

Bräuer, Christoph; Rabenstein, Kerstin; Schädlich, Birgit "Keine Erkenntnis ohne Reibung". Ein Zwischenruf zu Differenz in interdisziplinären Diskussionen zu Differenzordnungen

Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Bräuer, Christoph [Hrsg.]; Hülsmann, Delia [Hrsg.]; Mummelthey, Samira [Hrsg.]; Strauß, Svenja [Hrsg.]: Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 24-35



Quellenangabe/ Reference:

Bräuer, Christoph; Rabenstein, Kerstin; Schädlich, Birgit: "Keine Erkenntnis ohne Reibung". Ein Zwischenruf zu Differenz in interdisziplinären Diskussionen zu Differenzordnungen - In: Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Bräuer, Christoph [Hrsg.]; Hülsmann, Delia [Hrsg.]; Mummelthey, Samira [Hrsg.]; Strauß, Svenja [Hrsg.]: Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 24-35 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-290720 - DOI: 10.25656/01:29072; 10.35468/6076-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-290720>

<https://doi.org/10.25656/01:29072>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Christoph Bräuer, Kerstin Rabenstein und Birgit Schädlich

„Keine Erkenntnis ohne Reibung.“ Ein Zwischenruf zu Differenz in interdisziplinären Diskussionen zu Differenzordnungen

Wir wollen an dieser Stelle den Blick wenden, um von hier aus, wo wir heute stehen, auf den Projektzusammenhang, aus dem dieses Buch hervorgegangen ist, zurückzublicken. Dieser Text – als Zwischenruf verfasst – ist dabei essayistisch gehalten. Wir teilen uns in sechs Gedankenschritten mit und hoffen damit über die Selbstklärung hinaus Anregungen für die Reflexionen im interdisziplinären Arbeiten geben zu können.

1 Vielstimmigkeit als Erkenntnismethode

Ausgangspunkt unseres gemeinsamen Weges im Schlözer-Programm-Lehrer*innenbildung war die Frage nach der (Re-)Aktualisierung von Differenzverhältnissen. Fokussiert haben wir dabei den Zusammenhang von sozialen Differenzordnungen und fachunterrichtlichen Wissensordnungen. Dazu haben wir sowohl Unterricht unterschiedlicher Schulfächer als auch unterschiedliche fachunterrichtliche Kontexte in den Blick genommen: So wurde beispielsweise auch ein mehrsprachendidaktisches Setting in der Hochschullehre untersucht (vgl. Rabenstein u. a. i. d. B.). Der Schwerpunkt der fünf Promotionen – so die damalige Stellenausschreibung – sollte sich auf „theoretische und empirische Auseinandersetzungen mit Differenzkonstruktionen im Fachunterricht der Sekundarstufe“ beziehen. Wir sind ausgegangen u. a. von dem Gedanken der Kontingenz von Differenzkonstruktionen sowie ihrer Unterschiedlichkeit und wir haben danach gefragt, wie und wozu welche Differenzkonstruktionen im Fachunterricht (re-)aktualisiert werden und wie sie wozu situativ miteinander verwoben werden (vgl. Hirschauer 2014). In den Blick kommen sollten auf diese Weise schulfachlich kontextuierte Konstruktionen von zu lernenden Gegenständen, fachunterrichtliche Praktiken des Zeigens und Lernens und/oder Leistungsordnungen als Differenzordnung. Mitgelaufen ist in der dreijährigen Zusammenarbeit aber auch das Anliegen, in einen Austausch über disziplinär und epistemologisch unterschiedlich gerahm-

te Forschungsperspektiven in Bezug auf Differenzverhältnisse im Unterricht zu kommen. Dazu haben wir uns in einer Gruppe von 10 bis 15 Personen regelmäßig alle zwei Wochen zum Austausch verabredet. Diskutiert wurden aus den Einzelprojekten heraus vorgeschlagene Sekundärtexte, die Forschungsdesigns, erste Dateninterpretationen und Ergebnisse der Promotionen. Wir haben darüber hinaus Workshops zu ausgewählten methodologischen und methodischen Aspekten durchgeführt. Das fundamentale Ziel unserer Projektzusammenarbeit, die pädagogisch-(fach-)didaktischen Beobachtungsfähigkeiten zu schärfen, um Differenz(de-)konstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten erfassen zu können, verband und verbindet wohl alle Projektbeteiligten bis heute. Dass die Wege in Richtung dieses Ziels in einem interdisziplinären Forschungszusammenhang unterschiedlich verlaufen, ist nicht nur naheliegend, sondern auch anregend: Anregend in dem Sinne, dass der dichte Austausch über die Projektlaufzeit hinweg selbst eine Arbeit an eigenen Differenzkonstruktionen und deren In-Verhältnis-Setzung mit denen der anderen Projektteilnehmer*innen war. Gerade weil der *differenzorientierte Austausch zum zentralen Moment der Forschungspraxis* im Projekt gemacht wurde, wollen wir nun versuchen, darin einen Einblick zu geben.

