

Schul-
pädagogik(en)
und Fach-
didaktik(en)

journal für lehrerInnenbildung

j | l | b
no. 2
2024

journal für lehrerInnenbildung

j | b

journal für lehrerInnenbildung

jlb

Herausgeber*innen

Prof. Dr. Evi Agostini, Universität Wien
Prof. Dr. Caroline Bühler, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Eveline Christof, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien
Prof. Dr. Bernhard Hauser (geschäftsführender Herausgeber),
Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Kathrin Krammer, Pädagogische Hochschule Luzern
Dr. Anke B. Liegmann, Universität Duisburg-Essen
Prof. Dr. Jennifer Paetsch, Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Georg-August-Universität Göttingen
Prof. Dr. Claudia Schuchart, Bergische Universität Wuppertal
Mag. Dr. Andrea Seel, Private Pädagogische Hochschule Augustinum

Redaktion

Fabian Michel, B. A.

Wissenschaftlicher und fachlicher Beirat

Prof. Dr. Herbert Altrichter, Johannes-Kepler-Universität Linz
Prof. Dr. Erwin Beck, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg
Prof. Dr. Tina Hascher, Universität Bern
Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe, Universität Bielefeld
Prof. Dr. Michael Schratz, Universität Innsbruck
Prof. Dr. Ursula Streckenisen, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Ewald Terhart, Universität Münster
Prof. Dr. Johannes Mayr, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

journal für lehrerInnenbildung

jlb

24. Jahrgang (2024)
Heft 2

Schulpädagogik(en)
und Fachdidaktik(en)

Christoph Bräuer
Kerstin Rabenstein
(Hrsg.)

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

Korrespondenzadresse der Herausgeber*innenredaktion:
Fabian Michel, B. A.
E-Mail: jlb.redaktion@phsg.ch

Rezensionen:
Maren Oldenburg, Dr'in
Georg-August-Universität Göttingen
E-Mail: marenkristin.oldenburg@uni-goettingen.de

jlb. journal für lehrerInnenbildung erscheint vier Mal im Jahr.
Sämtliche Ausgaben der jlb sind unter der Domain jlb-journallehrerinnenbildung.net
im Open Access auch online zugänglich.

Die Bezugsbedingungen zu einem Print-Abonnement finden Sie in unserem Webshop:
www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/zeitschriften/

Bestellungen und Abonent*innenbetreuung:
Verlag Julius Klinkhardt
Ramsauer Weg 5
83670 Bad Heilbrunn, Deutschland
vertrieb@klinkhardt.de
Tel: +49 (0)8046-9304
Fax: +49 (0)8046-9306
oder nutzen Sie unseren webshop:
www.klinkhardt.de

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages
mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024.i. © Verlag Julius Klinkhardt.

Satz, Redaktion und Gestaltung: Elske Körber, Dipl.-Päd., München.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.
Printed in Germany 2024.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist
veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz:
CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>*

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2024>
ISSN 1681-7028 (Print-Ausgabe)
ISSN 2629-4982 (Online-Ausgabe)

INHALT

EDITORIAL 7

BEITRÄGE 15

01 18

Christoph Bräuer und Kerstin Rabenstein
Über (Un-)Verfügbares in den Perspektiven von
Schulpädagogik und Fachdidaktik

02 32

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

03 44

Ricarda K. Rübben
Was Schulpädagogik und Fachdidaktik(en) aus
schulpädagogischer Perspektive ausmacht.
Disziplinäre Abgrenzungen und Annäherungen

04 56

Anna Bobe
Berufsfelddidaktik Sozialpädagogik.
Impulse aus einem ethnographischen Zugang

05 68

*Vanessa Henke, Lena Tacke,
Stephanie Spanu und Jan-Simon Zimmermann*
Aushandlungen von Lehramtsstudierenden
zu Ungleichheiten.
Deutungen zu Sprachsensibilität

78	06 <i>Ursula Aebersold und Katharina Kalcsics</i> Rahmenmodell für die Entwicklung von Unterricht. Ein interdisziplinäres Projekt
90	07 <i>Larena Schäfer, Silvia Thünemann und Sabine Doff</i> Sichtweisen von Lehrkräften auf den Reflexionsbegriff. Einblicke in Studium und Referendariat
101	STICHWORT
102	08 <i>Manfred Lüders</i> Schulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin
110	09 <i>Michael Hemmer</i> Fachdidaktik(en) als wissenschaftliche Disziplin
119	REZENSION
127	AGENDA
129	CALL FOR ABSTRACTS

EDITORIAL

Christoph Bräuer
Kerstin Rabenstein

Dieses Heft zu Schulpädagogik(en) und Fachdidaktik(en) will die Verhältnisse, in denen diese beiden wissenschaftlichen (Sub-)Disziplinen zueinanderstehen (können), explorieren. Anlass für diese Exploration ist, dass Schulpädagog*innen und Fachdidaktiker*innen angesichts einer gemeinsamen Verantwortung für die Lehre und Lehrentwicklung im Lehramtsstudium einerseits und angesichts verstärkter Erwartungen an ihren Forschungsoutput zu Schule und Unterricht andererseits seit gut zehn Jahren mehr und mehr zusammenarbeiten (sollen). Dies umso mehr, als durch die Einrichtung entsprechender Förderprogramme für Drittmittel für Lehr- und Forschungsentwicklung die Erwartungen an die Zusammenarbeit von Fachdidaktiker*innen und Schulpädagog*innen als Vertreter*innen unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen sowohl aus den Disziplinen heraus als auch von außen herangetragen wurden und werden. Vorausgesetzt werden dabei oft stillschweigend gemeinsame Forschungsinteressen und -gegenstände als auch Forschungsziele.

In der konkreten Zusammenarbeit werden – nahezu notwendigerweise – immer auch Unterschiede offenbar und Grenzen gezogen und damit differenzierte Zuständigkeitsbereiche und Erkenntnispraktiken (mit-)geschaffen. Darüber, wie die Zusammenarbeit im Alltag erlebt wird und wie entstehende Möglichkeiten, Spannungen und ihre Begrenzungen vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen disziplinären Zuordnungen einzuordnen sind, wird eher wenig gesprochen.

Mit Schulpädagogik und Fachdidaktik sind dabei zwei wissenschaftliche (Sub-)Disziplinen benannt (vgl. Lüders in diesem Heft; Hemmer in diesem Heft), die an den lehrerbildenden Hochschulen institutionell mal in unterschiedlichen, mal in denselben Fachbereichen, der Erziehungswissenschaft bzw. den Fachwissenschaften, verortet sind. Für beide (Sub-)Disziplinen gilt dabei durchaus etwas Ähnliches: Sie haben sich in den deutschsprachigen Ländern (erst) im Zuge der Etablierung der Lehrer*innenbildung an den Hochschulen vor allem seit den 1970er Jahren als wissenschaftliche Disziplinen etablieren können. Sprechen wir im Titel des Heftes von beiden wissenschaftlichen (Teil-)Disziplinen im Plural – von Schulpädagogik(en) und Fachdidaktik(en) – wollen wir angesichts von Vereindeutigungen ‚der‘ Schulpädagogik auf der einen Seite gegenüber ‚der‘ Fachdidaktik auf der anderen Seite, die oft im Sprechen über ihr Verhältnis zu beobachten sind, ihre – eigentlich im wissenschaftlichen Bereich selbstverständliche – jeweilige immanente Vielgestaltigkeit betonen. Mehr noch, wir

wollen darauf aufmerksam machen, dass man sich genauer darüber im Klaren sein muss, über das Verhältnis welcher Schulpädagogik und welcher Fachdidaktik man eigentlich zu reflektieren beabsichtigt.

Das Verhältnis von Schulpädagogik und Fachdidaktik ist – empirisch gesehen – also mannigfaltig zu bestimmen, wie auch die Beiträge in diesem Heft zeigen: Betont werden können Unterschiede oder Gegensätze. Abgrenzungen (vgl. Rübber in diesem Heft) lassen sich gegebenenfalls als Modus der Absicherung eigener Identität verstehen. Hervorgehoben wird zuweilen ein Ergänzungsverhältnis in der Differenz (vgl. Henke et al. in diesem Heft) bzw. eine Gemeinsamkeit in Verbindung mit einem erhofften wechselseitigen Nutzen (vgl. Aebersold und v. Kalcsics in diesem Heft). Reibungen (Bräuer et al., 2024) und Konflikte bzw. Spannungsmomente (vgl. Bobe in diesem Heft) werden ebenfalls beschrieben. Konkurrenz und Hierarchisierungen, die auch Vereinnahmungen auf Kosten der einen Seite mit sich bringen, können zudem – bisher eher selten expliziert – eine Rolle spielen (vgl. Wolf in diesem Heft). Auch könnte das Verhältnis durch einseitiges oder wechselseitiges Nicht-Wahrnehmen oder Ignorieren bestimmt sein.

Dieses Heft möchte zweierlei leisten: Es will erstens durch Forschung zum Verhältnis zwischen Schulpädagogik und Fachdidaktik eine Folie für eine Reflexion des Verhältnisses und somit einen Beitrag für eine Orientierung anbieten. Es will zweitens durch Berichte zur Lehrentwicklung in der Lehrer*innenbildung und aus empirischen Begleitforschungsprojekten zur Lehrentwicklung Erträge und Herausforderungen der Zusammenarbeit von Schulpädagogik und Fachdidaktik in der Lehre darstellen. Es möchte insgesamt Potenziale, aber auch Herausforderungen der Zusammenarbeit zur Sprache bringen und Wissen für die Reflexion von in der Zusammenarbeit entstehenden Spannungsfeldern anbieten. Das heißt auch, dass Wissen um das, was Schulpädagogik und Fachdidaktik verbindet, dem Diskurs zugänglich gemacht werden soll. Und dass dasjenige, was sie trennt, nicht nur als eine noch übereins zu bringende Differenz verstanden wird, sondern auch als ein produktiver Unterschied, dessen Wert eben darin besteht, ihn im Diskurs explizit zu machen.

Den Einstieg in das Thema machen *Christoph Bräuer* und *Kerstin Rabenstein* in einem Kernartikel mit dem Titel „Über (Un-)Verfügbares in den Perspektiven von Schulpädagogik und Fachdidaktik“, in dem auf Differentes beider Disziplinen im Gemeinsamen hingewiesen wird. Ziel ist es, thesenhaft Erklärungen für die in der Zusammenarbeit von

Schulpädagog*innen und Fachdidaktiker*innen zuweilen erfahrenen Spannungen anzubieten, die wir mit Fragen ihrer ähnlichen, aber doch anderen disziplinären Verortungen erklären wollen. Ziel ist es, Konsequenzen für eigene Deutungen des spannungsreichen Verhältnisses anzubieten.

Im zweiten Kernartikel fragt *Eike Wolf*, ob die Zusammenarbeit von Schulpädagog*innen und Fachdidaktiker*innen angemessen und passend mit dem – in diesem Zusammenhang oft verwendeten – Begriff der ‚Interdisziplinarität‘ zu beschreiben ist. Anlass seiner Überlegungen ist das wahrgenommene Spannungsverhältnis zwischen schulpädagogischen und fachdidaktischen Perspektiven, das er in gemeinsamen Interpretationsrunden zu Fällen aus Unterricht und Lehrer*innenbildung zuweilen beobachtet hat. Mit Hilfe soziologischer Kategorien dazu, was ‚wissenschaftliche Disziplinen‘ und damit auch ‚Interdisziplinarität‘ ausmacht, wird eine Einordnung und Reflexion dieses Spannungsverhältnisses vollzogen. Er analysiert, dass das Verhältnis weniger als interdisziplinär zu verstehen ist. Er führt das Spannungsverhältnis vielmehr auf Konkurrenzen um die Deutungshoheit in der kasuistischen Fallarbeit zurück. Er formuliert Anregungen dazu, wie die Zusammenarbeit auch anders verstanden werden könnte. Sein Beitrag legt bspw. nahe zu überlegen, ob Spannungen in der Zusammenarbeit mehr als eine politische Streitigkeit zu verstehen sind – und damit weniger auf unterschiedliche Erkenntnisinteressen in der Forschung zurückzuführen sind.

Die empirischen Forschungsbeiträge bearbeiten sodann unterschiedlichen Facetten des Themas. Der Beitrag von *Ricarda K. Rübben* wendet die Frage nach dem Verhältnis von Schulpädagogik und Fachdidaktik empirisch; sie berichtet aus ihrem Forschungsprojekt, in dem sie Expert*inneninterviews mit Schulpädagogikprofessor*innen führt in Bezug auf deren Selbstverständnis als Schulpädagog*innen und deren Fremdsichten auf Fachdidaktik(en) als Nachbardisziplinen. Deutlich wird, wie hier Grenzziehungen zwischen Schulpädagogik und Fachdidaktik als (nicht) zuständig für den Berufsfeldbezug im Lehramtsstudium (re-)produziert werden. Die befragten Schulpädagog*innen stellen sich zudem als distanziert – also wenig identifiziert – mit der Schulpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft und damit eher als Erziehungswissenschaftler*innen dar.

Im Zentrum des Beitrags von *Anna Bobe* steht ebenfalls ein Spannungsverhältnis aus empirischer Perspektive – jedoch eines, das im

Feld der Lehrer*innenbildung selten berücksichtigt wird. Ethnografisch untersucht wird hier die Berufsfelddidaktik Sozialpädagogik: Vor dem Hintergrund eines schon lange bestehenden Spannungsfeldes zwischen Schul- und Sozialpädagogik innerhalb der Erziehungswissenschaft fragt sie, wie sich Schulpädagogik und Berufsfelddidaktik Sozialpädagogik ‚begegnen‘. Ihr Beitrag gibt zunächst einen Einblick in das Spannungsfeld von Schul- und Sozialpädagogik. Auf Basis von ethnographischen Interviews, die sie als informelle Gespräche mit Lehrkräften in der beruflichen Bildung Sozialpädagogik geführt hat, werden zudem Leerstellen zu füllen gesucht, die sich in dieser Bestimmung des Spannungsfelds zeigen.

Wie Schulpädagogik, Sozialpädagogik und Fachdidaktik in der Lehrentwicklung zusammenarbeiten und wie schulpädagogische und fachdidaktische Perspektiven von Lehramtsstudierenden aufeinander bezogen werden, untersuchen *Vanessa Henke, Lena Tacke, Stephanie Spanu* und *Jan-Simon Zimmermann*. Sie arbeiten in einem interdisziplinären Team aus Schul-, Sozial- und Religionspädagogik mit Studierenden zusammen, die unterschiedliche Lehramtsstudiengänge (auch berufliches Lehramt Sozialpädagogik) studieren. In einem sogenannten Serious Game setzen sich die Studierenden mit Ungleichheitsphänomenen in Schule auseinander. Anhand der in dem Beitrag exemplarisch dargestellten Interpretation der audiografierten und transkribierten Interaktionen unter den Studierenden kommen die Autor*innen zu dem Schluss, dass ‚schulische Sprachphänomene‘ als gemeinsames Querschnittsthema deutlich hervortritt, welches es aus den jeweiligen fachlichen Perspektiven in der Lehrer*innenbildung je unterschiedlich – aber aufeinander bezogen – zu bearbeiten gelten würde.

Von gemeinsam von Schulpädagogik und Fachdidaktik verfolgten Konzepten wird in zwei Beiträgen berichtet, die vor allem Erwartungen an Studierende in den berufspraktischen Studien thematisieren.

Ein Rahmenmodell zur didaktischen Unterrichtsplanung im Lehramt für Primarstufe an der PH Bern wird von *Ursula Aebersold* und *Katharina Kalcsics* vorgestellt. Unter Einbezug fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektiven soll das Rahmenmodell Studierende unterstützen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in verschiedenen Fachdidaktiken und schulpädagogischen Vorstellungen zu Planung von Unterricht zu erkennen und ihren Blick auf generisch ausgerichtete Merkmale von Unterrichtsqualität zu schärfen.

In dem Beitrag von *Larena Schäfer, Silvia Thünemann* und *Sabine Doff* zu „Sichtweisen von Lehrkräften auf den Reflexionsbegriff“ wird vor dem Hintergrund eines von Schulpädagogik und Fachdidaktik gemeinsam vertretenen Reflexionsverständnisses für die berufspraktischen Anteile im Studium an der Universität Bremen anhand von Auswertungen von Interviewdaten beschrieben, dass Studierende Reflexion kaum als nicht nur subjektive Denkbewegungen, sondern – auch – theoretisch zu fundieren verstehen. In der Konsequenz, so der Befund der Begleitstudie, kommt auch die Unterschiedlichkeit der von Schulpädagogik und Fachdidaktik offerierten Theorieangebote als Fundierung der Reflexionen gar nicht zum Tragen.

In der Rubrik „Stichwort“, die zwar am Ende des Heftes steht, nichtsdestotrotz aber zentral für die Konturierung des Heftthemas ist, haben wir zwei Experten gebeten, Stellung zu beziehen zu der Frage, wie(weit) von Schulpädagogik bzw. Fachdidaktik als wissenschaftlicher Disziplin gesprochen werden kann.

Manfred Lüders setzt sich mit der als umstritten geltenden Behauptung von der Schulpädagogik als einer wissenschaftlichen Disziplin auseinander. *Michael Hemmer* rekonstruiert zentrale Entwicklungen der Fachdidaktiken als wissenschaftliche Disziplinen an Hochschulen. Beide Beiträge klären zunächst, was ‚wissenschaftliche Disziplinen‘ auszeichnet und insofern welche Entwicklungen betrachtet werden müssen, um die Frage zu beantworten, und stellen dann dar, auf welche Entwicklungen in den letzten Jahrzehnten bzgl. Schulpädagogik und Fachdidaktik zurückgeschaut werden kann. Die Stellungnahmen fallen ähnlich aus: Manfred Lüders plädiert angesichts der jungen Disziplin Schulpädagogik für gemäßigte Erwartungen und betont ihre Entwicklungen hin zu einer forschenden Disziplin. Michael Hemmer hebt besonders darauf ab, dass sich die Fachdidaktiken als forschende Disziplinen eigener Dignität zunehmend über ihre fachspezifischen Gegenstandsbereiche und ihr spezifisch didaktisches Erkenntnisinteresse, zunehmend aber auch über gemeinsame fachdidaktische Forschungsformate von anderen Disziplinen unterscheiden.

Literatur

Bräuer, C., Rabenstein, K. & Schädlich, B. (2024). „Keine Erkenntnis ohne Reibung.“ Ein Zwischenruf zu Differenz in interdisziplinären Diskussionen zu Differenzordnungen. In K. Rabenstein, C. Bräuer, D. Hülsmann, S. Mummelthey & S. Strauß (Hrsg.), *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung* (S. 24–37). Verlag Julius Klinkhardt.

Bräuer, Christoph, Prof. Dr.,
Professor für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur,
Philosophische Fakultät, Georg-August-Universität Göttingen.
Arbeitsschwerpunkte:
ästhetische Rezeptions- und Produktionsdidaktik,
Lese- und Schreibausbildung,
deutschdidaktische Unterrichts- und Professionalisierungsforschung.
christoph.braeuer@phil.uni-goettingen.de

Rabenstein, Kerstin, Prof. Dr.,
Professorin für Schulpädagogik/
Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung,
Sozialwissenschaftliche Fakultät, Georg-August-Universität Göttingen.
Arbeitsschwerpunkte:
Reformagenden im Bildungssystem und
Transformation von Schule und Unterricht,
Ethnografie und Praxistheorie.
kerstin.rabenstein@sowi.uni-goettingen.de

01

Christoph Bräuer und Kerstin Rabenstein

Über (Un-)Verfügbares in den Perspektiven von
Schulpädagogik und Fachdidaktik

02

Eike Wolf

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

03

Ricarda K. Rübben

Was Schulpädagogik und Fachdidaktik(en) aus
schulpädagogischer Perspektive ausmacht.
Disziplinäre Abgrenzungen und Annäherungen

04

Anna Bobe

Berufsfelddidaktik Sozialpädagogik.
Impulse aus einem ethnographischen Zugang

05

*Vanessa Henke, Lena Tacke,
Stephanie Spanu und Jan-Simon Zimmermann*
Aushandlungen von Lehramtsstudierenden
zu Ungleichheiten.
Deutungen zu Sprachsensibilität

06

Ursula Aebersold und Katharina Kalcsics
Rahmenmodell für die Entwicklung von Unterricht.
Ein interdisziplinäres Projekt

07

*Larena Schäfer, Silvia Thünemann
und Sabine Doff*
Sichtweisen von Lehrkräften
auf den Reflexionsbegriff.
Einblicke in Studium und Referendariat

01

*Christoph Bräuer und
Kerstin Rabenstein*

Über (Un-)Verfügbares in den Perspektiven von Schulpädagogik und Fachdidaktik

Abstract • Der Beitrag geht davon aus, dass Vertreter*innen der Schulpädagogik und Fachdidaktiken oft zusammenarbeiten, mit der Zusammenarbeit jedoch produktive, oft auch spannungsreiche Erfahrungen gemacht werden. Um dies besser zu verstehen, will der Beitrag Bekanntes und Fremdes in den Perspektiven von Schulpädagogik(en) und Fachdidaktik ausloten. Ziel ist es dabei, das jeweils ‚Andere‘ besser zu verstehen. Dafür werden exemplarisch zwei spannungsreiche Diskursfelder betrachtet und ein Fazit im Sinne des Vorschlags eines ‚Offenhalten‘ der jeweils anderen Perspektive in der Zusammenarbeit gezogen.

Schlagnworte/Keywords • Schulfach, Wissenschaftssystem, Positionierungen, wissenschaftliche Disziplin

Einleitung

Inverhältnissetzungen verschiedener an der Lehrer*innenbildung beteiligter (Sub-)Disziplinen sind nicht neu, sie werden häufig mit der Absicht verfasst, für die Forschung produktive Anschlüsse zu entwickeln.

- So charakterisiert Ewald Terhart (2005) das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung als „[f]remde Schwestern“ (Terhart, 2005, S. 96), die in ihrer Unterschiedlichkeit für die Forschung zu Unterricht und Lehrer*innenbildung ein Ergänzungsverhältnis eingehen könnten.
- Im Verhältnis von Fachdidaktik und Bildungswissenschaften macht Colin Cramer (2019) wechselseitige Abgrenzungs- und Vereinnahmungstendenzen aus, die es für die Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte produktiv zu nutzen gelte.
- Unter dem Titel einer ‚Allgemeinen Fachdidaktik‘ (Bayrhuber et al., 2017) (im Singular) wird im Sinne einer „Metatheorie“ (Rothgangel, 2021, S. 19) versucht, das Gemeinsame in der Differenz der auf unterschiedliche Schulfächer bezogenen Fachdidaktiken (im Plural) herauszustellen und damit ihre Entwicklung(en) als wissenschaftliche Disziplin(en) (stärker) zum Vorschein zu bringen – dabei erscheint dieses „Schwanken zwischen Ein- und Mehrzahl“ ein besonderes Merkmal des Selbstverständnisses der „Fachdidaktik:en“ als akademischer Disziplin zu sein (Odendahl & Bader, 2024, S. 7), wenigstens solange, wie eine Metatheorie als „überzeugende theoretische Begründung für das Gemeinsame aller Fachdidaktiken, in deren Zentrum ein Konzept fachlicher Bildung als dem Kerngeschäft von Fachdidaktik verankert ist“ (Vollmer, 2017, S. 14), noch aussteht.

Wir gehen gegenüber diesen Diskussionen davon aus, dass eine Zusammenarbeit von Vertreter*innen der Schulpädagogik und Fachdidaktiken schon stattfindet, mit ihr allerdings unterschiedliche, zuweilen spannungsreiche Erfahrungen gemacht werden. Wir nutzen den Begriff der Schulpädagogiken (im Plural), um auf die Vielgestaltigkeit dieser erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin Bezug zu nehmen.

Herausschälen wollen wir im Folgenden jeweils Bekanntes und Fremdes in den Perspektiven von Schulpädagogik(en) und Fachdidaktik respektive Fachdidaktiken auf Unterricht im Kontext der Lehrer*innenbildung, um Ansatzpunkte für eine Erklärung der inhaltlichen Herausforderungen in der Zusammenarbeit ausfindig zu machen. Dabei

zielen wir nicht darauf ab, das jeweils ‚Andere‘ für das jeweils ‚Eigene‘ verfügbar zu machen, sondern wollen anregen, das jeweils ‚Andere‘ als das für das ‚Eigene‘ „Unverfügbare“ (Rosa, 2018) anzuerkennen.

Wir betrachten dafür exemplarisch zwei spannungsreiche Diskursfelder: Erstens stellt sich beiden Disziplinen die Herausforderung, einen Umgang zu finden mit normativen Erwartungen hinsichtlich der Generierung nützlichen Wissens für die Schulpraxis, eine Erwartung, die nicht selten vor allem auf die Fachdidaktik projiziert wird. Zweitens spielt in der Zusammenarbeit oft implizit, selten zum expliziten Thema gemacht, die unterschiedlich beantwortete Frage nach der (Über-) Fachlichkeit als Kern der Bildung eine Rolle.

Verdeutlichen wollen wir, dass sich das Verhältnis von Schulpädagogik(en) und Fachdidaktik(en) nicht eindeutig bestimmen lässt; für die Inverhältnisbestimmung wollen wir vielmehr für ein ‚Offenhalten‘ im Sinne eines Nicht-Verfügbar-Machen-Müssens plädieren und am Ende darauf zurückkommen, was das wiederum für die Zusammenarbeit konkret heißen könnte.

Zwischen Wissenschaft und Schulpraxis – Schulpädagogik und Fachdidaktik

Schulpädagogik und Fachdidaktik sind sich einander ähnlicher, als gelegentlich angenommen wird, etwa in Bezug auf die Herausforderung, angesichts ihrer Genese als ‚Berufswissenschaften‘ immer wieder in die Beweisnot ihrer wissenschaftlichen ‚Disziplinarität‘ gebracht zu werden.

So zeigt Martin Rothland (2021) für die Schulpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft auf, wie sie „in ihrer Geschichte und Entwicklung, in den Selbstvergewisserungen und -bestimmungen, ihren Bezugs- und Standpunkt stets zwischen Wissenschaft und (schulischer) Praxis sucht“ (ebd., S. 4). Entstanden ist sie als „Unterrichtslehre“ (ebd., S. 8) – und will sich doch heute überwiegend nicht mehr hauptsächlich als Berufswissenschaft verstehen. Historisch hat sie (erst) durch die Verlagerung der Lehrer*innenbildung für die Volksschule an den pädagogischen Hochschulen an die Universitäten – in den meisten Bundesländern in der BRD ist dies in den 1970er und 1980er Jahren erfolgt – den Status einer universitären Disziplin erlangt. Die Anzahl der Professuren der Schulpädagogik haben sich seit-

dem vervielfältigt. In den einzelnen Entwicklungen unterschiedlich, aber im Ergebnis ähnlich beschreiben Criblez und Manz (2015) für die Fachdidaktiken in der Schweiz ihre allmähliche Etablierung seit 1910 als eigenständiger Lehrbereich in der universitären Ausbildung von Sekundar- und Gymnasiallehrpersonen und ihre allmähliche Ausrichtung auf empirische Forschung seit den 1990er Jahren.

Nähe oder Distanz zu Erwartungen aus der ‚Schulpraxis‘?

Mit der Akademisierung der Lehrer*innenbildung geht innerhalb der Schulpädagogik zwar eine Distanzierung von Erwartungen aus der Schulpraxis einher. Innerhalb der Schulpädagogik hat sich die Lesart einer Erfolgsgeschichte entwickelt, sich trotz „des wissenschaftsexternen Ursprungs [...] erfolgreich im wissenschaftlichen, also in einem systematischen Kontext etabliert“ (ebd., S. 24) zu haben. Dennoch: Das Verhältnis von Schulpädagogik zur Schulpraxis und damit ihre Positionierung zwischen wissenschaftlichen und professionsbezogenen Erwartungen kann bis heute als spannungsreiche, wenn nicht weiterhin offene Aufgabe verstanden werden. So schlägt sich die Genese der Schulpädagogik (in Deutschland) bis heute in der – wenn auch in den Bundesländern höchst unterschiedlich ausgelegten – gesetzlich festgeschriebenen Soll-Bestimmung einer vorzuweisenden Berufspraxis als Lehrkraft für die Berufung auf eine Professur in der Schulpädagogik nieder (Rothland, 2021). Erwartungen an ‚nutzbringendes Wissen‘ der Schulpädagogik für die Schulpraxis bestehen weiterhin, auch wenn die Positionierungen dazu von jenen, die in der Schulpädagogik arbeiten, unterschiedlich ausfallen mögen.

Auch die Fachdidaktik(en) sehen sich mit diesen gegensätzlichen Erwartungen konfrontiert, einerseits wollen und sollen sie – verstärkt seit der empirischen Wende – als forschende Disziplin im Wissenschaftssystem anerkannt werden, andererseits wird nicht nur anwendungsbezogenes Wissen von ihnen eingefordert, sondern auch häufig eine praxisbezogene (Methoden-)Lehre. Wie die Schulpädagogik auch wurzeln sie in der Profession, mit dem Fokus auf das fachliche Lehren und Lernen. Die komplementären Ansprüche werden durch den Denkraum einer „praktischen Wissenschaft“ bearbeitet: „Eine praktische Wissenschaft erfüllt sich nicht in der Episteme, der Erklä-

rung des Seienden, ihre Gegenstände der Erkenntnis sind im Werden“ (Ossner, 1993, S. 190). Eine solche Wissenschaft, die das Werden zu ihrem Gegenstand hat, könne „nicht unreflektiert auf Empirie aufgebaut sein“, denn „in der empirischen Forschung werden immer Daten gemessen [...], deren Zustandekommen nicht selbst Gegenstand der Forschung ist“ (ebd., S. 196). Die Fachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin hat demnach die Probleme aufzusuchen, „die sich aus und in der gegenstandsspezifischen Interaktion“ von Lehrenden und Lernenden im Rahmen des Unterrichts oder im Rahmen anderer Institutionen und Situationen fachlichen Lehrens und Lernens auf tun (Bräuer, 2010, S. 8). Entsprechend gehört zu ihren Aufgaben im Rahmen ihrer Forschungsarbeiten die Auswahl und Legitimation und die didaktische Rekonstruktion von Lerngegenständen, die Feststellung und Begründung von Zielen des Unterrichts, dessen methodische Strukturierung der Lernprozesse sowie ihre Reflexion und die angemessene Berücksichtigung der psychischen und sozialen Ausgangsbedingungen von Lehrenden und Lernenden (KVFF, 1998, S. 13–14). Damit wohnt ihrer wissenschaftlichen Arbeit aber zugleich eine „untilgbare normative Dimension“ inne: Was etwa „als Minimal-, Regel-, oder Optimal-Standard“ angesehen wird, ist das Ergebnis von (didaktischen) Entscheidungen, die so und auch anders getroffen werden könnten (Bremrich-Vos, 2014, S. 11).

Deskription und/oder Präskription?!

Die Fachdidaktiken stehen also – wie die Schulpädagogiken – im Spannungsfeld zwischen dem wissenschaftlichen Anspruch deskriptiver Grundlagenforschung und der praktischen Notwendigkeit eines notwendig präskriptiven Anwendungsbezugs – zwar lässt sich auch (fach-)didaktisch deskriptiv forschen, aber in dem einem Lehr-Lern-, Vermittlungs- oder Bildungsauftrag oder -anspruch, immer eine zeitliche Komponente eingeschrieben ist, die eine Differenz zwischen zwei Zeitpunkten beschreibt, deren Qualität zu beurteilen ist, ist diese normative Dimension in der Didaktik unhintergebar. Sie findet ihren Widerhall im Lernpotenzial eines Gegenstandes oder einer Methode, in der Entwicklungsperspektive respektive der Zone der nächsten Entwicklung eines Lernenden oder in der Beurteilung eines Lernerfolgs

vor dem Hintergrund eines Erwartungshorizontes (bspw. von Kompetenzziele oder Bildungsstandards).

