

Michler, Werner; Reh, Sabine

## Fachlichkeiten. Zum Abschluss

*Nagele, Fabio [Hrsg.]; Greiner, Ulrike [Hrsg.]; Ivanova, Mishela [Hrsg.]; Windischbauer, Elfriede [Hrsg.]: Salzburger Bildungslabore. Konzepte und Innovationen an der Schnittstelle Lehrer:innenbildung und Praxisfeld Schule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 242-258*



Quellenangabe/ Reference:

Michler, Werner; Reh, Sabine: Fachlichkeiten. Zum Abschluss - In: Nagele, Fabio [Hrsg.]; Greiner, Ulrike [Hrsg.]; Ivanova, Mishela [Hrsg.]; Windischbauer, Elfriede [Hrsg.]: Salzburger Bildungslabore. Konzepte und Innovationen an der Schnittstelle Lehrer:innenbildung und Praxisfeld Schule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 242-258 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-330058 - DOI: 10.25656/01:33005; 10.35468/6163-15

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-330058>

<https://doi.org/10.25656/01:33005>

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

Werner Michler und Sabine Reh

## Fachlichkeiten. Zum Abschluss

### Zusammenfassung

Der Beitrag versucht in einer institutionslogischen und wissenssoziologischen Perspektivierung unter dem Aspekt von Fachlichkeit und Interdisziplinarität Erfahrungen mit Projekten der Salzburger Bildungslabore zu resümieren und einige weiterführende Gedanken zu formulieren. Zwei Perspektiven werden hier eingenommen: Die eine ist die eines schon in der ersten Konzeptionsphase beteiligten ‚Fachwissenschaftlers‘ aus den Kulturwissenschaften (germanistische Literaturwissenschaft), die andere die einer Erziehungswissenschaftlerin, genauer einer Bildungshistorikerin, später dazu gekommen und Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat der Salzburger Bildungslabore (SBL). Die Bildungslabore – so unsere gemeinsame Einschätzung – bieten Chancen, den Autonomisierungs- und damit Abschließungstendenzen einzelner Akteur:innengruppen im Bildungssystem entgegenzuwirken; es eröffnen sich gerade in diesem Spannungsgefüge neben Reflexionsräumen auch Erkenntnismöglichkeiten.

### 1 Einleitung

Zunächst ein paar Worte zur Geschichte der Labore. Der Einleitungssessay dieses Bandes von Ulrike Greiner und Fabio Nagele präsentiert die ‚reife‘ Formulierung eines Unternehmens, das mit knapperen Formulierungen begonnen hat. Die erste Intuition des Projekts war die Frage, wie angesichts der (damals wie heute) überwiegend naturwissenschaftlich orientierten Schüler:innenlabore ein geistes- und sozialwissenschaftlich orientiertes Schüler:innenlabor zu denken wäre, das die Naturwissenschaften zwar nicht ausschließt, aber unter kulturwissenschaftlicher Perspektivierung fokussiert. Längere Diskussionen über Bedingungen und Chancen eines solchen Projekts führten zu einem ersten Entwurf von *Bildungslaboren* (ein frühes Exposé datiert von 2016), die einen innovativen Zuschnitt haben sollten. Anders als in den damals existierenden Laboren sollten nicht bloß wissenschaftliche ‚Ergebnisse‘ bzw. ‚Fakten‘ für Schüler:innen im Erleben nachvollziehbar gemacht, Experimente ‚vereinfacht‘ nachvollzogen werden und damit im Idealfall eine ‚wissenschaftliche Denkweise‘ kennengelernt und eingeübt werden. Unserer Idee folgend sollten Blickwinkel, Wissen und Erfahrungswelten möglichst vieler

Akteur:innengruppen auf Probleme bezogen werden, für die niemand schon eine Lösung hatte, die also gemeinsam bearbeitet werden mussten. Wir hofften auf Bildungsprozesse als Resultate eines solchermaßen forschenden Zugangs und gemeinsamer Kommunikation.