Ein wesentlicher Ertrag und Gewinn der Projektzusammenarbeit liegt für uns also genau darin, dieses Gespräch unter allen Beteiligten am Laufen gehalten zu haben, allen Reibungen und Dissonanzen zum Trotz. Ohne diesen diskursiven, mitunter strittigen und kontroversen, immer vielschichtigen Austausch stünden wir heute nicht an diesem Punkt. Unser Zwischenruf soll einen Eindruck dieser erkenntnisbegleitenden Vielstimmigkeit vermitteln, wie sie sich durch die regelmäßige Zusammenarbeit in den dabei initiierten Auseinandersetzungen zu schulfachbezogenen Differenzkonstruktionen ergeben hat. Wir haben folgerichtig dem Versuch widerstanden, nur einer Stimme Gehör zu verschaffen, ein Meta-Konzept entwickeln zu wollen, das beansprucht, etwas aus einer übergeordneten Perspektive besser zu verstehen, sondern versucht, *der* – besser vielleicht – *einer* Vielstimmigkeit zu folgen und sie abzubilden.

2 Reibung entsteht in der Vielstimmigkeit

Durch unsere kontinuierlichen Diskussionen im Kolloquium über die gesamte Projektzeit hinweg hat sich – unserer Wahrnehmung nach – die Gestalt der fünf Promotionen sukzessive entwickelt, nicht zuletzt durch den konstruktiven Austausch über die jeweils für die Promotionen vorgenommenen (theoretischen) Weichenstellungen. Wir haben dabei in dieser Zeit aber auch laufend Erfahrungen mit Grenzziehungen im wissenschaftlichen Diskurs zu Unterricht und disziplinären Positionierungen und ihrer Bearbeitung gemacht. Beispielsweise haben wir um normative Setzungen der gewählten sozialwissenschaftlichen Forschungs-

ansätze gestritten, wir haben immer wieder die Frage nach der (Un-)Möglichkeit der Distanznahme zu didaktischen Perspektivierungen auf Unterricht berührt und dabei mitlaufend um die Qualitätsansprüche und Anforderungen an die in den Qualifikationsarbeiten zu leistende Forschung zu schulfachunterrichtlichen Differenzordnungen gerungen.

Wir haben uns dabei auch immer wieder um Verständigung bemüht. Eine zentrale Erfahrung für uns war dabei die der *Reibung*. Und diese Reibungen, um im Bilde zu bleiben, erzeugen Wärme im Sinne des gemeinsamen Interesses an derselben Sache, führen jedoch auch zu Reibungsverlusten im Sinne einer diversen, bisweilen auch kontroversen Auseinandersetzung darüber, was die gemeinsame Sache denn eigentlich ist: So haben wir uns immer wieder an der Frage, wie wir Differenz im Fachunterricht zum Gegenstand der Forschung machen, gerieben. Wir waren uneins, wie wir was beschreiben und was benennen und welche Schlüsse wir aus den Beobachtungen ziehen. Wir waren auch oft uneins, wozu wir – mit welchem Ziel – diese Forschung betreiben.

Wie können wir diese Reibungen verstehen? Sie weisen darauf hin, dass es in den Diskussionen etwas für jede*n Einzelne*n Bedeutsames zu verhandeln gab, dass wir uns alle von etwas, was zur Debatte stand und steht, haben berühren lassen. Sie weisen vielleicht auch darauf hin, dass die Autorisierungsverhältnisse des zur Rede stehenden Wissens durch die Interdisziplinarität komplex waren. Was als Wissen anzuerkennen ist, welches Wissen Geltung beanspruchen kann für wen und vor wem, war und blieb oft strittig. So weisen die Reibungen auch auf Durchsetzungskämpfe hin, auf immer wieder unternommene Versuche, ein bestimmtes Wissen als gültig zu etablieren. Für uns stellen sich angesichts dieser Reibungen verschiedene Fragen:

- Wo sind (die) Reibungen produktiv (gewesen)?
- Und wo verdecken Reibungen dann auch eher Fragen, die in einem anderen Sprechen geöffnet und verfolgt werden könnten?
- Wie viel Gemeinsamkeit ist in den Ausgangspunkten für fruchtbare wissenschaftliche Auseinandersetzungen notwendig, aber auch wie viel Differenz?
- Wofür ist es erforderlich, sich auf bestimmte Konstrukte zu einigen?

