

Edition Fachdidaktiken

Nina Meister · Uwe Hericks
Rolf Kreyer · Ralf Laging *Hrsg.*

Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung

Das Fach im Diskurs zwischen
Fachwissenschaft, Fachdidaktik
und Bildungswissenschaft



Springer VS

Edition Fachdidaktiken

Die Reihe ‚Edition Fachdidaktiken‘ reagiert auf die inter- und multidisziplinär wachsenden Diskurse, die sich in den Schnittmengen fachwissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Zusammenhänge verdichten.

Fachdidaktiken stehen mehr und mehr im Dialog und es zeichnen sich innovative und moderne Formen zunehmender Kommunikation und Kooperation ab.

Die Buchreihe will diese Forschungsentwicklung fördern und eine wissenschaftliche Publikationsfläche bieten, auf der Fachdidaktiken aller Disziplinen eine interdisziplinäre Öffnung in fachübergreifenden Arbeitskontexten ermöglichen.

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/16243>

Nina Meister · Uwe Hericks · Rolf Kreyer ·
Ralf Laging
(Hrsg.)

Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung

Das Fach im Diskurs zwischen
Fachwissenschaft, Fachdidaktik und
Bildungswissenschaft

 Springer VS

Hrsg.

Nina Meister
Philipps-Universität Marburg
Marburg, Deutschland

Uwe Hericks
Philipps-Universität Marburg
Marburg, Deutschland

Rolf Kreyer
Philipps-Universität Marburg
Marburg, Deutschland

Ralf Laging
Philipps-Universität Marburg
Marburg, Deutschland

ISSN 2524-8677

ISSN 2524-8685 (electronic)

Edition Fachdidaktiken

ISBN 978-3-658-29193-8

ISBN 978-3-658-29194-5 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-29194-5>

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

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Laux

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Vorwort der Herausgeber

Der vorliegende Band geht auf die Arbeit des *ProfiForums* im Marburger Projekt ProPraxis zurück, das im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird. ProPraxis strebt eine Neustrukturierung der Marburger Lehrerbildung an, die die Anregung einer *reflektierten Fachlichkeit* seitens der Studierenden als Kerngedanken verfolgt. Um dies zu erreichen arbeitet die Marburger Konzeption mit einem *doppelten Praxisverständnis*, das die Praxis der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Fachlichen in der Universität und die Praxis des begleiteten Unterrichtspraktikums in der Schule umfasst.

Beim ProfiForum handelt es sich um den Zusammenschluss der in diesem Projekt wissenschaftlich lehrenden und forschenden Mitglieder der Philipps-Universität Marburg. Es eröffnet einen Raum zur interdisziplinären Bearbeitung und Diskussion der spezifischen Weltzugänge der einzelnen Fächer, ihrer jeweils besonderen Perspektivität und Gegenstandskonstitution.

Der Band dokumentiert und systematisiert die inhaltliche Arbeit des ProfiForums in der ersten Förderphase des Projekts. Wir danken Jessica Kruska und Corinna Berg für die sorgfältige redaktionelle Bearbeitung der Beiträge sowie den Mitgliedern des ProfiForums für die vielen anregenden Diskussionen und ihre Mitwirkung an diesem Band.

Den Autorinnen und Autoren dieses Bandes wünschen die Herausgeberin und die Herausgeber eine konstruktive Resonanz in der eigenen und „fremden“ Fachkultur zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Marburg und anderen Universitäten.

Marburg
im Januar 2020

Nina Meister
Uwe Hericks
Rolf Kreyer
Ralf Laging

Inhaltsverzeichnis

Teil I Zum professionstheoretischen Verständnis des Buches

Das Fach im Lehramtsstudium: theoretische und konzeptionelle Perspektiven	3
Uwe Hericks und Nina Meister	

Teil II Beiträge zum Fachverständnis

Einführung: Welchen Beitrag leisten die Fächer zum Verstehen der Welt?	21
Rolf Kreyer und Ralf Laging	

Bewegung, Spiel und Sport als Modi der Selbst- und Welterschließung	31
Jörg Bietz	

Wie entsteht neue Mathematik?	55
Thomas Bauer, Eva Müller-Hill und Roland Weber	

Der sprachwissenschaftliche Blick auf Kommunikation – und was Lehrpersonen davon haben	79
Rolf Kreyer	

Der Raum im System	101
Carina Peter und Thomas Nauss	

Teil III Beiträge zu den Verstehensschwierigkeiten von Studierenden

Einführung: Fachliche Verstehensschwierigkeiten von Studierenden als Professionalisierungschance	119
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Nina Meister

Diskontinuitäten zwischen Schulmathematik und Hochschulmathematik	127
------------------------------------------------------------------------------------	-----

Thomas Bauer, Eva Müller-Hill und Roland Weber

Professionalization and Linguistic Expertise	147
---------------------------------------------------------------	-----

Barbara Ann Güldenring und Rolf Kreyer

Trügerische Oberflächen: Verstehensschwierigkeiten Studierender in der Organischen Chemie	169
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Michael Schween und Philipp Lindenstruth

Theologie studieren zwischen universitärer Fachwissenschaft und individueller Religiosität	191
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Lena Nickel und Sven-Sören Woernle

Teil IV Beiträge zur Fachlichkeit in der Lehrerbildung

Einführung: Fachlichkeit verstehen lernen	215
------------------------------------------------------------	-----

Ralf Laging

Vielleicht wahr?	225
-----------------------------------	-----

Ulrich Vogel und Simone Petzoldt

Organisch-chemische Reaktionsprozesse anhand von 3D-Prozessmodellen verstehen	241
------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Philipp Lindenstruth und Michael Schween

Fachlichkeit und didaktische Rekonstruktion im Lehramtsstudium Sport	269
---------------------------------------------------------------------------------------	-----

Ralf Laging und Meike Hartmann

Glaubst du das?	293
----------------------------------	-----

Marcell Saß

Teil V Abschließende Reflexionen und Ausblick

Fachliche Weltansichten – Reflexionen zur Lehrerbildung	311
--------------------------------------------------------------------------	-----

Nina Meister und Uwe Hericks

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Thomas Bauer Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Mathematik und Informatik, Marburg; E-Mail: tbauer@mathematik.uni-marburg.de

Dr. Barbara Ann Güldenring Justus-Liebig-Universität Gießen, Fachbereich 05 – Sprache, Literatur, Kultur, Institut für Anglistik, Gießen; E-Mail: Barbara.A.Gueldenring@anglistik.uni-giessen.de

Prof. Dr. Jörg Bietz Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sportwissenschaft und Motologie, Marburg; E-Mail: bietz@staff.uni-marburg.de

Dr. Meike Hartmann Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sportwissenschaft und Motologie, Marburg; E-Mail: meike.hartmann@staff.uni-marburg.de

Prof. Dr. Uwe Hericks Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Schulpädagogik, Marburg; E-Mail: hericks@staff.uni-marburg.de

Prof. Dr. Rolf Kreyer Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Fremdsprachliche Philologien, Institut für Anglistik und Amerikanistik, Marburg; E-Mail: kreyer@uni-marburg.de

Prof. Dr. (i. R.) Ralf Laging Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sportwissenschaft und Motologie, Marburg; E-Mail: laging@staff.uni-marburg.de

