

Heitzmann, Anni; Pauli, Christine

Professionalisierung in den Fachdidaktiken.– Überlegungen zu einem zentralen, aber nicht unproblematischen Begriff. Einführung ins Themenheft

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (2015) 2, S. 183-199



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Heitzmann, Anni; Pauli, Christine: Professionalisierung in den Fachdidaktiken.– Überlegungen zu einem zentralen, aber nicht unproblematischen Begriff. Einführung ins Themenheft - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (2015) 2, S. 183-199 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138842

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Professionalisierung in den Fachdidaktiken – Überlegungen zu einem zentralen, aber nicht unproblematischen Begriff. Einführung ins Themenheft

Anni Heitzmann und Christine Pauli

Zusammenfassung Anhand der spezifischen Situation der Entwicklung der Fachdidaktiken in der Schweiz wird das Stichwort «Professionalisierung der Fachdidaktiken» anhand von zwei Grundfragen eingegrenzt und es werden vor dem Hintergrund der Entwicklung in der Schweiz drei kennzeichnende Merkmale für Fachdidaktiken identifiziert. Von theoretischen Überlegungen ausgehend werden Kriterien für Professionalität und Professionalisierung aus fachdidaktischer Perspektive diskutiert und es wird auf Umsetzungsprobleme hingewiesen. Als bedeutsam für die künftige Entwicklung der Fachdidaktiken wird ein klarer Fokus auf das fachdidaktische Handeln und dessen empirische und theoretische Verankerung in den Konzepten der Domänen und der spezifischen Fachkontexte gesehen, ebenso wie die Klärung politisch relevanter Fragen der Rekrutierung, Qualifizierung und Finanzierung von fachdidaktischem Personal.

Schlagwörter Fachdidaktik – Professionalisierung – Entwicklung – Disziplin

Professionalization of Subject-specific Pedagogy – Some Reflections on a Crucial, but not Unproblematic Concept

Abstract In our introductory article we discuss the issue of professionalization of subject-specific pedagogy against the background of the emergence of academic disciplines, and try to identify theory-based criteria for professionalism. Furthermore, we consider the chief problems of working as a professional in subject-specific pedagogy such as structural antinomies, a lack of identity and professional habitus, insufficient communication, a broad variety of reference disciplines, and the importance of solid competences in various domains. As regards the development of the discipline, we suggest a clear research-based focus on the actual practice of subject-specific pedagogy and its interactions with academic domains and contexts as well as addressing politically relevant questions pertaining, e.g., to recruitment, qualification and financial support for people who work as professionals in the field of subject-specific pedagogy.

Keywords subject-specific pedagogy – professionalization – development – academic discipline

1 «Professionalisierung in den Fachdidaktiken» – Viele offene Fragen

Der folgende einführende Beitrag setzt sich kritisch mit dem Titelbegriff der gleichnamigen, von swissuniversities im Januar 2015 in Bern organisierten Fachdidaktik-Tagung¹ auseinander und wirft zugleich einen vertiefenden Blick auf deren theoretische Grundlagen. Ist die Frage nach der Professionalisierung der Fachdidaktiken berechtigt? Welche Implikationen, Absichten und Konsequenzen sind damit verbunden?

Zunächst enthält der besagte Tagungstitel mehrere – nicht unproblematische – Unschärfen. Dass der Professionalisierungsbegriff kein einfacher ist, zeigen die seit den 1980er-Jahren bis heute intensiv und zum Teil kontrovers geführten Debatten zu den klassischen Professionstheorien (Combe & Helsper, 1996; Oevermann, 1996, 2000, 2002; Stichweh, 1994, 1996; für den englischen Sprachraum: Freidson, 1994, 2001). Der Professionalitätsbegriff wird zum einen aus soziologisch geprägter Perspektive, basierend auf den Überlegungen von Parsons (1968) zur Medizinsoziologie, in strukturtheoretisch und systemtheoretisch orientierten Ansätzen diskutiert. Diese Diskussion bezieht sich primär auf die Einbettung der Profession in gesamtgesellschaftliche Prozesse und Strukturen sowie auf die daraus ableitbare Strukturlogik professioneller Handlungspraxis. Dieses strukturtheoretische Professionskonzept geht nicht von idealtypischen Handlungskonstruktionen aus, sondern beschreibt und erklärt Handlungszusammenhänge anhand ihrer besonderen Strukturlogik (Bastian & Helsper, 2000; Combe & Gebhard, 2007; Koring, 1989; Nittel, 2000). Es basiert auf übergreifenden Grundstrukturen der Arbeitsbeziehung zwischen Professionellen und Klientel – im Zusammenhang mit Lehrpersonenprofessionalität: auf der «Lehrer-Schüler-Beziehung» – und ist nicht fachspezifisch orientiert. Zum anderen wird Professionalität aus (wissens)psychologischer Sicht als Eigenschaft von Personen aufgefasst. In diesem Ansatz, der sich u.a. wesentlich auf die Expertiseforschung abstützt, stehen Fragen der Berufsbiografie, der Bedeutung des Wissens und Könnens von Lehrpersonen sowie der Entwicklung ihres professionellen Handelns im Vordergrund (Reinisch, 2009; Tenorth, 2006; Terhart, 2001).

Vor diesem Hintergrund ist also zunächst einzugrenzen, was man unter «Professionalisierung der Fachdidaktiken» verstehen möchte. Zwei Grundfragen sind dabei von Belang:

1. Geht es um die *Professionalisierung von Personen*, d.h. von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern als Lehrpersonen und Wissensvermittelnden, die als Hochschullehrende, Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildner oder Fachlehrpersonen tätig sind, oder als Forscherinnen und Forschern, die Bildungs-, Unterrichts- oder Vermittlungsforschung betreiben?

¹ Eine vollständige Dokumentation der Tagungsbeiträge findet sich im Netz unter: http://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/DE/SWU/Forschung/Fachdidaktik/TagungFD2015_Dokumentation.pdf (29.08.2015).

2. Oder geht es um die *Professionalisierung der Fachdidaktiken als Wissenschaften*?

Hier ist zu unterscheiden zwischen der epistemologischen Sicht einerseits, welche die Fachdidaktiken als Wissensproduktions- und Bewertungssysteme betrachtet, und den professions- und standespolitischen Aspekten andererseits, welche die soziale Organisation und die Position innerhalb der Wissenschaften oder der Gesellschaft ins Zentrum rücken.