Zugleich ist der Anspruch an die Generierung schulpraktischen bzw. schulfachpraktischen Wissens gegenüber den Fachdidaktiken und der Schulpädagogik hoch. Angesichts geringer Möglichkeiten der wissenschaftlich-disziplinären Ausdifferenzierungen innerhalb der Fachdidaktik für ein Schulfach – allein deswegen, weil es meistens nur eine Professur für die Fachdidaktik zu einem Schulfach an einem Standort gibt –, fällt es der Fachdidaktik sehr viel schwerer, sich auf Fragestellungen jenseits solcher, die Lehr- und Lernpraxis in dem jeweiligen Schulfach betreffenden, zurückzuziehen. Hinzukommt: Als Referenzpunkt dafür würden zudem andere fachdidaktische, aber nicht lehramtsbezogene Studiengänge in Deutschland noch fehlen. Für die Schweiz konstatieren Criblez und Manz (2015), dass sich durch entsprechende Fachdidaktik-Masterstudiengänge und entsprechende Doktoratsmöglichkeiten für das „Qualifikationsproblem der Fachdidaktikdozierenden allmählich eine Lösung“ (ebd., S. 202) abzeichnen würde.

Zwischenfazit: Ambivalente Positionierung im Wissenschaftssystem

Was bleibt, ist für Schulpädagogik und Fachdidaktik eine mindestens ambivalente Positionierung im Wissenschaftssystem. Hinweisen wollen wir dabei auf Folgendes: Angesichts des für Schulpädagogiken *und* Fachdidaktiken konstitutiven Spannungsmoments, zwischen wissenschaftlicher Disziplinentwicklung und praktischer Berufswissenschaft angesiedelt zu sein, geht auch ihre Zusammenarbeit im Sinne einer wechselseitigen Nutzenmaximierung, für die Schulpraxis nützlich Wissen hervorzubringen, nicht auf. Denn die Spannung und damit einhergehende zuweilen prekäre Positionierung im Wissenschaftssystem angesichts bestehender Anerkennungsfragen als wissenschaftliche Disziplin bleiben – für beide – bestehen und führen auch in der Zusammenarbeit zu mitunter kontroversen wechselseitigen Zuschreibungen und Positionierungen.

Fachdidaktischer Gegenstandsbezug – jenseits und über das Schulfach hinaus!?

Ein weiteres Spannungsfeld in der Zusammenarbeit markiert die Auseinandersetzung darüber, was als die ‚Sache‘ im Unterricht, als der Gegenstand im Lehren und Lernen, als Fall in Forschung und Lehre zu betrachten und zu bearbeiten sind. In der gemeinsamen Zusammenarbeit zwischen Schulpädagogik(en) und Fachdidaktik(en) verläuft eine Sollbruchstelle – zugespitzt formuliert – dort, wo die eine Gruppe das Primat des Pädagogischen und/oder Überfachlichen (Rothland, 2021), die andere Gruppe das der ‚Sache‘, der zu lernenden fachlichen Inhalte, sehen.

Mag sich eine Allgemeine Didaktik darauf zurückziehen, ihre ‚Sache‘ seien die „pädagogischen Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern“, nämlich „die Kinder und Jugendlichen bei den Schwierigkeiten des Aufwachsens zu begleiten“ (Schlömerkemper, 2003), so definiert sich die Allgemeine Fachdidaktik gerade über den *Fachbezug* und über das *fachliche* Lehren und Lernen. Die Klärung der Frage, worin das Disziplinär-Fachliche der Fachdidaktiken besteht, ist für die Fachdidaktik(en) deshalb von zentraler Bedeutung, „weil sich [nur] mit ihr die Besonderheit der Allgemeinen Fachdidaktik in Abgrenzung zur Allgemeinen Pädagogik und zu den Fachwissenschaften“ nachweisen lässt (Frederking, 2017, S. 191). Fiele das *Fachliche* als Distinktionsmerkmal weg, bliebe von einer Allgemeinen Fachdidaktik nur eine Allgemeine Didaktik als Gemeinsames übrig.

Aufgerufen werden wenigstens drei unterschiedliche Referenzbereiche für den Versuch, den Kern des „Fachlichen“ aufzuklären: (1) vom *Schulfach* etwa oder (2) von der *Fachwissenschaft* als Bezugswissenschaft einer zugehörigen *Fachdidaktik* oder (3) als ein *Fachgebiet*: „Fach im Sinne eines Fachgebiets vereinigt Wissensbestände und Kompetenzen zur wissenschaftlichen Beschreibung bzw. Bearbeitung eines bestimmten Wirklichkeitsbereiches unter besonderem Blickwinkel“ (Bayrhuber, 2017, S. 163). Das „Fachliche“ einer „Fachdidaktik“ ergebe sich, so Frederking (2017, S. 191), zunächst aus dem/den disziplinären Fachgebiet(en), d. h. aus der/n „Objektebene(n)“ der zugehörigen Fachwissenschaft(en), die ihrerseits „zumeist außerschulisch entstandene *Praxen bzw. Symbolisierungsformen*“ fokussierten (ebd.).

Darüber hinaus aber wird das so hergeleitete „Fachliche“ auch durch die Konturierung und Prägung durch das entsprechende Schulfach und der damit verbundenen curricularen und bildungspolitischen Setzungen beeinflusst, womit die Frage nach dem Fachlichen letztlich auch wieder auf die untilgbare normative Dimension ihrer Antworten verweist (siehe oben).

Alte und neue Zuschreibungen

Der nicht neue Vorwurf, der in der Zusammenarbeit explizit oder implizit auftritt, lautet, der Schulpädagogik respektive Allgemeinen Didaktik fehle das im komplementären Zusammenspiel von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und schulischem Fach generierte ‚Fachliche‘ als Ausgangs- und Bezugspunkt. Den fachwissenschaftlichen Beschreibungen hingegen mangle es am „Objektbereich der *fachlich Lehrenden und Lernenden* und [den] damit verbundenen *fachlichen Lehr- und Lernprozessen* und [den] damit verbundenen Ziele[n]“ (Frederking, 2017, S. 191f).

Es ist die Frage nach Henne und Ei, an der zugleich auch immer das identitäre Selbstverständnis als zuständige Disziplin hängt: Je nach disziplinärem Bezugssystem können unterschiedliche Perspektiven entwickelt werden, was gleichsam zuerst da war: (institutionalisierte) Erziehung/Bildung oder (formalisierte/r) Gegenstand/Sache; in jedem Fall gehen Ursprünge und Entwicklungen der Fachdidaktiken in einigen Fällen ihrer unterrichtsfachlichen Institutionalisierung deutlich voraus (Frederking & Bayrhuber, 2017): die Geschichtsdidaktik beruft sich auf Herodot (5. Jahrhundert v. Chr.), die Musikdidaktik auf die Reflexionen Platons in der „Politeia“ zur erzieherischen Wirkung von Musik, die Mathematikdidaktik auf die didaktische Prägung der „Elemente“ von Euklid und in der Religionsdidaktik auf das Taufkatechumenat der frühen Christenheit (Rothgangel & Riegel, 2024, S. 21). Für den Schriffterwerb lassen sich Curricula bereits für die Sumerer nachweisen (vgl. das „Nippur Curriculum“, 2000 bis 1000 v. Chr.; Friesen, 2017, S. 24ff), mit einer methodischen Kontinuität bis in die Gegenwart. Dagegen gibt es auch Fächer und Didaktiken, die erst im 20. Jahrhundert begründet wurden, bspw. die Informatikdidaktik.

Komplementarität

Versucht man diesen Disput nicht einseitig aufzulösen, sondern die unterschiedlichen Bezugssysteme aufeinander abzubilden, kommt man jedoch – so unsere Erfahrung – zu komplementären, sich aber gegenseitig erhellenden Einsichten: Einerseits formen die Gegenstände ihre institutionalisierte Vermittlung, andererseits verändert die Institution ihre zu vermittelnden Gegenstände.

Sie können sich gerade dort ergänzen, wo sowohl Schulpädagogiken als auch Fachdidaktiken rekonstruktiv arbeiten, sich dort produktiv reiben, wo beide auch normativ imprägniert auf Subjekte und ihre Adressierungen respektive Gegenstände und ihre Logik blicken. Dies mag besonders für die Fachdidaktik gewinnbringend sein, die sich eben über eine rekonstruktive und normative Dimension hinaus auch über eine konstruktive auszeichnet (bspw. Wieser, 2016), in der es um die „didaktische Rekonstruktion“ (Kattmann et al., 1997) oder „Modellierung“ (Bayrhuber, 2017, S. 165ff) geht. Das „Fachliche“ speist sich nicht nur aus unterschiedlichen Quellen, es ist auch in fachdidaktischer Perspektive eine „Fachkonstruktion“ und somit Objekt und Produkt einer – expliziten oder impliziten – fachdisziplinären Konstruktionstätigkeit.

In diese Konstruktionstätigkeit fallen didaktische Konzeptionen, fundamentale Zielsetzungen oder sprachlich-literarische Bildungs- und Kompetenzmodelle (Bräuer, 2023). Solche Fachkonstruktionen, so Martina von Heynitz und Michael Steinmetz, schließen „theoretische Konstruktionen“ (2023, S. 15f), aber auch „wissenschaftliche Zweckkonstruktionen“ oder „Entwicklungskonstruktionen“ als Ausdruck einer disziplinären Fachkonstruktion ein. Für die Deutschdidaktik ist diese dreifache Konstruktionstätigkeit schon deshalb grundlegend, weil ihre Lerngegenstände weder ohne Weiteres aus den fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen abgeleitet werden können (Zabka, 2015, S. 136) noch „einfach aus einer Praxis des Sprachgebrauchs rekonstruierbar“ (Feilke, 2015, S. 130) sind.

Die Forschungen der Allgemeinen Fachdidaktik legen nahe, dass dies auch für andere Fachdidaktiken so angenommen werden kann: Die Frage nach den fachlichen Gegenständen/der Sache als Frage der Fachlichkeit kann nur in Teilen über die Untersuchung dessen, was im Fach zum Gegenstand gemacht wird oder was aus einer wissenschaft-

lichen Bezugsdisziplin als Gegenstand abgeleitet wird, beantwortet werden; sie rühren auch aus den „Praxen des Gegenstandsbereichs“, aus „fachbezogenen gesellschaftlichen, lebensweltlichen und kulturellen Kontexten“ sowie aus „fachbezogenen anthropologischen Aspekten“ her (Rothgangel & Riegel, 2024, S. 22).

Zwischenfazit: Befremdungsmomente

Es ist wichtig, die Frage nach der jeweiligen Stellung als wissenschaftliche Disziplin ernst zu nehmen, weil eine disziplinäre Entwicklung durch Abgrenzungen nach außen nach innen einheitsstiftend wirken kann. Zugleich aber erscheint uns ein Befremdungsmoment relevant zu sein, dass es erlaubt, auch ‚undiszipliniert‘ zu sehen, was Fachdidaktiken und Schulpädagogik(en) auch jeweils ausmacht. Dies kann verhindern, die gleichen Herausforderungen als dieselben Probleme zu sehen und weist beiden Disziplinen ihre eigene wissenschaftliche Dignität zu.

Der Status der Fachdidaktiken ist auch deshalb anders, weil sie sich – noch immer – auf sogenannte Bezugswissenschaften berufen oder berufen müssen; dabei diskutieren Fachdidaktiker*innen, ob die Fachdidaktik eine „Vermittlungswissenschaft“, „Interaktionswissenschaft“, „Integrationswissenschaft“ ist und damit zwischen Bildungswissenschaften und Fachwissenschaften angesiedelt (Abraham & Rothgangel, 2017, S. 18), oder ob sie disziplinär, interdisziplinär, transdisziplinär oder undiszipliniert ist (Schmenk, 2024). Weder wird sie (und sieht sich selbst) als Teildisziplin ihrer fachlichen Bezugsdisziplinen gesehen (wenn dann als „Methodik“, nicht aber als Wissenschaft – obgleich es durchaus in den Fachwissenschaften Teildisziplinen gibt, die sich mit einer fachlichen Erwerbs- und Entwicklungsperspektive beschäftigen, siehe die (Schrift-)Spracherwerbs- oder Rezeptionsforschung) noch als ganz eigenständige Disziplin – anders als in der Erziehungswissenschaft die Schulpädagogik bzw. Allgemeine Didaktik oder in der Psychologie die Pädagogische Psychologie (wenngleich dieser dort ebenfalls lange nicht der Status einer richtigen psychologischen Teildisziplin zugesprochen wurde).

... und zum Schluss: Zwischen den Stühlen, zwischen welchen Stühlen?

Die Frage des Zusammenspiels und der Zusammenarbeit von Schulpädagogik(en) und Fachdidaktik(en) wird – unseren Erfahrungen nach – oft hierarchisierend ‚gelöst‘: Die Schulpädagogik(en) stellen die theoretische und methodische Rahmung bereit und damit auch die diskursiven Kontextualisierungen für die Forschungsfragen, die Fachdidaktik wird für einen konkreten Anwendungsbezug zuständig gemacht und damit eher ungeordnet – oder andersherum. Nicht selten wird in Dateninterpretationssitzungen eine solche hierarchische Konstellation durch Kritik an fachdidaktischen Rekonstruktionen hergestellt oder eine Rekonstruktion unter Hinweis auf fehlende fachliche Expertise kritisiert.

Uns scheint demgegenüber näherliegend, von den der Zusammenarbeit voraussetzenden Inverhältnissetzungen Abstand zu nehmen und wechselseitig die Perspektiven der je anderen als ‚anders‘ und dem eigenen disziplinären Zugriff gegenüber unverfügbar anzunehmen, um sich stärker um eine konkrete Verständigung über die jeweils eingenommenen Erkenntnisinteressen und der für sie relevanten Perspektiven zu bemühen.

Das Verhältnis von Schulpädagogik(en) und Fachdidaktik(en) scheint uns insgesamt am ehesten in der Metaphorik eines Vexierbilds fassbar zu werden: Wenn Vertreter*innen aus Schulpädagogik(en) und Fachdidaktik(en) Unterricht beobachten und analysieren, mögen sie denken, sie sprächen über den gleichen Gegenstand. Aber je nachdem, wie man auf Unterricht schaut, sind es doch – im Vexierbild gesprochen – zwei unterschiedliche Gestalten im selben Bild; dem Vexierbild ist eigen, dass man immer nur das eine *oder* das andere sehen kann, nie beides zugleich, trotzdem aber kann man an sich beide Gestalten sehen. In der Zusammenarbeit wäre vielleicht diese Idee von Perspektivübernahme auf Zeit der Modus, an dem man sich ausrichten kann.

Literatur

- Abraham, U. & Rothgangel, M. (2017). Fachdidaktik im Spannungsfeld von ‚Bildungswissenschaft‘ und ‚Fachwissenschaft‘. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (S. 15–21). Waxmann.
- Bayrhuber, H. (2017). Allgemeine Fachdidaktik im Spannungsfeld von Fachwissenschaft und Fachdidaktik als Modellierungswissenschaft. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (S. 161–178). Waxmann.
- Bayrhuber, H., Abraham, U., Frederking, V., Jank, W., Rothgangel, M. & Vollmer, H. J. (2017). *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*. Waxmann.
- Bräuer, C. (2010). *Könnerschaft und Kompetenz in der Leseausbildung. Theoretische und empirische Perspektiven*. Juventa.
- Bräuer, C. (2023). Transitorische Konstruktionen in der Professionalisierung: Übergangsformate von der intuitiven Komposition zur ko-konstruktiven Improvisation. In M. v. Heynitz & M. Steinmetz (Hrsg.), *Die Konstruktion stärken: Ein Handlungsfeld der Deutschdidaktik neu betrachtet* (S. 229–253). Peter Lang.
- Bremerich-Vos, A. (2014). Revision der Bildungsstandards? – Zurzeit nicht vordringlich. *Didaktik Deutsch*, 19(36), 9–12.
- Cramer, C. (2019). Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Verhältnisbestimmungen und deren Implikationen für Professionalisierung und Lehrerbildung aus bildungswissenschaftlicher Perspektive. In E. Christophel, M. Hemmer, F. Kornec, T. Leuders & P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung* (S. 275–292). Waxmann.
- Criblez, M. & Manz, K. (2015). Schulfächer: Die Konstituierende Referenzgrößen der Fachdidaktiken im Wandel. *Beiträge für Lehrerinnen und -Lehrerbildung*, 33(2), 200–214.
- Feilke, H. (2015). Transitorische Normen. Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. *Didaktik Deutsch*, 20(38), 115–135.
- Frederking, V. (2017). Allgemeine Fachdidaktik – Metatheorie und Metawissenschaft der Fachdidaktiken. Begründungen und Konsequenzen. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (S. 179–204). Waxmann.
- Frederking, V. & Bayrhuber H. (2017). Fachliche Bildung – Auf dem Weg zu einer fachdidaktischen Bildungstheorie. In H. Bayrhuber et al. (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (S. 205–247). Münster: Waxmann.
- Friesen, N. (2017). *The Textbook and the Lecture. Education in the Age of New Media*. Johns Hopkins University Press.
- Heynitz, M. v., Steinmetz, M. (Hrsg.). (2023). *Die Konstruktion stärken: Ein Handlungsfeld der Deutschdidaktik neu betrachtet*. Peter Lang.
- KVFF (Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften) (Hrsg.). (1998). *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*. IPN. Abgerufen am 01.07.2024, unter https://www.fachdidaktik.org/cms/download.php?cat=Ver%C3%B6ffentlichungen&file=Fachdidaktik_Forschung_und_Lehre.pdf
- Kattmann, U, Duit, R., Gropengießer, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *ZfDN*, 3(3), 3–18.

- Odendahl, J. & Bader, C. (Hrsg.). (2024). *Fachdidaktik:en. Zum Selbstverständnis einer akademischen Disziplin: Ziele, Forschungsfelder und Methoden*. Waxmann.
- Ossner, J. (1993). Praktische Wissenschaft. In A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext* (S. 186–199). Diesterweg.
- Rosa, H. (2018). *Unverfügbarkeit*. Residenz Verlag.
- Rothgangel, M. (2021). Allgemeine Fachdidaktik *bottom up*: Methode, Gegenstand und Ziele. In M. Rothgangel, U. Abraham, H. Bayrhuber, V. Frederking, W. Jank & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich* (S. 13–22). Waxmann.
- Rothgangel, M. & Riegel, U. (2024). „Fachdidaktik:en“ zwischen Singular und Plural. Gemeinsamkeiten und Unterschiede aus der Perspektive der „Allgemeinen Fachdidaktik“ sowie „fachdidaktischer Forschungsformate“. In J. Odendahl & C. Bader (Hrsg.), *Fachdidaktik:en. Zum Selbstverständnis einer akademischen Disziplin: Ziele, Forschungsfelder und Methoden* (S. 17–38). Waxmann.
- Rothland, M. (2021). *Disziplin oder Profession: Was ist Schulpädagogik?* Springer VS.
- Schlömerkemper, J. (2003). Die „Sache“ des Lehrers ist das Kind! Ein Plädoyer für eine professionsbezogene Lehrerbildung. *Die Deutsche Schule*, 95(1), 6–9.
- Schmenk, B. (2024). Disziplinär, interdisziplinär, transdisziplinär, undiszipliniert? Überlegungen zur fachdidaktischen Identität. In J. Odendahl & C. Bader (Hrsg.), *Fachdidaktik:en. Zum Selbstverständnis einer akademischen Disziplin: Ziele, Forschungsfelder und Methoden* (S. 39–52). Waxmann.
- Terhart, E. (2005). Fremde Schwestern – zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. In P. Stadtfeld (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik im Wandel* (S. 96–114). Verlag Julius Klinkhardt.
- Vollmer, H. J. (2017). Zur jüngeren Entwicklung der Fachdidaktiken in Deutschland. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (S. 11–14). Waxmann.
- Wieser, D. (2016). Zum Verhältnis von Rekonstruktion, Konstruktion und Normfragen in der Deutschdidaktik. In C. Bräuer (Hrsg.), *Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion* (S. 127–145). Peter Lang.
- Zabka, T. (2015). Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? *Didaktik Deutsch*, 20(38), 136–150.

Bräuer, Christoph, Prof. Dr.,
Professor für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur,
Philosophische Fakultät, Georg-August-Universität Göttingen.

Arbeitsschwerpunkte:
ästhetische Rezeptions- und Produktionsdidaktik,
Lese- und Schreibausbildung,
deutschdidaktische Unterrichts- und Professionalisierungsforschung.
christoph.braeuer@phil.uni-goettingen.de

Rabenstein, Kerstin, Prof. Dr.,
Professorin für Schulpädagogik/
Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung,
Sozialwissenschaftliche Fakultät, Georg-August-Universität Göttingen.

Arbeitsschwerpunkte:
Reformagenden im Bildungssystem und
Transformation von Schule und Unterricht,
Ethnografie und Praxistheorie.
kerstin.rabenstein@sowi.uni-goettingen.de

02

Eike Wolf

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 – wohlgermerkt *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 praxisreflexiv-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 legitimatorisch 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 -nützlichkeits Hoffnungen 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

03

Ricarda K. Rübben

Was Schulpädagogik und Fachdidaktik(en) aus schulpädagogischer Perspektive ausmacht. Disziplinäre Abgrenzungen und Annäherungen

Abstract • Für Professuren in den Bereichen Schulpädagogik und Fachdidaktik gilt i. d. R. das Schulpraxiserfordernis, verbunden mit einer besonderen Verpflichtung auch zum Berufsfeldbezug in der Lehrer*innenbildung. Der Beitrag präsentiert vor diesem Hintergrund Ergebnisse einer Interviewstudie mit Schulpädagogik-Professor*innen zu deren Selbstverständnis und zu deren Positionierung der Fachdidaktiken im Spannungsfeld von Wissenschafts- und Berufsfeldbezug. Annäherungen und Abgrenzungen werden mit Blick auf Kooperationsmöglichkeiten in Lehre und Forschung diskutiert.

Schlagerworte/Keywords • Schulpädagogik-Professor*innen, Berufsfeldbezug, Expert*inneninterviews

Seit 1985 sieht der Gesetzgeber in Deutschland vor, dass Bewerber*innen auf erziehungswissenschaftliche (i. d. R. schulpädagogische) und fachdidaktische Professuren zusätzlich zur üblichen wissenschaftlichen Qualifikation eine i. d. R. dreijährige schulpraktische Tätigkeit als weitere Einstellungsvoraussetzung nachweisen sollen (§ 44, Abs. 3, Hochschulrahmengesetz (HRG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 14.11.1985). Dieses sog. Schulpraxiserfordernis gilt derzeit in 11 bzw. 12 der 16 Bundesländer.¹ Die damit intendierte Begrenzung auf Bewerber*innen mit einem „doppelten Kompetenzprofil[.]“ (Scheidig, 2020, S. 343), die in Personalunion „sowohl wissenschaftlich qualifiziert als auch schulpraktisch erfahren“ (ebd.) sind, sollte den „notwendigen Praxisbezug des Studiums in der Lehrerbildung stärken“ (Deutscher Bundestag, 1985, S. 27) und damit eine engere Verschränkung von Wissenschafts- und Berufsfeldbezug gewährleisten. Wenngleich alles andere als unumstritten, in der Berufungspraxis auch oft ignoriert, umgangen oder zumindest weich ausgelegt (Abraham, 2012; Lin-Klitzing, 2018; Rothland & Bennewitz, 2018; Scheidig, 2020; Terhart, 2012), orientiert dieses Kriterium sowohl die Vertreter*innen der Fachdidaktiken wie auch der Schulpädagogik auf einen gemeinsamen sozialisatorischen Erfahrungshintergrund (idealerweise als studierte und praktiziert habende Lehrkraft) wie auch auf eine im Vergleich zu den Fachwissenschaften besondere Verpflichtung zum Berufsfeldbezug.

Der vorliegende Beitrag fokussiert auf die sich daraus ergebende besondere Spannung zwischen Wissenschaftsorientierung einerseits und Berufsfeldbezug andererseits. Er befasst sich mit wahrgenommenen Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen Fachdidaktik(en) und Schulpädagogik aus der Perspektive von Schulpädagog*innen. Wie verstehen sich letztere und welche Aufgaben werden den Fachdidaktiken im Vergleich zugeschrieben? Wie bedeutsam werden schulpraktische Erfahrungen für das Selbst- und Disziplinverständnis markiert? Wo werden Grenzen gezogen? Nach einem kurzen Überblick über den Forschungsstand werden dazu Ergebnisse einer Interviewstudie mit Schulpädagogikprofessor*innen vorgestellt und vor dem Hintergrund von Grenzziehungen zur schulpädagogischen und fachdidaktischen Kooperation diskutiert.

1 In NRW wurde es 2014 und in Bayern nur für Schulpädagogik 2022 gestrichen, in Niedersachsen, Saarland, Schleswig-Holstein ist es mit dem Zusatz „oder eine den Aufgaben entsprechende Erfahrung in der empirischen Forschung“ versehen worden.

Disziplinäre Selbstvergewisserungsdiskurse

Die Schulpädagogik, als Anteildisziplin in den Bildungswissenschaften, sowie die Fachdidaktiken haben sich erst im Zuge der Akademisierung der Lehrer*innenbildung in den 1970er und 1980er Jahren an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland über entsprechende Professuren im Wissenschaftssystem etabliert. Es handelt sich – anders als bei den Fachdisziplinen – bei beiden um relativ junge Disziplinen, deren „Identitätsbildung als Entwicklungsaufgabe“ (Kipf, 2019, S. 29) beschrieben werden kann. Vor diesem Hintergrund lassen sich zahlreiche theoretisch-konzeptionelle Arbeiten finden, die (Selbst-)Bestimmungsversuche der Schulpädagogik zum Gegenstand haben (Übersicht: Rothland, 2021). Selbst- und Fremdbestimmungsversuche sind ebenfalls Gegenstand des fachdidaktischen Diskurses (Abraham & Rothgangel, 2017; Bayrhuber, 1995; Bayrhuber, Abraham, Frederking, Jank, Rothgangel & Vollmer, 2017; Caruso, Harteis & Gröschner, 2021; Giest, 2005; Kipf, 2019) und werden z. T. auch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive vorgenommen (Tenorth, 2013; Terhart, 2011, 2013; Timmerhaus, 2001).

Ein besonderes Problem ergibt sich aus der u. a. politisch geforderten Nähe zur schulischen Praxis: In ihrem „traditionsreichen disziplinären Selbstvergewisserungsdiskurs“ (Rothland, 2021, S. 70) suche die Schulpädagogik nach Rothland ihren „Bezugs- und Standpunkt stets zwischen Wissenschaft und (schulischer) Praxis“ (ebd., S. 4), und auch für die Fachdidaktik(en) konstatiert der Fachdidaktiker Kipf (2019, S. 38), dass sie „nicht umhinkomme, ihr Verhältnis zur Praxis zu klären“. Die Lokalisierung der Disziplinen sowie nicht zuletzt auch die biografisch-sozialisatorische Herkunft ihrer Vertreter*innen manifestiert sich dabei als das ihren Bestimmungsversuchen zugrundeliegende „Kern-“ (Weyland, 2000) oder „Bezugsproblem“ (Meseth & Proske, 2018, S. 20). Eine weitere Herausforderung ergibt sich für beide Disziplinen vor dem Hintergrund der neuerlichen empirischen Wende und der aus ihr erwachsenen Anforderung einer stärkeren Wissenschaftsorientierung – nicht zuletzt auch in den berufsbiografischen Zugangsvoraussetzungen – in Konkurrenz zur und in Angleichung an die Empirische Bildungsforschung (Rothland, 2021; GFD, 2022).

Empirische Arbeiten, die sich dem Selbst- und Disziplinenverständnis der Disziplinenvertreter*innen der Schulpädagogik und/oder Fachdidaktiken mit Blick auf ihren Wissenschaftsstatus, ihre Funktion und ihre dis-

zipliniäre und personelle Lokalisierung in der Lehrer*innenbildung widmen, gibt es kaum. Bislang liegt eine Studie von Schreiber, Cramer und Randak (2022) vor, die mittels einer Analyse ausgewählter wissenschaftlicher Publikationen die Auffassungen, d. h. Aufgaben und Verortungen, von Fachdidaktik untersucht haben. Die Ergebnisse zeigen, dass dieser primär eine wissenschaftlich-forschende Aufgabe zugesprochen und sie eher bei den bildungs- als den fachwissenschaftlichen (Komplementär-) Disziplinen verortet wird (ebd.). Für die Schulpädagogik sind die personelle Lokalisierung von Hochschullehrenden zwischen Wissenschaft und schulischem Berufsfeld für Deutschland von Zierer und Lamers (2016) und für die Schweiz von Böckelmann und Baumann (2019) untersucht worden. Heil und Faust-Siehl (2000, S. 126) rekonstruierten zudem den professionellen Habitus bzw. das „Leitbild“ von Professor*innen in der Lehrer*innenbildung an der Universität Frankfurt aus den Bereichen der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, Pädagogischen Psychologie und Fachdidaktiken. Die Autor*innen unterschieden über alle Bereiche hinweg vier differente Leitbilder der Relationierung von Wissenschafts- und Berufsfeldbezug. Auch empirisch zeigt sich damit – wie im theoretisch-konzeptionellen Diskurs auch – dass eine einheitliche Auffassung von den Aufgaben der Schulpädagogik wie auch der Fachdidaktiken nicht existiert. Der magere Forschungsstand verdeutlicht insgesamt, dass die (professoralen) Disziplinvertreter*innen, wie Schrittmesser (2020, S. 847) konstatiert, bisher empirisch „kaum in den Blick genommen werden“ und man über diese und deren Selbst- und Disziplinverständnis fast nichts weiß (Terhart, 2021).

Ausgehend von dem aufgezeigten Forschungsdesiderat ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Welches Selbstverständnis lässt sich bei den professoralen Disziplinvertreter*innen der Schulpädagogik rekonstruieren?
2. Welches Fremdverständnis der Fachdidaktik(en) lässt sich bei den professoralen Disziplinvertreter*innen der Schulpädagogik rekonstruieren?

Anlage der empirischen Untersuchung

Antworten liefern teilnarrative Expert*inneninterviews (Meuser & Nagel, 2010) mit 18 Professor*innen, die 2021 bundesweit im Bereich der Schulpädagogik lehrend und forschend tätig waren. In Anlehnung an

die Untersuchung von Zierer und Lamers (2016) wurden dazu zunächst mittels Internetrecherche Professor*innen identifiziert, die im Bereich der Schulpädagogik in der deutschen Lehrer*innenbildung zu diesem Zeitpunkt tätig waren, und per E-Mail mit der Bitte um Teilnahme angeschrieben. Bei dem Sample handelt es sich somit um eine Gelegenheitsstichprobe. Die Interviews wurden so konzipiert, dass neben dem narrativen Einstiegsimpuls, der auf das berufsbiografische Geworden-Sein als Professor*in im Bereich der Schulpädagogik rekurriert, ein leitfadengestützter exmanenter Teil problemzentriert auf das Verhältnis von Berufsfeldbezug und Wissenschaft(lichkeit) im Bereich der Schulpädagogik, auf die formale Erwartung des Schulpraxiserfordernisses sowie auf die Funktion der Schulpädagogik, u. a. im Vergleich mit den Fachdidaktiken, im Rahmen der Lehrer*innenbildung fokussiert. Die Datenauswertung erfolgte mittels narrationsanalytischem Vorgehen nach Lucius-Hoene und Deppermann (2004a), das eine Grob- und Feinanalyse des Textes und die Erarbeitung einer Fallstruktur vorsieht. Die Feinanalyse erfolgte mittels der Positionierungsanalyse, die nach den Autor*innen „einen besonders fruchtbaren Zugang zur narrativen Identität“ (ebd., S. 63) eröffnet, da sie die „identitätsrelevanten darstellerischen wie performativen Handlungen von Erzählern zu rekonstruieren erlaubt“ (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004b, S. 166). Positionierung wird dabei als der Aspekt der Sprachhandlungen verstanden, mit denen die Interviewten sich soziale Positionen und Identitäten zuweisen (ebd.).