Philipp Lindenstruth Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Chemie, Marburg; E-Mail: philipp.lindenstruth@chemie.uni-marburg.de

Dr. Nina Meister Philipps-Universität Marburg, Zentrum für Lehrerbildung, Marburg; E-Mail: nina.meister@uni-marburg.de

Prof. Dr. Eva Müller-Hill Universität Rostock, Institut für Mathematik, Didaktik der Mathematik, Rostock; E-Mail: eva.mueller-hill@uni-rostock.de

Prof. Dr. Thomas Nauss Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Geographie, Marburg; E-Mail: thomas.nauss@uni-marburg.de

Lena Nickel Philipps-Universität Marburg, Fachbereich evangelische Theologie, Fachgebiet Praktische Theologie/Religionspädagogik, Marburg

Prof. Dr. Carina Peter Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Geographie, Marburg; E-Mail: carina.peter@geo.uni-marburg.de

M.A. Simone Petzoldt Elisabeth-Schule Marburg, Marburg; E-Mail: simone.petzoldt@gmail.com

Prof. Dr. Marcell Saß Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Evangelische Theologie, Fachgebiet Praktische Theologie, Marburg; E-Mail: m.sass@uni-marburg.de

Prof. Dr. Michael Schween Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Chemie, Marburg; E-Mail: schweenm@staff.uni-marburg.de

Dr. Ulrich Vogel Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften und Philosophie, Institut für Philosophie, Marburg; E-Mail: vogel@staff.uni-marburg.de

Dr. Roland Weber Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Mathematik und Informatik, Marburg; E-Mail: rweber@mathematik.uni-marburg.de

Sven-Sören Woernle Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Schulpädagogik, Marburg; E-Mail: sven-soeren.schmidt@staff.uni-marburg.de

Teil I

**Zum professionstheoretischen Verständnis
des Buches**



Das Fach im Lehramtsstudium: theoretische und konzeptionelle Perspektiven

Einführung in den Band

Uwe Hericks und Nina Meister

1 Aspekte professionalisierten Handelns von Lehrpersonen

Universitäre Lehrerbildung steht in einer grundsätzlichen und unausweichlichen Spannung. Sie ist einerseits in die institutionelle Logik der Universität eingebunden, die sich auf die Idee der Wissenschaft beruft und die Studierenden mit der Erwartung konfrontiert, ihre eigenen Lernprozesse unter der Maßgabe wissenschaftlichen und theoriegeleiteten Denkens zu gestalten. Andererseits aber weist universitäre Lehrerbildung immer schon über die wissenschaftlichen Denkformen der Universität hinaus, insofern es ihre Zielperspektive ist, Lehrerinnen und Lehrer auf ihre zukünftige Berufspraxis an einer Schule und damit auf ein berufliches Handeln vorzubereiten, das einer eigenen praktischen Logik folgt. Über Lehrerbildung zu diskutieren, ohne dieses spannungsvolle Verhältnis zwischen Studium und Beruf, zwischen Wissenschaft und Praxis auf diese oder jene Weise zu thematisieren, scheint nahezu unmöglich. Seit der Entstehung einer

U. Hericks (✉)

Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Schulpädagogik,
Philipps-Universität Marburg, Marburg, Deutschland
E-Mail: hericks@staff.uni-marburg.de

N. Meister

Zentrum für Lehrerbildung, Philipps-Universität Marburg, Marburg, Deutschland
E-Mail: nina.meister@uni-marburg.de

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020

N. Meister et al. (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches
in der universitären Lehrerbildung*, Edition Fachdidaktiken,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-29194-5_1

organisierten Berufsvorbereitung für Lehrpersonen im 19. Jahrhundert waren Reformen der Lehrerbildung stets mit der Frage verbunden, wie das Verhältnis von Theorie und Praxis im universitären Lehramtsstudium genau zu bestimmen ist (vgl. Woernle i. V.).¹

Dabei werden die jüngeren Debatten um die Qualität und die konzeptionelle Ausrichtung der Lehrerbildung wesentlich durch das *Leitbild der professionellen Lehrperson* bestimmt. Dahinter steht die Annahme, dass das berufliche Handeln von Lehrpersonen ähnlich dem von Ärzten, Juristen und Pfarrern dem Typus professionalisierten Handelns zuzurechnen ist.² Fünf Merkmale erscheinen uns für diesen Handlungstypus im Allgemeinen und für den Lehrberuf im Besonderen wesentlich (vgl. nachfolgend Bonnet und Hericks 2014; Hericks und Laging 2020):

1. *Existenz eines klar definierten Kernauftrags des beruflichen Handelns*, von dem her andere mögliche Aufgaben erst ihre Legitimität beziehen. Für Lehrpersonen ist dies das *Unterrichten* mit seiner Hauptfunktion der Vermittlung von Wissen und Normen (vgl. Giesecke 2001, S. 122 ff.). Ein Qualitätsausfall in diesem Kernbereich kann nicht durch noch so qualitätsvolle Arbeit in anderen Handlungsbereichen kompensiert werden.
2. *Unhintergebarkeit der eigenen Person*: Lehrpersonen sind wie Angehörige anderer Professionen stets als ganze Personen in ihr berufliches Tun eingestrickt. Wie jemand unterrichtet, Wissen vermittelt, den Lernenden

¹Wir fokussieren im Folgenden auf Studiengänge zur Vorbereitung auf das Lehramt an Gymnasien.

²Zu beachten ist hierbei, dass die klassische Unterscheidung zwischen Professionen und gewöhnlichen Berufen im aktuellen Professionalisierungsdiskurs an Bedeutung verloren hat. So konstatiert Terhart (2011), dass Versuche, den Begriff der *Profession* über quasi prototypische Berufsgruppen klären zu wollen, schon allein deshalb obsolet sei, weil sich die klassischen Professionen (Ärzte, Anwälte, Kleriker, Architekten) im Zuge stetig zunehmender Regulierung zumindest teilweise deprofessionalisiert hätten. Sie hätten sich zu „gewöhnlichen Berufen mit straffer organisatorischer Gängelung und typischer Angestelltenmentalität zurück entwickelt“ (ebd., S. 203). Auf der anderen Seite hätten sich andere Berufe „neue Statusdimensionen, Tätigkeitsfelder Ausbildungsformen“ erschlossen, die mit dem klassischen Professionenkonzept analytisch überhaupt nicht mehr zu fassen seien (ebd.). Die aktuelle Professionsforschung legt ihren Fokus deshalb darauf, in je spezifischen Kontexten Prozesse der Professionalisierung und Deprofessionalisierung zu rekonstruieren, für begrenzte Bereiche notwendige Kompetenzen der Professionellen zu bestimmen und Wege zu deren Erwerb zu skizzieren (vgl. Bonnet und Hericks 2014, S. 3 f.).

begegnet, mit Kolleg/innen zusammenarbeitet und sich in der Schule verortet, hängt immer auch davon ab, wer er oder sie selbst ist, von welchen Überzeugungen er oder sie sich leiten lässt, was ihm oder ihr als Mensch wichtig ist.