Ebenso interessant ist die Frage, warum gerade die Professionalisierung der Fachdidaktiken ins Blickfeld genommen wird (und nicht diejenige anderer erziehungswissenschaftlicher Disziplinen). Geht man etwa davon aus, dass die Fachdidaktiken ein Professionalisierungsdefizit aufweisen? Und – ist der im Titel gewählte Plural (*Fachdidaktiken*) wirklich beabsichtigt oder müsste man nicht von der «Professionalisierung der Fachdidaktik» sprechen? Die Frage bezüglich des Singulars oder Plurals ist nämlich wichtig, weil damit auch wieder verschiedene Ebenen angesprochen werden:² Im Singular wird Professionalisierung eher system- und strukturtheoretisch verstanden, d.h. Fachdidaktik als *ein* Element der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, als Teilfunktionssystem mit ganz spezifischen Problemen und Lösungen. Spricht man von der Professionalisierung der Fachdidaktiken im Plural, so sind die einzelnen Fachdidaktiken als Vertretungen der Schulfächer und der Lernbereiche gemeint sowie deren Akteurinnen und Akteure in Aus- und Weiterbildung, Forschung und Berufspraxis. Dies würde eher der wissenspsychologischen Sichtweise auf Professionalisierung entsprechen. Oder aber (so war es wohl von den Organisatoren gemeint) ist der Titel im Sinne einer Standortbestimmung nach der mittlerweile abgeschlossenen Tertiarisierungsphase und der Etablierung der pädagogischen Hochschulen aufzufassen?

In diesem Einführungsbeitrag wird zunächst die spezifische Situation der Fachdidaktik vor dem Hintergrund ihrer Entwicklung in der Schweiz beleuchtet, bevor in einem zweiten Teil Professionalisierung und Professionalisierungskriterien erörtert, daraus in einem dritten Teil aktuelle Probleme für die Umsetzung abgeleitet werden und zum Schluss diskutiert wird, ob die Frage nach der Professionalisierung zielführend sei und welche Aspekte für die Weiterentwicklung der Fachdidaktiken von Bedeutung seien.

² Die Verwendung des Singulars oder Plurals wird von den meisten Autorinnen und Autoren nicht bewusst gehandhabt. Diese Unschärfe ist auch Ausdruck der nach wie vor noch nicht vollständig geführten systematischen Theoriediskussion. «Fachdidaktik» im Singular wird meist als Oberbegriff im Sinne eines Sammelbegriffs jener Disziplinen verstanden, deren Gegenstände in Forschung, Lehre und Entwicklung fach- oder domänenspezifische Lernprozesse sind, während der Plural jeweils wissenschaftliche (Teil-)Disziplinen mit je spezifischen Forschungsfeldern bezeichnet, die gemäss den Schulfächern oder Lernbereichen organisiert werden (vgl. dazu auch Heitzmann, 2013; Schneuwly, 2013).

2 Die spezielle Situation der Fachdidaktik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung³

Die Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Fragen war seit jeher in allen Lehr-Lern-Verhältnissen zentral. Auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist sie nicht neu. Vor allem seit dem Ende des 19. Jahrhunderts haben sich für die jeweiligen Schulfächer hoch elaborierte Methodiken verbreitet und es existiert ein reger (fach)didaktischer Diskurs (erinnert sei hier nur an einige wenige Namen wie Otto Willmann, Georg Kerschensteiner, Robert Ulshöfer, John Dewey oder Martin Wagenschein). Die Bedeutung von Fachdidaktik für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde in der Schweiz schon vor Jahrzehnten erkannt. So findet man bereits 1975 im Bericht «Lehrerbildung von morgen» (LEMO; Müller et al., 1975) grundsätzliche Postulate zu einer wissenschaftsbasierten Fachdidaktik. Anfangs der 1990er-Jahre wurde sodann die Einrichtung von forschungsbezogenen fachdidaktischen Lehrstühlen gefordert (Reusser, 1991, S. 212) und schon 1997 hat die Fachkommission Fachdidaktik das Grundsatzpapier «Impulse für die Fachdidaktik in der Schweiz» verabschiedet, das als wegweisend bezeichnet werden kann und in welchem auf die Verbindung von Lehre und Forschung als konstitutives Element der fachdidaktischen Bildung hingewiesen wurde. Mit der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Etablierung der pädagogischen Hochschulen in der schweizerischen Hochschullandschaft wurden diese Anliegen formell institutionalisiert. Seither wurde im Rahmen der Tertiarisierungsdiskussionen vielfach auf Besonderheiten der Disziplin Fachdidaktik hingewiesen (z.B. Bayrhuber et al., 2011; Heitzmann, 2013; Schneuwly, 2013; Tenorth, 2012; in diesem Heft: Criblez & Manz, 2015; Leuders, 2015). Die im Folgenden erörterten Merkmale werden in diesen Diskussionen jeweils hervorgehoben.

Die Herausbildung der Fachdidaktiken zu wissenschaftlichen (Teil-)Disziplinen: Gemäss Hofstetter und Schneuwly (2014) begann die Entwicklung der wissenschaftlichen Disziplin Fachdidaktik mit dem «Motor» der Forderung nach einer forschungsbasierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung einerseits und mit der notwendig gewordenen Neuorganisation der Schulfächer innerhalb der Bildungsexpansion der 1960er- und 1970er-Jahre andererseits. Sie vollzog sich in jenem Moment, als Fachdidaktik nicht mehr nur Methodik war, sondern selbst zum Forschungsfeld wurde. Dabei wurden in der Verbindung von Lehre und Forschung drei konstitutive Merkmale einer Disziplin sichtbar, nämlich erstens die Weitergabe von Wissen und Können im Rahmen einer universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung und, zweitens, damit verbunden eine bestimmte Sozialisierung der Klientel sowie drittens die Produktion von neuem Wissen und somit ein Erkenntnisgewinn durch Forschung. Zusammenfassende allgemeine Merkmale für die akademische Disziplinenbildung finden sich bei Criblez (2014) und Stichweh (2014).

³ Die Diskussion wird in diesem Abschnitt unter dem Blickwinkel der in der Schweiz erfolgten Entwicklung geführt; die dabei identifizierten Besonderheiten der Disziplin Fachdidaktik dürften aber auch allgemein gelten.

Letzterer weist auf die in den letzten Jahrzehnten erfolgte «Institutionalisierung des Imperativs der Interdisziplinarität» hin (Stichweh, 2014, S. 11), z.B. in den Erziehungswissenschaften. Criblez (2014, S. 84–87) wiederum diskutiert in seiner Publikation «Disziplinen und Professionen» die Kopplung zwischen akademischen Disziplinen und Professionen und betont die Dynamik dieses Verhältnisses, die immer wieder neue gegenseitige Referenzialitäten bedinge.

Die Bedeutung der Vermittlung: Ausgewähltes Wissen und Können (disziplinäres Fachwissen, Bereichswissen) wird vom Produktions- und Verwendungskontext in den Bildungskontext transportiert. Dazu sind mehrfache Transformationen und Rekonstruktionen sowie Hilfsmittel und Hilfskonstruktionen, z.B. Aufgaben, besondere Vermittlungsformen, Veranschaulichungsformen etc., notwendig. Die fachdidaktische Vermittlung ist jedoch nicht nur an bestimmte Fachinhalte oder Medien (z.B. ICT, Schulbücher) und deren Kontexte, sondern immer auch an bestimmte Institutionen (pädagogische Hochschulen, Universitäten, Schulen und Zielstufen) gebunden. Schneuwly (2013) betont die Bedeutung der fachdidaktischen Vermittlung als konstruktiven, kulturellen Prozess.