Vielleicht erweist sich aber auch eine Diskursfähigkeit gerade darin, sich immer wieder auf das Different und damit die Reibung einzulassen. Reibungen in den Diskussionen und Gesprächen über die Projekte brauchen auf jeden Fall Zeit, um sie genauer anschauen zu können. Neben hitzigen Diskussionen, in denen sie oft auch unter vermeintlichem Zeitdruck entstanden, entwickelte sich der Wunsch nach mehr Zeit für's Zuhören, manchmal auch Abwarten, vielleicht auch Schweigen und Nachdenken und Sich-Verunsichern-Lassen, bis das nächste Sprechen wieder einsetzt.

Was haben die Reibungen aber auch mit dem Forschungsgegenstand *Differenzverhältnis* zu tun? Vielleicht auch mit der Aporie, Ungleichheiten zu erforschen und sie dadurch immer auch zu aktualisieren, zu reproduzieren? Das Theorem des *undoing difference* verweist selbst evtl. schon auf die Aporie, Differenzordnungen zu erkennen, und etwas tun zu wollen/sollen, aber nicht tun zu können.

3 Reibung von Denkstilen und -zwängen

In der Rekonstruktion von Differenzkonstruktionen (in) der empirischen Realität spiegelt sich ihrerseits auch die Konstruktivität des jeweiligen empirisch-methodischen Zugriffs wider, in der Interpretation führen verschiedene theoretische Bezugnahmen zu unterschiedlichen Interpretationsansätzen und Ableitungen für eine schulische oder hochschulische (Vermittlungs-)Praxis. Dementsprechend können solche Reibungen in einem produktiven Sinne den Blick auf Differenz(de-)konstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten erweitern, sie bergen jedoch auch das Risiko, den Blick in einem disziplinären Sinne eng zu führen.

Reibungen in diesem Sinne zeigten sich in unseren interdisziplinären Diskussionen und legten Differenzlinien frei, die aus den unterschiedlichen Denkkollektiven herrühren, aus denen wir kommen, und zu den mit ihnen verbundenen Denkstilen im Sinne Ludwik Flecks (1935/1999) führen. Sie reiben sich an der evidenten „Abhängigkeit der wissenschaftlichen Tatsache vom Denkstil“ (Fleck 1935/1999, 85). Bekanntlich geht es dabei nicht nur um unterschiedliche Begrifflichkeiten oder Verwendungsweisen, Fleck spricht von einem „bestimmten Denkwang“, die „Gesamtheit geistiger Bereitschaften, das Bereitsein für solches und nicht anderes Sehen und Handeln“ (Fleck 1935/1999, 85). Dabei zeigen sich diese denkstilgemäßen Sehgewohnheiten nicht alleine zwischen Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft, sie scheinen auch zwischen den beteiligten Fachdidaktiken und selbst innerhalb einer Fachdidaktik bzw. der Erziehungswissenschaft auf und betreffen in allen Fällen besonders die (machtvolle) Verwobenheit sozialer und fachlichunterrichtlichen Wissensordnungen.

Eine dementsprechende Differenzlinie war in unserem Projektzusammenhang zu beobachten, sie zieht sich aber auch durch diesen Tagungsband und könnte pointiert mit der Frage nach Fortschritt und Schicksal beschrieben werden: Lassen sich soziale (und fachunterrichtliche) Ordnungen und mit ihr verbundene machtvolle Differenzkonstruktionen theoretisch (ausschließlich) als zwangsläufig und unumgänglich denken, sind sie also gleichsam unser Schicksal, reproduzieren sie sich nur in immer subtileren Formen in der Unterrichtssprache, in Lehrplänen, Unterrichtsaufgaben und -materialien, und sind letztlich unhintergebar?

