

Melzer, Susan; Hempel, Christopher; Hallitzky, Maria  
**Die Begegnung von Fachkulturen. Fachspezifische Habitus – Changieren  
zwischen Be-Grenzung und Ent-Grenzung**

*Bauer, Tobias [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]: Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 208-224. - (Dokumentarische Schulforschung)*



Quellenangabe/ Reference:

Melzer, Susan; Hempel, Christopher; Hallitzky, Maria: Die Begegnung von Fachkulturen. Fachspezifische Habitus – Changieren zwischen Be-Grenzung und Ent-Grenzung - In: Bauer, Tobias [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]: Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 208-224 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-304477 - DOI: 10.25656/01:30447; 10.35468/6102-10

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-304477>

<https://doi.org/10.25656/01:30447>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Susan Melzer, Christopher Hempel und Maria Hallitzky*

## Die Begegnung von Fachkulturen

### Fachspezifische Habitus – Changieren zwischen Be-Grenzung und Ent-Grenzung

#### Zusammenfassung

Der Beitrag fokussiert vor dem Hintergrund des Anspruchs ‚reflektierter Fachlichkeit‘ die fachspezifischen Aspekte des Lehrer\*innenhabitus sowie hierauf basierend die ‚praktische Logik‘ interfachlicher, unterrichtsbezogener Gespräche zwischen Lehrpersonen. Mittels Dokumentarischer Methode wird rekonstruiert, wie Fach-Lehrpersonen die Anforderung bearbeiten, ihre eigene Fachlichkeit zu reflektieren und zu relationieren. Dabei zeigt sich bei den drei teilnehmenden Lehrpersonen eine je unterschiedlich ausgeprägte Relativierung von Fachlichkeit, auf deren Grundlage fachliche Bezüge komplementär relationiert werden. Aus den Ergebnissen werden abschließend erste Implikationen für die Anbahnung einer ‚reflektierten Fachlichkeit‘ abgeleitet.

#### Schlagwörter

Fachspezifischer Habitus, Fachspezifische Orientierungen, Fachlichkeit, Reflektierte Fachlichkeit, Reflexive Arbeit in Teams

#### Abstract

#### **The encounter of specialised cultures. Subject-specific habitus – oscillating between limitation and de-limitation**

Against the background of the claim of ‘reflected subject-specificity’, the article focuses on the professional aspects of the teacher’s habitus and, based on this, on the ‘practical logic’ of interdisciplinary, lesson-related conversations between teachers. By means of documentary methods, it is reconstructed how subject teachers deal with the demand to reflect on their own subject-specificity and to relate it to others. In the process, the three participating teachers show a differently pronounced relativization of subject-specificity, on the basis of which subject-specific references are related in a complementary way. Finally, implications for ‘reflective work’ in teams are derived from the results.

**Keywords**

Subject-specific habitus, Subject-specific orientations, Subject-specificity, Reflected subject-specificity, Reflective work in teams

**1 Einleitung**

Lehrpersonen sind immer auch Fachlehrer\*innen. Ihre „berufliche Kerntätigkeit“ bewegt sich innerhalb des „Handlungsrahmen[s] des Fachunterrichts“ (Rotter & Bressler 2020, S. 111). In der Regel werden sie (in Abhängigkeit von der gewählten Schulform) in zwei Fächern ausgebildet. Dabei ist davon auszugehen, dass das „gleichzeitige Erleben verschiedener Fachkulturen“ zum Beispiel in den beiden Fachwissenschaften zumeist auch „Fragen der eigenen habituellen Verortung aufwirft“ (Meister 2020, S. 141).

Unser Beitrag lässt sich der inzwischen etablierten Forschung zum Lehrer\*innenhabitus (Kramer & Pallesen 2019) zuordnen, widmet sich jedoch nicht generischen, sondern explizit fachlichen Aspekten desselben. Er stellt erste empirische Befunde vor, die einem Projekt entstammen, welches fachspezifische Orientierungen von Lehrpersonen in den Blick nimmt und danach fragt, wie, d. h. innerhalb welches Orientierungsrahmens, die Lehrpersonen den im Rahmen der – nachfolgend näher zu beschreibenden – Erhebung formulierten Auftrag realisieren, ihre habituell verankerten, fachlichen Perspektiven zu reflektieren und zu relationieren.

Die Frage, wie Lehrpersonen sich im Medium ihres Habitus bspw. zu (berufsbezogenen) Normen und Anforderungen seitens der Institution oder Organisation oder auch zu Identitätsnormen verhalten, ist nicht neu, sondern stellt einen Schwerpunkt der praxeologisch-wissenssoziologisch fundierten Forschung mit der Dokumentarischen Methode dar. Im Fokus bisheriger Studien (bspw. Rauschenberg & Hericks 2018) stehen – mit wenigen Ausnahmen (bspw. Rotter & Bressler 2020) – jedoch zumeist generische und eben nicht fachliche oder fachdidaktische Aspekte des Lehrer\*innenhandelns. Demgegenüber interessieren wir uns für den gemeinsamen Umgang der Lehrpersonen mit ihrer Fachlichkeit, ohne dabei dezidiert auf generelle Eigenheiten der jeweiligen Fachkulturen einzugehen oder Aussagen zur Genese fachspezifischer Habitus treffen zu wollen. Ausgehend von den Ergebnissen der Rekonstruktion der (gemeinsamen) Handlungspraxis, ergeben sich erste Implikationen, ob und wie Professionalisierung im Sinne einer „berufsfeldbezogenen, reflektierten Fachlichkeit“ (Bonnet 2019, S. 164) über das Erleben kontingenter (fachlicher) Praktiken gelingen kann.

Im Beitrag skizzieren wir zunächst zentrale Überlegungen und Konzepte entlang des zugrundeliegenden theoretischen Rahmens der Fachsozialisation von Lehrer\*innen, sowie der professionalisierungstheoretischen Norm der reflektierten

Fachlichkeit (Kap. 2). Den gedanklichen Ausgangspunkt bildet hierfür das fachlich organisierte schulische Lehren und Lernen, welches auf einer ebenfalls fachlich orientierten Lehrer\*innenbildung gründet, in der angehende Lehrpersonen in bestimmter Weise fachlich geprägt werden. Aus professionalisierungstheoretischer Perspektive korrespondiert mit dieser fachlichen, vorberuflichen Sozialisation von Lehrpersonen gleichermaßen der Anspruch einer potentiell distanzierten Haltung zum eigenen Fach, die bereits angesprochene „berufsfeldbezogene[ ], reflektierte[ ] Fachlichkeit“ (Bonnet 2019, S. 164). Über Gruppendiskussionen und deren Dokumentarische Auswertung nähern wir uns methodisch der Frage, wie Lehrpersonen ihre Fachlichkeit verhandeln. Nach einer Skizze des methodischen Vorgehens (Kap. 3) folgen erste Ergebnisse der dokumentarischen Interpretation einer Gruppendiskussion mit Lehrpersonen einer freien Oberschule (Kap. 4). Abschließend diskutieren wir auf Basis dieser ersten Ergebnisse, inwieweit eine Reflexion von Fachlichkeit, die auch implizite, in berufsbiografischen Prozessen habitualisierte Wissensbestände berührt, gelingen kann (Kap. 5).