Mehrfache Spannungsfelder und damit verbundene Probleme: Um die Aufgabe der Vermittlung wahrnehmen zu können, ist die Fachdidaktik verschiedenen Bezugssystemen und differenten Wissenssystemen verpflichtet. Sie befindet sich also bei ihrer Aufgabe immer in mehrfachen Spannungsfeldern. Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker bewegen sich automatisch immer im Spannungsfeld zwischen Schulfach, Wissenschaftsdisziplin und Didaktik. Ein weiteres der Fachdidaktik besonders inhärentes Spannungsfeld ist das alte Spannungsfeld der Didaktik zwischen Theorie und Praxis. Für die an Schulfächer oder Lernbereiche zwingend gebundenen Fachdidaktiken gilt, was Tenorth (2006) im Zusammenhang mit dem naturwissenschaftlichen und dem mathematischen Kontext analysiert hat: Fachdidaktiken entstehen zuallererst als Praxis und als normative Theorie. Dies bedeutet für die Fachdidaktik als Wissenschaft, dass sie ihre Forschungsgegenstände – verschiedene Transpositionen und Transformationen von Wissen – zwar wie jede andere Wissenschaft mit distanzierter Beobachtung untersucht und analysiert, aber gleichzeitig auch aktiv und konstruktiv gestaltende Eingriffe vornimmt, z.B. durch die Gestaltung und Verbesserung fachlicher Lernprozesse, und dabei die Distanzierung relativieren muss.

Terhart (2011, S. 245) fasst die Situation der Fachdidaktiken folgendermassen zusammen: «Die Fachdidaktiken entwickeln sich derzeit von schulpraxisbezogenen Anhängen der Fachstudien allmählich zu einem inhaltlich, institutionell und personell eigenständigen Element von Bildungsforschung und forschungsbasierter Lehrerbildung. Hierfür war und ist die Verknüpfung von Fachdidaktik und empirischer Unterrichtsforschung entscheidend.» Diese Aussage mag angesichts der doch beachtlichen Geschichte von Fachdidaktik etwas überspitzt formuliert sein, sie illustriert aber die Wahrnehmung von Fachdidaktik aus der Sicht der Bildungsforschung. Wie oben erwähnt sind die

Fachdidaktiken und ihre Institutionalisierung im Wissenssystem der Gesellschaft an die Institutionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf Hochschulebene gebunden und ihre fachliche Ausdifferenzierung hat eine je eigene Geschichte. Dies gilt für ihre Entwicklung ebenso wie für ihre Aufgabenbereiche, sodass es falsch wäre, die Professionalisierung einer Fachdidaktik nur an ihrer empirischen Forschung zu messen (vgl. dazu auch in diesem Heft Criblez & Manz, 2015). Terhart (2011, S. 251) hält auch fest, dass diese Entwicklung je nach Fachdidaktik oder Bereich sehr unterschiedlich schnell und qualitativ unterschiedlich ablaufe, begrüsst dies aber auch im Sinne eines gewissen «Methodenpluralismus», wie er für die Bildungswissenschaften insgesamt kennzeichnend sei.

3 Professionalisierung und Professionalisierungskriterien

Tenorth (2006) hat in seiner Abhandlung «Professionalität im Lehrerberuf» darauf hingewiesen, dass die Frage der Professionalisierung oftmals mit der Frage der Anerkennung verbunden sei, wobei implizit ein (oft unberechtigtes) Professionalisierungsdefizit postuliert werde. Gleiches gilt wohl für die relativ jungen Wissenschaften der Fachdidaktiken. Natürlich ist es im Sinne eines umfassenden Bildungsmonitorings verständlich, dass die Frage nach der Professionalisierung auch für die Fachdidaktik und die Fachdidaktiken gestellt wird, jedoch müssten die Antworten darauf anhand von Professionalisierungskriterien erhoben werden. Worin also könnten solche Kriterien bestehen?

Fragt man Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker, was Professionalität in ihren Augen bedeute, so werden schnell Stichworte wie «modellhafte Lehre und gute Unterrichtsqualität», «Anschluss an gute Forschung», «gute Forschungsqualität» oder «ein notwendiges doppeltes Selbstverständnis», d.h. eine doppelte Verankerung (je nach Ausgangslage in der Fachdisziplin, in mehreren Disziplinen, in der maturitären Allgemeinbildung oder in den Erziehungswissenschaften *und* in der Fachdidaktik), genannt. Oft wird dann sogleich nachgeschoben, dass eine einzelne Person dies alles ja eigentlich nie erfüllen könne und somit Kooperationen wichtig seien, um fachdidaktische Professionalität zu realisieren.⁴ Terhart (2007, S. 458–461) definiert im «Lexikon Pädagogik» die Professionalität von Lehrpersonen als «eine spezifische Mischung aus berufsbezogenem Können und berufsethischen Haltungen». Was wäre dann das berufsbezogene Können von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern? Welches ihre spezifisch berufsethischen Haltungen? Ist es überhaupt zulässig, Kriterien der Professionalität

⁴ In diesem Zusammenhang sei auf den anregenden Einführungsvortrag der Tagung von Claudia Schmellentin hingewiesen, die anhand von Stellenausschreibungen Anforderungsprofile von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern analysierte und zum Schluss kam, dass die Frage von Profilierung und Qualifikation von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern noch weitgehend ungeklärt sei und deshalb in den Stelleninseraten «Nice-to-have»-Anforderungen aufgelistet seien, die dann jeweils (mehr oder weniger professionell) an die spezifische Bewerbungslage angepasst würden (Schmellentin, 2015).

tät von Lehrpersonen für die Bestimmung der Professionalität von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern beizuziehen? Für die fachdidaktische Lehre mag dies vielleicht angehen, nicht jedoch, wenn Fachdidaktik als eigene Profession betrachtet wird, die konstitutiv in Forschung und Lehre verankert ist.