Oder lassen sie sich (auch) als Fortschritt denken, als Instrument einer Veränderung und Entwicklung sozialer und fachunterrichtlicher Ordnungen, eröffnen sie also auch einen Möglichkeitsraum und besitzen ein Lernpotenzial?

Adressiert sind damit theoretische Grenzziehungen zwischen einer relativistischen und einer normativen Interpretation wissenschaftlicher Tatsachen wie auch empirisch-methodologische Grenzziehungen zwischen deskriptiven und präskriptiven Ableitungen für die Praxis und deren Konsequenzen für die Frage nach der Konstruktion von fachunterrichtlichen Kontexten.

In einem fachdidaktischen Denkstil ist die theoretische Annahme, dass Fortschritt möglich ist, bei aller vorgebrachten Skepsis doch zuallererst konstitutiv und identitätsstiftend: Fachlichem und sozialem Lernen wird ein Potenzial zugeschrieben, nicht nur fachunterrichtliche und soziale Ordnungen zu reproduzieren, sondern auch zu verändern. Aus diesem Grund werden Fachdidaktiken auch als praktische Wissenschaften mit einem Anspruch auf Praxisrelevanz gedacht oder es wird von einer eingreifenden Wissenschaft gesprochen, mit einem deutlichen Gestaltungsauftrag zum Anwendungsbezug.

Insofern ist der fachdidaktische Blick auf Unterricht stets ein doppelter, der eine für den didaktischen Denkstil konstitutive Differenz konstruiert: zwischen einem deskriptiven Blick auf Unterricht, wie er ist, wie er sich gegenwärtig rekonstruieren lässt, und einem normativen Blick auf Unterricht, wie er sein könnte, wie er sich nach Erkenntnissen der Fachdidaktiken konstruieren ließe. Hier wird Unterricht in einer auf Fortschritt ausgerichteten Entwicklungsperspektive gedacht.

Tatsächlich kann (und wird) diese Differenz auch umgekehrt als Devianz konstruiert: Wie sollte oder müsste der Unterricht unter einer normativen Erwartung eigentlich sein und auf welche Weise weicht der empirisch vorfindliche Unterricht davon ab?

Derselbe doppelte Blick zeigt sich auch in einer fachdidaktischen Betrachtung der Lernenden: Er erfasst einerseits den gegebenen Lernstand, diagnostiziert die vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, konstruiert andererseits aber auch eine „Zone der nächsten Entwicklung“, wie sie Lew Vygotskij (1978, 86) beschrieben hat:

„This difference [...] is what we call the zone of proximal development. It is the distance between the actual level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.“

Diese Differenzkonstruktionen im Zugriff auf fachliches Lehren und Lernen haben eine starke normative Komponente, an der sich notgedrungen Diskussionen entzünden, unterschiedliche Denkraumanschlüsse und die Reibungen erzeugen – sei es an einzelnen fachlichen Normen oder an der Normativität des Denkstils als solchem.

In den Perspektiven der Fachdidaktiken zielen Differenzkonstruktionen – von fachunterrichtlichen Kontexten, wie sie sind, und fachunterrichtlichen Kontexten, wie sie sein sollten oder könnten – regelmäßig auch darauf, rekonstruierte fachliche und soziale Differenzlinien zu bearbeiten und zu überwinden und womöglich auch aufzuheben – etwa, wenn Unterschiede zwischen Lernenden in ihrem Wissen und Können, in ihren Ressourcen und Motivationen durch entsprechende Maßnahmen im Unterricht kompensiert werden sollen, aber auch dann, wenn durch das gemeinsame Lernen normative Vorgaben überwunden werden können.

Wenn fachliches Lehren und Lernen als Bearbeitung von Differenzkonstruktionen in einer zeitlichen Perspektive verstanden werden kann, dann ist von temporären, sich verändernden Differenzen die Rede und nicht von stabilen; diese Differenzen können immer feingliedrigere Wissensordnungen konstruieren, aber auch eingeführte Ordnungsbegriffe dekonstruieren. Solche temporären Ordnungsbegriffe können auch als didaktische Übergangsnormen fungieren. Helmuth Feilke (2015) spricht in diesem Sinne von didaktischen Normen und bezeichnet sie als „transitorisch“: Transitorische Normen unterscheiden sich von Satzungsnormen oder auch Gebrauchsnormen dadurch, dass es nicht darum geht, die Normen zu erlernen, sondern mit Hilfe der Normen etwas zu erlernen. Mit der Norm werden somit zwar normative Ordnungsbegriffe erworben, aber nur, um über sie die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erlernen, die dann – wenn sie erworben sind – diese Ordnungsbegriffe wiederum überwinden und aufgeben können.