Für die Akquirierung von Projektideen – neben solchen aus dem engeren Projektteam – wurde der Weg der internen Ausschreibung an den beteiligten Häusern (Paris Lodron-Universität Salzburg und Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig) gewählt. Als Bedingung für die Einreichung und Diskussion von Projektvorschlägen im Rahmen der SBL wurde in diesem Sinn insbesondere festgelegt, dass sie (1) mindestens zwei Gruppen (Studierende, Lehrpersonen, Schüler:innen) unterschiedlicher institutioneller Verortung (Schule, Universität, Hochschule; Lehrer:innenbildung, Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Bildungswissenschaft) involvieren und in einen thematischen Dialog treten lassen; dass sie (2) Lernprozesse als kreative, selbstgesteuerte und selbstermächtigende kulturelle Prozesse verstehen; dass sie (3) in ihrer Anlage die sprachliche und historische Konstruktivität des Wissens, seiner institutionellen und sozialen Kontexte und seiner ‚Gegenstände‘ mitbedenken und sichtbar machen; und dass sie (4) insbesondere die demokratische, partizipative und kulturelle Dimension aller Bildungsprozesse in den Vordergrund stellen und fördern (vgl. Salzburger Bildungslabore, 2019; siehe auch den Anhang am Ende des Bandes). Die SBL wurden damit – vor allem formal definiert – als eine besondere Form, in der Kommunikation über Wissen stattfindet, verstanden.

Die Verankerung der Akteur:innen im Bereich der Lehrer:innenausbildung an der Universität und an der Pädagogischen Hochschule legte vor diesem Hintergrund nahe, dass den Lehramtsstudierenden eine besondere Rolle in den SBL zukommen sollte. Sie teilten einerseits als in Ausbildung Befindliche mit den Schüler:innen strukturell die Position als Lernende und hatten andererseits als am Wissenschaftssystem temporär Teilnehmende und als zukünftige Lehrende an Schulen gerade in ihrem passageren Status eine Schlüsselrolle inne. Zudem bestand die Aussicht, die SBL wenigstens punktuell in die Lehramtsausbildung zu integrieren<sup>1</sup>. Vielleicht kann in einer späteren Phase eine curriculare Verankerung erreicht werden.

## 2 Voraussetzungen: Institutionen und Fächer

Die ‚Salzburger Bildungslabore‘ *entwickeln, planen, erproben und dokumentieren neuartige Lehr- und Lernprozesse* für das österreichische Bildungswesen. Sie möchten alle hier involvierten Gruppen *in konkreten Projekten ins Gespräch und auf Augenhöhe zur Koope-*

---

1 SBL-Projekte wurden im Zusammenhang mit Lehrveranstaltungen im Rahmen der gemeinsamen Lehramtsausbildung an Universität Salzburg und PH Salzburg realisiert; einige unter dem nicht zuletzt mit Blick auf die neu im Curriculum formulierten Typus mehrsemestriger interdisziplinärer „Themenmodule“.

*ration bringen:* Schüler\_innen [...], Lehrer\_innen [...], Studierende der Lehramtsfächer, Wissenschaftler\_innen [...] aus Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken. (Salzburger Bildungslabore, 2019, 2. Absatz, Hervorhebung im Original)

Die SBL positionierten sich, wie angedeutet, an der Schnittstelle von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft. Hier kommen Lehramtsstudierende, im Schuldienst aktive Lehrpersonen und schließlich Schüler:innen, im allgemeinen im Klassenverband, zusammen; in den SBL, „angetreten, um neue Bildungsräume – ‚Third Spaces‘ – zu eröffnen, [sollten] sich Wissenschaftler:innen, Schüler:innen, Lehrer:innen und Studierende auf gemeinsame Lernerfahrungen einlassen und auf Augenhöhe Bildungskonzepte entwickeln, ausprobieren und evaluieren“ (Salzburger Bildungslabore, o.J., 1. Absatz). Erwartet wurde von dieser partizipativ-egalitären Zusammenarbeit nicht nur sozialer, sondern auch epistemischer Mehrwert: „Die Salzburger Bildungslabore leben von der Expertise der Lehrer:innen, Wissenschaftler:innen, Schüler:innen und Studierenden gleichermaßen“ (Salzburger Bildungslabore, o.J., 2. Absatz). Die Metapher „auf Augenhöhe“, obgleich sprachlich und pädagogisch einigermaßen abgenutzt, zeigt ihre Triftigkeit rasch, wenn man die angesprochenen Gruppen nicht im Verhältnis einer funktionalen Differenzierung, sondern im Rahmen ihrer historisch konstituierten, sozial abgesicherten, ideologisch befestigten und institutionell beglaubigten Hierarchisierungen betrachtet. Der Einsatz der SBL erfolgte damit programmatisch nicht nur im Bereich der gemeinsam zu erarbeitenden ‚Bildungskonzepte‘, sondern auch als Intervention in den gelebten Alltag einer Reihe von hierarchisch geordneten Institutionen<sup>2</sup>, die in sich wieder jeweils vielfältig hierarchisch gegliedert sind und selbst teilweise schwerfälligen Entscheidungsabläufen unterliegen. Die Komplexität eines Unterfangens wie der SBL an den genannten Schnittstellen ist daher beträchtlich.