## **2 Warum Fächergrenzen erkunden und überschreiten – Überlegungen zum Forschungsgegenstand und Theorierahmen**

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. (Hericks & Meister 2020, S. 11)

Schulisches Lernen ist zumeist nach dem Fachprinzip organisiert (Huber 2001, S. 308). Obgleich die mit den einzelnen Fächern verbundenen fachlichen Perspektiven (nur) spezifische Konstruktionen von Welt darstellen, kann davon ausgegangen werden, dass sie von Schüler\*innen und Lehrpersonen bisweilen als geradezu naturwüchsig wahrgenommen werden. Schulisches Lehren und Lernen entlang von Fächern respektive den dahinterstehenden (mit diesen mehr oder weniger stark korrespondierenden) Fachwissenschaften und -didaktiken stellt sich somit als ein Nebeneinander verschiedener Fachperspektiven und Wirklichkeitskonstruktionen dar. Die Kontingenz schulfachlicher Zugänge und der Konstruktionscharakter schulfachlichen Wissens, also letztlich die Spezifik der schulfachlichen Fachlichkeit selbst, bleiben dabei verborgen. Die Fachlichkeit eines Schulfaches selbst konstituiert sich durch jene „Eigenschaften des Weltzugriffs bzw. der Erkenntnisgewinnung [...], die es von anderen Fächern unterscheidbar machen“ (Bonnet 2019, S. 165).

Wir wollen Fachlichkeit nachfolgend in Anlehnung an Sabine Reh und Irene Pieper (2018, S. 21) als „Modus der Organisation des Wissens, der Produktion, Sortierung und Abgrenzung von Wissensbeständen zum Zwecke des Lehrens und

Lernens in der Schule“ verstehen. Dieses Verständnis scheint uns mit der von uns eingenommen praxeologischen Perspektive besonders kompatibel, da Fachlichkeit auch hier in den „besondere[n] Praktiken des Umgangs“ mit „fachlichen‘ Gegenständen“ verortet wird (ebd.). In der „Vereinheitlichung und Abgrenzung, die in Praktiken des Produzierens, Sortierens und Verknüpfens des Wissens geschieht“, kann das „entscheidende Charakteristikum der Fachlichkeit“ (ebd., S. 26) gesehen werden. Diese, die Fachlichkeit eines Schulfaches konstituierenden Praktiken, haben sich im Prozess der „Verfächerung“ (ebd., S. 24) schulischen Lehrens und Lernens als „schulische Praxen“ (Bonnet 2019, S. 166) herausgebildet. Das Schulfach als Produkt des historischen Verfächerungsprozesses stellt somit die „Form“ (Reh & Pieper 2018, S. 24), die Fachlichkeit hingegen den „spezifischen Modus des Umgangs“ (ebd.) mit schulischen Wissensbeständen, also eine „spezifische Wissenspraxis“ (ebd., S. 21), dar. Diese Fachlichkeit macht ein Fach – wie eingangs beschrieben – von anderen Fächern unterscheidbar (Bonnet 2019, S. 165). Für Lehrpersonen erfährt Fachlichkeit eine doppelte organisationale Überforderung (ebd.). So unterscheiden sich die „Praktiken des Umgangs“ mit „fachlichen‘ Gegenständen“ (Reh & Pieper 2018, S. 21) bspw. zwischen den studierten Fachwissenschaften und den Schulfächern zum Teil deutlich. Diese Unterschiede in der Fachlichkeit konstituieren zugleich maßgeblich die Fachkulturen der Fachwissenschaften ebenso wie die der Schulfächer. Versteht man Fachkulturen allgemein und schulische Fachkulturen im Besonderen als einen „unterscheidbare[n], in sich systematisch verbundene[n] Zusammenhang“ (Lüders 2007, S. 8) von „Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmustern“ (Bourdieu 1993, S. 101), so wird deutlich, dass sich die „gelebte Fachkultur“ der studierten Fachwissenschaften von der „gelebte[n] schulische[n] Fachkultur“ (Bonnet 2019, S. 166) unterscheidet. Auch lassen sich weder universitäre noch schulische Fachkulturen mit den in „Lehrbüchern und Aufgabensammlungen kodifizierten Fachkultur[en]“ oder „kanonisierten Wissensbeständen“ in eins setzen (Bonnet 2019, S. 166). Aus dokumentarischer Perspektive ist damit auf die „notorische Diskrepanz“ (Bohnsack 2020, S. 87) zwischen den zum Beispiel von Lehrpersonen oder Lehrmaterialien proponierten und „gemäß den Standards von Fachlichkeit normativ geforderten Sachbezüge[n]“ (ebd.) einerseits und den „in der unterrichtlichen Praxis performativ hergestellten“ (ebd.) andererseits verwiesen. Schulische Fachlichkeit konstituiert sich sodann als „gelebte Praxis in der Wechselwirkung von implizitem fachlichen Wissen“ von Lehrer\*innen mit „organisationalen Strukturen“ (Bonnet 2019, S. 166). Ralf Bohnsack (2020, S. 88) verweist unter Bezug auf Andreas Bonnet darauf, dass jedoch empirisch zu prüfen sei, inwiefern sich diese „gelebte Praxis tatsächlich zu einer schulischen Fachkultur generalisieren lässt oder ob sich nicht vielmehr innerhalb der Schule unterschiedliche unterrichtliche Fachkulturen resp. -milieus ausdifferenzieren“.

Fachlichkeit zeigt sich vor allem auf der Ebene impliziten Wissens bspw. in Form habitualisierter Vorstellungen und Selbstverständlichkeiten, welche wiederum habitualisierte Bearbeitungsformen und Umgänge mit zentralen Anforderungen und Handlungsproblemen nach sich ziehen. Für die empirische Betrachtung von Fachlichkeit ist zentral, dass sie sich in der Handlungspraxis schulischer Akteur\*innen jedoch als Zusammenhang expliziter und impliziter Wissensbestände zeigt. Es scheint „demnach geboten, von vornherein keiner der beiden Wissensformen einen Vorrang einzuräumen, als vielmehr ihre Wechselwirkungen und unterschiedlichen Funktionen für die Professionalisierung und Professionalität von Lehrpersonen in den Blick zu nehmen“ (Hericks et al. 2020, S. 13).