Nimmt man bei der Suche nach Professionalisierungskriterien professionstheoretische Ansätze zu Hilfe, findet man – wenngleich zu diskutieren ist, wieweit struktur- und systemtheoretische Konzepte der Soziologie auf Fachdidaktik übertragen werden können – verschiedene Anhaltspunkte:

1. *Identitätsfindung*: Fachdidaktische Professionalität ist ein Produkt berufsbiografischer Entwicklungsprozesse. In einem aktiven, konstruktiven Prozess müssen Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker ihr berufsbezogenes Selbstbild erarbeiten und «umarbeiten» (Tenorth, 1992), um ihre berufliche Identität zu konsolidieren. Dazu braucht es nicht nur entsprechende institutionelle «Übungsräume», in denen Vermittlungsqualität untersucht und reflektiert werden kann, sondern auch positive Vorbilder und Leitbilder.
2. *Bedeutung der fachdidaktischen Handlungspraxis*: Im Gegensatz zu älteren Professionstheorien wie jenen von Stichweh (1994, 1996) oder Oevermann (1996) werden Professionalisierung und Professionalität heute nicht mehr nur als systemische oder strukturelle Konstrukte verstanden, sondern im Zusammenhang mit den historischen und derzeit expliziten gesellschaftlichen Verhältnissen gesehen (Helsper, 2014; Helsper, Krüger & Rabe-Kleberg, 2000). Dies bedeutet, den Blick gleichermaßen auf die fachdidaktische Handlungspraxis zu richten wie auf die fachdidaktische Forschungspraxis. Das heisst, dass die professionelle Handlungspraxis in Lehre, Berufspraxis und Forschung empirisch untersucht und konzeptuell verankert werden muss. Fachdidaktisch erfolgreiches Handeln in der Praxis allein ist jedoch nicht Fachdidaktik. Terhart (2001) vergleicht empirische Rekonstruktionen professioneller Handlungspraxis und die theoretische Konzeptentwicklung mit einem Reissverschluss, bei dem die Zähne ineinandergreifen. Für die Fachdidaktik bedeutet dies, fachdidaktisch erfolgreiches Handeln in der Praxis zu identifizieren, empirisch zu untersuchen und daraus theoretische Konzepte abzuleiten, die dann wiederum das Handeln bestimmen.
3. *Professionelle Leistungserbringung bei der Vermittlung (professionelles Agieren im didaktischen Dreieck)*: Die professionelle Leistungserbringung im Verhältnis zwischen den Professionellen und den Klientinnen und Klienten erfolgt nach Stichweh (1994, S. 302) dadurch, dass der Professionelle «das Geschehen in der Professionellen-Klienten-Dyade durch sein Handeln strukturiert und sich selbst als primär Handelnden identifiziert und im Handeln seine Kompetenzen realisiert». Dies gilt für fachdidaktisches Handeln in Lehre und Fachunterricht, das sich bei der Vermittlung in einem didaktischen Dreieck zwischen den Polen der Klientel (Studierende, Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitiker), der Sache (Unterrichts- und Forschungsgegenstände) und der professionellen Fachdidaktikerin bzw. des professionellen Fachdidaktikers bewegt, ebenso wie für

das adäquate fachdidaktische Handeln in der Forschung, welches eine andere Professionalität verlangt, nämlich die Identifikation fachdidaktischer Fragestellungen und die Anwendung der entsprechenden Methodologie. Die Professionalität der Fachdidaktik zeigt sich demnach nur im praktischen Handeln (sei es in der Lehre, in der Forschung oder in der Beratung). Den Institutionen obliegt es, dieses praktische Handeln in den verschiedenen Feldern zu ermöglichen.

4. *Arbeitsbündnisse mit Entscheidungszwang und Begründungspflicht* (nach Oevermann, 1996): Fachdidaktiken gehen verschiedene Arbeitsbündnisse ein, u.a. mit Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftlern, Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern, Lehrpersonen, Studierenden oder Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitikern. Die Professionalität ihrer Arbeitsbündnisse zeigt sich darin, dass diese durch Formen reziproker Kooperation und wechselseitigen Vertrauens bestimmt sind, wobei der Fachdidaktik bzw. den Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern die Rolle der «stellvertretenden Deutung» zukommt. Sie lösen nicht direkt die Praxisprobleme, sondern erarbeiten vermittelnd Deutungs- und Lösungsangebote, die zusammen mit ihren jeweiligen Bündnispartnerinnen und Bündnispartnern umgesetzt werden. Ihre Entscheidungen unterliegen aber, wie es in einem professionellen Verhältnis üblich ist, einer Begründungspflicht.

Auch aus der (wissens)psychologischen Perspektive lassen sich basierend auf den klassisch empirisch-lernpsychologischen Forschungen Professionalisierungskriterien für die Fachdidaktik ableiten. In Anlehnung an Tenorth (2006) können folgende Punkte formuliert werden:

5. *Arbeit auf mehreren Ebenen*: Das Kerngeschäft der Fachdidaktiken sind fachdidaktische Probleme des Unterrichts, und zwar im Kontext des jeweiligen Fachs oder Lernbereichs. Die Professionalität zeigt sich also daran, wie es einer Fachdidaktik gelingt, diese Probleme auf verschiedenen Ebenen zu bearbeiten, und zwar von der Organisation systematischen, fachlichen Lernens mit der Ausarbeitung und Implementierung von Curricula oder Lehrmitteln über die Strukturierung der Unterrichts- und Lernprozesse und die Bereitstellung von Lerngelegenheiten bis hin zu Erfolgskontrollen der Lernprozesse bei den Lernenden. Fachdidaktiken sind zwar manchmal mit «quasitherapeutischen» Problemlösungen konfrontiert, aber sie müssen prioritär auch andere Aufgaben wahrnehmen, nämlich erklären und verstehen, wie und warum diese oder jene Inhalte vermittelt werden, wie dies geschieht und warum. Dazu braucht es keine Problemlösung im Rahmen eines Professionellen-Klienten-Verhältnisses, sondern eine genaue Beobachtung des alltäglichen Handelns und eine Einordnung in den Kontext mit Berücksichtigung der geschichtlichen Entwicklung.
6. *Professioneller Habitus und professionelle Handlungsschemata*: Das Vorhandensein eines professionellen Habitus und das Verfügen über professionelle Handlungsschemata können als weitere Professionalisierungskriterien herangezogen werden. Wie oben erwähnt sind für die Ausbildung des professionellen Habitus nicht nur Wissen und Können notwendig, sondern auch eine biografisch fundierte Auseinan-

dersetzung mit Fachdidaktik vor dem Hintergrund des entsprechenden disziplinären Fachwissens und des Fachwissens anderer Bezugswissenschaften. Professionelle Handlungsschemata umfassen jenes Wissen und Können, das für die Bearbeitung fachdidaktischer Probleme notwendig ist, zwingend aus mehreren Bezugswissenschaften stammt und über die reflexive Verarbeitung von Erfahrung erworben wird. Ebenso gehört zum professionellen Habitus eine Art organisierte Berufsidentität im Sinne der Mitgliedschaft in einer Berufsorganisation.