## 2.1 Abschottungen

Aus institutionslogischer Sicht ist zu bemerken, dass, auch wenn alle genannten Akteur:innengruppen am Alltag der Bildungsinstitutionen mitwirken, dort stattfindende Bildungsprozesse so organisiert sind, dass die Gruppen so gut wie nie alle gemeinsam in Interaktion treten. Wo Interaktionen zwischen einzelnen Gruppen vorgesehen sind, erfolgen sie in wohldefinierter und ritualisierter Form: Vertreter:innen der Fachwissenschaften interagieren mit Studierenden, denen sie allerdings nicht als Akteur:innen in schulischen Kontexten entgegentreten, sondern als Träger:innen von ‚Wissenschaft‘ als einer letztlich externen Instanz (schon der Begriff ‚Fachwissenschaft‘ ist ja nur im Lehramtscurriculum sinnvoll

2 Zu Planung und Ablauf der Einzelprojekte sind zu den bereits genannten Gruppen jedenfalls noch die Schulbehörden, die universitäts- und hochschulinternen Regelungsstrukturen für neue Aktivitäten innerhalb der Lehrerbildung, die Schulleitungen und die Elternschaft hinzuzudenken.

und gebräuchlich und erhält seine Position in Relation zur ‚Fachdidaktik‘<sup>3</sup>). Die Lehrer:innenfortbildung, früher einer der Orte der Begegnung, ist in Österreich – auch als Effekt der Professionalisierungsbemühungen der Lehrer:innenbildung – zunehmend in die Hände von Fachdidaktiker:innen, Schulpraktiker:innen und nicht-pädagogischen Expert:innen (z. B. für Unterweisungen hinsichtlich rechtlicher und administrativer Rahmenbedingungen) übergegangen. Immerhin bildet die Fortbildung im Beruf eine der wenigen institutionalisierten Schnittstellen zwischen Hochschulwesen und aktivem Berufsstand. Mit den Adressat:innen des Schulsystems, den Schüler:innen, kommt die Fachdidaktik nur im Rahmen von Schulprojekten in Kontakt, die Fachwissenschaft nahezu nie.

Die dritte Akteur:innengruppe im Lehramtscurriculum, die Bildungswissenschaft, ist ein universitäres bzw. hochschulisches Fach (insofern selbst eine ‚Fachwissenschaft‘ mit besonderem Status im Lehramtskontext). An der Universität (hier: Salzburg) tritt ‚Bildungswissenschaft‘ als eine von derzeit vier Abteilungen des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät auf. Bezüge zwischen Fachdidaktiken und Bildungswissenschaft ergeben sich nur teilweise systemisch, zwischen den an der Lehramtsausbildung beteiligten Fachwissenschaften und den Bildungswissenschaften bestenfalls punktuell.

## 2.2 Hierarchien

Schon in der funktionalen Organisation des Bildungsalltags ist also die Begegnung aller von den SBL adressierten Gruppen nahezu ausgeschlossen oder nur hoch formalisiert denkbar. Die Wahrscheinlichkeit eines Austauschs ‚auf Augenhöhe‘ verringert sich weiter, wenn man die vielfältigen Prestigegefälle in einem System betrachtet, das Hierarchien nachgerade zur Grundlage seines Funktionierens gemacht hat. Bildungsgeschichtlich existieren traditionelle und auch unter veränderten Bedingungen immer noch weiterwirkende Hierarchien zwischen Schulformen: zwischen den Gymnasien und den anderen Schulformen, zwischen den entsprechenden Einrichtungen der Lehrer:innenbildung, zwischen der bis vor kurzem herrschenden Ausbildung von Lehrkräften für das Gymnasium an den Universitäten und derjenigen an anderen Ausbildungsstätten. Schließlich verbindet sich damit der Vorrang der Fachwissenschaften vor den Fachdidaktiken und den Erziehungswissenschaften an der Universität.<sup>4</sup> Bis heute entfalten diese traditionellen