Lehrpersonen erwerben vor allem in der ersten, also der universitären Phase ihrer Berufsbiografie neben Wissensbeständen der Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften eine „fachwissenschaftliche Fachlichkeit“ (Hericks & Meister 2020, S. 7). Sie werden in der Regel in zwei Fachwissenschaften einsozialisiert und eignen sich in diesen einen entsprechenden Fachhabitus (Hericks & Körber 2007, S. 36) an („Fachsozialisation“; Rotter & Bressler 2020, S. 117). Vor allem bei Gymnasiallehrkräften prägt das Studium in den Fachwissenschaften die „berufliche Identitätsbildung“ in besonderem Maß (Terhart 2009, S. 431) und stellt einen „wesentlichen Bestandteil des beruflichen Selbstverständnisses“ dar (Rotter & Bressler 2020, S. 112).

Belege für diese „sozialisatorische Wirkung des Studiums“ (konkret der Fachwissenschaften) und für die „Herausbildung eines Fachhabitus“ (Meister 2020, S. 128) entstammen v.a. der rekonstruktiven hochschulischen Fachkulturforschung (Meister 2020, S. 131; Schmidt 2020, S. 144), welche eine deutliche theoretische Nähe zu Pierre Bourdieus Habituskonzept und seinen kulturtheoretischen Arbeiten zeigt. Der Fachhabitus (oder fachspezifische Habitus) stellt sodann das Ergebnis, also das *Opus Operatum*, der Einsozialisation in die studierten Fachwissenschaften und deren Fachkulturen dar.<sup>1</sup> Gleichzeitig präfiguriert er als *Modus Operandi* der Handlungspraxis auch die „Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmuster [...]“ (Bourdieu 1993, S. 101) der Akteur\*innen, hier der Lehrpersonen, und reproduziert so bspw. „Perspektiven, Paradigmen und Wirklichkeitskonstruktionen“ der Fachkulturen (Meister & Hericks 2020, S. 313).

Für die Professionalisierung von Lehrer\*innen scheint es zentral, dass die beschriebenen Sozialisationsprozesse in den Fachwissenschaften zu einem spezifisch konfigurierten Habitus führen. Hierauf Bezug nehmend wird aus professionalisierungstheoretischer Perspektive (berufsbiografischer Ansatz) die Norm formuliert,

1 Ergebnisse zu Sportlehramtsstudierenden (Meister 2018, S. 62) und Lehramtsstudierenden der evangelischen Theologie (Schmidt 2020, S. 147) verweisen darauf, dass bspw. Normen, denen Lehramtsstudierende im Rahmen ihres Studiums in den Fachwissenschaften begegnen, sowohl zu Orientierungen ihrer voruniversitären Sozialisation als auch zu antizipierten berufsfeldspezifischen Normen ins Verhältnis gesetzt werden.

dass „Professionalisierung als Lehrperson im Medium des Aufbaus fachlicher Kompetenzen bedeutet [...], ein reflektiertes Bewusstsein der eigenen Fachperspektive aufzubauen [...]“ (Hericks et al. 2020, S. 10) und, dass das „Wissen um die Perspektivität der eigenen fachlichen Weltansicht sich erst in bewusster Reflexion anderer Weltansichten“ (ebd.) erschließen lässt.

Für die Anbahnung einer reflektierten Fachlichkeit erweist es sich dabei als bedeutsam, implizite Wissensbestände über das eigene Fach, die in (berufs-)biografischen Prozessen habitualisiert wurden, reflektierbar zu machen, indem sie in den Bereich des Expliziten überführt werden. Wo dies gelingt, wo also die „fachspezifischen Praktiken der Produktion und Ordnung des Fachwissens [...] in Abgrenzung zu den Praktiken anderer Fächer kommunikativ verhandelt, d. h. artikuliert und begründet werden können“ (Hericks et al. 2020, S. 12), kann von Professionalität im Sinne einer „berufsfeldbezogenen, reflektierten Fachlichkeit“ (Bonnet 2019, S. 164) gesprochen werden. Eine solchermaßen reflektierte Fachlichkeit setzt somit an einer (zuvor) ausgebildeten Fachlichkeit an.

Die Spannung zwischen kommunikativ verhandelbarer und verhandelter Reflexivität und in je spezifischen Fachkulturen konjunktiv erworbenen, impliziten Wissensformen versuchen wir im Folgenden über die beiden Interpretationsschritte der Dokumentarischen Methode zu rekonstruieren und auszuleuchten (Bohnsack 2021).

### 3 Methodisches Vorgehen

Unser Interesse richtet sich auf die Art und Weise, wie Lehrpersonen auf der Basis ihres Habitus über ihr Fach sprechen und gemeinsam mit ihren Kolleg\*innen fachliche Zusammenhänge unterrichtsbezogen relationieren, mithin auf Bedingungen der Möglichkeit von Professionalisierung im Sinne der Entwicklung einer „reflektierten Fachlichkeit“ (Meister & Hericks 2020, S. 7). Eine solche explizite wie implizite Reflexion (Bohnsack 2020, S. 56ff.) braucht besondere Anlässe. Johannes Bastian und Arno Combe (2007, S. 52) schlagen hierfür „institutionalisierte Formen eines Grenzdisputs“ vor, in denen eine „institutionell verankerte Kommunikation über die Spezifika und Grenzen der Fächer geeignet ist, Einblicke in bestimmte Grundüberzeugungen fachlichen Denkens und Handelns zu geben“. Im Zuge solcher Gespräche werden dann durch die „Explizierung von Fachverständnissen Fachkulturdimensionen transparent“ (ebd., S. 58) und als solche (re-)produziert und ggf. irritiert. Zwar ist der (fachspezifische) Habitus der Selbst-Beobachtung zunächst nicht zugänglich und markiert somit den „Blinden Fleck“ (Bohnsack 2020, S. 59), wird aber „bruchstückhaft erfahrbar“, wenn „dieselbe normative Erwartung mit unterschiedlichen Praktiken“ erlebt wird und diese Praktiken infolgedessen „als kontingent, also als gleichermaßen möglich, erfahren werden“ (ebd.).

Angenommen werden kann, dass die explizite Thematisierung der Spezifika (bspw. Limitationen und Potentiale) der eigenen Fachperspektiven/-brillen (im Sinne eines „Grenzdisputes“; Bastian & Combe 2007, S. 52) keine alltägliche Handlungspraxis für Lehrpersonen darstellt, das Konstruieren von Aufgaben aus dem eigenen Fach heraus hingegen schon. Das Erstellen fachlicher Aufgaben wurde deswegen als (praktischer) Anlass eines Workshops („An der Grenze meines Faches“) initiiert, um Lehrpersonen zunächst grundsätzlich zum Sprechen über ihr Fach anzuregen. Im Anschluss sollten die entstandenen fachlich geprägten Aufgaben den anderen (fach-fremden) Lehrpersonen erläutert, der eigene fachliche Zugang somit plausibilisiert und die aufscheinenden Perspektivierungen aufeinander bezogen werden. Aus dokumentarischer Perspektive lassen sich aus Gruppendiskussionen, wie diesem interfachlichen Austausch unter Fach-Lehrer\*innen, neben expliziten Wissensbeständen auch atheoretische, habitualisierte Wissensbestände rekonstruieren, die sich im ‚Wie‘ des gemeinsamen Sprechens dokumentieren.