3. *Unhintergebarerer Organisations- bzw. Institutionsbezug*: Professionelle agieren in ihrem beruflichen Handeln in kollegialen Wirkungszusammenhängen. Sie vertreten und verkörpern immer auch die Institution bzw. Organisation, in der und für die sie tätig sind, im Falle von Lehrpersonen also das Schulsystem bzw. die einzelne Schule.
4. *Spezifischer Adressatenbezug*: Professionen können als „strukturelle, berufliche und institutionelle Arrangements zur Arbeitsorganisation beim Umgang mit Unsicherheiten des Lebens in modernen Risikogesellschaften“ betrachtet werden (Evetts 2003, hier zitiert nach Terhart 2011, S. 204). Professionalisiertes Handeln hat es allgemein mit Krisen- oder Umbruchsituationen im Leben von Menschen zu tun; es zielt darauf ab, „stellvertretend für Laien, d. h. für die primäre Lebenspraxis, deren Krisen zu bewältigen“ (Oevermann 2002, S. 22) bzw. diese bei eigenen Bewältigungsversuchen zu unterstützen. Dazu verfügen Professionelle über ein ‚lizenzierendes Eingriffsrecht‘ in die personale Integrität anderer Menschen.

Für Mediziner und Juristen ist diese Aussage evident, während sich die Sachlage für Lehrerinnen und Lehrer modifiziert darstellt. Kinder und Jugendliche suchen die Schule nicht aufgrund manifester Krisen, sondern aufgrund der bestehenden Schulpflicht auf. Zu unterrichten ist keine Antwort auf bestehende Krisen, sondern ein auf Zukunft hin ausgerichtetes und – stellt man sich etwa die biografischen Folgewirkungen einer missglückten Schullaufbahn vor Augen – in diesem Sinne Krisen vorbeugendes Handeln.

Denkt man Schule von der Idee der Bildung her, muss man gedanklich noch einen Schritt weitergehen. Bildungsprozesse sind selbst potenziell krisenhafte Prozesse. Sie rühren an sensible Tiefenschichten von Personen und können in einem hohen Maße biografisch folgenreich sein. Dies gilt, weil in Bildungsprozessen das Verhältnis zur Welt, zu anderen Menschen und zu sich selbst infrage gestellt wird. Es sind Weichenstellungen in Biografien von Menschen und es können (wie ein Blick in die Geschichte lehrt) zugleich Weichenstellungen in der Wissenschaft und der Gesellschaft sein. Der Soziologe Ulrich Oevermann schreibt:

„Der Pädagoge ist [...] der Strukturlogik seines Handelns nach Geburtshelfer im Prozess der Erzeugung des Neuen und nicht umgekehrt, wie im Nürnberger Trichtermodell, Agentur der Anpassung des neuen Lebens an das alte Wissen und die alten Normen.“ (Oevermann 2002, S. 35)

Lehrpersonen sind, so gesehen, nicht allein *krisevorbeugend* oder *krise-lösend* tätig (wie Mediziner und Juristen), sondern vor allem auch *krise-auslösend*. Lehrer helfen Probleme zu lösen, die man ohne sie gar nicht hätte – diese manchmal zu hörende Ironie über den Lehrberuf trifft bildungstheoretisch betrachtet ins Schwarze. Dieser Kernauftrag bedarf der Professionalisierung des Lehrberufs; er macht den Lehrberuf handlungsstrukturell gesehen zu einer gegenüber den klassischen Professionen eigenständigen (pädagogischen) Profession – mit besonderen Ansprüchen an deren Angehörige.³

5. *Spezifischer Sachbezug*: Mit diesen Ansprüchen ist zugleich ein spezifischer Sach- oder Inhaltsbezug verbunden. Schulische Lerngelegenheiten müssen in fachlicher Hinsicht einen bedeutenden Kern enthalten, um bildungswirksam werden zu können, was ausgeprägte fachliche Kompetenzen der Lehrenden voraussetzt. Über nicht-alltägliche Wissensbestände und eine eigene Fachsprache zu verfügen, in denen sich Professionelle von Laien unterscheiden, stellt im Übrigen ein Kennzeichen jeder Profession dar, deren Bedeutung sich auf die gesamte Berufsbiografie erstreckt.

Dass die genannten Aspekte keinesfalls nur theoretischer Natur sind, sondern sich in der empirischen Rekonstruktion von Berufsbiografien als wirksam erweisen, belegen Forschungen zum Berufseinstieg von Lehrer/innen (vgl. Hericks 2006; Keller-Schneider 2010; Keller-Schneider und Hericks 2014). Sie zeigen darüber hinaus, dass die Anforderungen des Lehrberufs erstmals im engen zeitlichen Horizont der ersten zwei bis drei Jahre eigenständiger und selbst zu verantwortender Berufstätigkeit in umfassender Komplexität und Dynamik erfahrbar werden (vgl. Keller-Schneider 2009, S. 145). *Professionalität* ist folglich keine Zuschreibung oder Eigenschaft, die Lehrpersonen mit dem Eintritt in ihr Berufsleben unmittelbar zukäme, sondern eine Dimension, die in Entwicklung begriffen ist. Professionalität

³Dass der Lehrberuf (im Gegensatz zu dem des Mediziners und Juristen) zumeist nicht als Profession wahrgenommen wird, hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass die von Bildungspolitik und Öffentlichkeit an diesen Beruf gestellten (reduzierten!) Ansprüche in der Regel nicht von seinem pädagogischen Kernauftrag her formuliert werden. Die handlungsstrukturellen Anforderungen dieses Berufs werden vielmehr regelmäßig unterlaufen – etwa, wenn in Zeiten eines Lehrkräftemangels verstärkt Quer- oder Seiteneinsteiger/innen in den Schuldienst übernommen oder (wie in Hessen) sogenannte U-Plus-Lehrkräfte beschäftigt werden. Nicht-professionalisierte Personen mit professionellen Kernaufgaben zu betrauen, wäre für die klassischen Professionen undenkbar.

setzt auf der Ebene des Individuums den berufsbiografischen Prozess einer *Professionalisierung* voraus.

Dies vorausgesetzt, stellt sich für die erste (universitäre) Phase der Lehrerbildung die Frage, was diese im Unterschied zu anschließenden Phasen, dem Referendariat und dem Lernen im Beruf selbst, zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann. Worin also besteht das Alleinstellungsmerkmal der Universität gegenüber den weiteren (Aus-)Bildungsinstitutionen der Lehrerbildung?

2 Reflektierte Fachlichkeit als biografische und kommunikative Ressource

Im Marburger Modellprojekt *ProPraxis*⁴ wird dieses Alleinstellungsmerkmal pointiert im Konzept der *reflektierten Fachlichkeit* bestimmt.⁵ In Bezug auf die Studierenden verstehen wir Fachlichkeit als eine *biografische Ressource*, weil wir davon ausgehen, dass die Wahl und das Studium bestimmter Fächer für angehende Lehrpersonen eng mit sozialen Identitäts- und Sinnkonstruktionen verknüpft sind. So resümiert etwa Terhart, dass die studierten Fachwissenschaften

⁴Das Modellprojekt *ProPraxis* mit den „Marburger Praxismodulen“ (MPM) als Kernelement wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Am Modellprojekt (Laufzeit der ersten Phase: 2015–2018) waren die universitären Fachwissenschaften Biologie, Chemie, Englisch, Ethik, Geographie, Geschichte, Mathematik, ev. Religion, Sport sowie die Schulpädagogik beteiligt.