---

3 Fachdidaktik und Fachwissenschaft stehen in meist unklaren und über den Fächerkanon hinweg sehr unterschiedlichen Beziehungen zueinander (vgl. am Beispiel der Germanistik die Problemaufrisse von Brüggemann (2014) und Gerner (2014)); der Austausch zwischen den Akteur:innen beider Gruppen beschränkt sich an der Universität auf persönliche Kontakte und das Zusammenwirken im Lehramtscurriculum und erreicht selten oder fast nie die Ebene intensiverer Forschungs-kooperation.

4 Vgl. zur Geschichte der Lehrerbildung in den deutschen Ländern Scholz (2013), für Österreich jüngst Hofmann et al. (2020).

Hierarchien Wirkung – auch und gerade, weil sie mehr und mehr in Frage gestellt und umkämpft sind.

Bis vor kurzem hätte man die Arbeitsteilung zwischen ‚Wissenschaft‘ und ‚Didaktik‘ im Rahmen der Universität und der tertiären Institutionen der Lehrer:innenbildung so resümieren können: Die Wissenschaft – tendenziell und jedenfalls idealtypisch als Universitätswissenschaft – erzeugt (belastbares: theoretisch und empirisch gesichertes) Wissen; die Schule lehrt dieses Wissen, in einer Form, die von intermediären Instanzen reduziert und praxis- und rezipient:innengerecht aufbereitet, also lernpsychologisch bearbeitet wird. Mit diesem Modell war stufenweise abnehmendes symbolisches Kapital (vgl. Bourdieu 1992, 2018; zur Schule vgl. Erler et al., 2011) verbunden. An der Spitze stehen – und das wird in ihrer Modernisierung seit dem Ende des 18. Jahrhunderts in Europa zentral – die Universitäten mit ihrer eigenen Rangordnung, in der Theorie über Praxis steht; die allgemeinen vor den angewandten Wissenschaften. Dass sich die Verhältnisse zwischen angewandten und allgemeinen Fächern – eine historisch junge Unterscheidung – gegenwärtig zunehmend verschieben (gemessen etwa an aktuellen Mittelzuweisungen), deutet auf umkämpfte Hierarchien und Verschiebungen zwischen ökonomischen und symbolischen Kapitalien.

Die Empirisierung in der sogenannten Bildungsforschung (vgl. Aljets, 2015) ist ein Beispiel für aktuelle Kräfteverlagerungen zwischen den genannten Akteur:innengruppen. Deren Reputation gegenüber anderen universitären Disziplinen, die eine Art Referenz für die Schulfächer bilden und daraus, ob nun historisch berechtigt oder nicht, ihre höhere Stellung ableiteten<sup>5</sup>, hat unter neoliberalen Regimen der Forschungssteuerung mit Hilfe von verschiedenen Evaluierungssystemen zugenommen. Unter Gesichtspunkten der Betonung von ‚überfachlichem Lernen‘ und stärkerer Formalisierung von Zielen und Lerninhalten in den Schulen konstellierte sich dann auch das hierarchische Gefüge der Universitätsdisziplinen neu. Im Schulsystem wurde die Formalisierung und Entwertung fachlicher Inhalte vorangetrieben, auch durch Politiken der OECD und anderer internationaler Institutionen mit der Verankerung der Large Scale Assessments (LSA). Dabei wurden Kompetenzen so verallgemeinert und operationalisiert, dass sie über historische, kulturelle und politisch-geographische Grenzen hinweg als stabil, überzeitlich und unabhängig von kulturellen Eigenheiten erschienen<sup>6</sup>.