Ergebnisse

Es konnten zwei differente Selbstverständnisse der Schulpädagogik und ein Fremdverständnis der Fachdidaktiken bei den befragten Schulpädagogikprofessor*innen rekonstruiert werden, die ihrerseits Annäherungen und Abgrenzungen an die Fachdidaktiken dokumentieren.

Selbstverständnis 1: Schulpädagogik als distanzierte Fachwissenschaft in Abgrenzung zur zwischen Wissenschaft und Berufsfeld vermittelnden und am Berufsfeld ausgerichteten Fachdidaktik

Ein Teil der untersuchten Schulpädagog*innen sieht die eigene Disziplin in Abgrenzung von den Fachdidaktiken und in Annäherung an die Fachwissenschaften als eine vom Berufsfeld distanzierte akademische

Disziplin, die für eine „Vermittlung“ zwischen Wissenschaft und Schulpraxis nicht zuständig ist. Die nachfolgende Sequenz verdeutlicht dies:

„Ich verstehe mich überhaupt nicht in dieser Vermittlungsinstanz, das ist für mich das Kennzeichen einer Didaktik. Aber ich verstehe die Schulpädagogik nicht als Didaktik. Die Didaktik ist diejenige Instanz, die praktisch zwischen diesen Antinomien tatsächlich also beansprucht zu vermitteln. (...) Ich verstehe mich als bildungswissenschaftlicher Fachwissenschaftler“ (Int. 8, Z. 814ff).

Die Fachdidaktiken werden dagegen als Institution gerahmt, der im Rahmen der Lehrer*innenbildung die praktische Funktion der Vermittlung zwischen Wissenschaft und Berufsfeld zugewiesen wird. Als Fachdisziplin, die eng an die fachwissenschaftliche Bezugsdisziplin der Erziehungswissenschaft gebunden und weit vom Berufsfeld Schule entfernt ist, führt Schulpädagogik im Kontrast dazu Studierende ausschließlich in wissenschaftliches Wissen ein und hat sich dabei keinen Relationierungsfragen von Wissenschafts- und Berufsfeldbezug zu stellen. Damit wird sie in Abgrenzung zur Fachdidaktik als ausschließlich (grundlagen-)forschungsorientierte Disziplin konstruiert, deren Zweckbestimmung sich in ihrer Forschungsleistung und nicht in ihrem Entwicklungsbeitrag zur Verbesserung schulischer Praxis manifestiert, wie im nachfolgenden Zitat dokumentiert:

„Also mein Evidenzverständnis wäre eben nicht, dass man sagt, die Wissenschaft hat erkannt, was für die Schule relevant und gut und wichtig ist, um die Welt zu verbessern. Mir ist klar, dass zum Beispiel die Fachdidaktik so funktionieren muss, das ist ihr disziplinärer Kern, dieses Versprechen einzulösen, diese Schwebelage zwischen Wissenschaft auf der einen Seite und Praxisversprechen irgendwo auf der anderen Seite oder Praxisoptimierung auf der anderen Seite. Ich würde aber für den Bereich der Bildungswissenschaften beanspruchen, dass diese einfache Analogie oder dieses einfache Versprechen so nicht haltbar ist.“ (Int. 8, Z. 259–265)

Die Fachdidaktiken werden hier dahingehend positioniert, dass ihnen als „disziplinärer Kern“ und damit als wesentliches identitätsstiftendes Merkmal nicht allein eine Forschungsleistung, sondern auch ein Beitrag zur schulischen Praxisverbesserung zugeschrieben wird. Sie wird als angewandte Wissenschaft positioniert, die ihrerseits mit der Idee der Verwertbarkeit von Forschungsergebnissen verbunden ist. Dieses – als unterkomplex markierte – Wissenschaftsverständnis fungiert in der selbstbezüglichen Positionierung der Schulpädagogik durchaus

als statusbewusstes Abgrenzungsmittel von den Fachdidaktiken; die eigene Idee der Leistungen der Schulpädagogik („Evidenzverständnis“) wird nicht näher erläutert.

Die Positionierungen zur Erwartung an die Sozialisation der Disziplinvertreter*innen, wie sie das Schulpraxiserfordernis vorsieht, zeigen ebenfalls Abgrenzungsversuche von den Fachdidaktiken und Annäherungsversuche an die Fachwissenschaften:

„Also die Studierenden nehmen das schon wahr, dass man in der Schule war oder nicht in der Schule war und ich habe/bin da auch immer relativ offensiv mit umgegangen und habe immer gesagt ‚Das ist so ungefähr das Gleiche wie, Sie werden auch in Mathematik, Deutsch, Biologie von Leuten ausgebildet in den Fächern, die auch nicht in der Schule waren und fragen Sie sich mal, warum Sie das da nicht komisch finden und bei uns schon?‘ Also, dass da eben auch mal so Erwartungen aufgebrochen werden, um klarzumachen, wir sind eine Fachwissenschaft.“ (Int. 11, Z. 1095–1101).

Als positiver Vergleichshorizont werden die Fachwissenschaften herangezogen, für die die Relationierung von Wissenschafts- und Berufsfeldbezug in der Lehrer*innenbildung weder auf disziplinärer noch auf individuell-personeller Ebene bedeutsam sei. Die Anforderung an eigene schulpraktische Erfahrungen neben der geforderten wissenschaftlichen Qualifikation als illegitime Norm zurückweisend, wird das Schulpraxiserfordernis dagegen für die Fachdidaktiken und deren Disziplinvertreter*innen als legitim und als identitätsrelevant(er) postuliert:

„Was dahinter steht, ist die Erwartung, dass jemand, der drei Jahre lang in einer Schule war, auch gut versteht, wie Schule funktioniert, das mag, sagen wir mal, vor/als wir noch nicht so eine starke Wissenschaftsorientierung hatten und noch nicht so stark empirisch geforscht haben, mag das auch so gewesen sein, dass es schon Sinn hatte, in der Schule gewesen zu sein [...] Für die Fachdidaktiken ist/wäre das, glaube ich schon ein ziemlich guter Weg, weil man dann nämlich Dinge auch quasi erforschen könnte. Für alle anderen Professuren, also gerade für quantitativ empirisch forschende oder auch qualitativ empirisch forschende Professuren ist es genauso gut, wenn man sich über Jahre hinweg mit Schulforschung beschäftigt hat.“ (Int. 11, Z. 937 – 955).

Die Selbstpositionierungen erfolgen erneut wissenschafts- und forschungsorientiert in Abgrenzung und Distanz zum schulischen Berufsfeld und in Abgrenzung zu den Fachdidaktiken, denen zugeschrieben wird, dass ein gutes Verständnis darüber, „wie Schule funktioniert“, auch der fachdidaktischen Forschungstätigkeit zugutekomme.

Selbstverständnis 2: Schulpädagogik und Fachdidaktik(en) als Vermittlungswissenschaft bei unterschiedlichen Forschungsfoki

Für andere Schulpädagogikprofessor*innen könnte ein Selbstverständnis rekonstruiert werden, das als eine überfachliche Vermittlungswissenschaft mit Berufsfeldbezug beschrieben werden kann. In Annäherung an die (ebenfalls angewandt verstandenen) Fachdidaktiken wird beiden Disziplinen eine Vermittlungsfunktion zwischen Wissenschaft und Berufsfeld und damit auch zwischen den verschiedenen Phasen der Lehrer*innenbildung zugeschrieben. Dies wird nachfolgend deutlich:

„Ob man das jetzt Schulpädagogik nennt oder Erziehungswissenschaft oder Bildungswissenschaft als Label verwendet, würde ich sagen, also der Bereich, der nicht das Fach und auch nicht die Fachdidaktik ist, wobei ich eigentlich zur Fachdidaktik ein Stück Parallelen sehen würde, weil sie sich auch besonders der Logik der Vermittlung eigentlich zuwenden.“ (Int. 16, Z. 691–697)

Während Unterricht und Unterrichtsplanung als vorzügliche Lehr- und Forschungsaufgabe der Fachdidaktiken angesehen werden, wird hier der Schulpädagogik eine den Unterricht zwar thematisierende, aber darüberhinausgehende und damit breitere, nämlich die Organisation und Institution insgesamt in den Blick nehmende Funktion und Perspektive zugesprochen:

„Also ich würde schon sagen, dass sie halt, es heißt ja immer so schön, die Allgemeine Didaktik ist so das Herzstück, also auch entgegen meiner berufsbiografischen Erfahrung würde ich sagen, ja die Schulpädagogik sollte klarmachen, was sie zu Unterricht zu sagen hat. (...) und damit ist der zweite Bereich schon angesprochen, den halt die Fachdidaktik nicht macht, das ist nämlich der Bereich Schulqualität und Schulentwicklung, ja dieses über den Tellerrand des Unterrichts hinaus blicken und das finde ich den zweiten wichtigen Bereich. (...) man muss natürlich auch kooperieren mit den Fachdidaktiken, finde ich heutzutage“ (Int. 9, Z. 376–381).

Im Vergleich beschränken – verengen – sich die Fachdidaktiken aus Sicht der befragten Schulpädagog*innen allein auf Unterricht. Eine Kooperation wird zwar als legitim und erforderlich gekennzeichnet, aber eher im Gestus des Unvermeidlichen. Obgleich Fachwissenschaften und Fachdidaktiken als jeweils zentrale Säulen in der Lehrer*innenbildung verstanden werden, sind zudem kaum Positionierungen der Gleichrangigkeit zu erkennen, vielmehr wird der Schulpädagogik

ein exklusiver Status zugesprochen, weil sie „wie eine Basis oder eine Fundierung“ (Int. 5, Z. 560) fungiere, die die Grundlagen schafft, die „die Fachdidaktiken quasi noch einmal für die Fächer ausbuchstabieren“ (Int. 14, Z. 144); durch ihre überfachliche und überunterrichtliche Perspektive auch auf die Institution und Organisation habe sie einen exklusiven Blick, „den sonst keine Disziplin hat“ (Int. 9, Z. 433–436). Obgleich die schulpraktischen Erfahrungen für Schulpädagogik-ähnlich wie für Fachdidaktikprofessuren in dieser Gruppe als grundsätzlich relevant beschrieben werden, werden auch Differenzen zwischen den beiden Disziplinen markiert.

„Insgesamt gibt es immer weniger Menschen mit Schulpraxis. In der Fachdidaktik ist das, glaube ich, mehr etabliert, da gibt es vielleicht noch mehr, weil die auch nicht so viel hinten dranhängen müssen, vielleicht, weil die dann schneller zum Erfolg kommen und die haben alle mindestens noch das Zweite Staatsexamen und bei uns ist es halt nicht so.“ (Int. 9, Z. 707–709)

Der Schulpädagogik und ihren Vertreter*innen wird somit eine – durch äußere Zwänge bedingte – verstärkte Wissenschaftsorientierung zugeschrieben, die qua erforderlichen Leistungen für eine Berufung („so viel hinten dranhängen“) zulasten der – eigentlich wünschenswerten – schulpraktischen Erfahrung geht. Vice versa wird den Fachdidaktiken ein vergleichsweise stärkeres Festhalten, auch Festhaltenkönnen angesichts geringerer Erwartungen an das Leistungsprofil ihrer Bewerber*innen, am Schulpraxiserfordernis zugeschrieben.

Fazit

Die Ergebnisse zeigen, dass in der Stichprobe zwei Selbstpositionierungen aus dem Bereich der Schulpädagogik rekonstruiert werden konnten: 1) die einer vom schulischen Berufsfeld distanzierter Fachwissenschaft und 2) die einer überfachlichen und exklusiven Vermittlungswissenschaft. Daneben zeigten sich bei vielen der befragten Schulpädagog*innen Schwierigkeiten, sich überhaupt als solche zu benennen, stattdessen positionierten sie sich u. a. als Erziehungswissenschaftler*in oder Bildungswissenschaftler*in.

Den Fachdidaktiken wird dagegen in beiden Gruppen eine auf den fachlichen Unterricht fokussierte (verengte) Perspektive sowie eine auch praktische Anwendungsorientierung am Berufsfeld zugeschrie-

ben. Vor diesem Hintergrund wird die politisch geforderte Schulpraxiserfahrung von Vertreter*innen der Schulpädagogik entweder grundsätzlich abgelehnt oder zwar als wünschenswert, aber nicht mehr konsequent durchsetzbar beschrieben. Für die Fachdidaktiken hingegen wird die Anforderung als legitim, relevant(er) und identitätsstiftend(er) gerahmt. Die rekonstruierten Fremdpositionierungen für die Fachdidaktiken als primär schulpraxisnaher Disziplin(en), die sich stärker der Vermittlung von Wissenschafts- und Berufsfeldbezug mit besonderem Fokus auf den Unterricht zu stellen haben, weisen damit eine Differenz zu den Ergebnissen von Schreiber et al. (2022) auf, die in der wissenschaftlichen Literatur eine primär forschungsorientierte Zuschreibung der Fachdidaktik herausarbeiteten.

Welche Konsequenzen lassen sich aus den rekonstruierten Selbst- und Fremdpositionierungen für die Kooperationen von Schulpädagogik und Fachdidaktiken in Forschung und Lehre im Rahmen der Lehrer*innenbildung ableiten? Im Anschluss an Schreiber et al. (2022, S. 108) ist davon auszugehen, dass die Voraussetzung für gelingende Kooperation das Explizieren von Gemeinsamkeiten und Unterschieden ist, „um Missverständnisse zu vermeiden und tragfähige Schnittmengen zu identifizieren“. Zumindest aus der Perspektive der Schulpädagogik konnten mit diesem Beitrag erste Ergebnisse zum Selbst- und Fremdverständnis dargelegt werden. Inwiefern diese in Kooperationskontexten tatsächlich relevant und/oder ausgehandelt werden, welche Rollen- und Aufgabenzuschreibungen damit konkret verbunden sind, ob diese sich eher als Hindernis oder Vorteil für die interdisziplinäre Zusammenarbeit erweisen, ist letztlich eine empirische Frage, die einer Erforschung bedarf.

Limitierend ist abschließend darauf hinzuweisen, dass die Untersuchung ausschließlich Selbst- und Fremdpositionierungen der Schulpädagogikprofessor*innen anhand einer Gelegenheitsstichprobe rekonstruiert und Fachdidaktiker*innen ausspart. Es wäre eigens zu untersuchen, welche Selbst- und Fremdpositionierungen diese vornehmen und inwieweit sich diese mit den rekonstruierten Selbst- und Fremdpositionierungen der untersuchten Schulpädagogikprofessor*innen decken bzw. sich von diesen unterscheiden.

Literatur

- Abraham, U. (2012). Wer soll die Fachdidaktik vertreten? *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 2(59), 137–139.
- Abraham, U. & Rothgangel, M. (2017). Fachdidaktik im Spannungsfeld von ‚Bildungswissenschaft‘ und ‚Fachwissenschaft‘. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (S. 15–21). Waxmann.
- Bayrhuber, H. (1995). Dimensionen der Didaktik der Naturwissenschaften in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33. Beiheft, 309–317.
- Bayrhuber, H., Abraham, U., Frederking, V., Jank, W., Rothgangel, M. & Vollmer, H. J. (Hrsg.). (2017). *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*. Waxmann.
- Böckelmann, C. & Baumann, S. (2019). Praxiserfahrung von Dozierenden an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz. *Das Hochschulwesen*, 68(1–2), 14–21.
- Caruso, C., Harteis, C. & Gröschner, A. (2021). Fachdidaktische Ansätze der Theorie-Praxis-Relationierung: Zusammenfassung und Perspektiven für eine entwicklungsorientierte Gestaltung der Lernbegleitung im Praktikum. In C. Caruso, C. Harteis & A. Gröschner (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken* (S. 441–457). Springer VS.
- Deutscher Bundestag (1985). *Geszentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Dritten Gesetzes zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes. Drucksache 10/2883 vom 21.02.85*. Abgerufen am 01.07.2024, unter <https://dserver.bundestag.de/btd/10/028/1002883.pdf>
- GFD (Gesellschaft für Fachdidaktik e. V.) (2022). *Kriterien und Standards für Verfahren zur Besetzung fachdidaktischer Professur. Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik*. Abgerufen am 01.07.2024, unter <https://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2022/03/GFD-Positionspapier-zur-Besetzung-fachdidaktischer-Professuren.pdf>
- Giest, H. (Hrsg.). (2005). Fachdidaktik – Eine Standortbestimmung. In Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) (Hrsg.), *Fachdidaktik* (S. 14–26). Universität Potsdam. Abgerufen am 01.07.2024, unter https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/733/file/llh20_Giest2.pdf
- Heil, S. & Faust-Siehl, G. (2000). *Universitäre Lehrerbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden: eine qualitativ empirische Untersuchung*. Dt. Studienverlag.
- Kipf, S. (2019). Forschen auch? – Gedanken zum Selbstverständnis universitärer Fachdidaktik. In A. Bikner-Ahsbahs & M. Peters (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung macht Schule* (S. 27–43). Springer.
- Lin-Klitzing, S. (2018). Schulpraxiserfordernis in der Lehrerbildung? – Pro. *Forschung & Lehre*, 25(12), 1056–1057.
- Lucius-Hoene, G. & Deppermann, A. (2004a). *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. VS.
- Lucius-Hoene, G. & Deppermann, A. (2004b). Narrative Identität und Positionierung. *Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 5(1), 166–183.
- Meseth, W. & Proske, M. (2018). Das Wissen der Lehrerbildung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 19–43). Verlag Julius Klinkhardt.

- Meuser, M. & Nagel, U. (2010). ExpertInneninterview: Zur Rekonstruktion spezialisierten Sonderwissens. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 376–379). VS.
- Rothland, M. (2021). *Disziplin oder Profession: Was ist Schulpädagogik?* Springer.
- Rothland, M. & Bennewitz, H. (2018). Schulpraxiserfordernis in der Lehrerbildung? – Contra. *Forschung & Lehre*, 25(12), 1058–1059.
- Scheidig, F. (2020). Schulpraktische Erfahrung von Dozierenden als Basis praxisbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Positionen und Anfragen zum Schulpraxiserfordernis. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 343–358.
- Schreiber, F., Cramer, C. & Randak, M. (2022). Aufgaben und Verortungen der Fachdidaktik in wissenschaftlicher Literatur. Systematische Annäherung an den Begriffsgebrauch. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(1), 97–110.
- Schrittesser, I. (2020). Qualifikationswege Dozierender in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 843-850). Verlag Julius Klinkhardt/utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-104>
- Tenorth, H.-E. (2013). Forschungsfragen und Reflexionsprobleme – zur Logik fachdidaktischer Analysen. In H. Bayrhuber, U. Harms & B. Muszynski (Hrsg.), *Formate fachdidaktischer Forschung* (S. 11–27). Waxmann.
- Terhart, E. (2011). Zur Situation der Fachdidaktiken aus der Sicht der Erziehungswissenschaft: konzeptionelle Probleme, institutionelle Bedingungen, notwendige Perspektiven. In H. Bayrhuber, U. Harms, B. Muszynski, B. Ralle, M. Rothgangel, L.-H. Schön, H. J. Vollmer & H.-G. Weigand (Hrsg.), *Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken* (S. 241–256). Waxmann.
- Terhart, E. (2012). Wer soll die Fachdidaktik vertreten? *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 2(59), 139–140.
- Terhart, E. (2013). Fachdidaktik aus Sicht der Erziehungswissenschaft. In E. Terhart (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung* (S. 148–166). Waxmann.
- Terhart, E. (2021). „Lehrerbildner“ – auf der Suche nach einer verlorenen Profession. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 3(5), 26–37.
- Timmerhaus, W. (2001). *Fachdidaktik als konstitutives Element universitärer Lehrerbildung. Bestandsaufnahmen, Analysen und Konzeptionen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive*. Tectum.
- Weyland, U. (2000). Praxissemester: Die Lösung des Theorie-Praxis-Problems? *Die berufsbildende Schule*, 52(1), 17–20.
- Zierer, K. & Lamers, D. (2016). Schulpraktische Erfahrung der deutschen Hochschullehrenden im Bereich der Schulpädagogik. *Pädagogische Rundschau*, 70(3), 313–324.

Rübben, Ricarda K., Dr.,
 Akademische Rätin a. Z.,
 Institut für Erziehungswissenschaft, Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Professionsforschung und Lehrer*innenbildung, Schulpädagogik als Disziplin,
 Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung in der Lehrer*innenbildung,
 Inklusion.

ricarda.ruebben@uni-bamberg.de

04

Anna Bobe

Berufsfelddidaktik Sozialpädagogik. Impulse aus einem ethnographischen Zugang

Abstract • Wenn Schul- und Sozialpädagogik innerhalb einer Berufsfelddidaktik Sozialpädagogik resp. einer sozialpädagogischen Lehre zusammenkommen, entstehen dabei didaktische Fragestellungen. Diesen widmet sich der vorliegende Beitrag und formuliert zudem Impulse für eine weitere Ausformung einer Berufsfelddidaktik Sozialpädagogik aus einem ethnographischen Zugang heraus sowie damit verbundene Forschungsbedarfe.

Schlagnworte/Keywords • Ethnografie, Berufsfelddidaktik Sozialpädagogik, berufliche Bildung

Das Verhältnis von Schul- und Sozialpädagogik wird als „entfernt“ (Gängler & Wustmann, 2004, S. 106), wie auch „zwiespältig“ (Gödertz & Karber, 2019a, S. 68) beschrieben, sodass ein Spannungsverhältnis deutlich wird. Innerhalb eines sozialpädagogischen Unterrichts in der beruflichen Bildung Sozialpädagogik treffen beide Pädagogiken aufeinander. Dabei stellt sich der vorliegende Beitrag die Frage: Wie begegnen sich Schul- und Sozialpädagogik innerhalb einer Berufsfelddidaktik Sozialpädagogik?

Um sich der Fragestellung anzunähern, wird zunächst das Spannungsverhältnis beider Pädagogiken skizziert. Darauf folgen Ausführungen zur beruflichen Bildung Sozialpädagogik sowie damit verbundenen didaktischen Fragestellungen. Als Einblick in eine sozialpädagogische Berufsbildungsforschung werden erste Zwischenergebnisse einer ethnographischen Feldstudie im Kontext eines Promotionsprojekts vorgestellt, die Orientierungsfacetten einer sozialpädagogischen Lehre zeigen. Der Beitrag endet mit Impulsen zur weiteren Diskussion und dem Aufzeigen von Forschungsbedarfen.

Schul- und Sozialpädagogik – ein Spannungsverhältnis

Blickt man auf die Ausführungen zu einer Schulpädagogik in u. a. Lehr- und Studienbüchern, lässt sich insgesamt ein mehrfach geteiltes Verständnis vermuten. Für Rothland ist jedoch noch nicht geklärt, was eine Schulpädagogik ist, und plädiert in diesem Zusammenhang für eine Reflexion des bestehenden Diskurses (Rothland, 2021). Zugleich ist weiter zu diskutieren, ob eine Schulpädagogik mehr als eine Profession oder eine Disziplin einzuordnen ist (Rothland, 2019). Dem Konsens folgend gilt eine Schulpädagogik zumeist als erziehungswissenschaftliche Disziplin (Haag & Rahm, 2013). Hinsichtlich einer Profession wird sie überwiegend als Berufswissenschaft von Lehrkräften verstanden, mit der Institution Schule als zentralen Tätigkeitsort (Haag & Rahm, 2013). Lehrkräften werden dabei folgende Aufgaben zugeschrieben: Fachleute für das Lehren und Lernen, Erziehung, Beurteilung und Beratung, stetige Kompetenzentwicklung und Beteiligung an der Schulentwicklung (KMK, 2022).

Im Vergleich zur Schulpädagogik ist eine Sozialpädagogik noch weit(er) entfernt von einem einheitlichen Verständnis. Die dortigen Diskus-

sionen fokussieren vielmehr eine grundlegende Begriffsklärung. So plädiert insbesondere der Wissenschaftsdiskurs für den Dachbegriff ‚Soziale Arbeit‘ (u. a. Niemeyer, 2012; Thole, 2012; Schilling, 2020; Schilling & Klus, 2022), um darüber ‚Sozialarbeit‘ und ‚Sozialpädagogik‘ zusammenzufassen. Begründet wird dies damit, dass eine Trennung auf Grundlage ihrer geschichtlichen Entwicklungen¹ und damit verbundenen unterschiedlichen Zielgruppen sowie Ausrichtungen, heute in der Form nicht mehr realisierbar ist (Niemeyer, 2012). Hinzu kommt, dass die Verwendung des Begriffs ‚Soziale Arbeit‘ auch hinsichtlich des internationalen Begriffs ‚Social Work‘ durchaus sinnvoll ist.² Neben den Begriffsdiskussionen wird zudem überwiegend festgehalten, was eine Sozialpädagogik *nicht* ist (Rauschenbach, 1991). Dennoch lassen sich vier strukturelle Grundpfeiler nennen: eine wissenschaftliche Theorieentwicklung, eine Forschung, ein Praxissystem und eine sozialpädagogische Qualifizierungslandschaft (weiter dazu u. a. Thole, 2012, Schilling, 2020, Schilling & Klus, 2022). Weiter liegt auch bezogen auf eine Sozialpädagogik als Profession oder Disziplin, wie zuvor bereits innerhalb einer Schulpädagogik, ein Spannungsfeld vor (weiter dazu u. a. Staub-Bernasconi, 2018). Einer Disziplin wird dabei oftmals das Generieren von Wissen und einer Profession ein Handeln zugeschrieben. Diese scheinbar eindeutige Zuordnung lässt sich jedoch nicht realisieren, da auch eine Profession Wissen erzeugt und innerhalb einer Disziplin gehandelt wird (Thole, 2012). Im Kontext einer Profession innerhalb einer Sozial- im Vergleich zu einer Schulpädagogik ist darüber hinaus festzuhalten, dass eine Vielfalt an Handlungsfeldern vorliegt, sodass ein klares Handlungsfeld nicht zuzuordnen ist. So lassen sich u. a. die Kinder- und Jugendhilfe oder Erziehungsfürsorge nennen, wobei der Fokus auf der Hilfe und/oder (Für-)Sorge liegt (Niemeyer, 2012, Thole, 2012, Schilling, 2020, Schilling & Klus, 2022).

1 Für eine ‚Sozialarbeit‘ ließe sich Folgendes nennen: Erwachsenenfürsorge, Sozialhilfe, Elemente der Wohlfahrts- und Armenpflege; und für eine ‚Sozialpädagogik‘: Jugendhilfe bzw. -pflege und -fürsorge, Pädagogik der frühen Kindheit, Verwahrlosung benachteiligter Minderjähriger und Erziehungsfürsorge außerhalb von Familie und Schule (Niemeyer, 2012; Thole, 2012; Schilling, 2020; Schilling & Klus, 2022).

2 Im Beitrag wird dennoch der Begriff ‚Sozialpädagogik‘ genutzt, da dieser Verwendung in einer damit verbundenen beruflichen Fachrichtung einer beruflichen Bildung findet. An dieser Stelle sei nur darauf verwiesen, dass jene Begriffsverwendung unter Berücksichtigung der mittlerweile nicht mehr klaren Trennung von einer Sozialarbeit sowie dahingehenden Ausdifferenzierung eines Berufsfeldes, zukünftig ebenfalls Platz in den Diskussionen resp. Weiterentwicklungen erhalten sollte.

Was wurde mit Blick auf die Verhältnisbeschreibung von Schul- und Sozialpädagogik deutlich? Für eine *Schulpädagogik* lässt sich ein klarer Schulbezug herausarbeiten und somit die logisch erscheinende Zuordnung eines Lehrens, was sich mit dem Fokus auf eine Hilfe und/oder (Für-)Sorge für eine *Sozialpädagogik* weniger begründen lässt (Gängler & Liebig, 2017, S. 253). Dennoch bestehen auch innerhalb einer *Sozialpädagogik* Diskussionen bezogen auf ein Lehren. In sozialpädagogischen Handlungsfeldern geht es jedoch nicht immer um pädagogische resp. erzieherische Zielsetzungen (Gängler & Liebig, 2017). *Thiersch* folgend besteht vielmehr ein Lehrverständnis, „das das soziale Geschehen und den Kommunikationsprozess ins Zentrum stellt und das gesamte Lehr-Lern-Arrangement von dieser sozialen Basis her denkt“ (Gängler & Liebig, 2017, S. 254). Lehrinhalte entstehen dabei zumeist aus der Situation heraus, sodass im Vergleich zur Schulpädagogik weniger einem konkreten Lehrplan gefolgt werden kann (Gängler & Liebig, 2017).

Was es didaktisch hinsichtlich des Spannungsverhältnisses zu berücksichtigen gilt, diskutiert die berufliche Bildung Sozialpädagogik.

Schul- und Sozialpädagogik in der beruflichen Bildung Sozialpädagogik

Als ‚klassische‘ Zugangswege gelten die Berufsausbildungen der Kinderpflege- und Sozialassistenten an Berufsfachschulen sowie staatlich anerkannte Erzieherinnen bzw. staatlich anerkannte Erzieher an Fachschulen (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2023). Innerhalb dieser Berufsbildungsgänge geht es um ein berufliches Lehren in Verbindung mit dem sogenannten *doppelten Bezug*³ (Herkner, 2010). Auf der einen Seite steht die Berufspraxis als Lehrkraft, mit dem Fokus auf eine berufliche Bildung, die aber dennoch der einer allgemeinbildenden Lehrkraft ähnelt und daher einer Schulpädagogik zuzuordnen ist. Hinzu kommt die Berufspraxis der Schülerinnen und Schüler. Da es sich um sozialpädagogische Berufsbildungsgänge handelt, wird die Lehre für ein Handeln in sozialpädagogischen Handlungsfeldern rele-

3 Innerhalb einschlägig didaktischer Entwürfe für eine berufliche Bildung Sozialpädagogik als *doppelte Vermittlungspraxis* (Krüger & Dittrich, 1986) bzw. *doppelter Theorie-Praxis-Bezug* (Karsten, 2003) beschrieben.

vant. Insbesondere für personenbezogene soziale Dienstleistungsberufe wird schon lange diskutiert, wie ein sozialpädagogisches Lehren mit damit verbundenen beruflich orientierten Lernprozessen (Bobe & Karber, 2023) von Lehrkräften auszugestaltet ist, wenn diese aber selbst nicht aktiv sozialpädagogisch handelnd tätig werden. So stellt sich die Frage nach einer spezifischen Didaktik für eine sozialpädagogische Lehre (u. a. Gängler & Wustmann, 2004).

Seit Aufnahme der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik in den 1970er Jahren (Friese, 2013), bestand die Möglichkeit ein entsprechendes berufliches Lehramtsstudium fachlich-inhaltlich auszugestalten. Berufliche Fachrichtungen orientieren sich dabei an Berufsfeldern⁴ (u. a. Herkner, 2010; Pahl, 2019), die durch eine Einordnung damit verbundener Berufe eine Reduktion vornehmen, aber dennoch eine breitere Ausrichtung ermöglichen. Begründet liegt dies darin, dass bisher noch keine speziellen Didaktiken für Berufe existieren und damit verbundene Lehramtsausbildungen (Pahl, 2019). Erste einschlägige didaktische Entwürfe für eine spezifisch sozialpädagogische Lehre entwickelten sich in den 1980er Jahren mit der Forderung, dass sich diese sowohl von allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Didaktiken unterscheiden sollen als auch von Didaktiken aus anderen beruflichen Fachrichtungen (Habel & Karsten, 1986; Krüger & Dittrich, 1986). Zumeist wird in diesem Kontext von einer *Fachdidaktik* gesprochen. Da eine Sozialpädagogik aber nicht als ‚Fach‘ in der beruflichen Bildung existiert, „sondern in Anlehnung an eine Fachrichtung für ein Berufsfeld“ (Karber, 2017, S. 87), bietet es sich an, von einer *Berufsfelddidaktik* (u. a. Pätzold, 2010; Pahl, 2019) zu sprechen. Als Kern von diesen gilt, handlungsleitendes Berufswissen für Lehrkräfte festzuhalten und somit eine Berufswissenschaft für diese darzustellen (Pätzold & Reinisch, 2010; Pahl, 2019). Dabei sind sie zusätzlich an eine Fachwissenschaft gebunden. Im Kontext einer Berufsfelddidaktik für sozialpädagogische Berufsbildungsgänge lässt sich die Fachwis-

4 Laut KMK (2019) sind in diesem Zusammenhang z. B. die Kinder- und Jugendhilfe (u. a. Kindertageseinrichtungen, Ganztagsbetreuung), die Familienbildung sowie die Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Beeinträchtigungen zu nennen. Pahl spricht in diesem Kontext von sogenannten „Verortungsprobleme[n]“, da eine Zuordnung „formal möglich, inhaltlich aber nicht immer eindeutig leistbar und sinnvoll“ (Pahl, 2019, S. 7) ist. Ebenso stehe eine begrifflich-theoretische Diskussion noch aus, wenn auch eine seitens der KMK existiert, die jedoch als nicht ausreichend differenziert einzustufen ist. Somit sind Forschungen zu Berufsfeldern zukünftig verstärkt zu realisieren (Pahl, 2019).

senschaft Sozialpädagogik als „fachliche Heimat“ (Göddertz & Karber, 2019b, o. S.) nennen.