7. *Verpflichtung auf Vermittlung und Vernetzung*: In der Fachdidaktik sind verschiedene Professionelle tätig, die einen in der Lehre, die anderen in der Berufspraxis, wieder andere in Forschung und Weiterbildung. Die professionellen Handlungsschemata dieser verschiedenen Gruppen dürften sich wesentlich unterscheiden. So sind in der fachdidaktischen Forschung andere professionelle Handlungsschemata relevant als in der fachdidaktischen Lehre oder auch beim forschenden Lernen in der Lehre. Gemeinsam müsste ihnen aber die Ausrichtung auf das Ziel – nämlich die Gewinnung von Erkenntnissen über die Vermittlung und die Aneignung von fachlichem Wissen und Können in einem bestimmten institutionellen Kontext sowie die reflektierte Einübung in das konkrete Tun – sein. Diese Zielbestimmung, die zum Teil auch durch äussere Faktoren beeinflusst wird, z.B. durch ein neues Schulfach oder neue Schulfächer infolge Umstrukturierung des Bildungswesens, kann von den Fachdidaktiken nur im Fachdiskurs mit einer vielfältigen Vernetzung erfolgen. So gesehen kann auch die Vernetzung der Fachdidaktik oder von Fachdidaktiken als weiteres Professionalitätskriterium hinzugefügt werden (vgl. auch Mieg, 2005; Reinisch, 2009). Auch Dorier, Leutenegger und Schneuwly (2013) betonen den dialektischen Prozess der Entwicklung von Fachdidaktik und Fachdidaktiken und die Bedeutung der Vernetzung.

4 Die Problematik der Umsetzung

Trotz eigentlich vorhandener Kriterien, an denen Professionalisierung festgestellt werden kann, ist die Umsetzung «im Feld» nicht einfach. Folgende Gründe sind dafür verantwortlich:

- a) *Vielfältige Antinomien und Paradoxien und die Gefahr von mangelnder Souveränität*

Das professionelle Handeln in Lehrberufen und die pädagogische Arbeit sind von Antinomien und Paradoxien geprägt, wie verschiedene Autorinnen und Autoren darlegen (Helsper et al., 2001; Tenorth, 2006). Dies gilt auch für den Beruf der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker. Nicht nur in der Lehre oder Weiterbildung, sondern auch im Feld der Unterrichtsforschung sind sie mit Situationen oder Fakten konfrontiert, die mehrfach paradox sind, da sie von unterschiedlichen Prämissen bestimmt werden. Die Arbeit in diesen vielfältigen Spannungsfeldern ist anspruchsvoll und kann überfordernd sein, bisweilen kann sie sogar zu Entgrenzung führen (Helsper, 2014, S. 229 ff.).

Dies kann sich, besonders vor dem Hintergrund mehrfach disziplinärer Bezugspunkte, in einer gewissen Orientierungslosigkeit bei der Bestimmung von Lehr- und Lerninhalten oder gar im Rückzug auf die Vermittlung von Fachmethodik äussern oder sich auch in einer gewissen Beliebigkeit der fachdidaktischen Forschung zeigen, z.B. darin, dass nicht mehr genuin fachdidaktische Probleme identifiziert und beforscht werden, sondern Forschungsfragen aus anderen Disziplinen entliehen werden. Tenorth (2012, S. 14) brachte dies auf den Punkt, als er Folgendes festhielt:

..., Fachdidaktik ist nicht Psychologie (oder Soziologie oder Bildungsgeschichte), sie ist auch nicht Pädagogische Psychologie (oder Soziologie des Erziehungswesens) und auch nicht Philosophie der Erziehung oder Schulpädagogik, obwohl sowohl Probleme der Legitimation von Lehr-Lern-Prozessen ebenso ihr Thema sind wie die Gesellschaftlichkeit schulischer Themen und Ziele oder die psychische Basis und Determiniertheit von Lehr-Lern-Prozessen oder ihre professionelle Gestaltung und institutionelle Determination. Fachdidaktik muss ... zwar kommunikationsfähig sein gegenüber den Disziplinen ..., aber in solcher Anschlussfähigkeit in das System beobachtend-forschender Disziplinen hinein erschöpft sich die Forschungsfrage der Fachdidaktik nicht.

Die Abgrenzung von und die Kommunikation mit den Bezugswissenschaften stellt also nach wie vor eine Herausforderung dar. Terhart (2011, S. 249) spricht in diesem Sinne von der Kultivierung eines Nutzgartens und nicht vom Aufbau und der Pflege von Ziergärten. Mit der Besinnung auf die spezifischen Aspekte der Fachdidaktik, nämlich die Ausrichtung auf das fachliche Lehren und Lernen sowie die damit verbundenen Lernprozesse, geht eine Stärkung der Souveränität der Fachdidaktik einher. Sie hat, soziologisch ausgedrückt, stellvertretende Deutungshoheit und kann Fragen in Spannungsfeldern angehen. Beispielsweise wird es immer so sein, dass die Praxis Lösungen benötigt, die die fachdidaktische Forschung (noch) nicht liefern kann. Trotzdem kann eine souveräne, professionelle Fachdidaktik wichtige Hinweise zum Umgang mit noch ungelösten Problemen geben.

b) *Schwierige Identitätsfindung im Hinblick auf den professionellen Habitus als Fachdidaktikerin/Fachdidaktiker*

Wie in Abschnitt 3 schon erwähnt, sind die Anforderungsprofile für Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker noch bei Weitem nicht geklärt. Oft arbeiten in den Fachdidaktiken Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nur in kleinen Teilzeitpensen und gehen als «Brotberuf» noch anderen Tätigkeiten nach. Im vielfältigen Aufgabenfeld der Fachdidaktiken ist es an sich zwar zu begrüssen, wenn mehrfache Arbeitsqualifikationen (z.B. im Lehrberuf, als wissenschaftliche Mitarbeiterin oder wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Forschung, als Schulbuchautorin oder Schulbuchautor etc.) ausgewiesen werden können. Die Ausprägung einer Identität als Fachdidaktikerin bzw. als Fachdidaktiker wird dadurch aber auch erschwert, vor allem dann, wenn die fachdidaktische Arbeit nur einen geringen Pensenteil umfasst und in Konfliktfällen zwischen den einzelnen Arbeitsfeldern zuungunsten der Fachdidaktik (z.B. Unterricht erteilen anstatt des Besuchs eines fachdidaktischen Kongresses) entschieden werden muss. Die Entwicklung einer Identität ist in einem solchen Umfeld schwierig, zumal für Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker die Identifikation mit *der* Bezugswissenschaft bzw. mit den verschie-

denen Bezugswissenschaften je nach Werdegang sehr unterschiedlich ausfällt und das Hauptproblem bei der Identitätsfindung im Hinblick auf einen professionellen Habitus darstellt.