Davon allerdings unbenommen bleiben die Lehrer:innenbildung mit ihren intermediären Institutionen und auch die Fächer Pädagogik, Didaktik und Fachdidaktik – selbst wenn sie an die Universitäten kommen – untergeordnet. Die Schulen, hierarchisch nach Schultypen (Theorie/Allgemeinbildung vor Praxis), Altersstufen,

5 Vgl. dazu mit Hinweisen auf die inzwischen umfangreiche Forschungsliteratur zusammenfassend Reh und Caruso (2020).

6 Vgl. dazu in einem historischen Überblick über die Entwicklung der LSA Addey (2018).

Schüler:innen-Klientel (entlang der sozialen Hierarchien) bilden das untere Ende. Genderhierarchien spielen auf allen Ebenen ihre Rolle.

### 2.3 Auseinanderdriften

Ungeachtet seiner epistemologischen Unhaltbarkeit und seiner tendenziellen historischen Überholtheit dürfte dieses Modell immer noch nicht schlecht die sozialen Voraussetzungen abbilden, jedenfalls die Ressentiments, mit denen Akteur:innen im Bildungssystem in einen Austausch eintreten (wenn sie es denn tun); zumal das Modell jedenfalls die Außensicht auf das Bildungssystem treffen dürfte. Die Intuition der SBL war von Anfang an, an dieser Hierarchie – am Standort, in möglichster Konkretion – zu arbeiten und die Akteur:innen eben auf jener ‚Augenhöhe‘ miteinander ins Gespräch zu bringen. Zudem traf das Vorhaben der SBL auf eine Phase der (österreichischen) Bildungsgeschichte, in der diese idealtypische und traditionelle Hierarchie relativiert wurde, wenn auch eher als Nebenfolge anders gelagerter Intentionen der politischen Handlungsträger:innen: durch die Einführung einer gemeinsamen Lehramtsausbildung für die gesamte Sekundarstufe<sup>7</sup>. Damit bildete die Lehramtsausbildung die reale Differenzierung des Schulsystems nicht mehr ab (auch nicht die nicht zu leugnende soziale Differenzierung). Die zweite Relativierung der skizzierten traditionellen Rollenverteilung betraf die veränderte Rolle der Universitäten als Hüter:innen des kanonischen wissenschaftlichen Wissens; dessen Status war nun in neuer Weise der Forderung nach (Schul-) ‚Praxisrelevanz‘ ausgesetzt und teilweise überhaupt in Frage gestellt – bis hin zur nicht selten insinuierten Frage, ob es in einem Lehramtscurriculum der Mitwirkung der Fachwissenschaft (bzw. der Fachwissenschaftler:innen) überhaupt bedürfe. Insbesondere in den Kulturwissenschaften war bislang an prinzipiell identischen bzw. weitestgehend durchlässigen Ausbildungsgängen für Fach- und Lehramtsstudierende festgehalten worden, jedenfalls der Intention nach (in den Naturwissenschaften hatten sich hingegen schon lange andere Arrangements entwickelt).

Die Fachdidaktiken konnten, nun als Schnittstelleninstitutionen, ihre Position an den Universitäten (wollten diese ihren als natürlich empfundenen traditionellen Führungsanspruch im Bildungssystem nicht aufgeben) gut argumentieren. Auch über die spezifische österreichische Situation hinaus haben die Fachdidaktiken an Profil gewonnen, wie in den Beiträgen des von Goodson, Hopmann und Riquarts

---

7 In Österreich wurde mit 2016 zwar nicht, wie von wichtigen gesellschaftlichen Gruppen lange gefordert, die ‚gemeinsame Schule der 10-14-jährigen‘ eingeführt, dafür aber gewissermaßen als Surrogat eine gemeinsame Lehramtsausbildung für die gesamte Sekundarstufe (Sek) etabliert. Diese Ausbildung war zuvor auf Universität (Allgemeinbildende und berufsbildende höhere Schulen und Pädagogische Hochschulen (Pflichtschulen: Primarstufe/Volksschule und Sek I an Mittelschulen) verteilt gewesen. Nun wurden beide Institutionen auf eine Zusammenarbeit verpflichtet, die sich in Geschichte und Praxis nur auf eine schmale Basis verlassen konnte.