Neben einer spezifischen Berufsfelddidaktik werden didaktische Konzepte aus der beruflichen Bildung (u. a. Lernfeld- und Handlungsorientierung) relevant. Des Weiteren lassen sich Bezüge zur Hochschuldidaktik, vor allem im Kontext der Lehrkräftebildung der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik, festhalten (Göddertz & Karber, 2019b). Was wird bis hierhin deutlich? Im Kontext einer Berufsfelddidaktik Sozialpädagogik kommen unterschiedliche theoretische Zugänge und damit verbundene didaktische Einfluss- und Strukturierungsmöglichkeiten zusammen (Göddertz & Karber, 2019b), sodass sie sich „im Spannungsfeld von Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktiken und beruflichen Didaktiken“ (Göddertz & Karber, 2019b, o. S.) bewegt. Im Vergleich zur beruflichen Bildung haben Fachdidaktiken innerhalb einer allgemeinen Lehramtsausbildung eine „relativ gesicherte Position“ (Jenewein, 2019, S. 89). Da sich eine spezifisch sozialpädagogische Berufsbildungsforschung noch in ihren Anfängen befindet, lassen sich insbesondere Desiderate mit Blick auf eine professionstheoretische und fachdidaktische Forschung sowie darüber hinaus eine Methoden- und Unterrichtsforschung (Friese, 2018) festmachen. Daher fehlt es u. a. an einer „systematisch begründete[n] Basis für die sozialpädagogische Unterrichtspraxis“ (Küls, 2010, S. 13), weshalb oftmals auf didaktische Konzepte einer Schulpädagogik resp. deren Fachdidaktiken und zudem auf Didaktikmodelle aus der beruflichen Bildung zurückgegriffen wird. Zu hinterfragen ist hierbei, wie das Spezifische von *sozialpädagogischen* beruflich orientierten Lehr-Lern-Prozessen Berücksichtigung finden kann, sofern sie nicht individuell von Lehrkräften integriert werden (Küls, 2010; Pahl, 2019).

Sozialpädagogische Berufsbildungsforschung – ein Promotionsprojekt

Als (erste) empirische Einsicht in die Begegnung von Schul- und Sozialpädagogik werden Zwischenergebnisse eines noch laufenden Promotionsprojekts vorgestellt. Dieses folgt vorwiegend einem ethnographischen Zugang und ist einer spezifisch sozialpädagogischen Berufsbildungsforschung zuzuordnen. Basis der Ergebnisdarstellung-

gen sind teilnehmende Beobachtungen und in diesem Kontext geführte ethnographische Interviews (als informelle Gespräche) bei bzw. mit Lehrkräften in der beruflichen Bildung Sozialpädagogik in Niedersachsen.

Bezogen auf diese Zielgruppe lässt sich insgesamt ein Mangel an grundständig ausgebildeten Lehrkräften festhalten (Wirag, 2023), weshalb Qualifizierungen in das genuine Lehramt über „vielfältige Zugänge“ (Karsten, Meyer & Spanu, 2020, S. 554) erfolgen. Insgesamt gelten über 80 Prozent der unterrichtenden Lehrkräfte als fachfremd (Wirag, 2023). Hinzu kommen eine geringe bundesweite Verbreitung der seit den 1980er Jahren vorhandenen einschlägigen didaktischen Entwürfe (Sabla & Wahne, 2013) sowie ein insgesamt „wenig beschrieben[er] und konkretisiert[er]“ (Karber, 2014, S. 132; sowie u. a. Karber, 2018; Sauerwein, 2020) einschlägiger Forschungsstand. Trotz dieser Aspekte findet dennoch ein sozialpädagogisches Lehren statt, wobei bisher offenbleibt, welche (didaktisch-methodischen) Ausformungen in Form von Orientierungsfacetten bei Lehrkräften vorliegen. Diesem Desiderat widmet sich das genannte Promotionsprojekt, wobei ebenso danach gefragt wird, ob ein bzw. welcher Zusammenhang eines Verständnisses von ‚Sozialpädagogik‘ und dadurch beeinflussten individuellen (didaktisch-methodischen) Ausgestaltungen vorliegt.

Die nachfolgend ausgewählten ersten Zwischenergebnisse beziehen sich auf zuvor markierte Leerstellen innerhalb einer Berufsfelddidaktik Sozialpädagogik. Die Ergebnisdarstellungen beziehen sich auf Auszüge aus Beobachtungsprotokollen von LK 1 und LK 4.

Als eine mögliche erste Orientierungsfacette von Lehrkräften in der sozialpädagogischen Lehre konnte jene zum *Einsatz curricularer Vorgaben* (hier Lernfeld- und Handlungsorientierung) herausgearbeitet werden. Auf diese wirkt eine weitere Orientierungsfacette, die sich auf *eigene Einschätzungen* jener Vorgaben seitens der Lehrkraft beziehen. So wurde im Anschluss innerhalb eines ethnographischen Interviews zu einem zuvor beobachteten Unterricht in einer Klasse von Erzieherinnen und Erziehern zu Transitionsprozessen sowie Entwicklungsaufgaben, Folgendes deutlich: Auf die Rückfrage, warum die beobachtete Lehrkraft keine Lernsituationen einsetze, antwortete sie damit, dass die thematische Ausrichtung des Unterrichts einen hohen Reflexionsanteil benötige. Lernsituationen seien oftmals zu konstruiert, zudem könnten sie das benötigte Maß an Reflexion nicht abbilden. Auch ein handlungsorientierter Unterricht sei oft wenig abwechslungsreich

und könne somit ebenfalls den Bedarf an Reflexion nicht ausreichend berücksichtigen. Für eine Sozialpädagogik sei jedoch ‚Intuition‘ berufsspezifisch und es gebe daher keine festen Vorgaben für einen Umgang mit bzw. in Situationen, womit die Lehrkraft erneut die Relevanz von Reflexion begründete. Hier zeigt sich, dass neben den genannten Orientierungsfacetten das Verständnis von einer Sozialpädagogik auf das Lehren bzw. den Fokus des Einsatzes von Reflexionsanteilen wirkt, um darüber die Intuition als berufsspezifisches Merkmal von sozialpädagogischen Berufen und somit einer sozialpädagogischen Lehre einzubeziehen. Darüber hinaus wurde innerhalb des Gesprächs eine weitere Orientierungsfacette zur *Auswahl didaktischer Grundlagen und damit verbundener Entscheidungen* erkennbar. Die Lehrkraft berichtete von Herausforderungen, mit nur einem didaktischen Modell zu arbeiten bzw. eins auszuwählen und nannte in diesem Kontext einen allgemeindidaktischen Ansatz. Hier könnte somit u. a. der Wunsch nach einer zuvor bereits berichteten Variabilität hinsichtlich berufspädagogischer Ansätze oder auch eine Notwendigkeit vorliegen, unterschiedliche didaktische Ansätze innerhalb einer sozialpädagogischen Lehre einzusetzen. Interessant an dieser Stelle ist, dass sich die Lehrkraft auf allgemeindidaktische und somit schulpädagogische Grundlagen bezog.

Wie stark das Verständnis einer Sozialpädagogik auf die damit verbundene Lehre wirkt, zeigte sich ebenfalls in einem weiteren Beobachtungsfenster. Thematisch ging es in dem Unterricht, hier auch wieder in einer Klasse von Erzieherinnen und Erziehern, um Akteure und Akteurinnen der Kinder- und Jugendhilfe. Die Lehrkraft erklärte den Schülerinnen und Schülern zu Beginn, dass sie heute in Einzelarbeit arbeiten werden. Auf Rückfrage der Klasse, ob der gesamte Arbeitsauftrag allein erarbeitet werden müsse, bejahte die Lehrkraft dies und erwiderte zudem, dass sich die Klasse die Einzelarbeit gewünscht habe. Im darauffolgenden ethnographischen Interview erzählte die Lehrkraft, dass sie sich für die Sozialform entschieden habe, weil es in der Vergangenheit in einem anderen Modul bereits viele Konflikte bei Gruppenarbeiten gab. Die Schülerinnen und Schüler sollten Erfahrungen mit der Einzelarbeit sammeln, wobei aus Sicht der Lehrkraft ein Scheitern möglich bzw. notwendig sei. Weiter fügte sie hinzu, dass Einzelarbeit eigentlich nicht der Sozialpädagogik entsprechen würde. Neben dem starken Einfluss des Verständnisses von Sozialpädagogik auf das Lehren entsteht hier weiter die Frage danach, ob die Sozialform ‚Einzelarbeit‘ als Erzie-

hungsmittel bzw. didaktische Entscheidung eingesetzt wurde. So könnte sich auch hier eine Orientierungsfacetten zur *Auswahl didaktischer Grundlagen und damit verbundenen Entscheidungen* vermuten lassen.

Forschungsbedarfe einer Berufsfelddidaktik Sozialpädagogik

Der Beitrag fokussierte die Begegnung von Schul- und Sozialpädagogik innerhalb einer Berufsfelddidaktik Sozialpädagogik. Mit Blick auf das Spannungsverhältnis wurde deutlich, dass ein Lehren auch innerhalb einer Sozialpädagogik zu verorten ist, wenngleich andere Zielsetzungen vorliegen. Im sozialpädagogischen Unterricht in der beruflichen Bildung Sozialpädagogik kommen Schul- und Sozialpädagogik sowie weitere didaktische Einfluss- und Strukturierungsmöglichkeiten zusammen – eine Berufsfelddidaktik Sozialpädagogik erhält dabei eine Vermittlungsfunktion. Was konnten die Ergebnisse des Promotionsprojekts dahingehend zeigen? Zunächst bestätigte die Empirie, dass auch die beobachteten Lehrkräfte den Einsatz unterschiedlicher didaktischer Einflüsse als eine Notwendigkeit sehen. Deutlich wurde dabei aber auch, dass curricular festgelegte (hier berufspädagogische) Ansätze als nicht ausreichend und im Spannungsverhältnis zu dem Spezifischen *sozialpädagogischer* beruflich orientierter Lehr-Lern-Prozesse stehen. An dieser Stelle wird das Verständnis von Sozialpädagogik seitens der Lehrenden zentral, da es einen erheblichen Einfluss auf den Einsatz sowie die Einschätzung jener curricularen Vorgaben nimmt. In dieser stark subjektiv geprägten Orientierungsfacetten liegt somit ein hohes Potenzial. Insbesondere mit Blick auf den *doppelten Bezug* wirkt neben der Berufspraxis der Lehrkräfte sowie derer der Schüler und Schülerinnen, vor allem das jeweilige individuelle Verständnis von Sozialpädagogik auf die (didaktisch-methodischen) Ausgestaltungen einer sozialpädagogischen Lehre.

Für eine weitere Ausformung einer Berufsfelddidaktik Sozialpädagogik heißt dies daher, jene spezifisch didaktisch-methodischen Ansätze herauszuarbeiten. Wodurch unterschiedliche Wege sichtbar werden, wie innerhalb einer sozialpädagogischen Lehre über die bisherigen genuinen Theorieansätze hinausgehend gelehrt wird. Darüber wird es möglich werden, das *Spezifische* einer sozialpädagogischen Lehre zu formulieren, das Berufsfeld der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik

und eine dafür spezifische Berufsfelddidaktik weiter zu konkretisieren sowie handlungsleitendes Berufswissen für Lehrkräfte festzuhalten und darüber erste Schritte hin zu einer spezifisch sozialpädagogischen Berufswissenschaft, neben der einer Schulpädagogik, zu gehen.

Literatur

- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2023). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763976287>
- Bobbe, A. & Karber, A. (2023). Theorien-Praxen-Verknüpfungen in sozialpädagogischen Berufsbildungsgängen. Ein didaktisches Plädoyer. *Berufsbildung – Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog* 2023, 77(4), 39–42.
- Friese, M. (2013). *Standortbestimmungen und Zukunftsentwürfe personenbezogener Arbeit: Beschäftigung, Berufliche Bildung, Lehramtsausbildung*. Abgerufen am 01.07.2024, unter http://www.bwpat.de/ht2013/ft11/friese_ft11-ht2013.pdf
- Friese, M. (2018). Berufliche und akademische Ausbildung für Care Berufe. Überblick und fachübergreifende Perspektiven der Professionalisierung. In M. Friese (Hrsg.), *Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung* (S. 17–44). wbv Publikation.
- Gängler, H. & Liebig, M. (2017). Lehren und Lernen in der Sozialpädagogik. In F. Kessl, E. Kruse, S. Stövesand & W. Thole (Hrsg.), *Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder* (S. 253–259). Barbara Budrich Verlag.
- Gängler, H. & Wustmann, C. (2004). Die Sozialpädagogik und ihre Didaktik. In B. Fegebank & H. Schanz (Hrsg.), *Arbeit – Beruf – Bildung in Berufsfeldern mit personenorientierten Dienstleistungen* (Band 7) (S. 95–115). Schneider Verlag Hohengehren.
- Göddertz, N. & Karber, A. (2019a). Berufliche Bildung Sozialpädagogik – Eine Spurensuche didaktischer Prinzipien. *Soziale Passagen*, 11(1), 65–80.
- Göddertz, N. & Karber, A. (2019b). *Didaktik der Sozialpädagogik. Sozialnet Lexikon*. Bonn. Abgerufen am 29.11.2023, unter <https://www.socialnet.de/lexikon/Didaktik-der-Sozialpaedagogik>
- Haag, L. & Rahm, S. (2013). Einleitung. In L. Haag, S. Rahm, H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (5. Aufl., S. 7–10). Verlag Julius Klinkhardt.
- Habel, W. & Karsten, M.-E. (1986). Zur Profilierung der sozialpädagogischen Ausbildung: eine eigenständige Didaktik des sozialen Lernens? In U. Rabe-Kleberg, H. Krüger & D. v. Derschau (Hrsg.), *Qualifikation für Erzieherarbeit. Beruf oder Privatarbeit – eine falsche Alternative* (Band 3) (S. 313–324). Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJJ).
- Herkner, V. (2010). Berufspädagogische Wurzeln und Entwicklungen der Beruflichen Fachrichtungen. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtungen* (S. 35–55). W. Bertelsmann Verlag.
- Jenewein, K. (2019). Zum Selbstverständnis beruflicher Fachrichtungen und Fachdidaktiken. In F. Kaiser & C. Kalisch (Hrsg.), *Bildung beruflicher Lehrkräfte. Wege in die pädagogische Königsklasse* (S. 89–105). wbv Publikation.
- Karber, A. (2014). *Sozialpädagogik und Didaktik. Herausforderungen aus einem ungeklärten Verhältnis* (Band 33, Grundlagen der Sozialen Arbeit). Schneider Verlag Hohengehren.

- Karber, A. (2017). Sozialdidaktik als Berufsfelddidaktik – Didaktik in sozialpädagogischen Bildungsgängen aus der Perspektive der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik. In M.-E. Karsten & M. Kubandt (Hrsg.), *Lehramt Sozialpädagogik. Eine Bestandsaufnahme nach 20 Jahren* (S. 85–96). Barbara Budrich Verlag.
- Karber, A. (2018). Didaktische Mehrdimensionalität der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik: Zur Notwendigkeit sozialpädagogischer Didaktikforschung. In M. Friese (Hrsg.), *Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung* (Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Band 50) (S. 237–252). WBV Bertelsmann Verlag.
- Karsten, M.-E. (2003). Sozialdidaktik – Zum Eigensinn didaktischer Reflexion in den Berufsausbildungen für soziale und sozialpädagogische (Frauen-)berufe. In A. Schlüter (Hrsg.), *Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung* (Festschrift für Werner Habel) (S. 350–374). Janus Presse.
- Karsten, M.-E., Meyer, N. & Spanu, S. (2020). Qualifizierung für die Qualifizierung zukünftiger Fachkräfte. Beschreibung und Diskussion empirischer Entwicklungen zur Ausbildung von Lehrkräften an Berufsbildenden Schulen mit der Fachrichtung Sozialpädagogik. *Neue Praxis*, 20(6), 552–565.
- Krüger, H. & Dittrich, J. (1986). Sozialdidaktik – ein eigenständiger Ansatz in der Ausbildung für soziale Berufe. In U. Rabe-Kleberg, H. Krüger & D. v. Derschau (Hrsg.), *Qualifikation für Erzieherarbeit. Beruf oder Privatarbeit – eine falsche Alternative* (Band 3) (S. 325–342). Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJJ).
- Küls, H. (2010). Grundgedanken einer Didaktik der Sozialpädagogik. In R. Jaszus & H. Küls (Hrsg.), *Didaktik der Sozialpädagogik. Grundlagen für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht* (S. 11–27). Holland + Josenhans Verlag.
- Kultusministerkonferenz (2019). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaft und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019. Abgerufen am 08.12.2023, unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- Kultusministerkonferenz (2022). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022. Angerufen am 29.11.2023, unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Lehner, M. (2019). *Didaktik*. Haupt-Verlag.
- Niemeyer, C. (2012). Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Soziale Arbeit – „klassische“ Aspekte der Theoriegeschichte. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Aufl., S. 135–150). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pahl, J.-P. (2019). Didaktisierung der Berufsfelder – Eine Aufgabe auch für Berufswissenschaft und Berufsbildungswissenschaft. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 37*. Abgerufen am 08.12.2023, unter http://www.bwpat.de/ausgabe37/pahl_bwpat37.pdf
- Pätzold, G. (2010). Berufliche Fachrichtungen – Curriculare Aspekte der Lehrerbildung im gewerblich-technischen Bereich. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtungen* (S. 278–290). W. Bertelsmann Verlag.
- Pätzold, G. & Reinisch, H. (2010). Didaktik der beruflichen Fachrichtungen. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 160–167). Verlag Julius Klinkhardt.
- Rauschenbach, T. (1991). Sozialpädagogik – eine akademische Disziplin ohne Vorbild? *Neue Praxis*, 21(1), 1–11.

- Rothland, M. (2019). Was ist Schulpädagogik? Oder: Neue Antworten auf eine alte Frage? *Erziehungswissenschaft*, 30(58), 81–94.
- Rothland, M. (2021). *Disziplin oder Profession: Was ist Schulpädagogik?* Springer VS.
- Sabla, K.-P. & Wahne, T. (2013). Lehren und Lernen in der Elementarpädagogik. In E. Focali, C. Kimmerle & G. Naumann (Hrsg.), *Zukunft. Erziehen. Grundlagen, Perspektiven, Kontroversen der sozialpädagogischen Ausbildung* (S. 208–220). Dohrmann Verlag.
- Sauerwein, M. (2020). Konturen einer Weiterentwicklung der Didaktik für Sozialpädagogik. *Soziale Passagen*, 12(1), 359–377.
- Schilling, J. (2020). *Didaktik/Methodik Sozialer Arbeit. Grundlagen und Konzepte* (8. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.
- Schilling, J. & Klus, S. (2022). *Soziale Arbeit. Geschichte – Theorie – Profession* (8. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.
- Staub-Bernasconi, S. (2018). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität* (2., vollst. überarb. u. akt. Aufl.). Barbara Budrich Verlag.
- Thole, W. (2012). Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Aufl., S. 19–70). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wirag, S. (2023). *Grundständig und nicht-grundständig ausgebildete Lehrkräfte an Fachschulen für Sozialpädagogik. Beschäftigungsbedingungen – Berufliche Belastungen – Kompetenzen* (WiFF-Arbeitspapiere, Nr. 11). DJI München. <https://doi.org/10.25656/01:29460>

Bobe, Anna,
wiss. Mitarbeiterin,
Leuphana Universität Lüneburg.
Arbeitsschwerpunkte:
Didaktik der Sozialpädagogik, Berufsbildungsforschung,
Theorie-Praxis-Verknüpfungen.
Anna.Bobe@leuphana.de

05

*Vanessa Henke, Lena Tacke,
Stephanie Spanu und
Jan-Simon Zimmermann*

Aushandlungen von Lehramtsstudierenden zu Ungleichheiten. Deutungen zu Sprachsensibilität

Abstract • In diesem Forschungsbeitrag wird eine Videoszene in den Blick genommen, in der Lehramtsstudierende verschiedener Lehramtstypen bei der Anwendung eines Serious Games soziale Ungleichheiten im Raum Schule verhandeln. Der Beitrag rekonstruiert mit der dokumentarischen Methode die impliziten Wissensbestände der zukünftigen Lehrkräfte zu Othering-Prozessen, um im Anschluss (inter-)disziplinäre Implikationen für die Lehrer*innenbildung abzuleiten, die verschränkende Perspektiven der beteiligten Disziplinen (Bildungswissenschaften, Sozial- und Religionspädagogik) eröffnen.

Schlagnworte/Keywords • Sprache, Ungleichheit, Hochschullehre, Dokumentarische Methode

Mehrperspektivität im Lehramtsstudium

Interdisziplinäre Perspektiven tragen dazu bei, soziale Ungleichheit im Schulkontext zu identifizieren und in der Lehrer*innenbildung zu berücksichtigen (Grobbaauer & Langthaler, 2022). In der Auseinandersetzung mit Ungleichheit als „multidimensionales Phänomen“ (ebd., S. 8) werden unterschiedliche Perspektiven für zukünftige Lehrkräfte erfahrbar und der Umgang mit dieser kann in interdisziplinären Verbänden ausgehandelt werden. In diesem Kontext trägt die Kooperation zwischen der Religionspädagogik und den erziehungswissenschaftlichen Bereichsdisziplinen der Schul- und Sozialpädagogik (u. a. Apel & Sacher, 2009) und die damit verbundene mehrperspektivische Betrachtung von Phänomenen dazu bei, Lehramtsstudierende auf die Komplexität von Schule und ihr Verhältnis zu sozialen Ungleichheiten vorzubereiten.

Verschränkungen zwischen Religionspädagogik, Schulpädagogik und Sozialpädagogik werden u. a. dadurch möglich, dass die Disziplinen Subjekte innerhalb von Lehr-Lernprozessen (bspw. unter Berücksichtigung ihrer sozialen Eingebundenheit) fokussieren. Zudem sind diese Disziplinen offen gegenüber einer interdisziplinär ausgerichteten Forschung und verfolgen in diesem Rahmen ähnliche Forschungsinteressen (Gläser-Zikuda & Hofmann, 2019; Winkler, 2022). Eine Verschränkung dieser drei Disziplinen ist, bspw. im Rahmen der Demokratiebildung, möglich.

Diese spielt im beruflichen Selbstverständnis von Lehrkräften und dem Verständnis des Schulauftrags eher eine untergeordnete Rolle (Wachs, Schubarth, Krause, Ballaschk, Schulze-Reichelt & Bilz, 2021). Auch nehmen Lehrkräfte gruppenbezogene Anfeindungen unter Schüler*innen als große Herausforderung wahr. Studien zeigen, dass Lehrkräfte bei beobachteten Diskriminierungen eher Zurückhaltung in Bezug auf ein konkretes Eingreifen ausüben (z. B. Dragowski, McCabe & Rubinson, 2019). Daran anknüpfend zeigen weitere Studien, dass Lehrkräfte die Situationen eher verharmlosen, wenn sie keine böswilligen Absichten wahrnehmen (z. B. Ballaschk, Schulze-Reichelt, Wachs, Krause, Wettstein, Kansok-Dusche, Bilz & Schubarth, 2022). Bspw. nehmen viele Lehrkräfte den antisemitischen Schimpfwortgebrauch, paradoxerweise aufgrund seiner Normalisierung in der Schüler*innenschaft, nicht als antisemitisch wahr und erklären dadurch ihr Nichthandeln (Bernstein & Diddens, 2021).

Um zukünftige Lehrkräfte für sprachliche Phänomene, wie bspw. Othering-Prozesse, zu sensibilisieren, können diese in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung gemeinsam mit den Studierenden identifiziert und in Bezug auf den Umgang mit ihnen in Schule diskutiert und reflektiert werden. In diesem Beitrag werden Aushandlungen zu Othering-Prozessen anhand einer videografierten Sequenz mit Lehramtsstudierenden rekonstruiert und daran anknüpfend schul-, sozial- und religionspädagogische Implikationen für die Lehrer*innenbildung entwickelt.

Othering-Prozesse und ihr Bezug zu sozialen Ungleichheiten im schulischen Kontext

Aus diskurstheoretischer Perspektive lassen sich Differenzkategorien, wie bspw. ökonomisches Kapital und Religion, als soziale Artefakte verstehen. Diese sind keine beliebigen Konstrukte, da sie einem diskursiv geprägten Wissens- und Klassifikationssystem entstammen. Sie erzeugen ein bipolares Schema von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit, das einerseits symbolische und epistemische Effekte, wie die Hierarchisierung von Ein- und Ausschluss hervorbringt. Andererseits werden auch materielle Effekte, wie die Verteilung von Macht und Ressourcen, durch diese evoziert. Dementsprechend werden im Othering bestimmte Gruppen als „Andere“ von einem „Wir“ abgegrenzt und sozial sichtbar gemacht (Akbulut & Razum, 2023). Das „Andere“ wird als Negativfolie genutzt, sodass es als „komplementärer Gegenpart und in binärer Opposition zu einem hegemonialen ‚Wir‘ konstituiert wird“ (Riegel, 2016, S. 52).

In diesem Prozess der Konstruktion des Anderen erfolgt eine Absicherung der eigenen Person hinsichtlich einer privilegierten Position und einer hegemonialen, sozialen Ordnung (Riegel, 2016). Das Andere wird als „fremd“ wahrgenommen und kategorisiert. Fremdheit wird als statisch und unveränderlich verstanden, indem „fremden“ Personen, Dingen und Formen nicht die Möglichkeit eingeräumt wird, Teil der selbst hergestellten Ordnung zu werden (Freuding, 2022). In diesem Sinne entstehen in Othering-Prozessen neben gegensätzlichen, auch exkludierende Antinomien, die ein „Entweder wir oder sie“ vermitteln und demnach als unvereinbare Gegensätze verstanden werden. Diese Antinomien werden bspw. durch Hate Speech aktiviert,

sodass sich Hate Speech-Antinomien aus Othering-Prozessen ergeben (Sponholz, 2018).

In Bezug auf beide Phänomene kommt der Schule eine doppelte Bedeutung zu: Zum einen ist sie ein Ort ausgeprägter Heterogenität, weil sie ein dialektisches Verhältnis von sozialer Vielfalt und gesellschaftlicher Konflikte darstellt. Zum anderen obliegt ihr die Aufgabe, Demokratiebildung, Sozial- und Medienkompetenzen zu vermitteln, um Othering-Prozessen bzw. Hate Speech entgegen zu wirken.

Rekonstruktionen zum Umgang mit Othering-Prozessen

Anknüpfend an dem skizzierten Verständnis des Othering wird im Folgenden eine Szene exemplarisch betrachtet, in der Lehramtsstudierende sich im Rahmen eines Serious Games¹ mit Othering-Prozessen von Schüler*innen auseinandersetzen. Die Sequenzen wurden im Kontext des interdisziplinär ausgerichteten Projekts „BNE^{Room}“² erhoben, in dem ein Serious Game für Studierende aller Lehrämter entwickelt wurde. Dabei liegt die These zugrunde, dass die Konfrontation der Studierenden mit schulischen Diversitätserfahrungen im digitalen Raum Prozesse des Identitätslernens auf unterschiedlichen Ebenen unterstützen kann (Feuser, Méndez-Sahlender & Stroh, 2019).

Bei der Anwendung des Serious Game wurden die Studierenden videografiert. Insgesamt liegt videografisches Material mit 45 Studierenden in 11 Gruppen vor, das im Sommersemester 2023 erhoben wurde. Teile des Materials wurden bereits transkribiert und Fotogramme hinterlegt. In einem interdisziplinären Team werden die Transkripte nach der dokumentarischen Methode (i. A. a. Bohnsack, 2021) ausgewertet. Im Rahmen der Sichtung des Materials wurden Themen extrahiert, die eine hohe interaktive und metaphorische Dichte aufweisen (Asbrand & Martens, 2018).

1 Serious Games sind Spiele, die ein oder mehrere Bildungsziele verfolgen und diese spielerisch umsetzen. Der Fokus liegt somit nicht auf der Unterhaltung, sondern es steht ein konkreter Bildungszweck im Mittelpunkt, der durch eine spielerische Umgebung intendiert wird (Trooster, Ballaschk, Schulze-Reichelt, Wachs, Krause, Wettstein, Kansok-Dusche, Bilz & Schubarth, 2017).

2 Projektname: BNE^{Room} – Ein digitaler Escape-Room zur Stärkung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Lehrer*innenbildung

Exemplarisch wird nachfolgend ein Transkriptausschnitt dargelegt und rekonstruiert³. Die Studierenden sitzen sich als Vierergruppe gegenüber und haben vor sich jeweils ihren eigenen Laptop stehen. Die Aushandlungsprozesse in der ausgewählten Sequenz beziehen sich auf eine Situation im Spiel. In dieser Situation trifft der Avatar – der die Rolle einer Lehrkraft inne hat – auf eine Gruppe von drei Schüler*innen im „Flur“ eines virtuellen Schulgebäudes. Der Avatar verfolgt das Gespräch (mit Ton und Untertiteln), in der zwischen den Schüler*innen u. a. Worte wie „Jude“ und „behindert“ fallen. Anschließend werden die Studierenden innerhalb des Spiels aufgefordert, sich gemeinsam zu positionieren, ob und wie sie auf diese Situation reagieren. Die folgende Sequenz entstammt aus einer Gruppe von Studierenden der Lehramter Sonderpädagogik (Aw), Grundschullehramt (Bw und Cw) und Berufskolleg (Dw).⁴

Sequenz

- 1 Aw: Also mir (.) ist dieses (.) miteinander Umgehen oder gegenseitig Dissen oder
2 so (.) ist mir relativ egal (.) nur mir gings jetzt um die Worte (.) du kannst
3 niemanden als Jude beleidigen.
- 4 Bw: Jude (.) (unv.)
- 5 Cw u. Dw: Ja.
- 6 Dw: Und du bist behindert.
- 7 Aw, Bw u. Cw: Ja. 01:18:29-3
- 8 Aw: So (.) darum geht es mir halt erst (.) wie die (.) ob die sich gegenseitig dissen
9 oder so (.) das (unv.) also (.) ist relativ normal (.) aber nicht mit solchen
10 Worten.
- 11 Bw: Ja.
- 12 Dw: Jap (.) ähm (.) Vielleicht so (..) hey (.) ich hab euch (.) gerade (..)
13 gehört
- 14 Aw: Belauscht. (*lacht*)
15 (*B und D lachen.*)
- 16 Bw: Es war zwar ein persönliches Gespräch (.) aber war mir egal.
17 (*lacht*)

3 Relevante Gesten und Handlungen werden im Transkript schriftlich durch Ergänzungen in Klammern und einer kursiven Schreibweise ergänzt.