⁵Genauer gesagt, wird Fachlichkeit in *ProPraxis* als *fachwissenschaftliche Fachlichkeit* fokussiert. Es geht um die Reflexion der den Unterrichtsfächern korrespondierenden Fachwissenschaften. Selbstverständlich umfasst Fachlichkeit als Alleinstellungsmerkmal der Universität (in Bezug auf den Lehrberuf) darüber hinaus Wissensbestände der Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften (Erziehungswissenschaft, Psychologie, Sozialwissenschaften etc.). Während die in *ProPraxis* fokussierten Wissensbestände (wenngleich in mehrfach gebrochener Form) die *Gegenstände* fachlicher Kommunikationen konstituieren, zielen die zweitgenannten Wissensbestände auf die *Art und Weise der Gestaltung* von Kommunikationen und Prozessen (inkl. des notwendigen Adressaten- und Gesellschaftsbezugs); es handelt sich um Wissensbestände, die jedenfalls nicht selbst zum *Gegenstand* schulunterrichtlicher Vermittlung werden. Die Grenze zwischen diesen beiden Wissensbeständen ist fließend, insofern etwa fachwissenschaftliches Wissen auch ein Wissen (Vorstellungen, Methoden) über seine eigene Vermittelbarkeit induziert. Die Reflexion der Grenze könnte man als die originäre Aufgabe der Fachdidaktiken beschreiben (vgl. Hericks et al. 2020).

„vor allem bei Gymnasiallehrern sehr stark zur beruflichen Identitätsbildung“ beitragen (Terhart 2009, S. 31). Dies impliziert ein hohes Motivationspotenzial für die Auseinandersetzung mit den Inhalten und Konzepten der eigenen Fächer, an das im Modellprojekt explizit angesetzt wird.

In Bezug auf die Hochschullehrenden stellt Fachlichkeit eine *kommunikative Ressource* dar, weil die Auseinandersetzung mit fachlichen Gegenständen, ihrer methodischen Konstruiertheit und ihrer Vermittelbarkeit in unterschiedlichen Facetten fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Akteure und Studienanteile verbindet. Sie ist, so gesehen, ein quasi natürliches *integrierendes Strukturelement* inneruniversitärer Kooperation. Diese erschöpft sich dabei nicht darin, organisatorische und administrative Fragen eines gemeinsamen Studiengangs zu prozessieren. Durch die differenzierte Bearbeitung der unterschiedlichen Zugänge zur Wirklichkeit, die durch Fächer eröffnet werden, ihrer methodischen Vorentscheidungen sowie der daraus hervorgehenden habitualisierten Vermittlungsstile und Vermittlungsprobleme, ist diese Kooperation vielmehr vor allem inhaltlich definiert.

Wir sprechen von *reflektierter* Fachlichkeit, weil der Professionsbezug des Lehramtsstudiums für Studierende wie Dozierende mit der Anforderung verbunden ist, die aufzubauenden Fachkompetenzen antizipativ auf den Kernauftrag von Lehrpersonen zu beziehen, Lern-, Verstehens- und Bildungsprozesse bei Schülerinnen und Schülern anzuregen und zu begleiten. Für die Studierenden verbindet sich damit die Aufgabe, die eigene künftige Rolle und das Selbstverständnis als Lehrperson zumeist zweier Unterrichtsfächer zu klären. Beide Entwicklungsaspekte – die eigene Verortung in den Fächern und die Reflexion der zukünftigen Berufsrolle – überlagern sich und bedingen einander.

3 Das „doppelte Praxisverständnis“

Die Zielperspektive, Studierende zu befähigen, in ihrem künftigen beruflichen Handeln Lern- und Bildungsprozesse von Schüler/innen anregen und begleiten zu können, wirft die Frage des Gebrauchswerts universitärer Fachinhalte und Fachkonzepte auf. Man kann in diesem Zusammenhang von dem *Bezugsproblem* der universitären Lehrerbildung sprechen. Dies sei an einem Beispiel aus der kompetenzorientierten Professionsforschung erläutert (vgl. Hericks und Laging 2020; Hericks et al. 2020).

Die Studie COACTIV (Kunter et al. 2011; Kraus et al. 2008) untersucht den Zusammenhang zwischen den Kompetenzen von Mathematiklehrpersonen und den im Rahmen von PISA 2003 bestimmten mathematischen Kompetenzen der von

ihnen unterrichteten Schüler/innen. Das *fachdidaktische Wissen* der Lehrpersonen erweist sich dabei als die entscheidende unabhängige Variable, wenn man einen mathematischen Kompetenzerwerb der Schüler/innen wahrscheinlicher machen will. Fachdidaktisches Wissen aber setze wiederum *fachwissenschaftliches Wissen* eines bestimmten Niveaus notwendig voraus – ein ohne Frage starker Befund, wenn es gilt, die hohe Bedeutung der universitären Erstausbildung für angehende Mathematiklehrpersonen argumentativ zu untermauern. Zugleich ist damit die Frage der Funktion und des angemessenen Maßes universitären Fachwissens für die Lehrerbildung aufgeworfen. In COACTIV heißt es dazu: Ein fundiertes Fachwissen sollte

„sicherstellen, dass Argumentationsweisen und das Herstellen von Zusammenhängen, mithin das Sichern von begrifflichem Wissen, derart erfolgen kann, dass es an die typischen Wissensbildungsprozesse des Faches, hier der Mathematik, anschließen kann. Mehr Fachwissen kann also für Lehrerinnen und Lehrer nicht nur bedeuten, ihren Schülerinnen und Schülern curricular ‚voraus‘ zu sein. Fachwissen muss vielmehr ein *tieferes Verständnis der Inhalte des mathematischen Schulcurriculums* einschließen, wie es auch in Fachvorlesungen des Haupt- und Realschullehrerstudiums und in *Anfängervorlesungen des Gymnasiallehrerstudiums* angestrebt wird“ (Krauss et al. 2008, S. 237 f.; Hervorhebungen UH/NM).

So wertschätzend diese Aussagen für das universitäre Fachwissen zunächst klingen mögen, wird dessen Funktion und notwendiges Maß doch primär über das mathematische Schulcurriculum bzw. *Schulfach Mathematik* bestimmt. Kann den *Anfängervorlesungen des Gymnasiallehrerstudiums* auf diese Weise eine begründete Funktion für die Professionalisierung von Lehrpersonen zugeschrieben werden, bleibt das vom Curriculum der Schule losgelöste „reine[] Universitätswissen“ (als Beispiele werden Galoistheorie und Funktionalanalysis genannt, ebd., S. 238) in COACTIV ausdrücklich außen vor. Das Eigenrecht einer an tief liegenden abstrakten Strukturen orientierten universitären *Fachwissenschaft Mathematik* gerät auf diese Weise gerade nicht in den Blick.

Es ließe sich einwenden, dass COACTIV lediglich *notwendiges* mathematisches Fachwissen für einen qualitätsvollen Mathematikunterricht messe, dies aber keine Aussagen über die mögliche Bedeutsamkeit eines darüber hinaus gehenden Fachwissens für Mathematiklehrpersonen erlaube. Der Einwand verkennt indes die immanent politische Eigenlogik der empirischen Bildungsforschung, welche die in COACTIV verhandelte Frage der notwendigen Qualität universitären Fachwissens für angehende Lehrerinnen und Lehrer unter der Hand zur Frage seiner hinreichenden Quantität verschiebt.

