

Schulpädagogik(en)
und Fachdidaktik(en)

Bibliografie:

Christoph Bräuer und
Kerstin Rabenstein (2024).
Über (Un-)Verfügbares in den Perspektiven
von Schulpädagogik und Fachdidaktik.
journal für lehrerInnenbildung, 24 (2), 18–31.
<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2024-01>

Gesamtausgabe online unter:
<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2024>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.2
2024

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.

Schlagworte/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-

„... der Sehenden, 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