Solche „didaktischen“ Differenzkonstruktionen stehen aber in einem spannungsreichen Wechselverhältnis mit Differenzkonstruktionen anderer Provenienz. Ob Differenzen nicht nur sozial konstruiert, reproduziert oder durchgesetzt werden – im Sinne eines *doing differences* –, sondern auch bearbeitet, hintergangen oder überwunden werden können – also auch im Sinne eines *undoing differences* –, gehört zu den anregenden wie erregenden Problemstellungen in unseren Diskussionen von Beginn an. In den interdisziplinären Diskussionen sind diese Wechselwirkungen zwischen fachlich intendierten Differenzkonstruktionen und sozialen Differenzkonstruktionen immer wieder neu perspektiviert und diskutiert worden – und erzeugten Wärme, rieben sich aber gerade auch an den verschiedenen Denkstilen.

4 Reibung durch Mehrsprachlichkeit und Vielstimmigkeit

Sprache und Sprachlichkeit sind als Differenzlinie ein Querschnittsthema, das alle Projekte berührt und in unseren Diskussionen mal mehr, mal weniger in den Fokus gerückt wurde. Sprache kann nicht anders, als Differenzen zu etablieren, und so wird das Vorhaben, Differenzlinien zu befragen oder zu dekonstruieren,

paradoxerweise zu einem, das selbst zwangsläufig auch neue Differenzlinien kreiert, Sprache ist das Medium von Differenzierungen.

In der Arbeit an den Forschungsprojekten des Schlözer Programms war genau dies, der kontinuierliche Austausch und das Weiterfragen als grundlegende Orientierung prägend. Die Vielstimmigkeit dabei aufrechtzuerhalten, verlangt nach der Fähigkeit, Fragen zu Überschneidungen und eigenen Differenzlinien, die sichtbar gemacht werden können, zu stellen, ohne sie immer beantworten zu können oder zu müssen: Das Thema „Differenz“ hat gerade in der fachlichen Perspektivierung gezeigt, wie wir im Sprechen selbst ständig Differenzen konstruieren und damit Ein- und Ausschlüsse bis hin zu Wertungen vorgenommen haben, deren Bezugsnormen dann selbst wieder zum Gegenstand der Diskussion wurden.

Einen forschenden Zugang zu den Differenzlinien auszubuchstabieren, auf die wir uns beziehen, einerseits und denen, die in der Herstellung und Analyse empirischen Materials entstehen, andererseits, hat die Projektarbeit bestimmt: Es ging mehr und mehr darum, die Differenzlinien beispielsweise von Sprache oder Herkunft nicht nur *für* die Unterrichtsforschung fruchtbar zu machen, sondern sie *aus dieser heraus* durch neue Differenzlinien zu ergänzen: „Je tiefer man empirisch sinkt – in die Niederungen der lebensweltlichen Fabrikation sozialer Ordnungen – desto mehr Nebenstraßen, Radwege und Trampelpfade sieht man einmünden in die Kreuzung, bis man schließlich sogar erkennt, dass sich diese in einem vieldimensionalen Raum befindet“ (Hirschauer 2014: 176).

Das Interesse für die „Nebenstraßen und Radwege“ (Hirschauer 2014: 176) hat die Forschungspraxis stark beeinflusst, sie hat es ermöglicht, (mindestens) einen Schritt heraus aus den eigenen Selbstverständlichkeiten zu machen und den eigenen Normen durch Differenzkonstruktionen auf die Schliche zu kommen. Als lernende Forscher*innen konnten wir das, was unter Bezeichnungen wie „Reflexion“ oder „Reflexivität“ gefasst werden kann, zur Praxis machen und Reflexion weniger als normatives „to do“ ansetzen, sondern als Diskussion darüber, welche Bezugsnormen sich in unseren eigenen Bezeichnungen und Rekonstruktionen einer Beobachtung spiegeln, also dort ihre Reflexe offenbaren (vgl. Schädlich 2022). Die Diskussion des Differenzbegriffs ist also selbst eine, die permanent differenziert und in der Entscheidungen dazu getroffen werden müssen, was relevant ist und was nicht – und ob das, wofür es relevant ist, in seinem Relevanzanspruch auch wirklich von allen geteilt wird oder ob sich dabei auch Hierarchisierungen und damit neue, weitere Differenzlinien ergeben.