Der Workshop wurde bislang mit drei verschiedenen Lehrer\*innengruppen aus drei verschiedenen Schulen und Schulformen durchgeführt. Für diesen Beitrag wurde eine Gruppe von drei Lehrer\*innen einer freien Oberschule ausgewählt. Wir nehmen nachfolgend die Phase der Erläuterungen und Plausibilisierungen der fachlich entwickelten Aufgaben der drei Lehrer\*innen in den Blick. Da die Teilnehmenden i. d. R. in zwei unterschiedlichen Fächern unterrichten, wurde zu Beginn des Workshops zunächst die individuelle fachliche Zuständigkeit für die Zeit der Veranstaltung geklärt<sup>2</sup>: Chemie (Cm), Deutsch (Dw) und Geographie (Gw). Es kann somit davon ausgegangen werden, dass die teilnehmenden Lehrpersonen bezogen auf ihren fachspezifischen Habitus insofern eher nicht auf der Basis eines konjunkativen Erfahrungsraums kommunizieren, als sie in unterschiedlichen Fachkulturen sozialisiert sind (z. B. Scharlau & Huber 2019, S. 323). Im Gegenteil: Es ist gerade Teil des Auftrags, fachspezifische Besonderheiten sowohl in Form eines ‚kommunikativen Wissens‘ zu explizieren als auch performativ in der gemeinsamen Praxis zu reflektieren. Da sie jedoch an derselben Schule lehren, teilen sie Erfahrungen als Angehörige und Vertreter\*innen einer bestimmten Schulkultur (Helsper 2008) und ggf. Lernkultur (Reh et al. 2015). Schließlich teilen sie womöglich persönliche Erfahrungen als Kolleg\*innen, die die Praxis des gemeinsamen Austauschs auf eine bestimmte Weise strukturieren (Goldmann 2018).

Aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive interessiert (zunächst) nicht, ob die Lehrpersonen dem etablierten Anspruch auf didaktisch anspruchsvolle Weise gerecht werden, sondern wie sie ihn praktisch auf Grundlage geteilter und/oder differenter Orientierungsrahmen bearbeiten. Ihre habitualisierte Praxis, der

2 Ob hierüber die fachliche Sozialisation im zweiten Fach tatsächlich methodisch eingeklammert werden kann, muss sich empirisch zeigen.



„Lehrer\*innenhabitus“ (Helsper 2018), speist sich aus mehreren Quellen, darunter einer oder mehrerer Fachkulturen. Diese unterschiedlichen Quellen können zunächst theoretisch vermutet werden, müssen sich aber in ihrer Bedeutung empirisch erweisen.

In den vorliegenden Rekonstruktionen fokussieren wir, wie die Lehrpersonen (gemeinsam) den Auftrag realisieren, ihre jeweiligen Fachperspektiven zu relationieren, indem sie in performativer Performanz die Diskrepanzen zwischen ihren ggf. inkongruenten Orientierungen und den schulischen, insbesondere aber auch methodisch (durch die Erhebungssituation) induzierten Normen und Erwartungen bearbeiten.

In der Analyse orientieren wir uns an der Dokumentarischen Methode, wie sie insbesondere für Gruppendiskussionen und Gespräche breite Anwendung findet (Bohnsack 2020, S. 35ff.; Przyborski & Wohlrab-Sahar 2014, S. 292ff.). Nach Erstellung eines thematischen Verlaufs anhand der Audioaufnahmen wählten wir Passagen aus, die inhaltlich zur Fragestellung passen, in denen also über Fächer und ihren Zusammenhang gesprochen wird. Es folgten eine formulierende und reflektierende Interpretation, in denen wir sowohl den inhaltlichen Kern der Gesprächsbeiträge zusammenfassend reformulierten als auch die Orientierungsrahmen als Modus Operandi des individuellen Reflektierens und interaktiven Aushandelns rekonstruierten. Dazu arbeiteten wir zunächst Orientierungskomponenten aus (eröffnenden) Gesprächsbeiträgen (zwischen positivem und negativem Horizont) heraus und nahmen anschließend eine Sequenzanalyse der darauffolgenden Gesprächsbeiträge als Rekonstruktion der „Diskursorganisation“ (Przyborski 2004, S. 61ff.) vor.

Einzuschränken ist, dass wir in diesem Beitrag die Ergebnisse einer Fallanalyse darstellen, die unser Vorgehen exemplarisch veranschaulicht und eine fallspezifische Möglichkeit aufzeigt, fachliche Differenzen im Medium eines reflexiven Erfahrungsraums zu bearbeiten. Systematische Vergleiche, nicht zuletzt als Grundlage für eine Typenbildung, stehen noch aus (Nohl 2012).

#### **4 Darstellung der Ergebnisse: Kooperatives Erkunden und Relativieren von Fächergrenzen**

Die nachfolgenden Ergebnisdarstellungen beziehen sich auf jene Phase, in der die von den drei teilnehmenden Lehrer\*innen konstruierten und vorgestellten Fachaufgaben hinsichtlich darin aufscheinender Perspektivierungen aufeinander bezogen werden sollten. Ausgewählt haben wir vordergründig Passagen, die zu unserer Fragestellung thematisch passend erschienen. Die nachfolgenden Transkriptstellen schließen zeitlich da an, wo der bisherige Verlauf der Gruppendiskussion resümiert wird. Hier setzt der Chemielehrer (Cm) die inszenierte Gesprächssituation in Beziehung zur alltäglichen Handlungspraxis der Gruppe:

Cm: Also das würd ich sagen dass wir natürlich uns versucht haben dann da begrenzen auf unser Fach aber dass wir das im Alltag auch gar nicht unbedingt nur so machen.<sup>3</sup>

(Zz. 145-146)

Die beiden anderen beteiligten Lehrerinnen validieren diese Aussage umgehend. In dieser vorsichtigen Distanzierung vom Auftrag, Potenziale und Grenzen des je eigenen Faches zu explizieren, wird deutlich: Die Lehrkräfte relativieren die von außen durch die Diskussionsleiterin (DL) an sie herangetragene Bedeutung von Fachlichkeit – wie im Folgenden gezeigt wird – mit Blick auf Bedingungen und Ziele der gemeinsamen schulischen Praxis. Nichtsdestotrotz skizzieren und relationieren sie versuchsweise fachliche Beiträge in komplementärer Weise und erfüllen damit den Arbeitsauftrag, der sich im oben zitierten Impuls durch DL manifestiert. Die Deutschlehrerin (Dw) ist die erste, die auf diesen Impuls reagiert:

Dw: Also ich denke aus der Deutschsicht wärs auf jeden Fall erstmal ratsam und das denke ich das passt ja zu allen den Text erstmal richtig zu lesen und zu verstehen. ja damit alle auch wissen wovon wir reden also das merken wir auch ganz oft grad hier an der Oberschule ähm dass wenn die wenn die SchülerInnen die Texte nicht richtig lesen oder auch Wörter einfach sich falsch anlesen dass dann manchmal gar nicht so richtig klar wird ehm ja worum es eigentlich geht und dann können sie ganz oft die die weiteres Aufgaben gar nicht also insofern würde ich jetzt persönlich sagen dass es erstmal für alle wichtig ist den Text richtig zu lesen und zu verstehen. //DL: mhm// und da würde ich quasi auch den den Deutschschwerpunkt sehen. //DL: mhm//

Cm: Das ist auch meine Erfahrung in den Naturwissenschaften dass das das größere Problem ist als die Dinge fachlich zu verstehen ähm ist wenn sie Texte lesen müssen um selbst zu verstehen (.) //DL: mhm// selbst wenn ich sie vorlesen würde gelingt es besser als wenn sie es selber lesen aber eh ja das ist der Schritt eins auf jeden Fall seh ich auch so //DL: mhm//

(Zz. 8-19)

Dw, die Adressierung als Fachlehrerin annehmend, markiert den Beitrag des Faches Deutsch als Lesen und Verstehen von Texten und damit als Grundvoraussetzung für jegliches Inhalts- und Aufgabenverständnis auch über das Fach hinaus. Sie elaboriert damit die von DL aufgeworfenen Orientierungsgehalte einer Abgrenzbarkeit und zugleich Konvergenz fachlicher Beiträge, indem sie eine durch die instrumentelle Funktionalisierung des verstehenden Lesens, die inhaltlich unbestimmt bleibt, universelle Anschlussfähigkeit herstellt. Die Stellung des eigenen fachlichen Beitrags begründet sie explizit mit ihren Erfahrungen mit den schulformspezifischen Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen, die dabei als begrenzender Reflexionshorizont argumentativ aufgegriffen werden. Cm validiert den aufgeworfenen Begründungszusammenhang erfahrungsbasiert, indem er die

3 Die Transkription wurde nach den Richtlinien der TiQ vorgenommen (Bohnsack et al. 2013, S. 399)

Relevanz des Textverständnisses für die Naturwissenschaften hervorhebt. Damit ist eine komplementäre Relationierung, mithin eine Arbeitsteilung zweier fachlicher Zusammenhänge, angedeutet, die sich im weiteren Verlauf verstetigt – wie noch sichtbar wird – und die mögliche Spannung zwischen den Fachperspektiven erwartbar gering hält: technische Zugriffe (Deutsch) auf der einen, inhaltliche Zugriffe (Naturwissenschaften, hier: Chemie) auf der anderen Seite. Offen bleibt bis hierhin die Rolle des Faches Geographie, das durch eine weitere Fachlehrerin (Gw) vertreten ist:

Gw: Ich muss echt sagen das fällt mir fällt das total schwer in Geo zu reduzieren ne also weil //DL: mhm// muss ich echt sagen wir haben echt den großen Luxus an dieser freien Schule auch so n bisschen frei zu arbeiten und ich selektiere schon immer ganz doll wo ich denke das hat irgendwie einigermassen nen Lebensweltbezug oder irgendwas was nachhaltig für die Kinder im Kopf bleibt ehm (2) genau und Geo ist ja halt ist ja ein krasses Schlüsselfach ne also das ist ja halt nicht nur Mathe oder so ne da ist ja Geschichte mit drin da ist Gk<sup>4</sup> mit drin da ist auch Deutsch wahrscheinlich mit drin //Dw: mhm// oder auch irgendwelche naturwissenschaftlichen Belange //DL: mhm// DL: Du hattest ja vorhin auch ethische Aspekte in deiner Aufgabenstellung

Gw: Ethik auf jeden Fall auch genau definitiv und ich habe hier gerade drüber geguckt und ich wüsste jetzt hier überhaupt nicht was ich jetzt hier rausnehmen soll was ich jetzt hier für (.) für unwichtiger halte also-

Dw: Also ich persönlich wenn ich jetzt so ne Entscheidung treffen ehm müsste ich würde irgendwie noch so nen lebensweltlichen Bezug also im Sinne von was nehmen die Schüler mit äh denken die jetzt wirklich mal drüber nach ob sie denn wirklich sich die ganze Zeit mit solch einer Sonnencreme eincremen oder welche Alternativen gibt es; Und dass sie sozusagen das Wissen aus dem Unterricht auch n bisschen mit hinaus nehmen.

(Zz. 48-63)

Gw entwirft das Fach Geographie als eine Art ‚Universalfach‘ mit herausragender Bedeutung („krasses Schlüsselfach“) auf der einen Seite, dessen spezifischer Gehalt und insbesondere dessen Grenzen aber auf der anderen Seite kaum bestimmt werden können. Sie relativiert zugleich jegliche fachliche Systematik, indem sie einen Bezug zur Lebenswelt der „Kinder“ als positiven Horizont setzt, der auch rigide („ganz doll“) Selektionsentscheidungen im Rahmen der positiv gerahmten („großen Luxus“) Freiheiten der konkreten Einzelschule, an der alle drei Lehrkräfte unterrichten, legitimiert. Eine Abgrenzbarkeit fachlicher Perspektiven ist hier nicht mehr gegeben, sie verschwimmen gewissermaßen miteinander, sodass auch keine Komplementarität zu erkennen ist. Der Beitrag bezieht sich insofern anti-thetisch auf den bisherigen Orientierungsrahmen. Gemeinsam mit DL validiert sie diesen (zunächst scheinbar) gegensätzlichen Orientierungsrahmen, mit dem letztlich auch der Arbeitsauftrag unterlaufen wird: Ein „Grenzdisput“ ist nicht zu

4 Gemeint ist das Schulfach Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung (GR).

führen, wenn das Vorhandensein von Grenzen in Frage gestellt und ein fachlicher Kern überhaupt nicht mehr erkennbar wird.