c) *Strukturelle Probleme mit Folgen für die Kommunikation*

Die Anstellung von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern in kleinen Teilpensen ist ein strukturelles Problem mit weiter reichenden Folgen. Fachdidaktiken (und Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker) sind zumindest in den schweizerischen Strukturen oft «vereinzelt». Nicht nur fehlen häufig Zeit und Gelegenheit zur Kommunikation sogar innerhalb des jeweiligen Fachdidaktikteams der Institution (dies ist gerade für grosse, über mehrere Standorte verteilte pädagogische Hochschulen ein gewichtiges Problem), es mangelt auch an vertiefteren Kontakten zu anderen Fachdidaktiken oder zu Kolleginnen und Kollegen aus den Erziehungs- und Fachwissenschaften. Diese Kohärenz in der eigenen Berufswissenschaft selbst oder zu anderen Berufswissenschaften herzustellen, ist im Rahmen von weitgehend modularisierten Studiengängen eine bedeutende Herausforderung. Die Lehrpersonenbildungsinstitutionen müssen auf diesen Punkt vermehrt ein Augenmerk richten und es sind deshalb Anstrengungen auf allen Ebenen zu begrüssen, die den Austausch strukturell und institutionell fördern (vgl. dazu in diesem Heft Bürki & Kohler, 2015; Labudde et al., 2015).

d) *Die Schwierigkeit der Bezüge: Spannungsfelder mit Problempotenzial und Klärungsbedürfnis – fehlende oder mangelnde Kontakte*

Grundsätzlich und eigentlich konstitutiv für die Fachdidaktik sind drei Bezugsschwierigkeiten: Erstens die Spannung im Bezug zwischen dem grundsätzlichen Anliegen des Verstehens und Erklärens fachdidaktischer Prozesse und dem Ruf nach schnellen Lösungen aus der Praxis. Zweitens die Stellung von Fachdidaktik als autonomer Wissenschaft zwischen Erziehungswissenschaft und Bezugswissenschaft(en) und drittens das dialektische, mangelhaft geklärte Verhältnis zwischen Fachdidaktik und Fachdidaktiken. Dazu kann ein weiteres Problem kommen, nämlich fehlende oder mangelnde Bezüge und Kontakte zum Praxisfeld des Unterrichts. Fachdidaktiken sind besonders in modularisierten Studiengängen oft weitgehend vom Berufsfeld abgeschnitten. Diese Trennung ist je nach Hochschule und schulpraktischem Feld unterschiedlich stark ausgeprägt, aber sie gilt für die forschende Fachdidaktik gleichermassen wie für die Lehre. Zwar werden Studierende von professionellen Lehrpersonen und einzelnen Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern in der Berufspraxis punktuell begleitet, oft fehlen diesen Austauschmöglichkeiten jedoch nicht zuletzt wegen organisatorischer Schwierigkeiten in überkomplexen Systemen die nötige Kontinuität und ein systematischer Aufbau (beschränkte Zeit) sowie die beidseitige Verankerung in der Realität der Schule und in den fachdidaktischen Teams.

e) *Fachliches Wissen und Können*

Professionelle fachdidaktische Handlungskompetenz ist immer auf solide Fachkompetenzen angewiesen. Für die Fachdidaktik liegen Letztere sicher primär in der Diszi-

plin des Schulfachs (oder in den Lernbereichen mehrerer Schulfächer). Es braucht aber auch Fachkompetenzen in den vielfältigen Bezugswissenschaften. Fachkompetenz in der Forschung ist ebenso notwendig wie Lehrkompetenz. Auch wenn diese vielfältigen Kompetenzen in der Fachdidaktik nicht bei jeder Person gleichermaßen ausgeprägt sein können, ist es doch wichtig, über fachliches Wissen und Können in beiden Bereichen zu verfügen, sind doch Forschung und Vermittlung konstitutiv für Fachdidaktik. Mit der Frage nach dem fachlichen Wissen und Können stellt sich auch die Frage nach der Bedeutung von stufenbezogener, eigener Lehrpraxis. Diese Kompetenz, nämlich Unterricht auf der Zielstufe durchführen zu können, und die vielfältigen Erfahrungen, die damit einhergehen, ermöglichen «den fachdidaktischen Blick» und die Identifizierung fachdidaktischer Kernfragen. Dies ist auch von unbestreitbarem Vorteil bei der Zusammenarbeit mit der Praxis. Diese vielen Kompetenzen können nicht alle in der Ausbildung (dies gilt sowohl für die Studierenden, die zu Lehrpersonen werden, als auch für die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker selbst) erworben werden. Fachdidaktikerin und Fachdidaktiker zu werden und zu sein, ist ein lebenslanges Berufsprojekt. Es ist daher entscheidend, welche «Verschränkungen» institutionell und bildungspolitisch möglich sind, z.B. in Form von obligatorischen Weiterbildungen oder berufsbegleitenden fachdidaktischen Angeboten, um fachdidaktische Professionalität zu erreichen. In diesem Sinne ist es erfreulich, dass in der Schweiz im Rahmen des Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes (HFKG) in Artikel 59 ein Projekt zum Aufbau wissenschaftlicher Kompetenzen in den Fachdidaktiken angestossen wurde.

Natürlich stellen die aufgezählten Punkte nicht ausschliesslich Umsetzungsprobleme der Fachdidaktiken dar, sie gelten auch für andere Bereiche der Erziehungswissenschaften. Aber gerade bei den durch mehrfache Spannungsfelder geprägten Fachdidaktiken zeigen sie sich besonders ausgeprägt.

5 Weiterentwicklung von Fachdidaktik(en) – Welche Rolle spielt die Frage nach der Professionalisierung?

Fachdidaktiken, die ihre Bezüge per definitionem in einem vielfältigen Netz von anderen Wissenschaften herstellen müssen – einerseits zu den jeweiligen Disziplinen und zur Realität von institutionell gebundenen fachlichen Lernprozessen, andererseits aber auch zu den Erziehungs- und anderen Berufswissenschaften –, sind als Beruf der Vermittlung und der Aneignung von fachlichem Wissen verpflichtet. Aus strukturtheoretischer Sicht können nach Helsper (2014) Berufe, die dem Typus der stellvertretenden Krisenlösung (z.B. in einem therapeutischen Verhältnis) entsprechen und durch bestimmte Strukturmerkmale gekennzeichnet sind, als professionalisiert bezeichnet werden. Reinisch (2009, S. 34) nennt hier in Anlehnung an amerikanische Literatur Merkmale wie fachspezifisches Wissen und eine spezifische Berufsethik, das Angebotsmonopol für eine bestimmte Leistung, die selbst definiert, organisiert und kontrolliert wird, und die Existenz eines Berufsverbandes. Das Bezugsfeld der Fachdidaktiken

entspricht mit Sicherheit nicht im engeren Sinne einem therapeutischen Verhältnis. Dennoch ist die damit angesprochene «Deutungshoheit des Professionellen» auch für die Fachdidaktik bedeutsam (vgl. dazu die Ausführungen zu Professionalisierung und Professionalisierungskriterien in Abschnitt 3). Helsper (2014, S. 218) führt ferner aus: «Deprofessionalisierung setzt ein, wenn derartige Berufe durch Aussensteuerung und Kontrolle in ihrer Eigenstruktur bedroht werden. Professionalisierungsbedürftig sind Berufe, wenn sie dem Typus der stellvertretenden Krisenlösung entsprechen ..., aber die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für professionelles Handeln nicht gegeben sind.»