Das *doppelte Praxisverständnis* als zentrale Kernidee von ProPraxis stellt demgegenüber einen alternativen Ansatz dar, die Bedeutung des fachwissenschaftlichen

Wissens für die Lehrerbildung zu begründen. Die Grundidee ist diese: Angehende Lehrpersonen, die in ihrem künftigen Beruf anspruchsvolle Verstehens- und Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern anregen und begleiten sollen, sollten in der Vorbereitung auf die Übernahme einer professionalisierten Vermittlerrolle selbst fachliche Verstehens- und Bildungsprozesse auf einem hohen Niveau durchlaufen sowie die damit ggf. verbundenen Irritationen und Krisen reflexiv bearbeiten und bewusstseinsfähig werden lassen.⁶ Eine solche reflektierende Bearbeitung eigener Bildungs- und Verstehensprozesse im Medium von Fachwissenschaft stellt eine eigenständige *erste Praxis* der Lehrerbildung, das unterrichtliche Probehandeln im Schulpraktikum eine jene schon voraussetzende *zweite Praxis* dar.

Die Pointe des doppelten Praxisverständnisses liegt nun darin, dass es die universitären Fachwissenschaften in ihrer *Gesamtheit* für die Bildungsgänge angehender Lehrpersonen öffnet. Im Rahmen der ersten Praxis bezieht etwa die Galoistheorie ihre Funktionalität für die Lehrerbildung eben nicht aus dem *Schulfach Mathematik*, sondern originär aus ihrem Status als wissenschaftliches Wissen mit eigenem Geltungsanspruch. Sie fordert zu neugierigen, ggf. mühsamen und krisenhaften Verstehens- und Forschungsanstrengungen heraus, die im Lehramtsstudium darüber hinaus auf ihre wissenschaftstheoretische Perspektivität und impliziten Differenzsetzungen (s. u.) hin zu bearbeiten wären, um professionalisierend zu wirken⁷. Auf diese Weise markiert das universitäre Lehramtsstudium eigene Ansprüche, die in bestimmter Hinsicht über die an Hauptfachstudierende hinausgehen.⁸ Es stellt gerade kein in seinem fachlichen Anspruch reduziertes, auf „Anfängervorlesungen des Gymnasiallehrerstudiums“ (ebd.) zu verkürzendes Studium dar.

⁶In einem etwas gewagten, weil ggf. missverständlichen Vergleich könnte man sagen: Die angehenden Lehrpersonen gleichen in dieser Hinsicht Therapeut/innen, die in ihrer Ausbildung eine Eigentherapie absolvieren, um die möglichen Rückwirkungen des therapeutischen Settings auf das eigene Welt- und Selbstverhältnis quasi am eigenen Leib zu erleben und zu reflektieren.

⁷Gute Beispiele hierfür finden sich in diesem Band bspw. in den Beiträgen von Rolf Kreyer (englische Linguistik), Michael Schween und Philipp Lindenstruth (Chemie), Jörg Bietz (Sport) sowie Thomas Bauer et al. (Mathematik). Die Beiträge fokussieren Aspekte der mitunter krisenhaften fachlichen Verstehensprozesse von Studierenden sowie die damit verbundenen hochschuldidaktischen Herausforderungen.

⁸Für die Mathematik hat Thomas Bauer (2017) diese Idee exemplarisch vorgeführt. Er zeigt, wie universitäres mathematisches Wissen jenseits der Anfängervorlesungen angehende Lehrpersonen dazu befähigen kann, kreative elementarmathematische Ideen von Schülerinnen und Schülern fachlich beurteilen und würdigen zu können. Es geht um ein implizites didaktisches Wissen, das in den Inhalten der höheren Mathematik selbst enthalten ist und das es reflexiv zu machen gilt.

4 Differenz- und bildungstheoretische Fundierung des „doppelten Praxisverständnisses“

Eine professionstheoretische Begründung für die Idee des doppelten Praxisverständnisses auf der Basis von Fachlichkeit stammt von Heinz-Elmar Tenorth. Er lokalisiert den „Kern der eigenständigen professionellen Aufgabe und Kompetenz der Lehrenden“ in der „kompetenten Handhabung der *Differenz* von Schulfach und Fachwissenschaft, von Alltagswissen und reflektiertem Wissen“ (Tenorth 1999, S. 193). Der zentrale Begriff der *Differenz* bezieht sich dabei auf die Tatsache, dass jede Form fachwissenschaftlicher Welterschließung eine spezifische Perspektive auf die Wirklichkeit eröffnet, die sich sowohl von den Perspektiven anderer Wissenschaften als auch von der Sicht des Alltags unterscheidet. Daraus resultiert ein doppeltes Kommunikationsproblem zwischen Fachwissenschaftler/innen, angehenden Lehrpersonen und Laien (Schülerinnen und Schülern).

Eine Sache in bildender Absicht zu zeigen, heißt immer auch zu zeigen, was diese Sache *nicht* ist, wovon sie sich abgrenzt und worin ihre Besonderheit, ihre je besondere Art und Weise der Wirklichkeitskonstruktion besteht. Alltagserfahrungen bilden dabei nicht selten den impliziten Gegenhorizont zu fachlichen Konstruktionen. Den notwendigen „Blickwechsel“ von der Alltagserfahrung zu fachlich konturierten Wissensbeständen anzubahnen, ein Wissen zu vermitteln, das den unmittelbaren Lebensraum überschreitet, ist Dietrich Benner (2002) zufolge die wesentliche Aufgabe von Schule, insbesondere der Sekundarstufe I. Es handele sich um den „Blickwechsel [...] von einem Denken, Lernen und Handeln in den Sphären unmittelbarer Welterfahrung und zwischenmenschlichen Umgangs in die Erfahrungs- und Umgangsformen eines szientifischen und historischen Wissens und Könnens“ (Benner 2002, S. 74). Die Aufgabe professionalisierten Lehrerhandelns liegt unter diesem Gesichtspunkt darin, die unterrichtlichen Inhalte so zu zeigen, dass die Art und Weise ihrer alltagssprachlichen oder je spezifischen fachlichen Vorstrukturierungen in ihren Möglichkeiten und Begrenzungen erkennbar wird.