Innerhalb der sprachenbezogenen Projekte selbst ist deutlich geworden, wie sehr alle an der Lehrer*innenbildung Beteiligten in ihren Praktiken und im Reden über (Fach-)Unterricht Wissen und Vorstellungen zu Sprache als Medium und Gegenstand des Unterrichts einspielen, sie dabei zementieren oder aber auch neu verknüpfen oder unterwandern. Die unterschiedlichen Bezugsdiskurse wie – allerdings eher graduell wahrgenommenen – Positionierungen gegenüber bildungsopo-

litischen und -administrativen Rahmentexten und deren normativen Forderungen haben dabei eigene Selbstverständlichkeiten und fachliche Gebundenheiten zu Tage treten lassen.

Ein spezifischer Blick auf eine Unterrichtssituation impliziert immer schon Bezeichnungsmöglichkeiten, legt sie nahe oder bringt sie selbst hervor. Im Bezeichnen werden Unterscheidungen gemacht, Differenzlinien hergestellt oder in Frage gestellt. Die Bezeichnungen heben Aspekte einer Situation hervor oder machen sie unsichtbar. Die Nähe, in die wir uns hier begeben haben, ist für uns der gemeinsame Versuch, Unterrichtspraxis ohne *a-priori*-Kategorien zu verstehen – oder besser zu verstehen. Die Reibung entsteht, wo wir feststellen, dass wir nicht nur das (vermeintlich) Gleiche anders bezeichnen, sondern durch unseren Blick und die mitgebrachte Sprache eben nie (ganz) das Gleiche wahrnehmen und hervorheben. Es handelt sich also nicht – nur – um ein interdisziplinäres Übersetzungs-, oder Äquivalenzproblem, sondern um die Frage, auf was genau sich ein bezeichnender Blick bezieht, und was genau zu übersetzen oder äquivalent zu setzen wäre.

5 Reibung an den Grenzen der Fachlichkeit

Was uns in den Diskussionen interessiert hat, ist die fachliche – und damit auch „fachsprachliche“ – Herkunft der Beteiligten und die Frage nach der normativen Unhintergebarkeit fachdidaktischer Perspektivierungen. Was in unserer Arbeit an den Dissertationsprojekten manchmal sichtbar wurde, ist, dass durch Bezeichnungspraktiken wie Labelings auch Zugehörigkeiten zu und Abgrenzungen von bestimmten (disziplinären) Interessen bis hin zu Ausgrenzungen kreierte wurden: Wir haben selbst (bisweilen deutliche) Differenzlinien gezogen und damit dem gemeinsamen Versuch einer nicht *a priori* gelenkten Arbeit auch im eigenen Tun widersprochen. Beeindruckend war dennoch an vielen Stellen der im Sprechen und Fragen realisierte Versuch, gerade nicht auf die Labels zu gucken, mit denen wir Beobachtungen am empirischen Material assoziiert haben, sondern darauf, was jemand praktisch tut und für welche Szenen des Unterrichts sich jemand interessiert – und warum. Es wurde im Sprechen, im vielleicht „anderen Sprechen“ oder im „Sprechen des anderen“ auch erkennbar, aus welcher Logik heraus jemand etwas „neu“ – eben in einer anderen, eigenen Sprache – zu sagen versucht hat. Um das Andere sagen zu können, verkürzen wir es durch eine Differenzlinie, und in der Folge werden immer neue Differenzlinien möglich. Und das ist natürlich ein Prozess *ad infinitum*. In der Differenz sind wir so aufeinander bezogen, dass Bezeichnungen immer neu vernetzt werden, die Sprachen sich vermischen und immer mehr sagbar wird.