4 Die Namen der Studierenden sind anonymisiert.

- 18 Dw: Ihr wart so (.) laut.
- 19 Aw: Man kann ja sagen, ich hab gehört, was ihr (..) worüber ihr gerade
20 gesprochen habt (.) ähm (..)
- 21 Dw: Oder ich hab (.) was heißt auch ich hab so'n paar Worte aufgeschnappt.
- 22 Aw: Ja (.) die mich vielleicht sogar (..) dass man sagt (.) wie (.) es bei einem selbst
23 angekommen ist, dass einen das irgendwie selbst auch ein bisschen verletzt
24 (.) dass Leute so reden.
25 *(Während A spricht fangen die anderen drei Studierenden an auf ihre Lap-
tops*
26 *zu tippen. Auch I tippt dann auf ihrem Laptop.)*
- 27 Bw: Vielleicht kann man (.) kann man ja sagen ähm (..) hey (.) ich hab da gerade
28 ein paar Worte aufgeschnappt von euch (.) die (.) ähm (.)
- 29 Dw: Wo ihr vielleicht mal drüber nachdenken solltet.

Die Sequenz beginnt mit einem propositionalen Gehalt, welcher durch Aw eingebracht wird (Z. 1–3). Dieser bringt die normative Position zum Ausdruck, dass die verwendete Sprache bzw. Wortwahl der Schüler*innen im Spiel nicht zu tolerieren sei. Dabei differenziert sich diese in eine grundlegende Gleichgültigkeit gegenüber dem Beleidigen als Umgangsform (dem sog. „dissen“) und der konkreten sprachlichen Darbietung im Hinblick auf die Verwendung spezifischer Wörter wie „Jude“ aus. Von den anderen Studierenden wird diese Einschätzung durch Bejahungen validiert und die im Schulflur genutzten Ausdrücke als nicht zu tolerierende Sprechweise markiert. Aw ergänzt argumentierend, dass sie der beleidigenden Umgangsform nicht bloß gleichgültig gegenübersteht, sondern diese Praxis zudem als üblich unter Schüler*innen ansieht. Die Toleranz gegenüber dieser Praxis, so bringt sie es erneut zum Ausdruck, endet jedoch bei der Nutzung der Worte „Jude“ und „behindert“.

Diese normative Grenzziehung bezüglich einer als peerkulturell verstandenen Sprech- und Umgangsweise wird von den Studierenden Bw und Dw knapp validiert, worauf eine Anschlussproposition durch Dw folgt, die den Gehalt um eine Interventionsbedürftigkeit auf Handlungsebene ausdifferenziert. Der unmittelbar darauffolgende Vorschlag von Dw, wie eine solche Intervention gegenüber der Schüler*innengruppe sprachlich initiiert werden kann, wird dann in Zeile 19–29 durch weitere Vorschläge von Aw, Bw und Dw ergänzt und durch das Tippen auf den Laptops im Spiel konkludierend festgehalten. Die Interventionsbedürftigkeit der Situation wird somit von der Gruppe ge-

teilt und verdeutlicht zum Ersten ein Rollenverständnis als Instanz der Vermittlung von Sprechweisen bzw. der angebrachten Sprachnutzung. Gleichzeitig deutet auf Ebene der Sprechakte der Studierenden die mehrmalige Nutzung von „man“ (Z. 19, 22, 27), „kann“ (Z. 19, 27) und „vielleicht“ (Z. 12, 22, 27, 29) auf eine Unentschiedenheit bezüglich des konkreten sprachlichen Modus des Eingreifens hin.

Argumentativ wechselt der Modus des Eingreifens dabei zwischen dem Hinweis auf persönliche Betroffenheit, der Forderung nach Perspektivübernahme sowie einem floskelhaften Reflexionsangebot. Zum Zweiten weist der gemeinsam geteilte Orientierungsgehalt auf die scheinbar bereits verinnerlichte asymmetrische Struktur zwischen Lehrkräfte- und Schüler*innenrolle hin. Dieses Verständnis wird jedoch zuerst in einer humorvollen Auseinandersetzung verdeckt bearbeitet, indem – von Lachen begleitet – der Anlass für das Eingreifen verhandelt wird (Z. 12–18). Implizit wird dabei die Frage bearbeitet, wann eine Intervention gerechtfertigt ist, indem ausgehandelt wird, ob den Schüler*innen nicht eine Privatsphäre im Raum Schule zukommt und inwiefern die hier als Grenzüberschreitung markierte Sprechweise der Schüler*innen diesen Schonraum verwirkt. Dies wird durch das insgesamt verhaltene Formulieren der Studierenden (z. B. Z. 19: „Ich hab gehört“) und der dann folgenden Positionierung zugunsten eines pädagogischen Eingreifens (z. B. Z. 16: „war mir egal“) divergent bearbeitet.

Um das Verhältnis von studentischen Orientierungen und Othering-Prozessen weiter zu untersuchen, folgen an die hier geleisteten exemplarischen Rekonstruktionen im zukünftigen Forschungsprozess weitere fallinterne Vergleiche, um die Befunde ausdifferenzieren und einen primären Orientierungsrahmen herauszuarbeiten. Im Anschluss folgen fallübergreifende Vergleiche und die Bildung eines Tertium Comparationis, um die Grundlagen für eine sinngenetische Typenbildung zu schaffen.

(Inter-)Disziplinäre Implikationen für die Lehrer*innenbildung

Die exemplarisch dargelegte Szene zeigt an, dass Sprache als Gegenstand von Lehramtsstudierenden sowohl auf der Ebene der Schüler*innen als auch hinsichtlich der Ebene der Lehrkräfte differenziert

betrachtet wird. Gleichzeitig knüpfen die Aushandlungen der Studierenden an dem skizzierten Forschungsstand an, sodass diese, in Bezug auf das Reagieren auf sichtbare Othering-Prozesse und Hate Speech, Unsicherheiten im Umgang mit diesen aufweisen.

- Im Kontext der Schulpädagogik scheint es von Bedeutung, gemeinsam mit Lehramtsstudierenden zu besprechen, inwiefern Sprache als (Macht-)Instrument in Schule operationalisiert wird. Dabei ist u. a. die Frage nach der Verantwortung von Lehrkräften in Bezug auf eigene Sprachnutzung, die Sprache der Schüler*innen und Strategien des Umgangs mit sprachlichen Phänomenen zu besprechen und zu diskutieren.
- Bezogen auf das berufliche Lehramt Sozialpädagogik lässt sich konstatieren, dass, folgt man dem Mandat der doppelten Vermittlungspraxis, eine Positioniertheit der Lehramtsstudierenden unerlässlich ist. Somit haben sie als zukünftige Lehrkräfte eine besondere Multiplikator*innenrolle, da sie Menschen ausbilden, die in Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe tätig sein werden und diese Adressat*innen von sprachlichen Diskriminierungen betroffen sein können.
- Die Perspektive der Religionspädagogik nimmt dabei insbesondere die Besonderheiten religiöser Sprache und religiösen Sprechens in den Blick. In Othering-Prozessen wird sichtbar, wie Differenzkategorien in religiöser Bildung durch sprachliches Handeln Ungleichheiten verstärken und (re-)produzieren kann. Insbesondere in Kontexten des interreligiösen und intrareligiösen Lernens kann Sprachsensibilität den Blick für Machtstrukturen und reduktionistische Sichtweisen schärfen, die bspw. in Ausgrenzung durch Sprache sichtbar werden. Im vorliegenden Fallbeispiel wird dies daran sichtbar, wie eine Religionszugehörigkeit, unabhängig von der tatsächlichen Zugehörigkeit, als Teil einer Diffamierung und eines Othering-Prozesses genutzt wird. Es ist Aufgabe religiöser Bildung Stereotype und Othering, auch als unbemerkte Differenzkonstruktionen, zu entlarven und interreligiöse Kompetenzen zu stärken, um machtsensibel mit religiöser Differenz umzugehen.

Im Sinne einer Mehrperspektivität sollten die drei (Fach-)Perspektiven nicht nur nebeneinander stehen, sondern im Sinne einer Verschränkung sich auch gegenseitig hinterfragen, bestätigen oder widersprechen. Dabei kann eine interdisziplinäre Reflexion von Fallbeispielen, wie hier zu dem Raum „Schulflur“ zu einer vertieften Durchdringung

von Themen bei Studierenden, wie Sprachsensibilität, beitragen. Der interdisziplinäre Blick auf schulische Phänomene, wie der Umgang mit Othering-Prozessen in der vorliegenden Auswertung, kann deren Komplexität und Vielschichtigkeit offenlegen und die interdisziplinären Strukturen von Orientierungen, bspw. in Bezug auf Ungleichheiten von Schüler*innen und Lehrkräften, explorieren.

Literatur

- Akbulut, N. & Razum, O. (2019). Othering am Beispiel von Migration: Wie aus sozialen Kategorien die Anderen entstehen. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 66, 1109–1116.
- Apel, H. J. & Sacher, W. (Hrsg.). (2009). *Studienbuch Schulpädagogik* (4., durchg. Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Springer.
- Ballaschk, C., Schulze-Reichelt, F., Wachs, S., Krause, N., Wettstein, A., Kansok-Dusche, J., Bilz L. & Schubarth, W. (2022). Ist das (schon) Hatespeech? – Eine qualitative Untersuchung zum Verständnis von Hatespeech unter pädagogischem Schulpersonal. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12, 579–596.
- Bernstein, J. & Diddens, F. (2021). Antisemitismus an Schulen. Empirische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 73(2), 151–165.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10. Aufl.). UTB/Barbara Budrich.
- Dragowski, E. A., McCabe, P. C. & Rubinson, F. (2016). Educators' Reports on Incidence of Harassment and Advocacy LGBTQ Students. *Psychology in the Schools*, 53(2), 127–142.
- Freuding, J. (2022). *Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des „Eigenen“ und „Fremden“ in interreligiöser Bildung*. Transcript.
- Feuser, F., Méndez-Sahlender, C. & Stroh, C. (2019). *Diversität an Hochschulen. Unterschiedlichkeit als Herausforderung und Chance*. Transcript.
- Gläser-Zikuda, M. & Hofmann, F. (2019). Interdisziplinäre Forschung zwischen Religions- und Schulpädagogik – Grundlegende Gedanken aus schulpädagogischer Perspektive. In W. Haußmann, A. Roth, S. Schwarz & C. Tribula (Hrsg.), *EinFach Übersetzen. Theologie und Religionspädagogik in der Öffentlichkeit und für die Öffentlichkeit* (S. 305–316). Kohlhammer.
- Grobbaauer, H. & Langthaler, M. (2022): Soziale Ungleichheit: global, beständig, herausfordernd. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 45(4), 4–9.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität– Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Transcript.
- Sponholz, L. (2018). *Hate Speech in den Massenmedien. Theoretische Grundlagen und empirische Umsetzung*. Springer VS.
- Trooster, W., Lin Goei, S., Ticheloven, A., Oprins, E., van de Boer-Visschedijk, G., Corbalan, G. & Van Schaik, M. (2017). The Effectiveness of the Game LINGO Online: A Serious Game for English Pronunciation. In Y. Cai, S. L. Goei & W. Trooster (Eds.). *Simulation and Serious Games for Education* (pp. 125–136). Springer.

- Wachs, S., Schubarth, W., Krause, N., Ballaschk, C., Schulze-Reichelt, F. & Bilz, L. (2021). Hate Speech als Herausforderung für Schule und Lehrkräftebildung. In S. Wachs, B. Koch-Priewe & A. Zick (Hrsg.), *Hate Speech – Multidisziplinäre Analysen und Handlungsoptionen. Theoretische und empirische Annäherungen an ein interdisziplinäres Phänomen* (S. 281–297). Springer.
- Winkler, M. (2022). Keine oder doch eine Definition. *Sozialpädagogische Impulse*, 1, 8–11.

Henke, Vanessa, Dr.,
abgeordnete Lehrerin im Hochschuldienst,
Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, TU-Dortmund.
Arbeitsschwerpunkte:
BNE, Pädagogik und Didaktik des Elementar- und Primarbereichs,
Lehrer*innenprofessionalisierung.
vanessa.henke@tu-dortmund.de

Tacke, Lena, Dr.,
wiss. Mitarbeiterin,
Institut für Katholische Theologie, TU Dortmund.
Arbeitsschwerpunkte:
Religionspädagogik, Bildung für nachhaltige Entwicklung,
Bilddidaktik.
Lena.Tacke@tu-dortmund.de

Spanu, Stephanie, Dr.,
wiss.Mitarbeiterin und abgeordnete Studienrätin im Hochschuldienst,
Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und
Pädagogik der frühen Kindheit, TU Dortmund.
Arbeitsschwerpunkte:
BNE, Didaktik der Sozialpädagogik und Gender.
Stephanie.spanu@tu-dortmund.de

Zimmermann, Jan-Simon,
wiss. Mitarbeiter,
Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, TU Dortmund.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrerprofessionalität, Erziehung in Schule/Unterricht,
Inklusive Bildung und soziale Teilhabe,
Dokumentarische Unterrichtsforschung.
jan-simon.zimmermann@tu-dortmund.de

06

*Ursula Aebersold und
Katharina Kalcsics*

Rahmenmodell für die Entwicklung von Unterricht. Ein interdisziplinäres Projekt

Abstract • An der PH Bern entstand im interdisziplinären Diskurs ein Modell zur Unterrichtsentwicklung, das aus sechs Phasen besteht. Es unterstützt Studierende dabei, Unterricht in verschiedenen Fächern planen zu lernen, indem es sie befähigt, fachliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu begründen. Die Diskussion und die Rückmeldungen der knapp 100 involvierten Dozierenden verdeutlichte, dass eine gemeinsame fachdidaktische Grundlage möglich ist, aber dass es Freiräume braucht, um die Bedürfnisse der Fächer zu berücksichtigen. Das Modell wird nun in der Lehre sowie in Praktika erprobt.

Schlagworte/Keywords • Unterrichtsplanung, Primarstufe, fächerübergreifend

In der einphasigen Ausbildung zur Lehrperson in der Schweiz absolvieren die Studierenden häufig Praktika in den Zwischensemestern. Am Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern (PH Bern) werden die Praktika in den fachdidaktischen und lernpsychologischen Modulen inhaltlich vorbereitet und individuelle Schwerpunktsetzungen berufspraktisch begleitet. Im Zuge der Gesamtrevision des Studienplans für die Primarstufe (Kindergarten bis 6. Schuljahr) wurde unter Einbezug fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektiven das Rahmenmodell zur Unterrichtsentwicklung (RaMUE) entwickelt. Das Rahmenmodell dient als Grundlage für die Entwicklung von Unterricht in allen Fächern und unterstützt die Studierenden dabei, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in verschiedenen Fachdidaktiken zu erkennen und ihren Blick auf generisch ausgerichtete Merkmale von Unterrichtsqualität zu schärfen. Das Modell ist ein Instrument für die Ausbildung, mit dem ein analytischer Zugang zur Unterrichtsplanung entwickelt werden soll, der mit zunehmender Erfahrung verinnerlicht wird. Der Beitrag zeigt die verschiedenen Entwicklungsphasen auf, erläutert die Art und Weise der Mitwirkung der verschiedenen Fachteams an der Entwicklung und diskutiert ausgewählte inhaltlichen Rückmeldungen der Fachteams.

Problemstellung Unterrichtsentwicklung im Studium

Im dreijährigen Bachelorstudium Primarstufe der PH Bern erwerben Studierende Grundlagen für das Unterrichten auf acht Schulstufen (Kindergarten bis 6. Schuljahr) sowie für neun Schulfächer. Das ist anspruchsvoll für die Studierenden und für die Konzeption des Studiums. In regelmäßigen Evaluationen der berufspraktischen Module wird festgestellt, dass Studierende in den Fachpraktika hauptsächlich ihre fachdidaktischen Kenntnisse weiterentwickeln können. Dadurch erhöht sich ihre subjektive Sicherheit im fachbezogenen Unterrichten. Die Standortbestimmungen nach den fachdidaktisch begleiteten Praktika zeigen, dass es den Studierenden schwerfällt, Querbezüge zwischen den einzelnen Fächern und zu übergeordneten pädagogischen Fragen, wie beispielsweise Fragen zur Unterrichtsqualität, herzustellen. Das ist jedoch notwendig, da eine solide professionelle Grundlage aufgebaut werden muss, um den Anforderungen des Berufes gerecht zu werden.

Ein wichtiges gemeinsames Anliegen über die Disziplinen hinweg ist gelingender Unterricht und damit die Frage nach erfolgreichen Lernprozessen und Unterrichtsqualität, die sowohl erziehungswissenschaftliche Grundlagen als auch die Lerngegenstandsspezifika (Fachdidaktik) berücksichtigen. Die Rückkehr zum allgemein didaktischen Referenzsystem (Reusser & Pauli, 2021, S. 190) bietet keine gemeinsame Option mehr, da dieses mit der Weiterentwicklung der theoretischen und empirischen Fundierung der Fachdidaktiken nicht Schritt gehalten hat. Heute beschreiben Reusser und Pauli die Situation in der aktuellen empirischen Lehr-Lernforschung als mögliche „fachdidaktische Wende“ (ebd. S. 192). Sie beziehen sich damit auf „das Herausstellen der wichtigen Bedeutung der Lerninhalte“, von der sie einen „Erkenntnisfortschritt in Bezug auf ein tieferes Verständnis der fachspezifischen Qualität von Unterricht“ erwarten (ebd. S. 192). In der Metastudie von Hattie und Yates (2015) wird das Planungshandeln als Schlüssel für erfolgreiches Unterrichten betont. Beim Planen von Unterricht fließen verschiedene Komponenten professionellen Wissens zusammen, darunter auch fachdidaktisches Wissen, wie etwa das Wissen über Vorstellungen von Schüler*innen oder das Wissen über fachspezifische und themenspezifische Lehrstrategien. Planen und Strukturieren von Lerngegenständen können als eine mentale Unterrichtshandlung verstanden werden (vgl. Kiper, 2014) und Unterrichtsplanungen sind somit Ausdruck transformierter Wissensbestände in Form von Handlungsplänen oder Skripten (Tardent, 2020, S. 82). Diese bedeutende Relevanz der Lerninhalte und ihre Berücksichtigung in der Unterrichtsplanung bestärken die Notwendigkeit, ein Rahmenmodell für die Unterrichtsentwicklung unter Einbezug verschiedener Fachdidaktiken zu entwickeln.

Entwicklung des Rahmenmodells

Im zweiten und dritten Studienjahr absolvieren die Studierenden vier Praktika, in denen jeweils ein oder zwei Studienfächer im Mittelpunkt der fachdidaktischen Auseinandersetzung stehen. Diese fokussierte Unterrichtstätigkeit wird im Vorfeld der Praktika in lernpsychologischen wie auch in den jeweiligen fachdidaktischen Lehrveranstaltungen vorbereitet. Auch während den Praktika werden die Studierenden fachdidaktisch begleitet sowie besucht. Praktika werden als Lernräu-

me verstanden, in denen Erprobungen möglich sind. Die Leistung in den Praktika wird daher auch nicht benotet.

Die Revision des Bachelorstudiengangs am Institut Primarstufe der PH Bern bot die Gelegenheit den Versuch zu unternehmen, sich auf ein generisches fachdidaktisches Vorgehen beim Entwickeln von Unterricht zu einigen. An der Entwicklung des interdisziplinären Rahmenmodells Unterrichtsentwicklung waren knapp 100 Personen aus den Bereichen Fachdidaktik, Lernpsychologie und Berufspraxis beteiligt. Das erstellte Modell soll als Grundlage für die Entwicklung von Unterricht in allen Fächern dienen und den Fokus auf Unterrichtsqualität legen. Diese Einigung auf ordnende Strukturen festigt die mehrperspektivische Sichtweise auf Momente des Unterrichts, wie sie in der Denkfigur des didaktischen Dreiecks – Schüler*innen, Lerngegenstand, Lehrpersonen – dargestellt ist (Reusser, 2006). Nicht zuletzt wird durch die Verständigung auf ein gemeinsames Vorgehen aus Sicht der Studierenden die Komplexität des unterrichtlichen Handelns gefestigt, da nach und nach auf Vorwissen aufgebaut und somit das Vorgehen verinnerlicht werden kann.

Als erstes wurden die bisher gültigen Aufträge für die Praktika der verschiedenen Fachdidaktiken zusammengetragen und ausgewertet. Parallel dazu wurde das Kompetenzprofil Primarstufe entwickelt. Dieses beschreibt, was von den Studierenden am Ende des Studiums erwartet wird und welche Aufgaben den Lehrpersonen beim Berufseinstieg anvertraut werden können. Auf Basis der Auswertung der fachdidaktischen Aufträge und unter Berücksichtigung des neuen Kompetenzprofils wurde ein ausführlicher interdisziplinärer Fragekatalog zur Unterrichtsentwicklung erstellt. Diese Sammlung wurde den Dozierenden vorgelegt und sie wurden gebeten, die Eignung des Fragekatalogs als Grundlage für (1) die Planung von Lernarrangements im Rahmen der Praktika, (2) die Möglichkeit, die fachdidaktische Lehre anhand dieses Katalogs fachspezifisch weiterzuentwickeln, sowie (3) die mögliche Verwendung des Fragekatalogs oder von Teilen davon für die Nachbereitung und Analyse der Unterrichtspraxis der Studierenden zu beurteilen. Darüber hinaus wurden sie aufgefordert, den Fragekatalog zu kommentieren und Ergänzungen oder Änderungsvorschläge einzubringen. So entstand eine breite Sammlung an Fragen, die eine fundierte Grundlage für die weitere Entwicklung bot.

Im nächsten Schritt wurden öffentlich zugängliche Dokumente zur Unterrichtsplanung verschiedener Schweizer Pädagogischen Hochschu-

len gesichtet. Weiter wurden Erkenntnisse aus aktuellen Studien berücksichtigt, wie beispielsweise von Praetorius, Rogh und Kleickmann (2020), Helmke (2021) und Adamina (2020). Aufbauend auf dem Fragekatalog und angeregt durch die Analyse und Literatur wurde ein erster Entwurf des Rahmenmodells Unterrichtsentwicklung erstellt, der aus den Schritten KLÄREN, ENTSCHIEDEN, ENTWICKELN, RESÜMIEREN, REALISIEREN und REFLEKTIEREN besteht (vgl. Abb. 1). Das Modell setzt sich aus einem Dokument Grobplanung, einem Dokument mit Erläuterungen zum Modell inklusive eines Glossars und dem überarbeiteten Fragekatalog, der eine fachspezifische Auswahl ermöglicht, zusammen. Die Schritte bis und mit RESÜMIEREN werden in den fachdidaktischen Modulen erarbeitet. Die beiden abschließenden Schritte liegen in der Verantwortung der berufspraktischen Begleitung der Praktika.

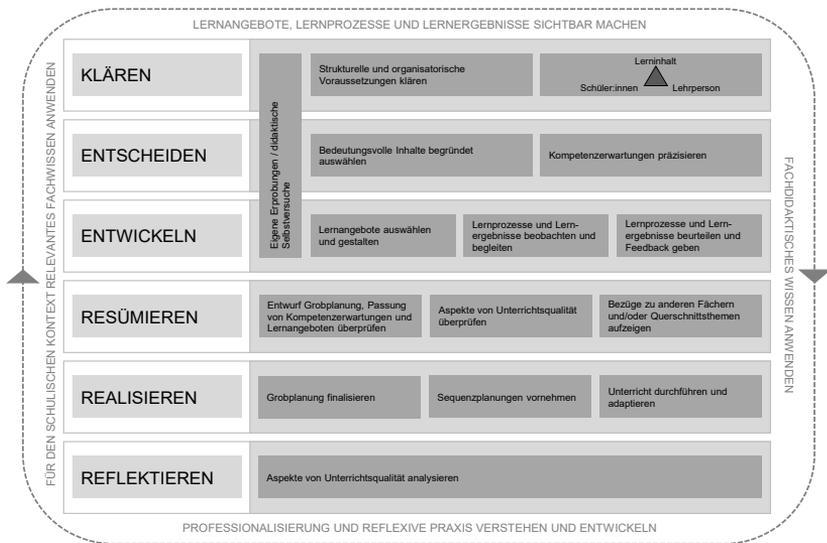


Abb. 1 Rahmenmodell Unterrichtsentwicklung (RaMUE) PH Bern

Das Modell geht davon aus, dass eine sorgfältige KLÄRUNG verschiedener Voraussetzungen die Grundlage für eine effektive Unterrichtsplanung ist. In diesem Schritt werden strukturelle und organisatorische Aspekte am Praktikumsort in Gesprächen mit der Praxislehrperson erkundet. Mit Hilfe der Denkfigur des didaktischen Dreiecks werden die operativen Handlungsaufgaben des Lehrens und Lernens mit

den Perspektiven des Lerngegenstandes, der Schüler*innen und der Lehrperson und deren Beziehungen zueinander geklärt (vgl. Reusser, 2006; 2018). Im Schritt ENTSCHEIDEN, werden bedeutsame Inhalte des Lerngegenstands ausgewählt, Schwerpunkte gesetzt und entsprechende Kompetenzerwartungen lehrplanbasiert formuliert. Es wird betont, dass eine Unterrichtsplanung auf vielfältigen Entscheidungen beruht, auf deren Grundlage kompetenzorientierte Aufgabenstellungen ENTWICKELT bzw. ausgewählt und adaptiert werden. Dabei wird auch dargelegt wie Lernprozesse begleitet und Lernergebnisse beurteilt werden. Das RESÜMIEREN schliesst die erste Phase der fachdidaktischen Arbeit ab und überprüft die Kohärenz der Planung.

Gerade weil die ersten Entwürfe der Grobplanung das Ergebnis vielfältiger Entscheidungen sind, die sich auch auf die Unterrichtsqualität auswirken können, ist es sinnvoll, Unterrichtsplanungen als „Fall“ zu behandeln und mit den Studierenden gemeinsam zu analysieren (vgl. Bühler & Kalcsics, 2022). Es geht darum, das Planungssetting erneut zu durchdenken, die Gründe für die Entscheidungen transparent zu machen und Alternativen in Betracht zu ziehen. In den Praktikumswochen werden die Planungen REALISIERT und dabei situativ angepasst. Den Abschluss bildet die REFLEXION, in der ausgewählte Aspekte von Unterrichtsqualität anhand von erlebten Unterrichtssituationen und gesammelten Spuren im Unterricht analysiert werden. Hierzu kann der weiter oben erwähnte Fragekatalog herangezogen werden.

In einer weiteren Überarbeitungsschleife wurden die Dozierenden gebeten, die *Grobplanung* aus ihrer jeweils unterschiedlichen fachlichen Sicht exemplarisch auszufüllen und aufgrund der daraus gewonnen Erkenntnisse wiederum Ergänzungen oder Änderungsvorschläge zu machen. Diese Erkenntnisse und Änderungsvorschläge wurden festgehalten und soweit möglich in eine weitere Überarbeitung des Dokumentes eingearbeitet. Zentrale Rückmeldungen werden im nächsten Abschnitt diskutiert.

Diskussion der Rückmeldungen

Das Modell mit den Schritten KLÄREN, ENTSCHEIDEN, ENTWICKELN, RESÜMIEREN, REALISIEREN und REFLEKTIEREN und den Aspekten, die in den Schritten bearbeitet werden, fand breite Akzeptanz. Der Vorteil, dass die Studierenden in allen Fächern mit den gleichen Begriffen

arbeiten, überwog den Nachteil, liebgewonnene fachspezifische Bezeichnungen aufgeben zu müssen, bzw. es wurde erkannt, dass bestehende Modelle darin eingeordnet werden können. So wird z. B. im Fachbereich „Natur Mensch Gesellschaft“ (Sachunterricht) mit dem Modell der didaktischen Rekonstruktion gearbeitet (Kattmann, Duit, Gropengießer & Komorek, 1997). Dieses Vorgehen, bei dem die Klärung der Vorstellungen der Schüler*innen und die Klärung der sachlichen Grundlagen sowie die anschließende Verknüpfung der Ergebnisse sehr typisch sind, um zu einer didaktischen Struktur zu kommen, kann in das Rahmenmodell und in die Phasen des KLÄRENS und ENTSCHEIDENS eingeordnet werden.

Große Unterschiede wurden zwischen den Fächern in Bezug auf den Umgang mit und den Bedarf an der Bearbeitung von Kompetenzen festgestellt. Referenz ist der Deutschschweizer Lehrplan 21 (D-EDK, 2016), der so heißt, weil erstmals ein gemeinsamer Lehrplan für alle 21 Kantone der Deutschschweiz vorliegt. Dieser Lehrplan ist vom Kindergarten bis zum 9. Schuljahr kompetenzorientiert aufgebaut. Je nach Fach sind die Kompetenzen jedoch unterschiedlich konkretisiert. Dies führt zu einem unterschiedlichen Umgang in der Unterrichtsplanung. In einem Fach können die Kompetenzen als konkrete Ziele oder Kompetenzerwartungen dienen. In anderen Fächern müssen die Kompetenzen auf einer abstrakten Ebene mit Inhalten präzisiert werden, um konkrete Ziele bzw. Kompetenzerwartungen für den Unterricht formulieren zu können. Das Fach Natur, Mensch, Gesellschaft (Sachunterricht) kennt 12 Kompetenzbereiche, die jeweils einmal in zwei Jahren bearbeitet werden sollen. Das Fach Bildnerisches Gestalten (Kunst) hingegen umfasst drei Kompetenzbereiche, die in jedem Unterrichtsvorhaben berücksichtigt werden müssen. Erst die Verschränkung der drei Bereiche ermöglicht Unterricht, der dem aktuellen Fachverständnis entspricht. Es ist also nicht möglich, ein konkretes Vorgehen, das für alle Fächer stimmt, zu definieren. Stattdessen muss hier der Aufbau des einzelnen Fachs im Lehrplan berücksichtigt werden.

Der Umgang mit Lehrmitteln ist ein weiteres Element, das je nach Fach zu unterschiedlichen Anforderungen an die Unterrichtsplanung führt. Es gibt Fächer, für die es obligatorische Lehrmittel gibt. Dies bedeutet, dass die Schulen und/oder Lehrpersonen aus einer vom Kanton vorgegebenen Auswahl ein Lehrmittel wählen. Diese Lehrmittel, z. B. in Mathematik oder Französisch, übersetzen den Lehrplan bereits in Lernaufgaben oder Lernarrangements und strukturieren so den Unterricht

vor. In anderen Fächern gibt es eine grössere Auswahl an Lehrmitteln, auf die die Lehrpersonen zurückgreifen können, z. B. in Deutsch, oder aktuelle Lehrmittel, die zwar nicht verbindlich sind, aber bereits eine Vielzahl von Kompetenzen mit konkreten Lerngegenständen verknüpfen, z. B. „Natur Mensch Gesellschaft“ (Sachunterricht). In wieder anderen Fächern wird weniger mit Lehrmitteln gearbeitet, weshalb die Unterrichtsplanung stärker an den Kompetenzen des Lehrplans ausgerichtet ist. Die Anzahl und die Qualität der Lehrmittel, auf die die angehenden Lehrpersonen zurückgreifen können, variieren. Daher sind die Planungsprozesse je nach Fach unterschiedlich.

Die Rückmeldungen aus den Fachteams haben auch gezeigt, welche Begriffe in der pädagogischen Diskussion zwar häufig verwendet, aber oft nicht genau genug definiert werden. Daher wurde erkannt, dass für das Rahmenmodell ein Glossar mit den entsprechenden Begriffen erstellt werden muss. Die Abgrenzung zwischen ‚Lernprozesse beobachten und begleiten‘ und ‚Lernprozesse bewerten und Rückmeldung geben‘ hat zu vielen Rückmeldungen geführt. Hier spiegelt sich die wichtige Aufgabe der Unterrichtsbegleitung wider, die in den letzten zehn Jahren neben der Auswahl von Lernaufgaben und der Bewertung an Bedeutung gewonnen hat. Es wird jedoch auch deutlich, dass im konkreten Unterrichtshandeln Beobachten, Begleiten und Rückmelden nicht strikt voneinander zu trennen sind. Trotzdem wird im Modell an der Trennung festgehalten, um beiden Aspekten eine angemessene Bedeutung zuzuweisen.