Aus der speziellen Sicht eines soziologischen Professionalisierungskonzepts stellt sich die Frage, ob Fachdidaktiken, die innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in komplexe Beziehungsstrukturen eingebunden sind und nur über eine begrenzte Autonomie verfügen, überhaupt professionalisiert werden können und ob die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für professionelles Handeln erfüllt sind. Gerade für die in vielfältigen Bildungsstrukturen verankerte Disziplin Fachdidaktik ist die Bedeutung von Autonomie für die Entwicklung und den Erhalt einer Eigenstruktur besonders wichtig. In diesem Sinne ist demnach auch die Einbettung in die strukturellen Verhältnisse (die mehr oder weniger Autonomie erlauben kann) entscheidend für die Professionalisierung der Fachdidaktiken. Reinisch (2009, S. 34) fasst die strukturtheoretischen Überlegungen im von Oevermann (1996) beschriebenen Professionellen-Klienten-Verhältnis folgendermassen zusammen: «Professionelles Handeln besteht aus zwei in sich widersprüchlichen Elementen: Anwendung universeller Regeln und Verstehen des je besonderen Falls.» Dies ist eine zentrale Herausforderung für die Fachdidaktik, die allerdings nicht einfach anzunehmen ist, da sich ihre verschiedenen Entwicklungsaufgaben in verschiedenen Dimensionen abspielen. Auch ist, wie oben gezeigt, die Identitätsfindung im multiplen Feld für Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker schwierig, es gibt innerhalb der Fachdidaktik mehrere Habitusfigurationen. Dies ist kein neues Phänomen in der Professionalisierungsdebatte. So hat Hericks (2006, S. 447) bei Mathematiklehrpersonen verschiedene Habustypen unterschieden und gezeigt, dass deren Professionalisierung ihren Ausgang in der Entwicklung des Unterrichts als «Kernstruktur des beruflichen Handelns» nimmt und erst daran anknüpfend die Anerkennungsbeziehung, institutionelle Beziehungen und Kooperation ins Zentrum rücken. Ähnliches dürfte wohl auch für die Professionalisierung der Fachdidaktiken gelten: Die Produktion und die Vermittlung von Kenntnissen über fachdidaktisches Handeln in schulischen Vermittlungsprozessen von Fachinhalten sind das Kerngeschäft der Fachdidaktik als einer sich entwickelnden Disziplin, deren Referenzpunkt das professionelle Feld Schule und Bildung darstellt (sekundär dominierte Disziplinbildung), und nicht ein seit Langem bestehendes, wissenschaftlich entstandenes Wissenskorpus wie z.B. bei der Disziplin Physik.

Im Zuge der Tertiarisierung unterliegen die jungen Disziplinen der Fachdidaktiken einem gewissen akademischen «Etablierungszwang»: Wissenschaftliches Wissen

«muss» produziert werden. Das Bemühen, wissenschaftlich zu sein, birgt die Gefahr, fachdidaktische Forschung auf Empirie im Sinne von Datenerhebungen zu reduzieren und andere Aspekte, ja sogar das Kerngeschäft, aus dem Blickfeld zu verlieren. Forschungsgegenstand der Fachdidaktiken müssen daher die fachlichen Vermittlungs- und Lernprozesse sein und nicht entwicklungspsychologische oder schulpädagogische Fragen. Die Thematik der fachdidaktischen Forschung ist demnach entscheidend. Tenorth (2012, S. 21) formulierte dies in seinen Überlegungen zu Formaten fachdidaktischer Forschung wie folgt: «Methodologische Kriterien guter Forschung ersetzen problemspezifische Theoriearbeit, Modellierung und Hypothesenbildung nicht ... Wie auch immer, man kommt jedenfalls nicht weiter, ohne neben den Forschungsformaten auch systematische theoretische Fragen zu stellen und Probleme zu formulieren.» Fachdidaktische Professionalität zeigt sich somit in der Fähigkeit des Zueinander-in-Beziehung-Setzens, nämlich wenn fachdidaktische Fragen der Unterrichtspraxis vor dem Hintergrund theoretischer, historischer und empirischer Fragestellungen wissenschaftlich bearbeitet werden. Genau dieses Ineinanderverschränken verschiedener Dimensionen auf der Grundlage von Forschung macht die Professionalität der Fachdidaktik aus.

Erstens ist also die fachdidaktische Handlungskompetenz in den Blick zu nehmen und es ist zu fragen, worin die zentralen fachdidaktischen Schlüsselthemen oder Schlüsselfragen der jeweiligen Fachdidaktik bestehen. Dazu gehört auch die theoretische Auseinandersetzung mit den Konzepten und Begrifflichkeiten der Domänen sowie der Kontexte spezifischer Fach- oder Bereichsdidaktik. Ebenso dazu gehört z.B. Forschung zu fachdidaktischem Handeln, welches zur erfolgreichen Aneignung von Fachwissen führt, zu fachdidaktischen Rekonstruktionen von akademischem Wissen und fachspezifischen Lernschwierigkeiten oder zur Herausbildung von fallrekonstruktiven Kompetenzen bei Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern.

Zweitens ist die Frage nach den Bedingungen von gelingendem Fach-/Sachunterricht bzw. der entsprechenden Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zu stellen und mit der Frage zu verknüpfen, welchen Beitrag die fachdidaktische Forschung hierzu leisten kann.

Drittens müsste bei der Fachdidaktik das Zusammenspiel von Faktoren der verschiedenen Ebenen untersucht werden: Welche Rolle spielen die Berufsbiografie, die Berufs- und die Institutionskultur oder organisatorische und kulturelle Bedingungen bei der Entwicklung der Fachdidaktik?

Die Entwicklung der Fachdidaktik(en) wird wie jede Entwicklung von inneren und äusseren Faktoren bestimmt. Vollständig wird sie sich nie steuern lassen, aber mit der Bearbeitung der entscheidenden Fragen kann eine Stossrichtung vorgegeben werden. Mit der Frage nach der Professionalisierung der Fachdidaktiken wurde ein weites Feld eröffnet. Wie im Beitrag dargelegt, können zwar durchaus Kriterien aus der profes-

sionstheoretischen und wissenschaftssoziologischen Debatte herangezogen werden, um Anhaltspunkte für Professionalisierungskriterien für die Fachdidaktiken zu gewinnen. Andere Fragen jedoch dürften für die Entwicklung von Fachdidaktik entscheidender sein. Neben der Frage, ob und wie die Fachdidaktiken ihr Kerngeschäft erfüllen können – also neben der Klärung fachdidaktischer Professionsstandards und der Auslotung der Möglichkeiten zu deren Erfüllung unter Berücksichtigung der vorhandenen und nötigen strukturellen Bedingungen –, müssen vor allem auch politisch relevante Fragen angegangen werden. Es sind dies insbesondere Fragen der für eine professionelle Fachdidaktik erforderlichen Personal-, Rekrutierungs- und Qualifizierungspolitik sowie der nötigen Finanzierung, die diskutiert und beantwortet werden müssen.