Dw elaboriert den (zu ihrem ersten Einsatz antithetischen) Orientierungsgehalt des „lebensweltlichen Bezug[s]“ – hier verstanden als Befähigung zu einem bewussten Handeln im eigenen Alltag –, der fachlich-systematische Aspekte dominiert, indem sie für die Handlungsfähigkeit der Schüler\*innen instrumentalisiert werden: (fachliches) Wissen legitimiert sich über seine Anwendungsbezüge, womit – zumindest hier – von konkreter Fachlichkeit abstrahiert werden kann. Trotz der oder gerade in ihrer instrumentell-unbestimmten Auslegung des Fachverständnisses deutet sich also eine flexible, pragmatische Handhabung und Positionierung des Faches Deutsch und eine starke Orientierung an überfachlichen Zielsetzungen an. DL nimmt daraufhin einen neuen Anlauf, das Sprechen über die Grenzen des (eigenen) Faches zu evozieren:

DL: Wir können auch einfach schon wenn ihr jetzt dahingehend euch nichts mehr zu sagen habt also zu eurer konkreten Fachbrille vielleicht im Vergleich zu den anderen Fachbrillen (.) es geht mir gar nicht drum dass ihr sagt meine ist wichtiger oder so aber zumindest dass ihr guckt okay das ist ja mein Fachbeitrag eher und das wäre eher meiner (.) und da sehe ich die Grenze meines Faches und da sehe ich die Potenziale vielleicht eher des anderen Faches wenns da: jetzt nichts mehr geben so::llte? können die anderen-

Gw: Die Grenze sehe ich ganz klar in der ganzen Chemiesache also ich hab also ich die Aufgabenstellungen von Cm klangen alle total gut sind ja auch alle super klug und so aber ich hab nicht so super viel verstanden //Dw: @(.)@// ich freu mich dass es den Kindern vermutlich ganz anders geht als mir ehm aber //Cm: ehm// aber da bin ich total raus wenn mich die Kinder jetzt fragen würden was das jetzt für Stoffe sind dann würde ich sagen fragt Dr. Cm also @(.)@

(Zz. 93-103)

DL erneuert Teile ihres ursprünglichen Arbeitsauftrags, indem sie zu einem Vergleich von „Fachbrillen“ auffordert, der nicht nach Bedeutung sortiert („wichtiger oder so“), sondern eher auf Zuständigkeiten (Potenziale und Grenzen) fokussiert. Sie proponiert damit den Orientierungsgehalt eines Denkens in fachlichen Zusammenhängen und eben entsprechenden Zuständigkeiten, die aus einer Abgrenzbarkeit fachlicher Perspektiven resultieren. Gw elaboriert diesen Orientierungsgehalt im Anschluss nicht mit Bezug auf ihr eigenes Fach, dessen Kern und Zuständigkeit sie im bisherigen Gesprächsverlauf noch nicht bestimmen konnte, sondern in Abgrenzung zum Fach des Kollegen, dessen Kern sie unspezifisch als „Chemiesache“ bezeichnet. Sie zeigt sich als Laie für fachliche Inhalte der Chemie, auf die sie einerseits positiv rekurriert („total gut“, „super klug“), auf die sie andererseits zugleich ihr fachliches Unverständnis kommuniziert („nicht so super viel verstanden“) und bezüglich derer sie Nicht-Zuständigkeit reklamiert („da bin ich total raus“, „fragt Dr. Cm“). Eine Auseinandersetzung mit der ihr fremden „Fachbrille“ ist also nicht angelegt. Zugleich werden wieder die „Kinder“ argu-

mentativ aufgerufen, deren Lernen zum wiederholten Mal ins Zentrum gestellt wird: Mit dieser Zuwendung zu den Schüler\*innen distanziert sie sich von einer fachlichen Spezialisierung, wie sie ihr in der Expertise von Cm, der immer mal wieder auch fachliche Exkurse führt, begegnet – und differenziert so den Orientierungsrahmen fachlichen Denkens. Es deutet sich hier eine Synthese in der Diskursorganisation an, die die fachliche Abgrenzung und (Nicht-)Zuständigkeit mit einer am „Kind“ orientierten (und damit pädagogischen) Relativierung des Fachlichen verbindet:

Dw: Und naja ich würd sagen dass das Fach Deutsch nimmt sich da ja sehr zurück ne? also ich (.) das wichtigste ist dass (.) die Kinder gut lesen können das ist ja das was wir die ganze Zeit trainie:ren ja wie kann ich quasi äh ehm den Inhalt des Textes ordentlich und schnell erfassen (.) und deswegen würde ich sagen wäre das so mein Hauptaugenmerk dass sie wirklich erstmal den Text verstehen und auch den Text zusammenfassen können; damit sie eben wirklich auch wissen wovon sie da reden genau und dann geht's ja eher so in diesen Bereich @(. )@ den Cm grade beschrieben hat //DL: mhmm//

Cm: Und bei Geo fänd ich das halt wie gesagt dass diese Einordnung äh wo ist das Problem anzusiedeln ist es nen isoliertes Problem oder ist es ist das äh spielt sich noch mehr drum rum ab und äh aber auch der Ausblick was kann man dagegen tun (.) äh kann man da als einzelne Person was dagegen tun oder müssten müsste das äh die Politik was tun müsste vielleicht auch ne Behörde die Stoffe neu bewerten aufgrund der neuen ehm Erkenntnisse die jetzt auch zitiert sind genau; so Sachen //DL: mhmm// und dann dann diskutieren ist das äh ehm ich mein es gibt ja auch medizinische Gründe die es jetzt äh wenn man keine Sonnencremes nimm- äh nutzt dann weiß man dass die Hautkrebsrate zunehmen wird dann sind das ja auch Dinge die man abwägen muss ethisch (.) ähm genau //Dw und Gw: mhmm//

(Zz. 116-130)

Dw wiederholt nun im Wesentlichen ihre Ausführungen von zuvor: Sie bestimmt den Beitrag des Faches Deutsch im Üben („trainieren“) von Lesen und Textverstehen und entwirft ihre Aufgabe („mein Hauptaugenmerk“) bzw. die des Faches Deutsch damit als eine sekundäre („Deutsch nimmt sich da ja sehr zurück“). Sie markiert den Beitrag ihres Faches somit als Grundlage für die eigentlich fachliche Auseinandersetzung mit dem Problem, das wie schon von Gw in der Chemie verortet wird. Die Bezugnahme bleibt vage („diesen Bereich @(. )@ den Cm grade beschrieben hat“), worin sich eine gewisse Distanz dokumentiert: Die Chemie geht sie nichts an. Argumentativer Bezugspunkt bleiben auch hier „die Kinder“ und deren Fähigkeiten.