(1999) herausgegebenen Bandes nachzulesen (vgl. auch Hopmann & Riquarts 1999). Damit verzichten sie tendenziell auf ihre vermittelnde Funktion hinsichtlich der ‚Fachwissenschaften‘ und bilden aus Eigenem verestigte, zunehmend autonome Felder (im Sinn Bourdieus), wozu ihre traditionelle anzillare Rolle nicht mehr passen will. Nach Susteck (2018) haben sich die Fachdidaktiken zuletzt anstelle der Fachwissenschaften „selbst zur eigentlichen Referenzdisziplin des Unterrichts ernannt“ (hier: der Universitätsgermanistik, Susteck, 2018, S. 74). In nicht wenigen Fächern vertreten (oder simulieren) die Fachdidaktiken eine Einheit des Universitätsfaches, die oft nur mehr institutionell gegeben ist; zu sehr driften viele ‚Referenzfächer‘ und die Schulfächer gerade in den Geistes- und Sozialwissenschaften auseinander<sup>8</sup>.

Auf der Seite der Lehramtsstudierenden konnte man – mindestens in Österreich – in den letzten Jahrzehnten vermehrt dem in den Professionalisierungsdiskursen zum Lehrer:innenberuf intendierten Typus von Studierenden begegnen, der nicht mehr etwas (ein Fach, ein bestimmtes Wissen, eine bestimmte Domäne) lehren, sondern gewissermaßen intransitiv Lehrer:innen werden wollte, gute und professionelle Lehrer:in, *sans phrase*<sup>9</sup>.

### 3 Chancen: Neue Konstellationen und Handlungsrollen

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Bildungswesen auf dem Zusammenwirken einer sehr großen Anzahl von Institutionen und Akteur:innengruppen basiert, deren differente Funktionsdefinitionen, Identitätsbildungen, Autonomieansprüche und Entwicklungsdynamiken diese Zusammenarbeit jedoch zugleich unwahrscheinlich machen und erschweren. Die allerorten wahrgenommene Trägheit und Schwerfälligkeit der Prozesse mag nicht zuletzt auf diesen Effekt

8 Zur Auseinanderbewegung von Sprach- und Literaturwissenschaft in der Germanistik vgl. z. B. Susteck (2018); zur Problematik Schulfach/Universitätsfach und allgemein zur Fachlichkeitsproblematik Reh und Pieper (2018); vgl. auch Reh und Caruso (2020).

9 Einer neueren Studie zufolge greifen Bachelor-Studierende bei der Lösung fachdidaktischer Probleme deutlich häufiger auf pädagogisches als auf fachwissenschaftliches Wissen zurück, hier: solche der Germanistik an der Universität Hamburg, vgl. Masanek und Doll (2020). Mit dieser Aussage ist allerdings unterstellt, dass sich auf pädagogisches Wissen zu beziehen immer schon hieße, nicht ‚etwas‘ unterrichten zu wollen. Das ist mit Blick auf die Entstehung des Lehrerberufes (abgegrenzt gegenüber dem des Theologen) und die Herausbildung eines eigenen pädagogischen Handlungsfeldes, das Verständnis von „pädagogisch“ als Modulation und Mäßigung spontaner Handlungsimpulse auf Seiten der Lehrkraft gegenüber Schüler:innen in der Wissensvermittlung, wie sie schon bei August Hermann Francke erscheint, fraglich (vgl. Berdelmann et al., 2023). Die Idee der Professionalisierung muss also nicht notwendig mit der eines „intransitiven Lehrers“ einhergehen, wie sie hier als gegenwärtiges Charakteristikum gekennzeichnet wird.

zurückzuführen sein – im Zusammenwirken mit dem übergeordneten Trägheits-effekt staatlicher Interessenmoderation<sup>10</sup>.

Gerade hier haben in den letzten Jahren die SBL die Rolle einer – niederschweligen, weil wenig formalisierten, und lokalen – Plattform für solche Kontakte gespielt, selbst zwischen den Fachwissenschaften. Bei allen Schwierigkeiten der praktischen Umsetzung des Vernetzungsangebots dürfte schon die Bemühung um eine neue Institution, die Vertreter:innen dieser Gruppen – sei es überhaupt, sei es in neuartigen und nicht-routinisierten Handlungsabläufen – zusammenbringt, einen nicht geringen Wert darstellen. Im Folgenden sollen weiterführend einige Chancen von neuartigen Einrichtungen wie den SBL für die Veränderung der eingespielten Konstellationen und die Eröffnung neuer Möglichkeitsräume ange-deutet werden.