Der Religionspädagoge Bernhard Dressler sieht darin eine wesentliche Voraussetzung für „Lebensführungskompetenz unter den Bedingungen moderner Lebensverhältnisse“ (Dressler 2013, S. 189). Bildung ist für ihn wesentlich durch die Fähigkeit bestimmt, mit Kontingenzerfahrungen, mit der Vielfältigkeit, Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeit von Sinnangeboten umgehen zu können, ohne dabei in einen vergleichgültigenden Nihilismus auf der einen

Seite oder einen zerstörerischen Fundamentalismus auf der anderen Seite zu verfallen. Er bezieht sich auf Jürgen Baumert (2002), der das in Schulfächern repräsentierte Allgemeinbildungsprogramm der modernen Schule entlang von wechselseitig nicht austauschbaren *Modi der Weltbegegnung* begrifflich ausdifferenziert.⁹ Vor diesem Hintergrund ziele Bildung, so Dressler, „auf die Entwicklung einer Subjektivität, die in der Erschließung der Welt das Inkompatible, das Ganze *in seinen Differenzen*, zusammenhalten“ könne (Dressler 2013, S. 185). Gebildete Menschen seien in der Lage, „die Regeln des jeweils gültigen Systems symbolisch generalisierter Kommunikation zu beherrschen und dabei zu wissen, *dass* sie sich jeweils in einem kommunikativen Subsystem bewegen“ (ebd., S. 186). Das hier zum Ausdruck kommende dialektische Ineinander von „Entwicklung einer Subjektivität“ und „Erschließung der Welt“ ist alt – es geht in dieser Form mindestens auf Wilhelm v. Humboldt zurück. Neu ist die Pointierung des Aspekts des *Inkompatiblen* – die Erfahrung, die ausdifferenzierten kommunikativen Subsysteme in der fortschreitenden Moderne nicht mehr in einer alles übergreifenden „Einheitsperspektive“ (ebd., S. 185), sei diese nun z. B. religiöser oder naturwissenschaftlicher Art, aufheben zu können.

Dressler wendet seine gegenwartsdiagnostisch informierte Bildungstheorie im Folgenden didaktisch. Er plädiert für eine „mit didaktischen Mitteln systematisierte Distanznahme, durch den inszenierten Wechsel zwischen probeweiser Teilnahme und Beobachtung der Teilnahme“ (ebd., S. 195). Ein in diesem Sinne angelegter Unterricht sei „in altersangemessener Dosierung immer Weltbeobachtung und Beobachtung der Weltbeobachtung“ (ebd.). Weltbeobachtung (oder: Beobachtung erster Ordnung) meint dabei im Sinne Luhmanns die noch nicht reflektierte *Teilnahme* an kulturellen Praxen und Kommunikationsformen:

- an religiöser Kommunikation, in der etwa Wünsche in Bitten, Freude in Dank, Belastungen in Klagen verwandelt und zum Ausdruck gebracht werden,
- an naturwissenschaftlicher Kommunikation, in der ein Experiment geplant, durchgeführt und ausgewertet wird,
- an ästhetischer Kommunikation, in der eine eigene Idee zur Lösung eines Bewegungsproblems ausprobiert wird,

⁹Er unterscheidet vier solcher Modi: die *kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt*, die *ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung*, die *normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft* sowie *Probleme konstitutiver Rationalität*.

- an historischer Kommunikation, in der das Handeln und die Entscheidungen einer historischen Persönlichkeit auf der Basis von Quellen normativ beurteilt wird.

Die Teilnahmeperspektive wird in einer Beobachtung zweiter Ordnung – der eigentlichen *Beobachtungsperspektive* – reflexiv. Unterricht solle demnach regelmäßig zwischen Teilnahme- und Beobachtungsperspektive wechseln. Er solle den Schülerinnen und Schülern im Sinne eines Probehandelns die aktive Teilnahme an unterschiedlichen kulturellen Praxen eröffnen und sie anschließend in eine reflexive Distanznahme versetzen, aus der heraus sie sich rückblickend gleichsam selbst über die Schulter schauen und eben dadurch das Besondere ihres teilnehmenden Tuns erkennen können. Die interdisziplinär unterscheidenden *Modi der Weltbegegnung* (Baumert 2002) werden auf diese Weise um einen intradisziplinären Wechsel zwischen Teilnahme- und Beobachtung ergänzt, weil „anders“, so Dressler, die „Perspektivität eines Faches – seiner Gegenstände und seiner Wahrnehmungsmuster“ nicht verständlich und transparent gemacht werden könne: „Um die Brille zu erkennen, durch die wir sehen, müssen wir sie abnehmen“ (Dressler 2013, S. 195 f.).

Die Fähigkeit zur Kommunikation mit fachlichen Laien – inklusive der *Anerkennung des Eigenrechts der Laienperspektive* – stellt unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten demnach die zentrale Kompetenz von Lehrpersonen dar. Sie ist indes nicht nur *professionelle Aufgabe*, sondern zugleich *Voraussetzung* eines vertieften fachlichen Kompetenzaufbaus von Lehrpersonen: Das Wissen um die Perspektivität der eigenen fachlichen Weltsicht erschließt sich überhaupt erst in bewusster Reflexion anderer Weltsichten, zu denen ausdrücklich auch die alltagssprachlich vermittelte Perspektive auf Wirklichkeit gehört (vgl. Hericks et al. 2018). Daher kommt der Kommunikation zwischen den Lehrpersonen als *fachlichen Experten* und *fachlichen Laien* eine hohe Bedeutung für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen zu. Professionalisierung bedeutet in diesem Zusammenhang, ein reflektiertes Bewusstsein der eigenen Fachperspektive aufzubauen (erste Praxis) und diese gerade in ihrer Spezifität an Laien und andere Experten vermitteln zu lernen (zweite Praxis). Eben dies meint „doppeltes Praxisverständnis“. Der Prozess beginnt in der Universität und setzt sich bis in den Beruf selbst hinein fort.

5 Hochschuldidaktische Konsequenzen

Im Rahmen der *Professionalisierungswerkstatt EGL (ProfiWerk EGL¹⁰)*, die im Modellprojekt *ProPraxis* den Abschluss der Marburger Praxismodule im engeren Sinne bildet, werden die Studierenden unter anderem vor die Aufgabe gestellt, spezifische Inhalte und Methoden der eigenen Studienfächer auf Hochschulniveau gezielt an Studierende anderer Studienfächer zu vermitteln und dabei bewusst einen Wechsel zwischen interner Teilnahme- und externer Beobachterperspektive im Sinne Dresslers (2013) zu initiieren. Da alle Studierenden sich im Zuge anderer Vermittlungssequenzen immer auch in der Rolle fachlicher Laien wiederfinden, werden, so die Idee, Verständnis- und Kommunikationsprobleme direkt erlebbar und einer reflektierenden Bearbeitung zugänglich.

Das seit Beginn des Modellprojekts regelmäßig tagende *ProfiForum*, der Zusammenschluss der im Rahmen der Marburger Praxismodule wissenschaftlich lehrenden und forschenden Mitglieder der Philipps-Universität, nimmt diese Idee einer Experten-Laien-Kommunikation auf der Ebene der Hochschullehrenden auf. Es stellt ein besonderes Format kollegialer Kooperation dar, das von einem kritischen Kollegen in wohlwollend-ironischer Distanzierung einmal als „Selbsterfahrungsgruppe für Professoren“ bezeichnet wurde. Wenngleich die genannte Statusgruppe die Vielfalt der personellen Zusammensetzung des *ProfiForums* nicht angemessen widerspiegelt, ist mit dem Begriff der „Selbsterfahrungsgruppe“ die Kernidee des *ProfiForums* doch überraschend genau erfasst. Die Veranstaltungen standen teilweise unter der Ägide einzelner Fächer (Schulpädagogik, Mathematik, Englisch/Linguistik, ev. Theologie, Ethik/Philosophie, Geographie, Chemie, Sport), teilweise unter übergreifenden, vergleichend fachspezifisch bearbeiteten Fragestellungen (fachwissenschaftliches Wissen und Schulwissen im Vergleich, fachtypische Verstehensschwierigkeiten von Studierenden, Fachkulturen, Kerncurriculum vs. Kernidee, Umgang mit Fachbegriffen, Inklusion). Immer ging es darum, die für fachliche Bildungs- und Vermittlungsprozesse grundlegende Experten-Laien-Differenz für die Hochschullehrenden selbst reflexiv werden zu lassen. Die je spezifischen von Fächern eingenommenen Perspektiven auf die Wirklichkeit, ihre differierenden methodischen

¹⁰Die Abkürzung EGL bezeichnet den für alle Marburger Lehramtsstudierenden obligatorischen Teilstudiengang „Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften“. Er umfasst teils verpflichtende, teils optionale Lehrangebote in Erziehungswissenschaft (Schulpädagogik), Psychologie, Soziologie, Politologie und Philosophie. Der *ProfiWerk EGL* geht sowohl eine Professionalisierungswerkstatt in einem der beiden studierten Fächern voraus als auch das schulische Unterrichtspraktikum.