In der Reibung kann unter anderem verstehbar werden, dass es *die* Erziehungswissenschaft und *die* Fachdidaktik – eine eventuell als Reibungsanlass angenommene Differenz – nicht gibt: Die Frage, ob „fachlich“ oder „nicht fachlich“ auf ein Ma-

terial geblickt wird, wurde unserer Wahrnehmung nach im Laufe der Projektarbeit zunehmend anders gestellt: Die Differenz „fachlich vs. nicht fachlich“ wurde als solche dahingehend weiter bearbeitet, dass nicht die Opposition, sondern die genaue Verfasstheit des Fachlichen als Frage akzentuiert wurde: Uns interessierte, was vielleicht *anders* fachlich ist und was genau durch die Bezeichnung hier beleuchtet oder verdunkelt wird. Immer wieder trat dabei die Frage nach möglichen Abstraktionen auf den Plan und nach Ebenen von Generalisierungen. Das Abstraktionsproblem ist deshalb relevant für die eigenen Differenzkonstruktionen, weil es vielleicht auch Hierarchisierungen impliziert oder kreiert (vgl. Breidenstein 2021), die dann selbst wieder als Differenz funktionieren: Ist Fachlichkeit bezogen auf etwas „Übergeordnetes“ und wie können ihre Sichtbarwerdungen fachlich bleiben, ohne im Übergeordneten aufzugehen und damit unsichtbar zu werden? Wird eine fachliche Perspektivierung durch Abstraktionsprozesse einfach irrelevant oder verändert sie sich und bleibt aber relevant?

Die Denkbewegung, die sich mit dieser Frage verbindet, könnte als „fachdidaktisieren“ (u. a. Schädlich 2022: 64) bestimmt werden. Gemeint ist damit ein ständiges Weiterfragen, was eine Situation, mit der wir uns hier unter verschiedenen Differenzkategorien beschäftigen, zu einer Situation des jeweiligen oder eigenen Fachs macht und mit welchen Bezugstheorien und Fragen dieser Fachbezug hergestellt wird.

Und dies ist beinahe unabhängig davon, ob Situationen alltäglichen Unterrichts oder so genannte Interventionen erforscht werden – eine Unterscheidungslinie, die zwangsläufig aus dem skizzierten fachdidaktischen Dilemma der oben ausgeführten Doppelperspektive heraus entsteht. Das Kontinuum mehr oder weniger explizit reflektierter Unterrichtsplanung und -gestaltung einerseits und dem Versuch, fachdidaktische Prinzipien, neue Konzepte oder Methoden in die Unterrichtspraxis einzuspielen sowie forschungsorientierten Interventionen andererseits, ist in unserer Perspektive fließend. Die Differenzlinie verläuft hier nicht in der empirischen Situation, sondern im Erkenntnisinteresse: Versuche der Rekonstruktion, die nicht primär auf Gelingensfaktoren zielen, sondern Praxis zu verstehen suchen, werden immer über das (geplante) Setting hinausgehende Elemente enthalten. Der Unterschied zwischen Alltagsunterricht und „didaktischem Verbesserungsvorhaben“ liegt somit eher in der forschenden Haltung, mit der dem, was sich dann unterrichtlich präsentiert, begegnet wird und wie es ermöglicht wird, die der Intervention zugeschriebenen Veränderungen mit den gleichzeitig sich offenbarenden habitualisierten Praktiken auch in der (eben immer nur teilweise veränderten) didaktischen Intervention mit zum Gegenstand zu machen. Dass die Praktiken durch Planung und Explizierung „ins Stolpern“ (Breidenstein 2006: 19) kommen und das Habituelle unkenntlich machen, bezieht sich dabei auch lediglich auf bestimmte Anteile, deren Bezüglichkeit zu den Anteilen, für die dies nicht gilt, als Frage immer mit zu stellen wäre.

6 Diskursive (Selbst-)Distanznahme als Erkenntnismodus

Vielstimmigkeit als Erkenntnis­methode, wie wir sie erfahren und auch beobachtet haben, kann produktiv werden, wenn sie als Gewinn und nicht als Konflikt verstanden wird. Notwendig ist dafür eine diskursive (Selbst-)Distanznahme, die es erlaubt, den eigenen Standort und Denkstil nicht zu privilegieren, sondern ihn als einen unter mehreren zu begreifen. Dabei wurde es mehr und mehr möglich, den eigenen Bezugsnormen immer genauer auf die Schliche zu kommen, bis zu dem Punkt, dass sogar das eigene Fach selbst plötzlich fragwürdig wurde.