Cm spricht dann über die mögliche Bedeutung des ihm fremden Faches der Geographie, die er in problembezogenen individuellen und politischen Handlungsmöglichkeiten sowie diskursiven Gesprächsformaten sieht. Man kann diesen Einsatz als Versuch lesen, Anschlussfähigkeit herzustellen bzw. das Fach (und dessen Vertreterin, die selbst keine Funktion der Geographie bestimmt) im Sinne des gemeinsamen Arbeitsauftrags zu integrieren. Damit elaboriert er die Orien-

tierungsgehalte einer Abgrenzung fachlicher Perspektiven und ihrer möglichen Komplementarität, relativiert aber zugleich die Bedeutung von Fachlichkeit insgesamt mit Blick auf die erwünschte Handlungsfähigkeit der Schüler\*innen.

Dieser ambivalente Orientierungsrahmen wird schließlich durch Cm in einer Konklusion in Form einer Synthese – wie eingangs zitiert – dann auch expliziert: Der Arbeitsauftrag, „Fachbrillen“ zu reflektieren und zu kommunizieren, sei grundsätzlich erfüllt („bei allen dreien denk ich äh sichtbar gewesen“), zugleich werden die Grenzen dieser Orientierung sehr deutlich hervorgehoben. Die Alltagspraxis der Lehrkräfte sei immer schon fachübergreifend angelegt („über den Tellerrand herausblicken“), was die Beschränkung auf die eigene fachliche Perspektive als ‚künstliche‘ Übung erscheinen lässt. Dw validiert das später noch in der eingängigen metaphorischen Formulierung, dass da „eh vieles verschwimmt“, sodass die Schüler\*innen zuweilen „so n bisschen vergessen dass sie im Deutschunterricht sind.“ Erneut findet damit eine Abgrenzung von der Einnahme isolierter Fachperspektiven statt, wohingegen Verweise auf andere Fächer in den positiven Horizont gesetzt werden. Und dennoch werden damit auch individuelle Verantwortlich- und Zuständigkeiten bestätigt, denn es bleibt die einzelne Lehrkraft, die diese ‚Grenzüberschreitungen‘ vornimmt.

Die Ergebnisse lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Die in der Gruppendiskussion entfaltete Gesprächspraxis orientiert sich eng an der im Arbeitsauftrag etablierten Norm, die eigene fachliche Perspektive sichtbar zu machen. Dabei dokumentiert sich zugleich eine Abgrenzung von fachlichen Zuständigkeiten und eine damit verbundene Suche nach komplementären Bezugnahmen zwischen den Fächern. Diese reflektierende Gesprächspraxis verweist aber nicht bzw. kaum auf gemeinsame Erfahrungen. Stattdessen wird die hierdurch etablierte Bedeutung von Fachlichkeit mit Bezug auf Erfahrungen der gemeinsamen Praxis an der Schule, auf die Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen und auf ihre zukünftige Handlungsfähigkeit bezogene Erwartungen relativiert. Nicht fachliche Systematiken bestimmen, sondern das Lernen der „Kinder“ bestimmt die Handlungspraxis der beteiligten Lehrkräfte – was im Einklang mit den organisationalen Normen der freien Schule stehen mag, an der die Lehrkräfte unterrichten.

## 5 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Zu Beginn des Beitrags wurden die professionalisierungstheoretische Norm der „reflektierten Fachlichkeit“ (Bonnet 2019, S. 164) selbst sowie ihre theoretisch beschriebene Notwendigkeit dargestellt. Hierbei wurde deutlich, dass die Verwirklichung dieses normativen Konzeptes die „Entwicklung eines reflexiven Modus Operandi“ (Martens & Wittek 2019, S. 302) erfordert. Aus praxeologischer Perspektive wiederum – auch diese wurde angesprochen – muss die Möglichkeit der Reflexion des eigenen (fachspezifischen) Habitus eher skeptisch gesehen werden.

Für die universitäre Lehrer\*innenbildung und die dort angelegte „reflexive Brechung des Habitus“ (Helsper 2018, S. 134) proklamiert Werner Helsper die „kaskadische Reflexion fremder Fälle“, in der die „Sinnstrukturen und Besonderheiten des Falles zugleich auch einen Resonanzboden für das Eigene bilden“, „eine selbstreferentielle Auseinandersetzung mit dem Eigenen“ im Sinne einer „Habitusensibilität“ (ebd.) ermöglicht wird. Bohnsack (2020) greift diesen Ansatz auf und betont die Möglichkeit der Vermittlung impliziter Reflexionspotentiale über die komparative Analyse von und mit Vergleichshorizonten, welche „Kontingenzen im Sinne (maximal) kontrastierender alternativer Praktiken“ aufzeigen (ebd., S. 123, Herv. i. Orig.).

Auch die bereits angesprochenen „institutionalisierte[n] Formen eines Grenzdisputts“ (Bastian & Combe 2007, S. 52) sollen „Selbstreflexivität der Fächer“ (ebd., S. 53) ermöglichen und habitualisierte Selbstverständnisse von Fächern sichtbar und bearbeitbar machen, indem etwa die „Gegenstandsbereiche und Vermittlungsformen“ der Fächer „grenz-bewusster wahrgenommen und hinsichtlich ihrer Begründungsmöglichkeiten reflektiert“ werden (ebd., S. 55).

Beide Herangehensweisen forcieren über die Erfahrung der Kontingenz von (z. B. fachlich fundierten) Praktiken eine „(distanzierte[ ]) Analyseeinstellung“ (Bohnsack 2020, S. 124) und „Befremdung“ (Helsper 2018, S. 134) gegenüber habitualisierten (fachlichen) Wissensbeständen.

In diesem Sinn bietet die vorgestellte explorativ angelegte Einzelfallstudie Einblicke in eine interfachliche „reflexive Arbeit in Teams“ (Bohnsack 2020, S. 60 unter Bezugnahme auf Reh 2008), in der derartige Kontingenzerfahrungen auf fachlicher Ebene angelegt sind. Sie lässt zudem erste Aussagen darüber zu, welche (Eigen-)Logiken sich bspw. aus unterschiedlichen Fachzugehörigkeiten heraus ergeben und was sich fachunabhängig über derartige institutionalisierte Reflexionssettings ableiten lässt. Mit der Untersuchung konnte gezeigt werden, dass die (gemeinsame) Reflexion der eigenen Fachlichkeit nicht Teil der Alltagspraxis der Lehrpersonen ist. So verhindern die fortwährende komplementäre Relationierung der Fachbezüge und die starke Orientierung an den Adressat\*innen des Unterrichts, den Schüler\*innen, eine echte Auseinandersetzung mit den Perspektiven der einzelnen Fächer. Bereits in vorangegangenen (konzeptionell anders gelagerten) Untersuchungen wurde deutlich, dass z. B. ein Austausch über den genuinen Gegenstand der Fächer oder gar die Ordinierung derselben durch Dethematisierungen, Ausblendungen und Problemverlagerungen (in Teilen) unterlaufen wurde (Hempel 2020; Hempel & Hallitzky 2017) oder die betonte Wahrung von Kollegialität potentielle Professionalisierungsprozesse verhinderte (Goldmann 2018).