Zugänge und Erkenntnisweisen sowie die damit verbundenen Vermittlungs- und Verstehensschwierigkeiten würden auf diese Weise, so die Erwartung, diskursiv bearbeitbar und reflexiv zugänglich.

Genau dies ist auch die Idee des hier vorliegenden Sammelbandes, der die inhaltliche Arbeit des ProfiForums dokumentiert und systematisiert. So folgen dieser allgemeinen theoretisch-konzeptionellen Einleitung die Teile II bis IV, denen die jeweiligen Einzelbeiträge aus den Fächern zugeordnet sind:

Der *zweite Teil* des Bandes „*Welchen Beitrag leisten die Fächer zum Verstehen der Welt?*“ wird von Rolf Kreyer und Ralf Laging unter Rückbezug auf die Baumertschen *Modi der Weltbegegnung* (Baumert 2002) eingeleitet. Es enthält Beiträge aus den Fächern Sport (Bietz) und Mathematik (Bauer et al.), der englischen Linguistik (Kreyer) und Geographie (Peter und Nauss), die ihre jeweiligen Weltansichten und fachlichen Perspektiven exemplarisch diskutieren.

Der *dritte Teil* des Bandes umfasst Beiträge aus der Mathematik (Bauer et al.), Anglistik (Güldenring und Kreyer), Chemie (Schween und Lindenstruth) und ev. Theologie (Nickel und Woernle). Nina Meister führt in das in seiner Überschrift knapp ausgedrückte Kernanliegen „*Fachliche Verstehensschwierigkeiten von Studierenden als Professionalisierungschance*“ entlang fachkultur- und professionstheoretischer Bezüge ein.

Der von Ralf Laging eingeleitete *vierte Teil* „*Fachlichkeit verstehen lernen*“ versammelt Beiträge aus der Philosophie (Vogel und Petzold), der Chemie (Lindenstruth und Schween), dem Sport (Laging und Hartmann) und der ev. Theologie (Saß), die verschiedene (hochschuldidaktische) Wege und Möglichkeiten zu einem reflektierten Verständnis von Fachlichkeit aufzeigen.

Der *fünfte Teil* des Bandes mit der Überschrift „*Abschließende Reflexionen und Ausblick*“ fragt in einem Beitrag von Nina Meister und Uwe Hericks nach der Bedeutung der in diesem Band vorgestellten Erkenntnisse und offenen Fragen sowohl für die universitäre Lehrerbildung im Allgemeinen als auch für die Bildungsprozesse von Studierenden – und nicht zuletzt für die Autorinnen und Autoren der Beiträge als Lehrende und Forschende selbst. Thematisiert werden „*Fachliche Weltansichten – Reflexionen zur Lehrerbildung*“. Nach innen hin soll der Band so zur Vertiefung alter und Erschließung neuer Themenfelder beitragen und die zukünftige Arbeit des um neue Fächer erweiterten ProfiForums strukturieren. Nach außen hin will er zum Gespräch mit Fachkolleginnen und -kollegen sowie einer interessierten Öffentlichkeit innerhalb und außerhalb der universitären Lehrerbildung anregen.

Literatur

- Bauer, T. (2017). Schulmathematik und Hochschulmathematik. Was leistet der höhere Standpunkt? *Der Mathematikunterricht*, 63, 36–45.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Benner, D. (2002). Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 68–90.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf – Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 3–13.
- Dressler, B. (2013). Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.), *Bildung. Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (S. 183–202). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism. Occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18 (2), 395–415.
- Giesecke, H. (2001). *Was Lehrer leisten. Porträt eines Berufes*. Weinheim, München: Juventa.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Meseth, W. (2020). Fachliche Bildung und Professionalisierung empirisch beforschen. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 9–25). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hericks, U. & Laging, R. (2020). Wie man im Fachlichen professionell wird? Reflexionen zur Lehrerbildung. In M. Heer & U. Heinen (Hrsg.), *Die Stimmen der Fächer hören. Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung* (S. 117–136). Paderborn: Schöningh.
- Hericks, U., Meister, N. & Meseth, W. (2018). Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Beiträge qualitativer Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 255–270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. (2009). Was beansprucht wen? – Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. *Unterrichtswissenschaft*, 37 (2), 145–163.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.

- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 386–407). 2. überarb. und erweit. Aufl. Münster, New York: Waxmann.
- Krauss, S., Neubrand, M., Blum, W., Baumert, J., Brunner, M., Kunter, M. & Jordan, A. (2008). Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 29 (3/4), 223–258.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, New York: Waxmann.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biografie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tenorth, H.-E. (1999). Unterrichtsfächer. Möglichkeiten, Rahmen und Grenzen. In I.F. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchungen zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (S. 191–207). Köln: Böhlau.
- Terhart, E. (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 425–438). Weinheim, Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 202–224.
- Woernle, S.-S. (i. V.). *Theologie studieren. Rekonstruktionen einer universitären Fachkultur aus der Perspektive von Lehramtsstudierenden*. Dissertation, Marburg.

Teil II
Beiträge zum Fachverständnis

Einführung: Welchen Beitrag leisten die Fächer zum Verstehen der Welt?

Rolf Kreyer und Ralf Laging

Verstehen ist eines der übergreifenden Ziele jeglichen Lehrens und Lernens. Zugleich wird mit einem Blick auf die epistemologischen Zugänge unterschiedlicher Fächer jedoch schnell deutlich, dass sich Verstehen unter verschiedenen Vorzeichen vollzieht. Wie wir die Welt verstehen, hängt von der Perspektive ab, die wir auf sie einnehmen. Lehrende sehen sich mit der Herausforderung konfrontiert, die mit ihrem Fach verbundenen Perspektiven auf die Welt didaktisch so darzustellen und zu vermitteln, dass die Lernenden die charakteristischen Besonderheiten der fachspezifischen Perspektiven erkennen und, im Idealfall, von anderen unterscheiden lernen.