Der Begriff „Lebensweltbezug“ hat ebenfalls viele Rückmeldungen ausgelöst. Er beschreibt die Ausrichtung des Lehr- und Lernangebots an den individuellen Interessen, Vorerfahrungen sowie der Art und Weise, wie die Lernenden ihre Umwelt sehen und wahrnehmen (Kraus, 2006). Bei der Entwicklung von Unterricht ist es entscheidend, die Passung des Unterrichts zur Vorstellungswelt der Schüler*innen sicherzustellen. Die Herausforderung besteht darin, eine Balance zwischen Scheinlösungen, bei denen der Lebensweltbezug einfach vorausgesetzt wird, und tatsächlichen Möglichkeiten der Anknüpfung zu finden. Es besteht auch die Gefahr, dass die Privatsphäre der Schüler*innen unbewusst verletzt wird oder Differenzen konstruiert werden, wenn die Normativität eigener Lebensweltvorstellungen nicht erkannt wird. Die zahlreichen Rückmeldungen zeigen, dass es sinnvoll sein kann, den Begriff gemeinsam zu diskutieren und seine Bedeutungen sowie Fallstricke zu klären. Auch die Herausforderungen einer

sprachbewussten bzw. sprachsensiblen Unterrichtsplanung wurden durch die Rückmeldungen verstärkt sichtbar. Sprache als grundlegendes Medium des Lernens muss in einem gemeinsamen Planungsmodell berücksichtigt werden. Wie intensiv dies geschehen soll, darüber gehen die Meinungen noch auseinander. Genügt es, bei grundsätzlichen Entscheidungen darauf einzugehen, oder muss es auf der Ebene jeder einzelnen Lernaufgabe explizit erwähnt werden? Das führt abschliessend zu einer besonderen Herausforderung, dem konkreten Planungsraster (vgl. Abb. 2).

REALISIEREN						
Grobplanung						
Sequenz Woche	Kompetenz-erwartung ¹	Lernaufgaben inkl. Inhalt	Aktivitäten der Schüler:innen	Aktivitäten der Lehrperson(en)	Fachspezifische Spalte	Lernphase
Nr.	Nummer im Lehrplan 21	z.B. Konkretisierte Lernaufgaben, Angaben zu Lehrmitteln/ Materialien/ Medien	z.B. bearbeiten, üben, zusammenarbeiten, dokumentieren	z.B. aktivieren, anbieten, anleiten, erklären, beobachten, begleiten, beurteilen	z.B. Sprachsensibler Unterricht, Fachwortschatz	Bezug zum fachlichen Phasen-/ Prozessmodell
1						
2						
3						
4						
...						

¹ Beziehen Sie sich auf die im Abschnitt ENTSCHEIDEN formulierten und nach Lehrplan 21 nummerierten Kompetenzerwartungen.

Abb.2 Grobplanung als abschließender Planungsschritt im RaMUE-Dokument

Im Raster werden die Klärungen, Entscheidungen und konkreten Entwicklungen gesammelt und in eine zeitliche Abfolge gebracht. Die Reaktionen lassen sich wie folgt zusammenfassen: „Es ist zu viel“ und „es fehlt noch“. Auch wurde darüber diskutiert, warum die Lernaufgabe und die Aktivitäten der Schüler*innen in separaten Spalten ausgeführt werden müssen. Diese Entscheidung ergibt sich aus dem didaktischen Dreieck, welches vorsieht, dass der Lerngegenstand und somit die Lernaufgabe immer auch in Bezug zur Perspektive der Schüler*innen zu betrachten ist. So regt die Lernaufgabe die Auseinandersetzung der Schüler*innen mit dem Lerngegenstand, der Sache oder den Kompetenzen an. Bei den Aktivitäten der Schüler*innen wird konkreter auf die Handlungen geachtet. So ist im Raster sofort ersichtlich, was die Schüler*innen konkret tun und ob es Handlungen im Sinne einer kognitiven Aktivierung sind (vgl. Klieme, 2019).

Häufig wurden auch zusätzliche Spalten gewünscht, beispielsweise für Sozialformen, für sprachensible Begleitung, für den Fachwortschatz und Materialien. Im Moment haben wir uns mit einer „fachspezifischen Spalte“ beholfen. Inwieweit das tragfähig ist, wird sich in der Praxis zeigen.

Fazit und Ausblick

Das Rahmenmodell Unterrichtsentwicklung (RaMUE) wurde im Diskurs mit verschiedener Fachdidaktiken entwickelt und umfasst die Schritte KLÄREN, ENTSCHEIDEN, ENTWICKELN, RESÜMIEREN, REALISIEREN und REFLEKTIEREN. Es hat zum Ziel, Studierende beim strukturierten Planen, Entwickeln, Realisieren und Reflektieren von kompetenzorientiertem fachspezifischem Unterricht im Studium zu unterstützen. Die Unterlagen stehen den Dozierenden für die Entwicklung ihrer Lehrveranstaltungen zur Verfügung und ab dem Herbstsemester 2024 werden erstmals Studierende damit arbeiten. Parallel dazu werden die berufspraktischen Begleitangebote vor, während und nach den Praktika unter multidisziplinären Gesichtspunkten weiterentwickelt. Es ist geplant, den Einsatz des Rahmenmodells zu evaluieren und die Kompetenzentwicklung der Studierenden forschend zu begleiten.

Literatur

- Adamina, M. (2020). Kompetenzorientierter Unterricht aus fachdidaktischer Perspektive – Grundlagen, Einordnung. In M. Adamina, U. Aebersold, S. Bietenhard, E. Eichelberger, V. Huber Nievergelt, S. Junger, V. Molinari, A. Nydegger, M. Probst, B. Wälti & L. Weidmann (Hrsg.), *Kompetenzorientierte fachspezifische Unterrichtsentwicklung. Professionalisierung von Lehrpersonen durch fachdidaktische Fallarbeit* (S. 15–28). hep.
- Bühler, C. & Kalcsics, K. (2022). Pedagogical Content Knowledge (PCK) als Basis für die Verständigung über berufliche Handlungspraxis. Theoretisch-konzeptionelle Bezüge der Fachdidaktiken zu den Erziehungswissenschaften und den Praktika. In T. Leonhard, T. Royar, M. Schierz, C. Streit & E. Wiesner (Hrsg.), *Schul- und Berufspraktische Studien und die Fachdidaktiken. Verhältnisbestimmungen – Methoden – Empirie* (S. 79–94). Waxmann.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (D-EDK) (2016). *Lehrplan 21*. Abgerufen am 16.01.2024, unter <https://v-fe.lehrplan.ch/>
- Hattie, J. & Yates, G. C. R. (Hrsg.). (2015). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer* (3. Aufl.). Schneider Hohengehren.

- Helmke, A. (Hrsg.). (2021). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (8. Aufl.). Klett/Kallmeyer.
- 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.
- Kiper, H. (2014). Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht – Handlungspsychologische Überlegungen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 14(4), 7–14.
- Klieme, E. (2022). Unterrichtsqualität. In M. Gläser-Zikuda, M. Haring & C. Rohlf (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. akt. u. erw. Aufl., S. 411–426). Waxmann.
- Kraus, B. (2006). Lebenswelt und Lebensweltorientierung. Eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. *Kontext. Zeitschrift für Systemische Therapie und Familientherapie*, 37(2), 116–129. <https://doi.org/10.25656/01:12387>
- Praetorius, A., Rogh, W. & Kleickmann, T. (2020). Blinde Flecken des Modells der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität? Das Modell im Spiegel einer internationalen Synthese von Merkmalen der Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 303–318. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00072-w>
- Reusser, K. (2006). Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistler, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage: Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 151–168). hep.
- Reusser, K. (2018). Allgemeine Didaktik – quo vadis? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, (36)3, 311–328. <https://doi.org/10.25656/01:18852>
- Reusser, K. & Pauli, C. (2021). Unterrichtsqualität ist immer generisch und fachspezifisch. Ein Kommentar aus kognitions- und lehr-lerntheoretischer Sicht. *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 189–202.
- Tardent, J. (Hrsg.). (2020). *Unterrichtsplanungen von angehenden Lehrpersonen. Eine videografiegestützte Analyse von Unterrichtsplanungen* (Dissertation). Pädagogische Hochschule Heidelberg.

Aebersold, Ursula,
 Bereichsleiterin Fachwissenschaften und Fachdidaktik (FWFD),
 Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern.
 Arbeitsschwerpunkte:
 fachdidaktische Entwicklungsforschung, videobasierte Fallarbeit,
 Fachdidaktik und Lehrmittel Bildnerisches Gestalten/Kunst.
ursula.aebersold@phbern.ch

Kalcsics, Katharina, Prof. Dr.,
 Professorin und Bereichsleiterin Fachwissenschaften und Fachdidaktik (FWFD),
 Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern.
 Arbeitsschwerpunkte:
 fachdidaktische Unterrichtsentwicklung,
 historisches und politisches Lernen im Sachunterricht.
katharina.kalcsics@phbern.ch

07

*Larena Schäfer,
Silvia Thünemann
und Sabine Doff*

Sichtweisen von Lehrkräften auf den Reflexionsbegriff. Einblicke in Studium und Referendariat

Abstract • Der Beitrag bildet Ergebnisse einer mehrjährigen Zusammenarbeit von Vertreter*innen der Fachdidaktiken und Schulpädagogik an der Universität Bremen ab und untersucht Sichtweisen von (angehenden) Lehrkräften auf den Reflexionsbegriff. Dabei wird gefragt, wie sich das Reflexionsverständnis am Ende des Studiums ausprägt und inwiefern es sich im Referendariat verändert. Die Ergebnisse münden in weiterführenden Überlegungen, die fachübergreifend für die erste Phase der Lehrkräfteausbildung von Interesse sind.

Schlagworte/Keywords • Reflexion, Reflexivität, Interviewforschung, Lehrkräfte

Ausgangspunkt und Erkenntnisinteresse des Beitrags

Den Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags bildet eine längere fachübergreifende Zusammenarbeit in der bremischen „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ (QLB), einem BMBF-geförderten Projekt der Universität Bremen (2016–2023). Als gemeinsame theoretische Grundlage verständigten sich Vertreter*innen der Fachdidaktiken und Schulpädagogik auf das Projektleitbild des *Reflective Practitioner* (Bikner-Ahsbahr, Doff, Idel, Levin, Peters & Wolf, 2018). Alle Teilprojekt-Teams, die jeweils interdisziplinär zusammengesetzt waren, teilten das Ziel, mit innovativen Projektmaßnahmen zu einer forschenden Haltung bei Studierenden beitragen zu wollen und damit einen „reflexiven Habitus als Kern des professionellen Selbst zu unterstützen“ (ebd., S. 10).

In diesem Zuge ließen sich fachdidaktische und schulpädagogische Überlegungen zum Kernbegriff der Reflexivität verbinden: So wurde als Gemeinsamkeit herausgearbeitet, dass Studierende in „Methoden und Praktiken des Reflektierens und der Wissenskonstruktion“ (ebd., S. 11) eingeführt werden sollten, um theoriegeleitet das eigene Handeln in Schule und Unterricht sowohl aus schulpädagogischer Perspektive als auch aus fachdidaktischer Perspektive analysieren und reflektieren zu können.

Im weiteren Verlauf der Projektarbeit und in der fachübergreifenden Diskussion des Reflexionsbegriffs zeigte sich der Bedarf, das Leitbild hinsichtlich der Standortgebundenheit von Reflexion zu erweitern, um die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit mit ihrer fachlichen Ausrichtung und ihren (berufsbiographischen) Erfahrungen für das unterrichtliche Handeln abzubilden. Die Notwendigkeit sich dieser individuellen Positionierungen und deren möglichen Einflüsse auf Reflexionsprozesse bewusst zu werden, beinhaltete das ursprüngliche Leitbild noch nicht und wurde in einem zweiten Schritt an die Daten der Gesamtevaluation angelegt. Die Gesamtevaluation des Projekts fragte, inwiefern Bremer Lehramtsstudierende ein professionelles Selbstverständnis als reflektierte Praktiker*innen entwickeln, wie sie sich durch die Projektmaßnahmen auf eine reflexive Schulpraxis vorbereitet fühlen und inwiefern sich diese Sichtweisen vom Ende des Studiums bis ins Referendariat verändern.

Folgenden Fragen gehen wir in diesem Beitrag auf den Grund:

1. Wie prägt sich das Reflexionsverständnis bei (ehemaligen) Lehramtsstudierenden am Ende des Studiums aus? Inwiefern verändert es sich im Laufe des Referendariats?
2. Inwieweit verhalten sich Studierende sprachlich zu der Tatsache, dass sie aus spezifisch theoretisch informierten Blickwinkeln auf Situationen schauen und Reflexionsprozesse folglich subjektiv gefärbt sind?

Dazu soll zunächst die theoretischen Grundlagen unserer Überlegungen skizziert werden, um dann das methodische Vorgehen darzustellen und ausgewählte empirische Ergebnisse zu präsentieren. Abschließend erfolgt die Formulierung von Konsequenzen für die universitäre Lehrkräfteausbildung.

Theoretische Rahmung

Im Zuge der Etablierung der „reflexiven Lehrer*innenbildung“ (Dirks & Hansmann, 1999) seit den 2000er Jahren liegen vielfältige Konzepte zum Begriff der Reflexion vor (Berndt, Häcker & Leonhard, 2017). Unsere Überlegungen gründen in zwei theoretischen Ansätzen: Das Leitbild des Bremer QLB-Projekts (Bikner-Ahsbahs et al., 2018) in Anlehnung an Schön (1983) sowie das Konzept der „Reflexivität erster und zweiter Ordnung“ von Feindt (2007, 2019).

Das Leitbild des Bremer QLB-Projekts (Bikner-Ahsbahs et al., 2018) basiert auf den Überlegungen Schöns (1983) zum *Reflective Practitioner*. Es zielt auf die Anbahnung von dualen Reflexionsprozessen bei Studierenden ab: Reflexive Praktiker*innen können in einer nachträglichen Analyse bereits abgeschlossene Handlungen bewerten, unterschiedliche Perspektiven der beteiligten Akteur*innen berücksichtigen und Handlungsalternativen entwickeln, um aus Erfahrungen zu lernen und zukünftiges Handeln zu verbessern (*Reflection-on-action*, Schön, 1983, S. 276ff; Bikner-Ahsbahs et al., 2018, S. 10).

Im Gegensatz zu traditionelleren Auffassungen von Reflexion sollen Studierende aber auch *während* des Handelns reflektieren. In dieser *Reflection-in-action* (Schön, 1983, S. 49ff) treten Praktiker*innen in einen reflexiven Dialog mit einer Situation, in der sie sich befinden, um situativ Anpassungen vorzunehmen. Beide Reflexionsmodi sollten theoriebasiert ablaufen (Bikner-Ahsbahs et al., 2018, S. 10). Auf den

vorliegenden Beitrag gedacht, sollen schulpädagogisches und fachdidaktisches Theoriewissen in die Beurteilung von Situationen einbezogen sowie Theorie- und Praxiswissen verbunden, evaluiert und ggf. weiterentwickelt werden.

Ergänzt wird das Leitbild mit dem Konzept der *Reflexivität erster und zweiter Ordnung* von Feindt (2007, 2019). Dieses nimmt in der wissenssoziologischen Prämisse der Seinsgebundenheit von Wissen von Mannheim (1965) seinen Ausgangspunkt, die besagt, dass Wissen immer standortgebundene, vom Subjekt gefärbte Aspekte enthält, die es zu reflektieren gelte (Feindt, 2019, S. 72). Auf Reflexion bezogen bedeutet diese Prämisse, dass jegliches Betrachten von Situationen aus der Distanz heraus immer auf zugrunde liegenden sinnkonstituierenden Strukturen basiert, die ein Verstehen der Situation erst ermöglichen. Diese z. T. impliziten Strukturen erwerben die Betrachtenden im Sozialen. Sie machen ein Verstehen erst möglich, färben es aber auch, indem sie die Perspektive auf die Situation wie eine Blickschneise einstellen. Demzufolge ist jede Sichtweise des reflektierenden Subjektes von seiner Positioniertheit abhängig.

Feindt (2007) greift in seinem Reflexionsmodell diese Verwobenheit des reflektierenden Blicks mit der eigenen Positioniertheit auf und markiert das Gewahrwerden dessen als ein bedeutsames Moment von Reflexion. Er differenziert zwei Ebenen, die systematisch aufeinander bezogen sind (Feindt, 2007, S. 224): Die Reflexion *über* die Situation oder den Gegenstand als eine *erste Ordnung*. Hierzu zählt das Benennen des Sachverhalts, der eine Reflexion notwendig macht. Auf der Ebene der Reflexivität *zweiter Ordnung* liegt der Blick auf die Perspektivgebundenheit der Reflexionen. Nach dem Motto: Was erfahren die Betrachtenden durch die Reflexion über sich selbst, bzw. über eigene zumeist implizit wirkende Präkonzepte?

Methodisches Vorgehen

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse beruhen auf der Auswertung von 20 leitfadengestützten Interviews, die mit zehn (ehemaligen) Lehramtsstudierenden der Universität Bremen an zwei Erhebungszeitpunkten geführt wurden: Nach Ende des Masterstudiums sowie 9 bis 12 Monate nach Beginn des Referendariats im Bundesland Bremen. Diese längsschnittartige Vorgehensweise wurde gewählt, da die

Aussagen im Studium einen eher antizipativen Charakter aufwiesen, während die retrospektive Evaluation der ersten Ausbildungsphase im Referendariat auf zunehmender Unterrichtserfahrung beruhte und so veränderte bzw. neue Sichtweisen auf das Lehramtsstudium bot.

Die Interviews wurden in Anlehnung an episodische Interviewformen (Flick, 2011) durchgeführt, aufbereitet und fallbasiert sowie fallübergreifend ausgewertet. Um einen Bezug zum QLB-Projekt zu gewährleisten, wurden nur Personen in die Studie aufgenommen, die an Seminaren oder Maßnahmen des Projekts teilgenommen hatten. Pandemiebedingt erfolgte die zweimalige Befragung der 10 Studienteilnehmenden online über den Konferenzdienst „DFNconf“. Die Datenanalyse war an einem induktiv-deduktiv kodierenden Verfahren nach Miles und Huberman (1994) sowie Saldaña (2016) orientiert. Für diesen Beitrag wurden relevante Datenpassagen vertiefend und in Anlehnung an die reflexive Grounded Theory (Breuer, Muckel & Dieris, 2019) kodiert, insbesondere hinsichtlich möglicher Aussagen zur Reflexivität zweiter Ordnung.

Ergebnisse

Im Folgenden werden exemplarische Ergebnisse der Analyse des Datmaterials entlang der zwei Befragungszeitpunkte dargestellt.

Das Reflexionsverständnis am Ende des Studiums

Nach Ende des Studiums lässt sich bei den ehemaligen Studierenden ein nahezu deckungsgleiches Grundverständnis des Begriffs „Reflexion“ herausarbeiten. Aus Sicht aller Befragten beschreibt Reflexion ein zeitlich distanzierteres Nachdenken über Handlungen bzw. Situationen und ein anschließendes Analysieren, Hinterfragen und Bewerten dieser Handlungen. Reflexion stelle einen retrospektiven Prozess dar, der sich auf vergangene Erlebnisse beziehe. Verhaltensweisen oder Einstellungen sollen in Reflexionsprozessen nicht nur akzeptiert, sondern kritisch betrachtet werden, um zukünftig „besser“ agieren zu können. In der Regel fokussieren die Befragten hier die Optimierung ihres eigenen Verhaltens. Anknüpfend an das Leitbild des Projekts und Schön (1983) kann konstatiert werden, dass *Reflection-on-action*, also Reflexion aus einer zeitlichen Distanz heraus, in den Interviews am Ende des Studiums als Figur dominiert. Häufig schildern die Befragten, wie

sie Ruhe suchen, um Erlebtes Revue passieren zu lassen. Beschreibungen einer *Reflection-in-action*, die ad hoc in bestimmten Situationen abläuft, finden sich hingegen nicht in diesen Interviewdaten. Das Begriffsverständnis der befragten Personen entspricht damit am ersten Befragungszeitpunkt einer eher traditionellen Auffassung von Reflexion als einer nachträglichen Analyse und Bewertung von abgeschlossenen Handlungen.

In den Interviews entwerfen sich die ehemaligen Studierenden als Lernende, die eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis regelmäßig einüben und allmählich zur Routine werden lassen. So werde zunächst ausgehend von einer Handlung kriteriengeleitet und bezogen auf konkrete Unterrichtserfahrungen reflektiert. Auf der Folie des Konzepts der Reflexivität erster und zweiter Ordnung ist zu sehen: Die eigene Positioniertheit und damit die Perspektivgebundenheit der individuellen Reflexionsprozesse, also die Reflexivität zweiter Ordnung (Feindt, 2007), thematisieren die Befragten allerdings nicht.

Aus der Positionierung als Lernende werden in den Interviews Anhaltspunkte angeführt, anhand derer die angehenden Referendar*innen in der Reflexion Orientierung suchen. Im ersten Befragungszeitraum rekurren sie trotz der zeitlichen Nähe zum Studium mehrheitlich weniger auf die erlernten theoretischen Grundlagen, wohl aber auf Referenzpersonen aus der Praxis. Es sind die Mentor*innen oder auch andere Kolleg*innen, denen ein hohes Maß an Wissen und Erfahrung zugesprochen wird und die als signifikante Andere mit Orientierungsfunktion in den Interviews aufgerufen werden. So entsteht der Eindruck, dass das Erfahrungswissen praxiserprobter Lehrkräfte und Mentor*innen die primäre Orientierungsfolie bilden, da nur wenige der befragten Personen die bewusste Einbindung von fachdidaktischen und/oder schulpädagogischen Theorien thematisieren. Die dem evaluierten Projekt inhärenten Vorstellungen, dass in Reflexionsprozessen Theorie- und Praxiswissen aufeinander bezogen und dass neben dem Praxiswissen auch das Wissen zu Theorien reflektiert, erprobt und weiterentwickelt wird, finden sich kaum in den Schilderungen der ehemaligen Studierenden.

Das Reflexionsverständnis im Referendariat

Im Referendariat zeigt sich zunächst die Konsistenz des grundlegenden Reflexionsverständnisses der befragten Personen. Sie definieren auch in der zweiten Befragung Reflexion als Form des Nachdenkens

über Handlungen bzw. Situationen und daran anschließend auch als kritisches Hinterfragen (eigenen) Verhaltens. Unverändert verbinden die Referendar*innen Reflexionsprozesse mit dem Ziel, ihr Handeln zu bewerten und zu optimieren.

Eine auffällige Erweiterung des Reflexionskonzepts lässt sich hinsichtlich *Reflection-on-action* und *Reflection-in-action* feststellen: Im zweiten Interview definiert ein Großteil der Befragten Reflexion nicht nur als retrospektiven Prozess, sondern bezieht auch die Möglichkeit ein, *in* einer Situation zu reflektieren und das eigene Handeln ad hoc zu ändern bzw. anzupassen. Die Referendar*innen entfernen sich damit von ihrem ursprünglichen Reflexionsverständnis hin zu einem erweiterten Konzept, das dem Ansatz der *Reflective Practice* entspricht. Sie verbinden dabei die Option der *Reflection-in-action* mit dem eigenen Unterricht und dem Handeln als Lehrperson in diesen Situationen. Im Vergleich zum ersten Befragungszeitpunkt ist ferner neu, dass nun alle Referendar*innen Reflexionsprozesse mit dem Ziel verbinden, Handlungsalternativen für bestimmte Situationen zu entwickeln.

Erstmals wird von einem Großteil der Befragten außerdem das Ziel genannt, Situationen nicht nur zu optimieren, sondern auch besser zu verstehen und dabei unterschiedliche Perspektiven zu berücksichtigen, um dann Begründungen für das eigene bzw. fremde Handeln zu finden. Jedoch: Diese Mehrperspektivität und das Hinterfragen des eigenen Handelns beinhalten nicht das kritische Beleuchten der Perspektivgebundenheit der eigenen Überlegungen. Lediglich die Äußerungen einer Interviewpartnerin beinhalten vage Verweise auf die eigene Positioniertheit als reflektierendes Subjekt, wenn sie sagt:

„Ja, also ich (...) hinterfrage meinen Umgang mit Schülerinnen und Schülern insofern, als dass ich mich frage, ob mein (...) Verhalten (...) beeinflusst wird durch irgendwelche Vorannahmen, die ich habe [...] Verhalte ich mich jetzt dem Kind gegenüber anders, weil ich das- weil ich irgendwelche Antipathien hege oder irgendwelche Bilder im Kopf habe?“ (EV2 20502, Pos. 63–64)

Der Blick auf die Verwobenheit ihrer Reflexion mit ihrem zum Teil nicht zugänglichen Vorannahmen zum Sachverhalt stellt für die Referendar*innen offenbar einen „blinden Fleck“ dar. Möglicherweise ist dies einer allgemeinen Handlungsorientierung des Unterrichts geschuldet, die zwar (auch) ein reflexives Verständnis von Unterricht erfordert, aber von Lehrkräften vor allem eine pragmatische Entwicklung von möglichen Verbesserungsansätzen und Handlungsalternativen erfordert.

Neben der Parallele, dass sich zum zweiten Befragungszeitpunkt kaum Hinweise auf eine Reflexivität zweiter Ordnung in den Daten finden lassen, kann festgestellt werden, dass auch die Theoriefundierung von Reflexionsprozessen weiterhin ein von den Referendar*innen wenig thematisierter Aspekt ist. Mehrheitlich stellt Reflexion für die Befragten einen intuitiven Prozess dar, in dem fachdidaktische und schulpädagogische Theorien höchstens unbewusst zur Analyse und Bewertung herangezogen werden. Auch das Praxiswissen anderer Personen, welches zum ersten Befragungszeitpunkt eine wichtige Orientierungsfolie bildete, sowie von außen vorgegebene Kriterien verblassen mit dem stetigen Zuwachs an Praxiserfahrungen immer stärker zugunsten eigener Maßstäbe, ohne dass die Befragten diese konkret benennen könnten. So werden in den Interviews als Basis für Reflexionsprozesse „das eigene Gefühl“ und „eigene Werte“ genannt. Ziel sei es „aus der Natur heraus“ zu reflektieren und dabei „trotz allem authentisch“ zu bleiben.

Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Die dargestellten Ergebnisse ermöglichen weiterführende Überlegungen, die fachübergreifend in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung von Interesse sind.

Reflection-in-action – Reflection-on-action: Curricula phasenübergreifend abstimmen

Zunächst zeigt sich in den vorliegenden Daten, dass eine interdisziplinäre, bewusste Anbahnung von *Reflection-in-action* im Lehramtsstudium offenbar nicht systematisch erfolgt. Diese Beobachtung erstaunt zunächst nicht, da die erste Ausbildungsphase stark auf eine *Reflection-on-action* ausgerichtet ist, was sich in Aufforderungen zur retrospektiven Reflexion in z. B. Berichten zu Praktika, Portfolios oder der kollegialen Fallberatung spiegelt. Mit zunehmenden professionell begleiteten Schulerfahrungen im Referendariat kommt es zu einer Erweiterung des Reflexionsverständnisses, wobei unbegleitete Schulpraxis allein kein Bewusstsein für *Reflection-in-action* fördert. So arbeiteten die befragten Personen mehrheitlich bereits während des Studiums in Schulen und wiesen damit bereits praktische Erfahrungen am ersten Befragungszeitpunkt auf. Dennoch wurde *Reflection-in-action* erst im Laufe des Referendariats Teil ihres Reflexionsverständnisses, was die Schlussfolgerung

nahelegt, dass das spezifische Setting der zweiten Ausbildungsphase diese Erweiterung des Reflexionskonzepts begünstigt.

Wenn sich Schulpädagogik und Fachdidaktiken die Anbahnung von *Reflection-in-action* in der ersten Ausbildungsphase zum gemeinsamen Ziel setzen, dann gilt es weiter, insbesondere im Dialog mit der zweiten Phase, zu ergründen, welche Impulse förderlich sind, um diesen Reflexionsmodus bereits im Studium stärker systematisch anzubahnen. Eine curriculare Abstimmung zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase ist aus unserer Sicht in jedem Fall erforderlich, um die (Weiter-)Entwicklung eines fundierten Reflexionsverständnisses nicht dem Zufall zu überlassen.

Individuelle Perspektivierung: Das Bewusstsein für die Gebundenheit von Reflexionsprozessen konsequent (weiter) entwickeln

Denkbar wäre auch, *Reflection-in-action* als Kernelement der zweiten Ausbildungsphase zuzuweisen. Fachdidaktiken und Schulpädagogik im Lehramtsstudium würden dann weiterhin einen Fokus auf *Reflection-on-action* legen und für die Perspektivgebundenheit individueller Reflexionsprozesse sensibilisieren. Unsere Datenanalyse zeigt, dass die Standortgebundenheit des Reflektierens von den Befragten nur sehr selten thematisiert wird. Als Schlussfolgerung ergibt sich, dass schon in der ersten Ausbildungsphase Reflexion nicht nur fächerübergreifend eingeübt werden sollte, sondern auch vermehrt mit dem Präkonzept und mit der eigenen (meist zum großen Teil impliziten) Positioniertheit zum Reflexionsgegenstand gearbeitet werden sollte. Auf diese Weise lassen sich Missverständnisse vermeiden und Deutungsspielräume, beispielsweise für das Ge- oder Misslingen pädagogischer Interaktionen, erweitern. Ein wesentliches Kennzeichen des *Reflective Practitioner* besteht darin, den eigenen (begrenzten) Erfahrungsraum zu (er-)kennen, um ihn mit anderen Räumen abgleichen und ggf. erweitern zu können.

Intuition: Die Bedeutung von Theorien für das Gelingen von Reflexionsprozessen systematisch stärken

Für die Schnittstelle Fachdidaktik – Schulpädagogik erscheint außerdem das Ergebnis wichtig, dass die Befragten mehrheitlich in der ersten und zweiten Ausbildungsphase Reflexionsprozesse als intuitiv und

ohne starken Theoriebezug wahrnehmen und gestalten. Daraus ergibt sich die Frage, wie schulpädagogische und fachdidaktische Theorien stärker als Orientierungsfolien dienen können bzw. wie ihre Rolle in Reflexionsprozessen besser identifizier- und beschreibbar wird. Auffällig ist, dass sich die wenigen Personen, die eine Verbindung von Theorie- und Praxiswissen betonten, im Studium auf einer Meta-Ebene mit dem Reflexionsbegriff auseinandersetzen, d. h. dass sie verschiedene Theorien zur Beschaffenheit von Reflexionsprozessen kennengelernt haben. Dadurch erweitert sich der Raum für *Reflection-in-action*- und *Reflection-on-action*-Prozesse dieser Personen deutlich. Das ist ein für alle Lehramtsstudierenden wünschenswertes Ergebnis, das gelingen kann, wenn die Bedeutung von Theorien für Reflexionsprozesse in der ersten Ausbildungsphase systematisch, d. h. auch an der interdisziplinären Schnittstelle von Fachdidaktik und Schulpädagogik, gestärkt wird.

Diese Ergebnisse sensibilisieren dafür, dass es lohnenswert sein kann, Reflexionsprozesse mit Studierenden zu thematisieren und den Stellenwert verschiedener Wissensbestände auszuloten. Die Befragten weisen immer wieder darauf hin, wie wichtig es für die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses ist, die Vorstellung einer *Reflective Practice* explizit zu diskutieren und damit verbundene Ansprüche, Ziele, aber auch Herausforderungen transparent zu machen. Hier schließt sich für uns der Impuls an, weiterhin gemeinsam und in Kooperation mit anderen Fächern sowie der zweiten Ausbildungsphase an einem gemeinsamen Reflexionsverständnis für die Lehrkräfteausbildung zu arbeiten.

Literatur

- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Bikner-Ahsbahr, A., Doff, S., Idel, T.-S., Levin, A., Peters, M. & Wolf, K. D. (2018). Professionalisierung zum *Reflective Practitioner*. In S. Doff & M. Wulf (Hrsg.), *Schnittstellen gestalten. Das Zukunftskonzept für die Lehrerbildung an der Universität Bremen. Professionalisierung zum Reflective Practitioner* (Resonanz. Sonderheft 2018, Magazin für Studium und Lehre an der Universität Bremen) (S. 9–11). Universität Bremen.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (4. Aufl.). Springer VS.