Für Professionalisierungsprozesse im Rahmen der Lehrer\*innenbildung lässt sich ableiten, dass es (beginnend mit der universitären fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung) Reflexionsanlässe wie die beschriebenen „Grenz-

dispute[ ]“ (Bastian & Combe 2007, S. 52) über alle Phasen der Lehrer\*innen-professionalisierung hinweg braucht, um die oben angesprochenen habitualisierten fachlichen Selbstverständnisse und „spezifische fachkulturelle Erfahrungen“ (ebd., S. 59) bspw. auf Schulebene sicht- und bearbeitbar zu machen.

Inwiefern die sich in dieser Studie dokumentierende Relativierung von Fachlichkeit und deren Unterordnung unter pädagogische Bezüge einzelfall- und ggf. schulformabhängig ist, kann bislang nicht abschließend festgestellt werden. Hierfür bedarf es weiterer kontrastierender Fälle z. B. mit Lehrpersonen anderer Schulformen. Festgehalten werden kann jedoch, dass die „reflexive Arbeit in Teams“ (Bohnsack 2020, S. 60 unter Bezugnahme auf Reh 2008) in Diskussionsräumen, die frei von Handlungs- und Entscheidungszwängen sind, eine offene(re) Thematisierung und Verhandlung von Differenzen im Bereich der Fachlichkeit erwarten lässt, da keine unerwünschten „soziale[n] Folgekosten“ (Goldmann 2018, S. 125) mitgedacht werden müssen. Darüber hinaus erwies sich für die bisherige Erhebung die starke Orientierung an der alltäglichen Praxis der Lehrpersonen (konkret am Erstellen fachlicher Aufgaben) als hilfreich, um Reflexionen über das eigene Fach anzuregen.

## Literatur

- Bastian, J. & Combe, A. (2007). Fachkulturforschung als Entwicklungsforschung. In J. Lüders (Hrsg.), *Fachkulturforschung in der Schule* (S. 49-61). Opladen u. a.: Budrich.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung*: Einführung in qualitative Methoden [10. Aufl.]. Leverkusen: Budrich/UTB.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik* [1. Aufl.]. Stuttgart & Opladen: Budrich/UTB.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* [3. Aufl.] Wiesbaden: Springer VS.
- Bonnet, A. (2019). Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer\_innen – theoretische Überlegungen und empirische Befunde. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 164-177.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goldmann, D. (2018). Unter Lehrkräften. Zum Verhältnis von Kollegialität und Professionalität. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, 122-134.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus: Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2008). *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* [1. Aufl.]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hempel, C. (2020). *Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts. Fallanalysen zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hempel, C. & Hallitzky, M. (2017). Wie arrangieren Lehrkräfte ihr Wissen, wenn sie gemeinsam Fächerübergreifenden Unterricht planen? Eine rekonstruktive Forschungsperspektive auf die Praxis der kooperativen Unterrichtsgestaltung. In S. Wernke & K. Zierer (Hrsg.), *Die Unterrichtsplannung*:



- ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung* (S. 195-207). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hericks, U. & Meister, N. (2020). Das Fach im Lehramtsstudium: theoretische und konzeptionelle Perspektiven. In N. Meister, U. Hericks, R. Kreyer & R. Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des universitären Faches in der universitären Lehrerbildung. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft* (S. 3-17). Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Meseth, W. (2020a). Fachliche Bildung und Professionalisierung empirisch beforschen – zur Einführung in den Band. 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., Keller-Schneider, M., Meseth, W. & Rauschenberg, A. (Hrsg.) (2020b). *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, L. (2001). Stichwort: Fachliches Lernen. Das Fachprinzip in der Kritik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(3), 307-331.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.) (2019). *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lüders, J. (2007). *Fachkulturforschung in der Schule*. Opladen: Budrich.
- Martens, M. & Wittek, D. (2019). Lehrerhabitus und Dokumentarische Methode. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus: theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs* (S. 385-306). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meister, N. (2020). „Für unsereins gilt: Mathematik ist ‘n Teamsport“ – Fachkulturelle Distinktionslinien im Sprechen von Lehramtsstudierenden über Mathematik und andere Fächer. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 128-142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meister, N. (2018). Transformationsprozesse durch universitäre Krisenerfahrungen? Die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus von Sport-Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, 51-64.
- Meister, N. & Hericks, U. (2020). Fachliche Weltansichten – Reflexionen zur Lehrerbildung. In N. Meister, U. Hericks, R. Kreyer & R. Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des universitären Faches in der universitären Lehrerbildung. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft* (S. 311-317). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2012). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* [4. Aufl.]. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen* [1. Aufl.]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung*. Ein Arbeitsbuch [4. Aufl.]. München: Oldenbourg Verlag.
- Rauschenberg, A. & Hericks, U. (2018). Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 109-122). Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, S. (2008). „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis Perspektiven der Lehrerkooperation. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 164-183). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reh, S. & Pieper, I. (2018). Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 21-41). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T., & Rabenstein, K. (2015). *Lernkulturen: Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rotter, C. & Bressler, C. (2020). Unterrichtsfach und Lehrerhandeln – Herausforderungen für eine Forschung zur Fachspezifik beruflicher Praxis von Lehrpersonen. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 111-127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scharlau, I. & Huber, L. (2019). Welche Rolle spielen Fachkulturen heute? Bericht von einer Erkundungsstudie. *die hochschullehre*, 5, 315-354.
- Schmidt, S.-S. (2020). „Vermitteln, dass es keine einfachen Antworten gibt“. Empirische Einblicke in fachkulturelle Erfahrungsräume von Lehramtsstudierenden der evangelischen Theologie. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 143-164). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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: Beltz.

## Autor\*innen

### **Melzer, Susan,**

abgeordnete Lehrkraft im Hochschuldienst an der Universität Leipzig, Arbeitsbereich Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs.  
*Arbeitsschwerpunkte:* rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Fachkulturforschung, Lehrerhabitus und Lehrerprofessionalität.  
 susan.melzer@uni-leipzig.de

### **Hempel, Christopher, Jun.-Prof. Dr.,**

Juniorprofessor für Fächerübergreifende Grundschuldidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.  
*Arbeitsschwerpunkte:* rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung sowie Didaktik des fächerübergreifenden und sozialwissenschaftlichen Unterrichts.  
 christopher.hempel@paedagogik.uni-halle.de

### **Hallitzky, Maria, Prof.in Dr.in,**

Professorin für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs an der Universität Leipzig.  
*Arbeitsschwerpunkte:* Theorie des Unterrichts, rekonstruktive Unterrichtsforschung, Prozesse der Öffnung und Schließung von Unterricht.  
 maria.hallitzky@uni-leipzig.de