Die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Weltzugängen und den damit einhergehenden Sichtweisen auf die Welt ist somit sowohl im Bereich schulischer als auch universitärer Bildung eine Voraussetzung dafür, Verstehen zu ermöglichen. Die Beschäftigung mit diesen Zugängen zur Welt bildet den Ausgangspunkt und die Grundlage für die fachbezogene Verständigung zwischen den Fächern im Rahmen des *ProfiForums* der lehrerbildenden Fachbereiche der Universität Marburg, ein Zusammenschluss von Hochschullehrenden aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft zur Verständigung über das je Besondere ihres Fachs. Als eine Leitidee fungiert hierbei Baumerts Konzept von den verschiedenen Modi der Weltbegegnung, also „unterschiedliche[n] Formen der Rationalität, von denen jede in besonderer Weise im

R. Kreyer (✉) · R. Laging
Philipps-Universität Marburg, Marburg, Deutschland
E-Mail: kreyer@uni-marburg.de

R. Laging
E-Mail: laging@staff.uni-marburg.de

menschlichen Handeln zur Geltung kommt“ (Baumert 2002, S. 107). Neben die kognitiv-instrumentelle Rationalität, die sich u. a. in der Mathematik zeigt, stellt Baumert die Rationalität der ästhetisch-expressiven Begegnung und Gestaltung, die zum Beispiel der Sprache und Literatur sowie der körperlichen Bewegung oder der Kunst zugrunde liegt. Von beiden unterscheidet er wiederum die Logik normativ-evaluativer Fragen (z. B. von Recht, Wirtschaft und Gesellschaft) sowie „die Fragen des Ultimativen – also Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens“ (ebd.). Diese vier Rationalitätsformen, so Baumert, eröffnen je eigene Zugänge zur Welt, leisten also ihre je eigenen Beiträge zum Verstehen der Welt, und sind somit nicht austauschbar. In gewisser Weise austauschbar bzw. variabel scheinen vor diesem Hintergrund hingegen „[d]ie Auswahl und der Zuschnitt von Unterrichtsfächern sowie die Auswahl und Sequenzierung der Stoffe“ (ebd.). Die Fähigkeit zum Verstehen der Welt erschöpft sich also nicht im Durchdringen und Verstehen der Inhalte und Methoden eines Unterrichtsfaches. Vielmehr gründet sie auf der Aneignung und Reflexion der verschiedenen Modi der Weltbegegnung, die wiederum in den Weltansichten der je einzelnen Fächer exemplarisch und auf je eigene Weise greifbar werden.

Nun betont Dressler (2013, S. 190) in seiner Auslegung der Baumertschen *Modi der Weltbegegnung* anschaulich und nachvollziehbar, „dass man jeweils in einer bestimmten Perspektive zwar keine andere Welt, aber immer die eine Welt als eine andere wahrnimmt“. Dies könne man aber nur verstehen – so Dressler –, wenn man wisse, wie in den einzelnen Perspektiven kommuniziert und gehandelt würde. Es müssen zunächst die domänenspezifischen Weltzugänge in ihrer jeweiligen Dimensionierung verstanden werden, um auf dieser Grundlage überhaupt das Andere des anderen Zugangs erkennen zu können. Daher müssen alle Modi als sich unterscheidende und unaustauschbare Weltzugänge in der Schule repräsentiert sein. Dies wird im derzeitigen Bildungsdiskurs verstärkt wieder über die Bedeutung fachlicher Zugänge der Fächer zum Verstehen der Welt argumentiert, da die jeweilige Kommunikations- und Handlungskultur eines Weltzugangs nur im Modus der Fachlichkeit erfahren werden kann. Zwar legen die Baumertschen „Modi der Weltbegegnung“ keinen Fächerkanon fest, wohl aber verbinden sich mit ihnen je bestimmte Fächer, deren Zugang zur Welt „durch die jeweils vornehmlich in ihnen eingespielte Perspektive“ charakterisiert ist. Damit wird zugleich sichergestellt, „dass die vielfältigen Perspektiven ihren Ort in der Schule behalten“ und insofern „die Fächer unverzichtbar“ bleiben (ebd., S. 187).

Was hier mit der Argumentation von Dressler noch einmal mit Blick auf diesen Teil des Buches hervorgehoben werden soll, ist die Bedeutung der Fächer mit ihrer je spezifischen Fachkultur für das Verstehen der Welt. Dies

lässt sich anhand der Etablierung unserer derzeitigen Schulfächer und den mit ihnen korrespondierenden Studienfächer an der Universität sehr gut im bildungshistorischen Kontext zeigen. So lassen sich sehr konstant bis ins frühe 19. Jahrhundert bereits vier Inhaltsdimensionen nennen, die erst in den Humboldtschen Schulplänen eine anthropologische Neubestimmung erfahren haben (Tenorth 2020). Die konstanten Inhaltsdimensionen der „Normvermittlung“, des „Weltwissens“, der „kulturellen Basiskompetenzen“ (Lesen, Schreiben und Rechnen) und der „körperadressierten Praktiken“ (ebd., S. 28) haben sich bei Humboldt in die vier „Modi des Weltzugangs“ – so Tenorth – in „historische“, „linguistische“, „mathematische“ und „ästhetische“ gewandelt, die sich bis heute in Fächer für die Sek. I und Lernbereiche der Sek. II aufgliedert haben und als „historisch-gesellschaftswissenschaftlich“ (Geschichte, Geographie, Sozialkunde), „sprachlich-literarisch“ (Verkehrssprache, Fremdsprache), „mathematisch-naturwissenschaftlich“ (Mathematik, Biologie, Chemie, Physik oder als verbundene Naturwissenschaften) und „musisch-ästhetisch“ (Sport, Kunst, Musik) beschrieben werden können. Die hier fehlende Normvermittlung, die in den Lehrplänen über alle Nationen hinweg verankert ist, kann als fünfter Modus festgehalten werden, der meist als Fach Religion oder einer anderen fachlichen Konstruktion sichergestellt wird. Tenorth konstatiert, dass eine Normvermittlung in der Schule bis heute unentbehrlich sei, um die „geschichtlich-gesellschaftliche Welt, in der wir leben, zu verstehen“ (ebd., S. 32). Allerdings ordnet Tenorth diese Aufgabe mit Verweis auf Humboldt den anderen vier „Modi des Weltzugangs“ zu, es geht um politische, zeitliche und räumliche Dimensionen mit ihren Normen, Werten und Gestaltungspraktiken. Ohne hier auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den Baumertschen „Modi der Weltbegegnung“ eingehen zu können, lassen sich offenbar sowohl bildungshistorisch als auch aktuell vier Weltzugangsweisen als Konstanten für die fachlichen Zugänge zum Weltverstehen nachweisen. Darin spielen die fachlichen Zugänge der Fächer eine grundlegende und unersetzbare Rolle:

„Das Schulfach [...] gibt der Welt eine Form, den Lernthemen eine Systematik: sie eröffnet das Verstehen des Adressaten, eröffnet den Bezug zum Wissen und damit gleichzeitig die Erschließung der Welt. Arbeit im Schulfach erlaubt eine interne Graduierung, die in der Logik der Sache selbst liegt, auch das Vernetzen der Alltagstheorien, mit denen wir alle in die Schule kommen, mit den Referenzthemen, in denen das Wissen wissenschaftlich konstituiert wird. Das Schulfach stellt deswegen auch den Kern der professionellen Aufgabe dar. Es gibt und braucht keinen Lehrer ohne Fach.“ (ebd., S. 33 ff.)