- Dirks, U. & Hansmann, W. (1999). *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*. Deutscher Studienverlag.
- Doff, S. & Wulf, M. (2018). Einleitung. In S. Doff & M. Wulf (Hrsg.), *Schnittstellen gestalten. Das Zukunftskonzept für die Lehrerbildung an der Universität Bremen. Professionalisierung zum Reflective Practitioner* (Resonanz. Sonderheft 2018, Magazin für Studium und Lehre an der Universität Bremen) (S. 5–8). Universität Bremen.
- Feindt, A. (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium: eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxis*. Verlag Barbara Budrich.
- Feindt, A. (2019). Reflektierende Praktiker*innen. Zur wissenssoziologischen Rahmung eines doppelten Leitbilds forschenden Lernens. In M. Schiefner-Rohs, G. Favella & A.-C. Herrmann (Hrsg.), *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung* (S. 67–85). Peter Lang.
- Flick, U. (2011). Das episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und soziale Arbeit. Ein Studienbuch* (S. 273–280). VS.
- Mannheim, K. (1965). *Ideologie und Utopie*. Schulte-Blumke.
- Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994): *Qualitative Data Analysis* (2. Aufl.). Sage.
- Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (3. Aufl.). Sage.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.

Schäfer, Larena, Dr.,
wiss.Mitarbeiterin in der Fremdsprachendidaktik Englisch,
Universität Bremen.

Arbeitsschwerpunkte:
Unterrichts- und Evaluationsforschung,
inklusive Fremdsprachendidaktik, Kulturdidaktik.

l.schaefer@uni-bremen.de

Thünemann, Silvia, Dr.,
Leiterin der Forschungswerkstatt Erziehungswissenschaft,
Universität Bremen.

Arbeitsschwerpunkte:
Qualitative Sozialforschung, Forschendes Studieren,
Lehrerprofessionalisierung.

sithuene@uni-bremen.de

Doff, Sabine, Prof. Dr.,
Professorin für Fremdsprachendidaktik Englisch,
Leitung der Qualitäts offensive Lehrerbildung (2016–23),
Universität Bremen.

Arbeitsschwerpunkte:
Lehrkräfteprofessionalisierung,
Geschichte des Fremdsprachenunterrichts.

doff@uni-bremen.de

STICHWORT

08

Manfred Lüders

Schulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin

09

Michael Hemmer

Fachdidaktik(en) als wissenschaftliche Disziplin

08

Manfred Lüders

Schulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin

Abstract • Für die Schulpädagogik wird, insbesondere in ihren Einführungs- und Lehrbüchern, häufig ausgesagt, dass es sich um eine wissenschaftliche Disziplin handelt. Die mit dieser Aussage vorgenommene Zuschreibung ist allerdings höchst umstritten (Rothland, 2021). Dies liegt einerseits daran, dass der Disziplinbegriff selbst zweideutig ist, andererseits aber auch daran, dass sich hinter dem auf ein Studienfach Bezug nehmenden Titel der „Schulpädagogik“ wider Erwarten kein einheitliches, von einer bestimmten „scientific community“ bestelltes Forschungs- und Lehrgebiet verbirgt.

Schlagnworte/Keywords • scientific community, Disziplinbegriff, Wissenschaftsforschung, Schulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin

Im Folgenden sollen zunächst die beiden für die Kontroverse über den disziplinären Status der Schulpädagogik relevanten Bedeutungen des Disziplinbegriffs erklärt werden. Dem schließt sich eine kurze Erinnerung daran an, dass die Schulpädagogik erst relativ spät zu einem Studienfach in der universitären Lehrerbildung¹ geworden ist. Mit Rücksicht auf die beiden Hauptbedeutungen des Disziplinbegriffs wird sich zeigen, dass bei der Betrachtung dieser Entwicklung eine von verschiedenen Wissenschaftsidealen geprägte normative mit einer empirischen Perspektive konkurriert. Der Beitrag endet mit einer kurzen Antwort auf die Frage, wie die Lage einzuschätzen ist, wenn man sich von überhöhten Erwartungen verabschiedet und die tatsächlichen Verhältnisse in den Blick nimmt.

Der Begriff der Disziplin

Wenn der Begriff der Disziplin in Verbindung mit „Wissenschaft“ verwendet wird, hat er in der Regel die Bedeutung von „Art“ oder „Teilsystem“. Während der Artbegriff auf hierarchisch, nach der Logik von Art und Gattung strukturierte Ordnungsmodelle der Einzelwissenschaften verweist, bezieht sich die Rede von einer Wissenschaft als „Teilsystem“ auf Forschungs- und Kommunikationsgemeinschaften in der Wissenschaft als einer gesellschaftlichen Institution.

Hierarchisch strukturierte Ordnungsmodelle stellen den Begriff der Wissenschaft als Gattungsbegriff an die Spitze und unterscheiden auf den unteren Ebenen verschiedene Arten von Wissenschaft. Die Unterscheidung dieser Arten geschieht anhand bestimmter Kriterien wie Gegenstand, Methode oder Zweck der Forschung. Folgt man dieser Herangehensweise, dann wäre – um einige Beispiele zu nennen – die Pädagogik für Erziehung, die Jurisprudenz für Recht, die Medizin für Gesundheit, die Soziologie für die Gesellschaft und die Biologie für die belebte Natur zuständig. Zudem wäre zwischen grundlegenden forschungsmethodischen Vorgehensweisen wie quantitativ oder qualitativ, experimentell, ideographisch oder hermeneutisch zu unterscheiden und auch ausgewählte Zwecke, z. B. Grundlagen- vs. An-

¹ Wir verwenden Begriffe wie Lehrer, Wissenschaftler oder Schulpädagoge als soziologische Termini, die sich auf Berufsrollen – und nicht auf Personen mit bestimmten Merkmalen wie Hautfarbe, Geschlecht oder Alter etc. – in Institutionen des Bildungs- oder Wissenschaftssystems beziehen.

wendungsforschung, könnten für die Klassifikation genutzt werden. Genau besehen eignen sich die angeführten Kriterien jedoch nicht für die Begründung klarer Artunterschiede. So ist die Erziehung, insbesondere die schulische Erziehung, ein Gegenstand nicht nur der Schulpädagogik, sondern auch der vergleichenden Erziehungswissenschaft, der pädagogischen Psychologie, der Fachdidaktiken und auch der Bildungssoziologie. Quantitative und qualitative Methoden kommen heute in sehr vielen Wissenschaften zur Anwendung und jenseits der Differenz von Grundlagen- und Anwendungsforschung verfolgen zahlreiche Disziplinen durchaus vergleichbare Zwecke, z. B. die Bereitstellung von Lösungen für gesellschaftliche Probleme, die Beratung von Expertengruppen oder die Ausbildung akademischer Berufe. Diese Sachlage hat dazu beigetragen, für die Unterscheidung der Einzelwissenschaften von der Logik von Art und Gattung Abstand zu nehmen und die Wissenschaft verstärkt als eine soziale Institution mit einer historisch gewachsenen inneren Differenzierung zu betrachten.

Der Begriff der Disziplin im Sinne von Teilsystem bezieht sich auf die Ergebnisse dieses Differenzierungsprozesses. Er stellt auf bestimmte soziale Bedingungen wissenschaftlicher Produktivität ab, die typisches Verhalten von Forschungsgemeinschaften betreffen. Zum typischen Verhalten gehören u. a. die Bearbeitung einer gemeinsamen Problemstellung, die Verwendung von in der Gemeinschaft anerkannten Methoden und vor allem eine im Medium der Publikation realisierte, vorzugsweise die Mitglieder der jeweiligen Gemeinschaft adressierende Kommunikation. Auf diese Weise entstehen schriftlich fixierte Spezialdiskurse, die sich einer für Außenstehende kaum noch nachvollziehbaren Theoriesprache bedienen, neues Wissen der kritischen Überprüfung aussetzen und so zum Motor wissenschaftlicher Innovation werden. Disziplinen erkennt man u. a. an der Konstitution von Fachgesellschaften, der Verfügung über eine gemeinsam geteilte Wissensbasis (einheitliche Lehrbücher), der Bearbeitung spezifischer Problemstellungen und einer an die jeweiligen Mitglieder gerichteten, rekursiven – auf bereits Geleistetes Bezug nehmenden – Kommunikation in eigens dafür vorgesehenen Fachzeitschriften (Luhmann, 1990; Stichweh, 1994).

Die Schulpädagogik

Die Schulpädagogik hat erst in den sechziger und siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts Universitätsstatus erlangt. Bis dahin war sie als „Praktische Pädagogik“ ein Element des Erziehungs- und Bildungswesens mit spezifischen Funktionen in der Lehrerbildung, zunächst in seminaristischer Tradition, später an Pädagogischen Akademien und Pädagogischen Hochschulen. Ihre Transformation zu einem Studienfach in der universitären Lehrerbildung war nicht besonderen wissenschaftlichen Leistungen, sondern in erster Linie einer auf Modernisierung ausgerichteten Bildungspolitik der damaligen Zeit geschuldet. Der Schulpädagogik bescherte diese Entwicklung zunächst die für eine normale Wissenschaft typische Infrastruktur: Professoren- und Qualifikationsstellen, Haushaltsmittel sowie die mit der Zugehörigkeit zu einer Fakultät verbundenen Selbstverwaltungs- und Promotionsrechte. Was noch fehlte, war eben die Forschung.

Es nimmt denn auch nicht Wunder, dass die ersten Vorschläge bezüglich des disziplinären Charakters der Schulpädagogik normativ waren. Welche Art von Wissenschaft (Disziplin=Art) sollte die Schulpädagogik idealerweise sein? Auf gegenständlicher Ebene wurde die Abgrenzung zu anderen Teilgebieten der Erziehungswissenschaft wie Berufs-, Vorschul-, Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik gesucht. Es sollte vor allem um Schultheorie, Schulleben, Lehrplan- bzw. Curriculumtheorie, Allgemeine Didaktik, Methodik, Unterricht, Disziplinprobleme und Lehrerbildung gehen (Zöpfel & Seitz, 1971; Steindorf, 1972; Benner, 1977). In methodischer Hinsicht konkurrierte das hermeneutische Erbe der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik mit einem breiten Spektrum empirisch-analytischer Verfahren und beides mit gesellschaftstheoretisch informierter Ideologiekritik (Roth, 1978). Bei den Zwecken dachte man u. a. an die Bereitstellung von Steuerungswissen für die Schulentwicklung, wissenschaftliche Lehrerbildung und Lehrerfortbildung, Handlungsorientierung für Praktiker, Schul- und Unterrichtsqualität, aber selbstverständlich auch an die Kritik der Schule, die Kritik ihrer Ziele, Leistungen und Wirkungen sowie ihres Verhältnisses zur Arbeits- und Lebenswelt. Nun sind Gegenstand, Methode und Zweck keine geeigneten Kriterien für die Unterscheidung von Disziplinen. Dessen ungeachtet geht die Schulpädagogik mittlerweile davon aus, dass die zu Beginn formulierten Erwartungen an Forschung und Theoriebildung zu Ergebnissen geführt haben, die es heute erlauben,

von einer wissenschaftlichen Disziplin – manchmal auch von einer Professionsdisziplin, praktischen Disziplin oder interdisziplinären Wissenschaftsdisziplin – zu sprechen (u. a. Esslinger-Hinz & Sliwka, 2011; Haag, Rahm, Apel & Sacher, 2013; Bohl, Harant & Wacker, 2015).

Wie sieht es tatsächlich aus?

Die Wissenschaftsforschung, die sich mit der Ausdifferenzierung wissenschaftlicher Institutionen und ihrer inneren Abteilungen (Disziplin=Teilsystem) befasst, steht im Fall der Schulpädagogik noch am Anfang. Gleichwohl liegen einige Untersuchungen vor, die zunächst infrastrukturelle Merkmale wissenschaftlicher Disziplinen (Personal, Lehre, Drittmittel) erhoben haben, um sodann der Frage nachzugehen, ob und ggf. in welchem Ausmaß es der Schulpädagogik bis dato gelungen ist, ihre personelle, finanzielle und organisatorische Ausstattung auch für die Ausbildung einer disziplintypischen Kommunikationskultur zu nutzen. Was die Infrastruktur angeht, so braucht die Schulpädagogik den Vergleich mit normalen wissenschaftlichen Disziplinen nicht zu scheuen:

1. Seit 1987 stellt sie etwa 30 Prozent aller Pädagogik-Professuren (Baumert & Roeder, 1990, S. 92), 2012 noch etwa 15 Prozent (vgl. Schmidt-Hertha & Tippelt, 2014, S. 178–179).
2. Zwischen 1972 und 1980 war die Schulpädagogik für knapp ein Drittel des erziehungswissenschaftlichen Lehrangebots verantwortlich, in den Folgejahren sank der Anteil auf immerhin noch 21 Prozent (vgl. Hauenschild, Herrlitz & Kruse, 1993).
3. Im Zeitraum von 1998 bis 2003 sind von 835 erziehungswissenschaftlichen Drittmittelprojekten 169 thematisch der Schulforschung/Schulpädagogik zuzurechnen (vgl. Kraul, Schulzeck & Weisshaupt, 2004, S. 114–116).

Nichtsdestotrotz haben sich die für eine wissenschaftliche Disziplin typischen Formen der Kommunikation nur bedingt entwickelt. Zwar ist die Schulpädagogik als Fachgesellschaft die quantitativ größte Sektion innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Es mangelt ihr jedoch an einer gemeinsamen Wissensbasis und es wird tendenziell eher unverbindlich kommuniziert. Einige Befunde im Einzelnen:

1. Die Einführungs-, Lehr- und Handbücher der Schulpädagogik lassen keinen Konsens bezüglich möglicher Kernthemen und der damit verbundenen Wissensbestände erkennen (Rothland, 2021, S. 109–115).
2. Seit 1960 sind – je nach Zählweise – zwischen 60 und 120 allgemeindidaktische Theorien entwickelt worden. Die betreffenden Theorien werden jedoch kaum rezipiert und die Schulpädagogik ist nicht in der Lage darüber Auskunft zu geben, ob sich mit der Entwicklung dieser Theorien auch nur ansatzweise fachlich relevante Erkenntnisfortschritte verbinden (Lüders, 2018).
3. Lexikonanalysen zeigen, dass zentrale Begriffe der Schulpädagogik wie Schule, Unterricht, Unterrichtsmethode oder Lehrplan/Curriculum über Jahrzehnte ohne Kenntnisnahme des bereits Vorhandenen immer wieder neu und ohne Bezug auf relevante Theorien definiert werden (Lüders, 2020).
4. Auch in ihren vermeintlichen Domänen jenseits der Allgemeinen Didaktik, z. B. der Forschung zur Lehrerbildung, konnte sich die Schulpädagogik nicht als „scientific community“ profilieren. Wie die Analysen von Cramer (2016) zeigen, wird die relevante Forschung von vielen verschiedenen Verbänden durchgeführt. Dies bedeutet nicht, dass die Inhaber von Professuren der Schulpädagogik nicht forschen würden. Einige Schulpädagogen sind auch in der Forschung vertreten, aber in diesen Fällen sind sie Mitglieder anderer Gemeinschaften, die sich häufig projektspezifisch für einen bestimmten Zeitraum bilden.

Wie ist diese Entwicklung einzuschätzen?

Zunächst gilt es zu bedenken, dass die Erziehungswissenschaft – und mit ihr die Schulpädagogik – verglichen mit den „reifen“ wissenschaftlichen Disziplinen ein noch relativ „junges“ Fachgebiet ist. Insofern sind gemäßigte Erwartungen angebracht. Für die wissenschaftliche Lehrerbildung ist die disziplinspezifische Herkunft des Wissens, das sie benötigt, aber ohnehin sekundär. Wichtig ist, dass überhaupt geforscht wird, um zu belastbaren Erkenntnissen über Schule, Unterricht, Lernen etc. zu kommen. Dies geschieht heute in verschiedenen Disziplinen und auch inter- und transdisziplinär. Für die Schulpädagogik ist es ein gutes Zeichen, dass sie sich zunehmend an Forschungsprojekten beteiligt, aus denen kurz-, manchmal vielleicht sogar länger-

lebige homogene wissenschaftliche Kommunikationsgemeinschaften hervorgehen, die im Fall ihrer Verstetigung dann auch als Teilsysteme institutionalisierter Wissenschaft (=Disziplinen) reüssieren können.

Literatur

- Baumert, J. & Roeder, P. M. (1990). Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In J. M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung* (S. 79–128). Technische Universität Braunschweig.
- Benner, D. (1977). Was ist Schulpädagogik? In J. Derbolav (Hrsg.), *Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik* (S. 88–111). Piper.
- Bohl, T., Harant, M. & Wacker, A. (2015). *Schulpädagogik und Schultheorie*. Verlag Julius Klinkhardt/UTB.
- Cramer, C. (2016). *Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Systematisierung und disziplinäre Verortung eines weiten Forschungsfeldes*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Esslinger-Hinz, I. & Sliwka, A. (2011). *Schulpädagogik*. Beltz.
- Haag, L., Rahm, S., Apel, H. J. & Sacher, W. (2013). *Studienbuch Schulpädagogik*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Hauenschild, H., Herrlitz, H.-G. & Kruse, B. (1993). *Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945 bis 1990*. Pädagogisches Seminar der Universität Göttingen.
- Kraul, M., Schulzeck, U. & Weishaupt, H. (2004). Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs. In R. Tippelt, T. Rauschenbach & H. Weishaupt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2004* (S. 91–120). Verlag für Sozialwissenschaft.
- Lüders, M. (2018). Gibt es Erkenntnisfortschritte in der Allgemeinen Didaktik? Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(5), 1083–1103.
- Lüders, M. (2020). Zentrale Begriffe der Schulpädagogik in pädagogischen Nachschlagewerken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 853–872.
- Luhmann, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Roth, L. (1978). *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung*. W. Kohlhammer.
- Rothland, M. (2021). *Disziplin oder Profession: Was ist Schulpädagogik?* Springer.
- Schmidt-Hertha, B. & Tippelt, R. (2014). Erziehungswissenschaft und das Verhältnis zu ihren Bezugsdisziplinen vor dem Hintergrund der Stellen- und Besetzungspraxis (1995–2012). In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 172–183). Beltz.
- Steindorf, G. (1972). *Einführung in die Schulpädagogik*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen*. Suhrkamp.
- Zöpfl, H. & Seitz, R. (Hrsg.). (1971). *Schulpädagogik. Grundlagen – Probleme – Tendenzen*. Ehrenwirth.

Lüders, Manfred, Prof. Dr. phil.,
Seniorprofessor für Schul- und Grundschulpädagogik,
Universität Erfurt.
Arbeitsschwerpunkte:
Empirische Wissenschaftsforschung,
Unterrichtskommunikation und Lehrertraining.
manfred.lueders@uni-erfurt.de

09

Michael Hemmer

Fachdidaktik(en) als wissenschaftliche Disziplin

Abstract • Der Beitrag fragt danach, inwiefern bei Fachdidaktiken von einer wissenschaftlichen Disziplin gesprochen werden kann. Dafür wird nach dem Gegenstandsbe-
reich, den Erkenntnisinteressen und Wegen der Erkenntnisgewinnung gefragt sowie
Rahmenbedingungen und Meilensteine der Entwicklung der Fachdidaktiken zu einer
wissenschaftlichen Disziplin skizziert. Herausgestellt werden die Erträge der bisheri-
gen Entwicklung, aber auch Hürden insbesondere in Bezug auf die Qualifizierung jun-
ger Wissenschaftler*innen als eine für wissenschaftliche Disziplinen zentrale Frage.

Schlagnworte/Keywords • Fachdidaktiken als wissenschaftliche Disziplin, Schulfach,
Erkenntnisinteresse

Welche Beispiele ermöglichen Schülerinnen und Schülern im Biologieunterricht grundlegende Struktur- und Funktionszusammenhänge von Biosystemen zu durchdringen? Welche Interessen haben Schülerinnen und Schüler an einzelnen Themen und Arbeitsweisen des Chemieunterrichts? In welcher Weise lassen sich die Potenziale digitaler Karten zur Binnendifferenzierung im Geographieunterricht nutzen? Wie lässt sich eine strategiebasierte Leseförderung im Geschichtsunterricht anbahnen? Welche fachspezifischen Beiträge leisten einzelne Unterrichtsfächer zur Bildung für nachhaltige Entwicklung? ...

Die Auflistung fachdidaktischer Fragestellungen ließe sich unendlich fortsetzen. Als *wissenschaftliche* Disziplinen wollen die Fachdidaktiken auf diese eine Antwort geben, die über das erfahrungsbasierte Alltagswissen und den Einzelfall hinausgehend systematisch-methodisch abgesicherte, möglichst allgemeingültige Erkenntnisse liefert, die ihrerseits einen Beitrag zur Theoriebildung leisten. Die Vielfalt fachdidaktischer Fragestellungen begründet sich zugleich in der Vielfalt der im schulischen Kontext vertretenen Fächer mit ihren jeweils fachspezifischen Inhalten, Fachtraditionen und methodischen Zugriffen sowie in der Komplexität unterrichtlichen Handelns generell. Die fachdidaktische Expertise erfordert somit immer auch eine Expertise im Fach sowie eine Expertise in der begründeten Auswahl und Transformation fachlicher Inhalte in Lerngegenstände.

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, inwiefern es gerechtfertigt ist, bei den Fachdidaktiken von einer wissenschaftlichen Disziplin zu sprechen. Ausgehend von der Eingrenzung des Gegenstandsbereichs, des spezifischen Erkenntnisinteresses und den Wegen der Erkenntnisgewinnung als Kennzeichen einer wissenschaftlichen Disziplin werden im Beitrag einzelne Rahmenbedingungen und Meilensteine, die die Entwicklung der Fachdidaktiken zu einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin befördert haben, sowie ausgewählte aktuelle Herausforderungen skizziert. Da sich wissenschaftliche Disziplinen primär über die Forschung definieren, steht diese nachfolgend im Fokus. Auf weitere, mit der Forschung eng und unabdingbar verknüpfte fachdidaktischen Aufgabenfelder, wie z. B. Lehrkräftebildung und Transfer, kann an dieser Stelle leider nicht weiter eingegangen werden.

Gegenstandsbereich, Erkenntnisinteresse und Wege der Erkenntnisgewinnung in den Fachdidaktiken

Gegenstandsbereich der Fachdidaktiken ist das „fachspezifische Lehren und Lernen innerhalb und außerhalb der Schule“ (KVFF, 1998, S. 13). Dieses umfasst neben Kenntnissen und Fähigkeiten auch Einstellungen und Haltungen. In Anlehnung an ein Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD), dem Dachverband der fachdidaktischen Fachgesellschaften in Deutschland, fokussiert die fachdidaktische Forschung „auf die fachspezifischen Anforderungen des Lehrens und Lernens“ (GFD, 2015, S. 2). Diese beschränken sich nicht nur auf den schulischen Aktionsraum, sondern nehmen auch anderweitige Lernorte, an denen fachbasiertes Lehren und Lernen stattfindet (wie z. B. Museen, außerschulische Lernorte und Universitäten) mit in den Fokus. Korrespondierend zur zunehmenden Bedeutung des Transfers in den Wissenschaften wird dieser Trend verstärkt, der u. a. mit einer Ausweitung der Transferfelder und Transferforschung in den Fachdidaktiken einhergeht (z. B. im Bereich der Wissenschaftskommunikation, vgl. GFD, 2023). Das *Erkenntnisinteresse* der Fachdidaktiken begründet sich in der Weiterentwicklung und Optimierung des fachlichen Lehrens und Lernens vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungsprozesse und den damit verbundenen Herausforderungen sowie neuer Erkenntnisse in den jeweiligen fachlichen und bildungsbezogenen Bezugswissenschaften. In ihren Forschungsarbeiten befassen sich die Fachdidaktiken

„mit der Auswahl, Legitimation und didaktischen Rekonstruktion von Lerngegenständen, der Festlegung und Begründung von Zielen des Unterrichts, der methodischen Strukturierung von Lernprozessen sowie der angemessenen Berücksichtigung der psychischen und sozialen Ausgangsbedingungen von Lehrenden und Lernenden. Außerdem widmen sie sich der Entwicklung und Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien“ (KVFF, 1998, S. 13).

Legt man den Zyklus fachdidaktischer Erkenntnisgewinnung, wie er beispielsweise in der Geographiedidaktik verwendet wird (vgl. Hemmer, 2021, S. 142–144), zugrunde, kann zudem zwischen (1.) der Erforschung der Grundlagen fachlichen Lehrens und Lernens, (2.) der Entwicklung von Konzepten und (3.) deren Evaluation differenziert werden. „Diese Unterscheidung skizziert in der angedeuteten Lineari-

tät nicht nur einen idealtypischen Forschungsrahmen, sondern unterstreicht zudem in ihren Wechselbeziehungen die Notwendigkeit und Zirkularität von Theorie und Empirie“ (Hemmer, 2021, S. 143). Hinzu treten die Dissemination und Implementation wissenschaftlicher Erkenntnisse (z. B. in den Aktionsraum Schule oder die Lehrkräfteprofessionalisierung), die ihrerseits Gegenstand fachdidaktischer Forschung sein können (z. B. im Bereich der Entwicklungs- und Transferforschung). Während der Gegenstandsbereich, vor allem aber das Erkenntnisinteresse die Fachdidaktiken als eine eigene Disziplin ausweisen, sind die *Wege der Erkenntnisgewinnung* nicht originär fachdidaktisch begründet. In methodologischer Hinsicht bedient sich die fachdidaktische Forschung eines umfänglichen Methodenrepertoires ihrer Bezugswissenschaften, z. B. in den Bereichen der empirischen, systematischen, vergleichenden und historischen Forschung. In der empirischen Forschung, die gemäß einer (nicht veröffentlichten) Studie der GFD aus dem Jahr 2017) fachübergreifend weit mehr als ein Drittel der methodischen Zugriffe in den Fachdidaktiken ausmacht, werden sowohl quantitative als auch qualitative sowie verstärkt Mixed Methods Ansätze verwendet.

Seit 2012 gibt es in den Fachdidaktiken Bestrebungen, eigene Formate fachdidaktischer Forschung auszuweisen (vgl. GFD, 2015; Riegel & Rothgangel, 2024). Ein solches Format stellt beispielsweise die *Fachdidaktische Entwicklungsforschung* dar, die sich am Modell des Design-Based-Research orientiert und „auf einen sichtbaren Nutzen für die Unterrichtspraxis“ (GFD, 2015, S. 5) zielt. Unter Einbezug unterschiedlicher Akteure integriert die Entwicklungsforschung die Generierung, Pilotierung, Evaluation, Weiterentwicklung und Institutionalisierung von fachlichen Lehr-Lern-Konzepten in einem i. d. R. mehrere Zyklen umfassenden, iterativen Prozess (vgl. Prediger & Link, 2012). Die i. T. kontroverse Diskussion zu den Formaten fachdidaktischer Forschung wird die Fachdidaktiken auch weiterhin beschäftigen.

Entwicklung der Fachdidaktiken zu einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin

Von einer eigenständigen Disziplin kann nur dann gesprochen werden, wenn nebst der inhaltlichen Standortbestimmung und Trennschärfe zu anderen Disziplinen auch auf struktureller Ebene die not-

wendige Forschungsinfrastruktur (z. B. eine entsprechende personelle Ausstattung), die erforderliche Vernetzung der Fachdidaktiken untereinander, deren Sichtbarkeit etc. gegeben sind. An den Hochschulen sind die Fachdidaktiken eine vergleichsweise junge Disziplin, deren Aufbau vor allem mit der Akademisierung der Lehramtsstudiengänge einherging. Wenngleich einzelne Fachdidaktiken ihre Ursprünge am Ende des 19. Jahrhunderts und früher sehen, waren insbesondere die 1960er Jahre für den Aufbau einer entsprechenden Infrastruktur an den Hochschulen bedeutsam. In dieser Zeit wurden zahlreiche fachdidaktische Professuren eingerichtet. Ab den 1970er Jahren erfolgte zudem an vielen Standorten eine Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten.

Nachdem in der Anfangszeit häufig erfahrungsbasierte Konzepte sowie das Modellieren und Erproben von Unterrichtskonzepten und -materialien im Vordergrund standen, ist seit den 1990er Jahren (in einzelnen Fächern auch weitaus früher) eine Fokussierung auf die empirische Forschung sowie eine „kontinuierliche Ausdifferenzierung von Fragestellungen und Forschungsmethoden“ (Rothgangel, 2021) zu konstatieren. Die Entwicklung im Bereich der Forschung verlief in den einzelnen Fächern unterschiedlich. Neben der Fachspezifik und der Pluralität der fachdidaktischen Ansätze und methodologischen Zugriffe muss hier auch die Größe respektive Ausstattung der jeweiligen Fächer an den Universitäten berücksichtigt werden.

Bedeutsam für die Etablierung der Disziplin waren und sind fachdidaktische Promotionen und Habilitationen, der beachtliche Anstieg der Anzahl und des Fördervolumens drittmittelgeförderter Forschung (z. B. DFG, BMBF), Forschungsverbünde, Graduate Schools, die Qualitätsoffensive Lehrerbildung sowie die Quantität und Qualität fachdidaktischer Publikationen und die Internationalisierung. Auch wenn die Fachdidaktiken im Bereich der Forschung ein eigenes Profil entwickelt haben, geben Vertreterinnen und Vertreter in einer von der GFD 2017 durchgeführten Erhebung an, dass die wahrgenommene Wertschätzung der Fachdidaktiken an den eigenen Universitäten vor allem in den Bereichen Lehre und Betreuung der Studierenden, nicht jedoch im gewünschten Maße im Bereich der Forschung erfolgt.

Wesentlich für die Etablierung der Disziplin war die Gründung der fachdidaktischen Verbände und Gesellschaften ab den 1970er Jahren. Mit ihren Tagungen, eigenen Publikationsorganen, der Nachwuchsförderung, bildungspolitischen und anderweitigen Aktivitäten tru-

gen diese wesentlich zur Vernetzung und Sichtbarkeit der jeweiligen Fachdidaktiken bei. Als ein besonderer Meilenstein dürfte hier der sukzessive Zusammenschluss der Fachdidaktiken zur *Gesellschaft für Fachdidaktik* (GFD) betrachtet werden, die als Dachverband 2001 aus der KVFF hervorgegangen ist und in der derzeit 32 Fachgesellschaften vertreten sind.

Unter den vielfältigen Aktivitäten der GFD (vgl. fachdidaktik.org) seien an dieser Stelle lediglich die Bestrebungen der GFD um eine fachdidaktische Grundlagentheorie hervorgehoben, da diese als Metatheorie einen wesentlichen Beitrag für das Selbstverständnis der Disziplin zu leisten vermag. „Aufgabe der Allgemeinen Fachdidaktik als fachdidaktischer Metawissenschaft ist es, das Gemeinsame wie je Eigene bzw. Differenten der einzelnen Fachdidaktiken metatheoretisch in den Blick zu nehmen, zu analysieren und zu beschreiben“ (Frederking & Bayrhuber, 2017, S. 205). Neben grundlegenden theoretischen Annäherungen (vgl. Bayrhuber, Abraham, Frederking, Jank, Rothgangel & Vollmer, 2017) hat sich hier der Vergleich der Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken (vgl. Rothgangel, Abraham, Bayrhuber, Frederking, Jank & Vollmer, 2021) als sehr ergebnisreich erwiesen.

Ausgewählte Herausforderungen der Fachdidaktiken als wissenschaftliche Disziplin

Eine grundlegende Herausforderung, die auch andere anwendungsbezogene Wissenschaften betreffen dürfte, ist die Diskrepanz zwischen dem Anspruch wissenschaftlicher Erkenntnisbildung und den auf eher rasche Lösungen zielenden Erwartungen z. B. von Seiten der Bildungspolitik und Schulpraxis. Herausfordernd sind hier vor allem einzelne, im Kommunikationsprozess begründete Barrieren zwischen den Referenzsystemen Wissenschaft und Schule, die unterschiedlichen Logiken, Praxen und Sprachen folgen. Ansätze zur Lösung können u. a. im Transferverständnis der Fachdidaktiken (vgl. GFD, 2023) und in der Entwicklungsforschung gesehen werden.