Literatur

- Bastian, J. & Helsper, W.** (2000). Professionalisierung im Lehrberuf – Bilanz und Perspektiven. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrberuf* (167–192). Opladen: Budrich.
- Bayrhuber, H., Harms, U., Muszynski, B., Ralle, B., Rothgangel, M., Schön, L.-H., Vollmer, H.J. & Weigand, H.-G.** (2011). *Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken*. Münster: Waxmann.
- Bürki, G. & Kohler, R.** (2015). Arbeitsgruppen für interinstitutionelle Fachdiskurse und Kooperationen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (2), 271–275.
- Combe, A. & Gebhard, U.** (2007). *Sinn und Erfahrung*. Opladen: Budrich.
- Combe, A. & Helsper, W.** (Hrsg.). (1996). *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Criblez, L.** (2014). Disziplinen und Professionen – zur Veränderung gegenseitiger Referentialitäten. In B. Engler (Hrsg.), *Diziplin – Discipline*. 28. Kolloquium 2013 der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (S. 77–90). Freiburg: Academic Press Fribourg.
- Criblez, L. & Manz, K.** (2015). Schulfächer: Die konstituierenden Referenzgrößen der Fachdidaktiken im Wandel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (2), 200–214.
- Dorier, J.-L., Leutenegger, F. & Schneuwly, B.** (Hrsg.). (2013). *Didactique en construction, constructions des didactiques* (Raisons éducatives N° 17). Brüssel: De Boeck.
- Fachkommission Fachdidaktik.** (1997). *Impulse für die Fachdidaktik in der Schweiz*. Impulspapier der Arbeitsgruppe Fachkommission Fachdidaktik der SGL/SSFE und der WBZ & CPS.
- Freidson, E.** (1994). *Professionalism Reborn*. Cambridge: Polity Press.
- Freidson, E.** (2001). *Professionalism: the third logic*. Chicago: University of Chicago Press.
- Heitzmann, A.** (2013). Entwicklung und Etablierung der Fachdidaktik in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Überlegungen zu Rolle und Bedeutung, Analyse des Ist-Zustands und Reflexionen für eine produktive Weiterentwicklung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (1), 5–15.
- Helsper, W.** (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2., überarbeitete Auflage) (S. 216–240). Münster: Waxmann.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.T. & Lingkost, A.** (2001). *Schulkultur und Schulmythos, Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske und Budrich.
- Helsper, W., Krüger, H.-H. & Rabe-Kleberg, U.** (2000). Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1 (1), 5–19.
- Hericks, U.** (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B.** (2014). Disciplinarisation et diciplination consubstantiellement liées: Deux exemples prototypiques sous la loupe: les sciences de l'éducation et des didactiques des disciplines.

- In B. Engler (Hrsg.), *Diziplin – Discipline*. 28. Kolloquium 2013 der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (S. 27–46). Freiburg: Academic Press Fribourg.
- Koring, B.** (1989). *Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Labudde, P., Hertig, Ph., Rossé, F., Senn, C. & Sturm, A.** (2015). Konferenz Fachdidaktiken Schweiz: Eine Dachorganisation als ein Motor für professionelle Fachdidaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (2), 266–270.
- Leuders, T.** (2015) Empirische Forschung in der Fachdidaktik – Eine Herausforderung für die Professionalisierung und die Nachwuchsqualifizierung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (2), 215–234.
- Mieg, H.A.** (2005). Professionalisierung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildungsforschung* (S. 342–349). Bielefeld: Bertelsmann.
- Müller, F. et al.** (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius.
- Nittel, D.** (2000). *Von der Mission zur Profession. Stand und Perspektiven der Verberuflichung der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Oevermann, U.** (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U.** (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie in der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 58–156). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U.** (2002). Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Parsons, T.** (1968). Einige theoretische Betrachtungen zum Bereich der Medizinsoziologie. In T. Parsons, *Sozialstruktur und Persönlichkeit* (S. 408–449). Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Reinisch, H.** (2009). «Lehrprofessionalität» als theoretischer Term. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 33–43). Weinheim: Beltz.
- Reusser, K.** (1991). Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidaktiker/innen für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 9 (2), 193–215.
- Schmellentin, C.** (2015). *Einführung: Professionalisierung in den Fachdidaktiken*. Einführungsvortrag zur gleichnamigen Tagung an der PH Bern, 22. Januar 2015. Online verfügbar unter: http://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/DE/SWU/Forschung/Fachdidaktik/TagungFD2015_Dokumentation.pdf [S. 11–12] (29.08.2015).
- Schneuwly, B.** (2013). Didaktik: Aufbau eines disziplinären Feldes – eine frankofone Perspektive. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (1), 18–30.
- Stichweh, R.** (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen: soziologische Analysen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stichweh, R.** (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 49–69). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stichweh, R.** (2014). Die Unhintergebarkeit von Interdisziplinarität: Strukturen des Wissenschaftssystems der Moderne. In B. Engler (Hrsg.), *Diziplin – Discipline*. 28. Kolloquium 2013 der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (S. 5–14). Freiburg: Academic Press Fribourg.
- Tenorth, H.-E.** (1992). Intention – Funktion – Zwischenreich. Probleme von Unterscheidungen. In N. Luhmann & K.E. Schorr (Hrsg.), *Fragen an die Pädagogik* (S. 194–217). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tenorth, H.-E.** (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 580–597.
- Tenorth, H.-E.** (2012). Forschungsfragen und Reflexionsprobleme. Zur Logik fachdidaktischer Analysen. In H. Bayrhuber, U. Harms, B. Muszynski, B. Ralle, M. Rothgangel, L.-H. Schön, H. J. Vollmer & H.-G. Weigand (Hrsg.), *Formate fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – historische Grundlegungen* (S. 11–28). Münster: Waxmann.

Professionalisierung in den Fachdidaktiken

Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung: Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.

Terhart, E. (2007). Lehrer. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *Beltz-Lexikon Pädagogik* (S. 458–461). Weinheim: Beltz.

Terhart, E. (2011). Zur Situation der Fachdidaktiken aus 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). Münster: Waxmann.

Autorinnen

Anni Heitzmann, Prof. Dr., Emerita Pädagogische Hochschule FHNW, anni.heitzmann@fhnw.ch

Christine Pauli, Prof. Dr., Universität Freiburg, Departement für Erziehungswissenschaften, christine.pauli@unifr.ch