Die Distanzierung kann so weit gehen, dass bspw. Mehrsprachigkeitstheorien, mit denen wir uns während der Projektphase beschäftigt haben, das (eigene) Schulfach „Französisch“ fragwürdig erscheinen ließen. Dilemmata von Mehrsprachigkeit als Bildungsziel und der starken monolingualen Orientierung einzelsprachlich ausgerichteter Fächer enthalten selbst ideologische und historische Elemente, die mindestens diskutabel erscheinen. Der Gegenstand Mehrsprachigkeit macht die normative Heterogenität der Disziplin „Fremdsprachendidaktik“ exemplarisch sichtbar, vor allem vor der Frage, welche Normen für wen als „nicht verhandelbar“ aufscheinen. Unterschiedliche Gegenstandsverständnisse bringen unterschiedliche Normen, aber auch unterschiedliche Forschungsanliegen und mit diesen verbundene Methodologien hervor: Die in Curricula, Einführungen oder fachdidaktischen Publikationen modellierten Sprach- und Sprachlernbegriffe entsprechen beispielsweise kaum denen, die aus der Perspektive soziolinguistischer Referenztheorien die Erforschung mehrsprachiger Praktiken rahmen können.

Was am Beispiel der sprachlichen Fächer besonders deutlich wurde, gilt für andere Fächer und alle Promotionsprojekte des Schlözer-Programms-Lehrer*innenbildung gleichermaßen: Immer wieder wurden aus der Reibung heraus die verschiedenen Normen, auf die wir uns beziehen, sichtbar gemacht und zum Teil überhaupt erst als notwendig zu benennen erkannt. Wir haben das als „lernende Forscher*innen“ in der Projektlaufzeit mehr und mehr verstanden und bei unseren Treffen einerseits produktiv ausgereizt, andererseits genau dadurch auch immer wieder neue Reibungen erzeugt.

Um unseren Zischenruf hier also enden zu lassen, einmal kurzum gesagt: Der Versuch einer in Diskussionen und Auseinandersetzungen entstehenden Distanzierung verändert (die eigenen) Beobachtungen und bringt auch neue Bezeichnungen und damit neue Differenzlinien hervor, die den Blick auf immer nur vermeintlich Selbstverständliches kritisch schärfen. Das Veränderungspotenzial liegt bei einer solchen Distanzierung also nicht in einer unterrichtlichen Intervention, sondern darin, das „Gegebene“ neu zu betrachten und gewissermaßen umzubenennen.

Literatur

- Breidenstein, G. (2021): Interferierende Praktiken. Zum heuristischen Potenzial praxeologischer Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24. Jg., 933-953.
- Breidenstein, G. (2006): *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS.
- Feilke, H. (2015): Transitorische Normen. Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. In: *Didaktik Deutsch* 20 (38), 115-135.
- Fleck, L. (1999): *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. [4. Aufl.] Frankfurt/Main: Suhrkamp. Erstmals veröffentlicht 1935.
- Hirschauer, S. (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie* 43 (3), 170-191.
- Rabenstein, K., Bräuer, C., Hülsmann, D., Mummelthey, S. & Strauß, S. (i. d. B.): Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung. In: K. Rabenstein, C. Bräuer, D. Hülsmann, S. Mummelthey & S. Strauß (Hrsg.): *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 13-23.
- Schädlich, B. (2022): Fachdidaktisches Wissen in Praxisphasen des Lehramtsstudiums: Wissen für die Praxis als Wissen in der Praxis verstehen. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 33 (1), 51-72.
- Vygotskij, L.S. (1978): *Mind insociety: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts; London: Harvard University Press.

Autor*innen

Bräuer, Christoph, Prof. Dr.
Georg-August-Universität Göttingen,
Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Ästhetische Rezeptions- und Produktionsdidaktik;
Lese- und Schreibausbildung, deutschdidaktische
Unterrichts- und Professionalisierungsforschung
christoph.braeuer@phil.uni-goettingen.de

Rabenstein, Kerstin, Prof. Dr.
Georg-August-Universität Göttingen,
Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Transformation von Schule und (Fach-)Unterricht,
Ethnografie und Praxistheorie
krabens@gwdg.de

Schädlich, Birgit, Prof. Dr.
Georg-August-Universität Göttingen,
Seminar für Romanische Philologie
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Mehrsprachigkeit, Literatur- und Kulturdidaktik,
Forschung zu fremdsprachlicher Lehrer*innenbildung,
qualitativ-rekonstruktive Fremdsprachenforschung,
Unterrichtsethnographie
birgit.schaedlich@phil.uni-goettingen.de