Unter den konkreten, aktuell bedeutsamen Herausforderungen wird in einer von der GFD durchgeführten Befragung der Vorsitzenden der fachdidaktischen Fachgesellschaften (2022) an erster Stelle die Nachwuchsförderung genannt. Herausfordernd sind hier nicht in erster Li-

nie fehlende Stellen, sondern das Finden und Halten von qualifizierten wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, denen u. a. die Attraktivität der Schullaufbahn mit Verbeamtung auf Lebenszeit, hohen Gehältern und einer einfacheren Vereinbarkeit von Beruf und Familie sichere Perspektiven bieten als die Universität. Eine Erhöhung der Attraktivität der wissenschaftlichen Qualifikationsstellen könnte u. a. durch gezielte Förder- und Promotionsprogramme an und mit Schulen sowie eine beidseitige, zuverlässige Durchlässigkeit und Flexibilität der Systeme Schule und Hochschule erreicht werden.

Herausforderungen werden des Weiteren im Feldzugang gesehen, der i. T. äußerst schwierig und mit bürokratischen Hürden verbunden ist. Um in den Fachdidaktiken evidenzbasierte Erkenntnisse über das fachliche Lehren und Lernen zu generieren, ist dieser unabdingbar. Neben dem Abbau bürokratischer Hürden auf der einen Seite sollten Selbstverpflichtungen wie Qualitätskontrollen, Datenschutz und Nachhaltigkeit auf der anderen Seite die Regel sein. Als weitere Herausforderung wird die internationale Sichtbarkeit der fachdidaktischen Forschung gesehen. Auch wenn diese von Fach zu Fach variiert, dürfte sie in Summe als eher ausbaufähig bezeichnet werden.

Vor dem Hintergrund der im Beitrag angeführten inhaltlichen und strukturellen Aspekte kann, bei allen Unterschieden zwischen den Fächern und Standorten, konstatiert werden, dass sich die Fachdidaktiken in den zurückliegenden Jahrzehnten zu einer festen Größe respektive eigenständig forschenden und lehrkräftebildenden Disziplin an den Hochschulen entwickelt haben. Mit der zusätzlichen Ausweitung der Aufgabenfelder im Bereich des Transfers gilt es diesen Weg weiter zu verfolgen.

Literatur

- Bayrhuber, H., Abraham, U., Frederking, V., Jank, W., Rothgangel, M. & Vollmer, H. J. (Hrsg.). (2017). *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*. Waxmann.
- Frederking, V. & Bayrhuber H. (2017). Fachliche Bildung – Auf dem Weg zu einer fachdidaktischen Bildungstheorie. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (S. 205–247). Waxmann
- GFD (Gesellschaft für Fachdidaktik) (2015). *Formate Fachdidaktischer Forschung. Definition und Reflexion des Begriffs. Diskussionspapier der GFD*. Abgerufen am 01.07.2024, unter <https://www.fachdidaktik.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Positionspapier-18-Formate-Fachdidaktischer-Forschung.pdf>

- GFD (Gesellschaft für Fachdidaktik) (2023). *Fachdidaktik im Zentrum von Forschungstransfer und Transferforschung. Gemeinsames Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) und Österreichischen Gesellschaft für Fachdidaktik (ÖGFD)*. Abgerufen am 01.07.2024, unter <https://www.fachdidaktik.org/download/671/?tmstv=1720098380>
- Hemmer, M. (2021). Geographiedidaktik. Bestandaufnahme und Forschungsperspektiven. In M. Rothgangel, U. Abraham, H. Bayrhuber, V. Frederking, W. Jank & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich* (S. 132–154). Waxmann.
- KVFF (Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften) (Hrsg.). (1998). *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*. IPN. Abgerufen am 01.07.2024, unter https://www.fachdidaktik.org/cms/download.php?cat=Ver%C3%B6ffentlichungen&file=Fachdidaktik_Forschung_und_Lehre.pdf
- Prediger, S. & Link, M. (2012). Fachdidaktische Entwicklungsforschung – ein lernprozessfokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischer Arbeitsbereiche. In H. Bayrhuber, U. Harms, B. Muszynski, B. Ralle, M. Rothgangel, L.-H. Schön, H. J. Vollmer & H.-G. Weigand (Hrsg.), *Formate fachdidaktischer Forschung* (S. 29–45). Waxmann.
- Riegel, U. & Rothgangel, M. (2024). From Science to Science. Ein idealtypisches Modell fachdidaktischer Forschungsformate als Produkt und Mittel des Transfers zwischen disziplinären Kulturen der Fachdidaktik. In M. Hemmer, C. Angele, C. Bertsch, S. Kapelari, G. Leitner & M. Rothgangel (Hrsg.), *Fachdidaktik im Zentrum von Forschungstransfer und Transferforschung* (S. 301–311). Waxmann.
- Rothgangel, M. (2021). 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Ergebnisse und Perspektiven. In M. Rothgangel, U. Abraham, H. Bayrhuber, V. Frederking, W. Jank & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich* (S. 469–577). Waxmann.
- Rothgangel, M., Abraham, U., Bayrhuber, H., Frederking, V., Jank, W. & Vollmer, H. J. (Hrsg.). (2021). *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich*. Waxmann.

Hemmer, Michael, Prof. Dr.,
 Institut für Didaktik der Geographie,
 Universität Münster.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Geographische Bildung, Interessenforschung,
 Raumbezogene Orientierungskompetenz,
 Lehrkräfteprofessionalisierung und Exkursionsdidaktik.
michael.hemmer@uni-muenster.de

REZENSION

Rothland, M. (2021). Disziplin oder Profession: Was ist Schulpädagogik? Wiesbaden: Springer VS. 164 Seiten, ISBN 978-3-658-35708-5

Um es vorwegzunehmen: Dieses Buch ist ein notwendiges Buch, das jeder und jedem, die*der im Bereich der Schulpädagogik an einer Hochschule lehren wird oder dies bereits tut, zur Lektüre zu empfehlen ist. Warum? Weil das Buch für das Nachdenken über die eigene Positionierung in der schulpädagogischen Lehre wichtige Impulse setzt; es bietet ein reichhaltiges und sehr gut aufbereitetes Wissen nicht nur zur Geschichte der Schulpädagogik von einer Handlungslehre in der seminaristischen Ausbildung von Lehrkräften zur einer wissenschaftlichen und damit auch forschenden Disziplin an Universitäten, sondern vor allem auch viele Anregungen zum Nachdenken über den (eigenen) Umgang mit den sich gegenwärtig in der Schulpädagogik in Bezug auf die eigene Disziplinentwicklung stellenden Fragen. Es zu lesen empfiehlt sich auch deswegen für diejenigen, die in der Lehre tätig sind, weil die eigenen Antworten auf die Fragen, die sich der Schulpädagogik als Disziplin stellen, stets auch Konsequenzen für die eigene Lehre mit sich bringen. Qualifikand*innen im Bereich der Schulpädagogik müssten Gelegenheit haben, sich mit den unterschiedlichen Antworten, die in ihrem wissenschaftlichen Umfeld auf die Frage, wohin sich die Schulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin entwickelt oder entwickeln sollte, auseinanderzusetzen, um eigene Positionierungen zu überprüfen und zu konsolidieren. Aber nun der Reihe nach.

Die Antwort auf die Frage, ob dieses Buch lesenswert ist, fällt deswegen positiv aus, weil Martin Rothland nicht etwa einen weiteren Versuch unternimmt, ‚eine Schulpädagogik‘ zu verfassen; diese Versuche liegen bereits vielfältig vor, Einigkeit ist hier indes keineswegs zu erwarten, wie der Autor gleich zu Beginn unmissverständlich feststellt:

„Das Publikationsaufkommen insgesamt und darin die Bestimmungsversuche dessen, was Schulpädagogik ist, wie sie definiert werden kann, womit sie sich beschäftigt, wer sie betreibt, wo sie zu verorten ist und was sie in besonderer Weise etwa in Abgrenzung zu anderen pädagogischen Feldern oder wissenschaftlichen Zugängen charakterisiert, sollten nun allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass in den Veröffentlichungen über die Zeit durchaus recht unterschiedliche Zugänge gewählt werden und Bestimmungen erfolgen. Alles andere wäre auch sehr unwahrscheinlich und vor allem untypisch für einen wissenschaftlichen Diskurs – es wäre zumindest verdächtig.“ (S. 2)

Vielmehr setzt sich der Autor grundlegend mit der Frage – Was ist Schulpädagogik: Disziplin oder Profession? – auseinander und stellt damit das Spannungsverhältnis zentral, das die Disziplingeschichte der Schulpädagogik bis heute begleitet. Sie steht vor der Aufgabe, sich als forschende Disziplin weiterzuentwickeln, und zugleich auf den Anspruch zu antworten, Wissen für die schulische Praxis bereitzustellen. Wenn von dieser Veröffentlichung nicht eine weitere Schulpädagogik zu erwarten ist, was dann ist also genau ihr Anliegen?

„Stattdessen ist die vorgelegte Monographie als Reflexion über die Schulpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft sowie als kritische Einführung in den (erziehungs-)wissenschaftlichen Diskurs über Schulpädagogik konzipiert. Nicht die Schulpädagogik, ihre Lehrinhalte und Forschungsthemen sind Gegenstand der Auseinandersetzung in diesem Band, sondern Beschreibungen von Schulpädagogik (etwa als Berufswissenschaft oder Professionsdisziplin) und die kritische Reflexion der Voraussetzungen, die diesen Beschreibungen notwendigerweise zu Grunde liegen.“ (S. 3)

Dieses Buch versteht sich somit als Ergänzung zu den vorliegenden Einführungen in die Schulpädagogik. Es will damit das Ansinnen, das den Einführungen in die Schulpädagogik über ihre Unterschiede hinweg zugrunde liegt, nützliches Wissen für die schulische Praxis zur Verfügung zu stellen, kontextualisieren.

- Es will verständlich machen, warum die Hoffnung, eine ‚Wissenschaft‘ „im Dienste dieser Praxis“ zu sein (S. 5), besteht, warum diese auch von Studierenden an die Dozierende der Schulpädagogik gerichtete Hoffnung aber unerfüllbar bleibt.
- Und es will deutlich machen, inwiefern diese unerfüllbare Hoffnung zwar Studierende des Lehramts konkret enttäuschen mag, aber eigentlich doch gerade kein Problem darstellt, sondern ein Kennzeichen von Wissenschaft und der für Wissenschaft eigenen Art und Weise des Umgangs mit Wissen ist, nämlich die Gültigkeit des Wissens immer wieder kritisch zu befragen, neue Fragen aufzuwerfen und damit neue Antworten zu generieren.

Das Buch greift also den innerhalb der Schulpädagogik immer wieder zu führenden Selbstvergewisserungsdiskurs in Bezug auf ihre zentralen Aufgaben und Ziele als Disziplin und gegenüber der Profession auf. Diesen Selbstvergewisserungsdiskurs kommt die Schulpädagogik, wie jede und insbesondere jede junge wissenschaftliche Disziplin, nicht

umhin zu führen. Damit „gemeint ist das Nachdenken über und Diskutieren der Gestalt und Ordnung, der Fragestellungen und Forschungszugänge, der Funktion und Verhältnisbestimmungen zu anderen Wissenschaften innerhalb einer wissenschaftlichen Disziplin“ (S. 7) – ein Thema, das aufgrund seines Abstraktionsgrades möglicherweise nicht jede*n zu begeistern vermag.

Auf die Relevanz dieser Fragen stoßen wir allerdings immer dort, wo schulpädagogisch um die Frage der Ausrichtung, Ziele und Relevanz schulpädagogischer Forschung dies- und jenseits des Anspruchs, Wissen für die schulische Praxis bereitzustellen, gerungen wird. Oder anders gesagt: Wir stoßen auf die Relevanz dieser Fragen immer dort, wo Uneinigkeit darüber besteht, auf welche Weise und wieweit sich die Schulpädagogik als forschende Disziplin von der Profession emanzipieren soll, darf und kann – also kontrovers diskutiert wird, wieweit sich die Schulpädagogik vorrangig an den in der schulischen Praxis relevanten Fragen auszurichten hat bzw. wieweit sie sich in Bezug auf ihre Fragestellungen und Themen von Relevanzsetzungen der Schulpraxis distanzieren soll, darf und kann. Fundamentale Auswirkungen hat die Entscheidung für das eine oder andere bspw. auf die Wahl von Fragestellungen und Themen für Qualifikationsarbeiten.

Mit diesen, hier angedeuteten Fragen beschäftigt sich die vorliegende Publikation auf 156 Seiten bzw. in vier Kapiteln, die jeweils – auch mit eigenem Literaturverzeichnis – für sich stehen und zugleich als systematisch aufgebaute Argumentation rezipierbar sind. Die Publikation will dabei ein Arbeitsbuch sein: In den Kapiteln wird mit Fallbeispielen und zuweilen mit Graphiken gearbeitet, an denen die behandelten Themen anschaulich entwickelt und in ihrer Komplexität deutlich gemacht werden. Relevante Punkte werden immer wieder systematisiert und in Form von Auflistungen zusammengefasst. Exkurse – deutlich hervorgehoben als farblich unterlegter Text – vertiefen einzelne Aspekte. In aller Kürze soll der rote Faden im Folgenden skizziert werden.

Im ersten Kapitel (33 Seiten) startet Rothland mit der Frage – Was ist Schulpädagogik? – und somit der Darstellung und Begründung der zentralen Anliegen des Buches, wie ich sie hier am Anfang der Rezension bereits aufgegriffen habe. Mit den einzelnen Unterkapiteln setzt er gekonnt Akzente, indem er die „schwierige Ausgangsfrage“ (S. 1) (Was ist Schulpädagogik?) ebenso wie eine „streitbare Antwort“ auf sie (S. 10) und die Entwicklung der Schulpädagogik nichtsdestotrotz als „Erfolgsgeschichte“ (S. 18) ins Spiel bringt.

Das zweite Kapitel fragt auf 50 Seiten nach der Positionierung der Schulpädagogik zwischen Disziplin und Profession. Es ruft gegliedert nach Bestimmungsversuchen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs und solchen der Schulpädagogik als Wissenschaft von der Praxis für die Praxis verschiedene Antworten auf die Frage ‚Was ist Schulpädagogik?‘ auf und durchleuchtet ihre jeweiligen Entstehungskontexte und zentralen Aussagen. Im Zwischenfazit zu Kapitel 2 wird dem Professions- und Praxisbezug als „identitätsstiftendes Merkmal der Schulpädagogik im Wissenschaftssystem“ (S. 62) nachgegangen. Nachdenken kann man also darüber, ob nicht gerade die in der Disziplin andauernde Uneinigkeit über die von Rothland aufgerufene Frage – Was ist Schulpädagogik? Disziplin oder Profession – das ist, was Identität schafft.

Das dritte Kapitel ist dem „Personal der Schulpädagogik“ (S. 85) gewidmet. Hier wird sich mit Anforderungen an schulpädagogische Professuren befasst, dabei insbesondere mit der „Schulpraxiserfordernis“ als ein sich haltendes, wenn auch lokal sehr unterschiedlich ausgelegtes Kriterium der Beurteilung der Qualifikation von Bewerber*innen auf schulpädagogische Professuren. Angesichts der nach wie vor hohen Bedeutung der „Schulpraxiserfordernis“ in den Berufungsverfahren für Professuren der Schulpädagogik kann es erstaunen, dass der unterschiedliche Umgang mit diesem Kriterium in der Berufungspraxis von Hochschulen bzw. Ländern kein Gegenstand der Auseinandersetzung in der Disziplin ist.

Das vierte Kapitel fragt nach einem eigenständigen Erkenntnisinteresse der Schulpädagogik und fokussiert dafür Unterricht als Forschungsgegenstand der Schulpädagogik. Es befasst sich mit Unterschieden und Schnittstellen allgemeindidaktischer und empirisch-quantitativer Unterrichtsforschung. In der Lektüre des Kapitels wird deutlich, wie und dass Unterricht nahezu zwingend aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht werden muss, um seiner Komplexität annähernd gerecht zu werden. Eine schulpädagogische Forschungsperspektive auf Unterricht geht dabei nach Rothland bspw. weder in allgemeindidaktischen Begründungsdiskursen zu dem, was im Unterricht gelernt werden soll, noch in der Frage nach der Effektivität der eingesetzten Lehrstrategien für das Lernen der Schüler*innen auf. „Spezifisch ‚schulpädagogisch‘“ (S. 144) wird das Forschungsinteresse durch die Untersuchung von Unterricht als Element von Schule und die Frage nach den mittel- und langfristigen Wirkungen von Unterricht für den Einzelnen über

das fachliche Lernen hinaus. Schulpädagogisch gilt es also im Sinne Rothlands das, was im Unterricht passiert, über das fachliche Lernen hinaus zu erforschen und nach dem Erreichen überfachlicher Lernziele im Fachunterricht zu fragen. Um dieser Frage nachzugehen, würde sich auch eine fächervergleichende Forschungsperspektive anbieten. Rothland beendet das Kapitel mit einem Ausblick auf die Relevanz der einzelnen Unterrichtsfächer und ihrer Unterschiede für die schulpädagogische Unterrichtsforschung: „In diesem Sinne wäre auch eine systematisch fächervergleichende Unterrichtsforschung konstitutiv für eine schulpädagogische Forschungsperspektive.“ (S. 149)

Die vorliegende Auseinandersetzung von Martin Rothland zeigt den Stand der Diskussion auf, sie legt die Desiderate offen, sie hält der Disziplin Schulpädagogik damit den Spiegel vor. Sie versucht nicht, einfache Antworten auf komplexe Fragen zu finden. Rothlands Argumentation fällt somit notwendigerweise an manchen Stellen komplex aus. Er bemüht sich dabei sehr, nicht zu viel Kenntnisse vorauszusetzen, sondern Entwicklungen und Kontroversen darzustellen, um gerade für jene Lesenden, die sich noch nicht mit dem Thema befasst haben, ein Verstehen des Dauerdisputs – Was ist Schulpädagogik? – zu ermöglichen.

Würde man klug ausgewählte Auszüge aus dem Buch in der schulpädagogischen Lehre einsetzen, könnte man auch Studierenden einen Blick hinter die Kulissen ermöglichen. Anhand der vorliegenden Publikation wäre es möglich, Einsichten zu generieren – wie diese bspw.: Wissenschaft streitet über die Möglichkeiten, eine Wissenschaft zu sein. Sehr unterschiedliche Positionen werden dabei zu der Frage nach der Stellung der Schulpädagogik zwischen Disziplin und Profession eingenommen. Schulpädagogik ist eine wissenschaftliche Disziplin in Entwicklung, Selbstklärungen und Selbstvergewisserungen gehören dazu. Erforderlich wäre es dafür, die Herausforderungen, vor denen die Schulpädagogik steht, nicht als Defizit oder gar Unvermögen, sondern als für die Disziplinentwicklung notwendig zum Vorschein zu bringen. Wichtig erscheint dabei vor allem, ein Verständnis für den Prozess zu entwickeln, in dem die noch junge wissenschaftliche Disziplin dabei ist zu reifen.

Was am Ende fehlt, sind Impulse, um mit der vorliegenden Publikation über sie hinaus zu denken und die Suche nach Antworten auf die Frage der Positionierung der Schulpädagogik als Disziplin zur Profession nicht als beendet anzusehen. Beispielsweise fehlt in der vorlie-

genden Publikation eine Auseinandersetzung mit der Frage, wie denn konkret schulpädagogische Problemstellungen des pädagogischen Alltags, die sich für Lehrkräfte, Schüler*innen unterschiedlich darstellen, Anlass und Ausgangspunkt für schulpädagogische Forschung werden können. Zu diskutieren wäre: Kann es ein mit Lehrkräften und Schüler*innen solidarisches schulpädagogisches Forschen geben, das die Differenz zwischen pädagogischem Handeln und Forschung zum pädagogischen Handeln nicht aufzulösen versucht? Und wenn ja, welche Voraussetzungen für die Forschung und für die schulische Praxis müssten dafür gegeben sein? Zudem wäre spannend zu diskutieren, welche Forschungsfragen die Schulpädagogik als Disziplin verfolgen würde, wenn sie ihre Forschungsthemen nicht vor allem an den im Bildungssystem diskutierten Reformthemen ausrichten würde. Anders formuliert: Welche wissenschaftlichen Themen einer forschenden Disziplin werden durch ihre Ausrichtung auf die pädagogische Praxis auch vernachlässigt? Gewiss ist in jedem Fall, dass sich das Thema der Publikation noch lange nicht erledigt hat.

Rabenstein, Kerstin, Prof. Dr.,
Professorin für Schulpädagogik/
Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung,
Sozialwissenschaftliche Fakultät, Georg-August-Universität Göttingen.
kerstin.rabenstein@sowi.uni-goettingen.de

AGENDA

(Stand 16.07.2024)

Professionalisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – schulsprachdidaktische, fach- didaktische und bildungspolitische Perspektiven

Informationen:

<https://nets21.ch/sommertagung-24/>

22.08. bis 23.08.2024

Bern,
Schweiz

Interaktion als Dreh- und Angelpunkt erfolgreichen Lehrens und Lernens

Informationen:

<https://www.phlu.ch/sgl-tagung.html>

30.08.2024

Luzern,
Schweiz

(Re-)Fokussierungen. Was war, ist und wird mit Theorien der Schule und des Unterrichts?

Jahrestagung der Kommission

Schulforschung und Didaktik der DGfE

Informationen:

[https://www.dgfe.de/fileadmin/
OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/
SFD/2024_Programm_ReFokussierungen.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/SFD/2024_Programm_ReFokussierungen.pdf)

11.09. bis 13.09.2024

Universität Osnabrück,
Deutschland

„Having Teachers in Mind“ – Können Schule und Lehrer:innenbildung ‚freudlos‘ sein?

Jahrestagung der Kommission

Psychoanalytische Pädagogik

Informationen:

[https://www.hfh.ch/event/having-teachers-in-
mind-koennen-schule-und-lehrerinnenbildung-
freudlos-sein](https://www.hfh.ch/event/having-teachers-in-mind-koennen-schule-und-lehrerinnenbildung-freudlos-sein)

13.09. bis 14.09.2024

HfH Zürich,
Schweiz

25.09. bis 27.09.2024
Universität Trier,
Deutschland

**Das Personal der Lehrer:innenbildung
im Fokus der Professionsforschung.
Jahrestagung der Kommission
Professionsforschung und Lehrer:innenbildung**

Informationen:

<https://www.uni-trier.de/index.php?id=92622>

14.11. bis 16.11.2024
Universität Osnabrück,
Deutschland

**Sportlehrkräftebildung –
Hochschuldidaktik im Spiegel der Forschung.
Jahrestagung der Kommission Sportpädagogik**

Informationen:

[https://uol.de/sport/veranstaltungen/
jahrestagung-2024-dgfe-kommission-
sportpaedagogik](https://uol.de/sport/veranstaltungen/jahrestagung-2024-dgfe-kommission-sportpaedagogik)

CALL FOR ABSTRACTS

Im journal für lehrerInnenbildung werden vier Themenhefte pro Jahr herausgegeben. Seit 2017 werden mehrere Beiträge jedes Heftes nach einem offenen Call ausgewählt. Weitere Beiträge werden wie bis anhin von den für das jeweilige Heft verantwortlichen Herausgeber*innen eingeworben. Die abschließende Auswahl liegt bei den für das Themenheft verantwortlichen Herausgeber*innen. Kriterien für offenen Call: Die Beiträge sollen die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen fokussieren bzw. einen Zusammenhang zur Lehrer*innenbildung aufweisen und zum Heftthema passen.

Das jlb publiziert nur Erstveröffentlichungen. Es sind verschiedene Beitragstypen möglich: Überblicksartikel, Forschungsberichte, Erfahrungsberichte und Konzeptbeschreibungen. Die Textlängen bewegen sich je nach Beitragstyp zwischen 10.000 und 20.000 Zeichen (mit Leerzeichen).

Im offenen Call wird ein Abstract (max. eine A4-Seite) zum Thema des Heftes erwartet. Darin enthalten sind Bezüge zur wichtigsten Forschungsliteratur und eine Angabe zum Beitragstyp.

Per mail an die jeweiligen Herausgeber*innen des Hefts.

02/2025 Ist die (Aus-)Bildung von Lehrer*innen noch ‚pädagogisch‘? Zur Rolle der Pädagogik in den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen des Lehramtsstudiums

(Herausgeber*innen: Evi Agostini, evi.agostini@univie.ac.at, Eveline Christof, christof@mdw.ac.at, Tanja Obex, obex@mdw.ac.at)

Welche (Aus-)Bildung benötigen (angehende) Lehrer*innen? Im Gefolge der Restrukturierung des Hochschulwesens im Rahmen der Bolognaform werden kritische Stimmen laut: Die Lehrer*innenbildung werde entpädagogisiert, und an die Stelle einer Ausbildung, die sich an der wissenschaftlichen Pädagogik orientiert, sei eine Lernwissenschaft getreten, die sich als transdisziplinäre Wissenschaft. Die Aufgabe dieser ‚neuen‘ Bildungswissenschaft sei es, „ausgehend vom Lernbegriff Elemente der Psychologie, der Medizin und der Pädagogik zu synthetisieren“ (Casale, 2021, S. 220). Mit einer solchen Akzentuierung in der Ausbildung werde die Ausbildung deprofessionalisiert, weil schließlich die Vermittlung eines technologischen Wissens als wesentlichstes Anliegen verstanden wird. Die Konsequenz einer sol-

chen Sichtweise sei, dass Lehrpersonen tendenziell eher als Expert*innen denn als Professionelle wahrgenommen. Die Arbeit der (erziehungswissenschaftlichen) Professionalisierungsforschung, in denen die Nicht-Standardisierbarkeit pädagogischen Handelns betont wird, gilt dabei nicht länger als Voraussetzung für Professionalisierungsprozesse. In diesem Verständnis ist aber gerade die Vermittlung eines nicht-technologischen pädagogischen Wissens eine wesentliche Voraussetzung für die Bildung einer Urteilskraft von Lehrpersonen, die im Unterricht gefragt ist.

Von dieser Problematisierung ausgehend greift das Themenschwerpunktheft Fragen des Stellenwerts und des Selbstverständnisses der (allgemein) bildungswissenschaftlichen Grundlagen im Lehramtsstudium auf. Diese stell(t)en in der deutschsprachigen Lehrer*innenbildung (bisher) neben der fachwissenschaftlichen, der fachdidaktischen und der berufspraktischen eine zentrale Säule des Studiums dar. In Österreich ist vor dem Hintergrund des aktuell zu beobachtenden Mangels an Lehrpersonen die bildungspolitische Umsetzung im Gange, das Studium insgesamt und spezifisch die bildungswissenschaftlichen Grundlagen drastisch zu kürzen.

Das geplante Heft stellt Fragen wie: Welche Rolle werden den Bildungswissenschaften im Lehramt zugedacht, wenn sie nicht anteilmäßig, sondern erheblich (bis zu 50 Prozent) reduziert werden? Was bedeutet das für die Professionalisierung von Lehrpersonen? Welche Rolle spielen Fach, Fachdidaktik, Pädagogik und Schulpraxis in der Ausbildung? Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit zwischen diesen Anteilen? Wie beurteilen Studierende die pädagogischen Grundlagen? Darüber hinaus werden auch Einschätzungen und Berichte über aktuelle Entwicklungen und Ideen im Lehramtsstudium gesucht.

Literatur

Casale, R. (2021). Die Entpädagogisierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik und die Entstehung der Bildungswissenschaft als Leitdisziplin in den 1990er Jahren. In R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari & M. Morandi (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ‚cross culture‘* (S. 212–224). Verlag Julius Klinkhardt.

Deadline für den offenen Call: 31. Juli 2024

Erscheinungstermin: Juni 2025

03/2025 Professionalisierung von Schulleitenden

(Herausgeber*innen: Bernhard Hauser, bernhard.hauser@phsg.ch, Esther Dominique Klein, dominique.klein@tu-dortmund.de)

Schulleitende beeinflussen in einer Schule Arbeitsklima und Lernatmosphäre und sind für eine zielorientierte Gestaltung der schulischen Arbeit zuständig. Ihr strategisches Handeln ist in höchstem Maße bedeutsam für die Lernfortschritte der Lernenden (sowohl der Schüler*innen, als auch Lehrkräfte): Sie tun dies durch die Philosophie der Gespräche mit Mitarbeitenden, durch die Wirkung auf die Unterrichtsqualität durch individuelle und teamorientierte Weiterbildung, durch die strategische Gestaltung von Schulentwicklungsmassnahmen, durch die Förderung eines Selbstverständnisses lebenslanger Expertisierung, und durch viele andere Aspekte ihres Tuns. Lehrpersonen sind Expertinnen und Experten für das Lernen – in der Regel mit viel Lehrfreiheit. Die Führung von Menschen mit dieser Art von hoher Expertise ist anspruchsvoll. Denn sie besteht weniger in der Ausgabe von Verordnungen, Anweisungen und Befehlen, sondern vor allem darin, Lehrpersonen gewinnend anzuregen, gemäß ihrer Fähigkeiten und Bedürfnisse zu fördern und einzusetzen, sowie zur Weiterentwicklung ihres professionellen Handelns zu motivieren.

In der Presse tauchten in den letzten Jahren zum einen Berichte auf über Unzufriedenheit mit der Art der Führung bis hin zu Kündigungen ganzer Gruppen von Lehrpersonen (zum Beispiel in der Schweiz), zum andern (z. B. in Deutschland) über die Belastung, fehlende Unterstützung von Schulleitungen bis hin zu deren verbreitetem Wunsch nach Berufswechsel. Das Thema ist also aktuell.

In diesem Heft sollen Formen der Aus- und Weiterbildung von Schulleitenden in den deutschsprachigen Ländern beschrieben und diskutiert werden, allenfalls mit einem Vergleich zu in diesem Bereich besonders wirksamen Ländern (wie z. B. Singapur). Welche Aspekte der Professionalisierung tragen in besonderem (bzw. geringem) Ausmass dazu bei, dass Schulleitende in der Praxis sowohl über eine hohe Akzeptanz bei den Lehrpersonen verfügen als auch diese zu nachhaltigem Unterrichten bewegen können? Welche Unterstützung benötigen Schulleitende für ihre Professionalisierung „on the job“? In welchem Zusammenhang stehen Aus- und Fortbildung mit Fragen der Belastung und Beanspruchung von Schulleitenden? Wie gelingt es, besonders erfolgreiche Lehrpersonen für den Beruf der Schulleitung

zu gewinnen? Welche professionellen Kompetenzen stehen in der Schulleitungsaus- und Weiterbildung im Vordergrund? Wie stellen Bildungssysteme das Selbstverständnis her, wonach stete Weiterbildung und Professionalisierung eine alltägliche Angelegenheit darstellen?

Deadline für offenen Call: 30. September 2024

Erscheinungstermin: September 2025

Wir freuen uns auf zahlreiche Eingänge!

Für die jlb-Redaktion: Fabian Michel

Schulpädagogik(en) und Fachdidaktik(en)
journal für lehrerInnenbildung
no. 2/2024

EDITORIAL

BEITRÄGE

01

Über (Un-)Verfügbares in den Perspektiven von Schulpädagogik und Fachdidaktik

02

Interdisziplinäre Konkurrenz?

Schulpädagogik und Fachdidaktik(en) in der kasuistischen Lehrkräftebildung

03

Was Schulpädagogik und Fachdidaktik(en)
aus schulpädagogischer Perspektive ausmacht.
Disziplinäre Abgrenzungen und Annäherungen

04

Berufsfelddidaktik Sozialpädagogik. Impulse aus einem ethnographischen Zugang

05

Aushandlungen von Lehramtsstudierenden zu Ungleichheiten.
Deutungen zu Sprachsensibilität

06

Rahmenmodell für die Entwicklung von Unterricht. Ein interdisziplinäres Projekt

07

Sichtweisen von Lehrkräften auf den Reflexionsbegriff.
Einblicke in Studium und Referendariat

STICHWORT

08

Schulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin

09

Fachdidaktik(en) als wissenschaftliche Disziplin

REZENSION

AGENDA

CALL FOR ABSTRACTS