Wenn sich an einem Ort so etwas wie eine Gesamtheit des gesellschaftlichen Wis-sens zeigt, dann ist es an der Schule, nicht so sehr, wie gemeinhin angenom-men, an ‚der‘ Universität, die man zudem oft als eine solche Humboldt’schen Zuschnitts versteht – und dabei doch offenlässt, was das denn eigentlich wäre. Die Schule ist jener Ort, an dem (mindestens nach dem Curriculum intendiert in der Oberstufe) – die methodische und sachliche Pluralität des in der Wissenschaft produzierten Wissens, aber immer wieder auch ganz anderer Wissensformen – des Alltagswissens, des impliziten und Erfahrungswissens – tatsächlich zusammen-trifft, und zwar am direktesten in den lernenden Subjekten selbst. Zugespitzt könnte man sagen, der Schüler bzw. die Schülerin sei die einzige Instanz, bei der das in Institutionen produzierte und gewahrte Wissen zusammenkommt. (Hugo v. Hofmannsthal würde sagen: der ‚geometrische Ort des Wissens‘.) Insofern sind die Schule und ihr Subjekt/Objekt Schüler:in der interdisziplinäre Ort schlecht-hin. Im Fächerunterricht – spätestens der Oberstufe, wenn es um Wissenschafts-propädeutik geht – sind Schüler:innen in einer Weise mit unterschiedlichen Epi-stemen konfrontiert<sup>11</sup>, wie das weder in der weiteren Bildungslaufbahn noch im beruflichen oder privaten Alltag je wieder der Fall sein wird. Der Bezug dieser Epistemen aufeinander wird einerseits durch die schulische Wirklichkeit, wenn nicht hergestellt, so doch nahegelegt und akzeptabel gemacht als Verfassthets-

---

10 „Thus, if the mildest attempt to modify school programs, and especially timetables for the different disciplines, almost always and everywhere encounters great resistance, it is not only because powerful occupational interests (such as those of the teaching staff) are attached to the established academic order. It is also because matters of culture, and in particular the social divisions and hierarchies associated with them, are constituted as such by the actions of the state which, by instituting them both in things and in minds, confers upon the cultural arbitrary all the appearances of the natural” (Bourdieu, 1994, S. 2).

11 Im Unterricht der Grundschule und der Sekundarstufe I geht es allerdings weniger um einen im engeren Sinne wissenschaftsorientierten Unterricht, sondern um – so formuliert es Benner (2002) – eine Vermittlung von gelehrtem und volkstümlichem Wissen, die in der didaktischen Wissensform der ‚Kunde‘ erscheint.

bedingung des schulischen Universums; die Synthetisierung bleibt jedoch letztlich den lernenden Subjekten überlassen<sup>12</sup>. Bildungslabore können als Orte fungieren, wo unterschiedliche Gegenstandskonstitutionen in ihrer Relevanz und Triftigkeit gezeigt, ihren möglichen Konsequenzen diskutiert und ausgehandelt werden müssen (zur sprachlichen Dimensionen s.u.).

Diese Umstände konstituieren die Schule als Institution nicht nur – wie üblicherweise gesehen – der Qualifikation, der Auslese und der Sozialisation, sondern auch der epistemischen Begegnungen. Wenn das so ist, ergeben sich in zweierlei Hinsicht neue Chancen: (3.1) epistemisch, durch Basierung im „Problem“ und in der Neudefinition von Vermittlung als Übersetzung.

### 3.1 Problemorientierung: Epistemische und ästhetische Möglichkeiten der Multiperspektivität

Die lose Kopplung zwischen Universitätsfach und Unterrichtsfach, Quelle vieler aktueller Missverständnisse, erscheint zugleich als Bedingung der Möglichkeit der Begegnung unterschiedlicher Wissenstypen (z. B. Alltagswissen, Gegenstandskonstitutionen durch verschiedene wissenschaftliche Disziplinen u. a.) und ihren Ansprüchen auf Domänen-, Sach- und Problemdefinition sowie auf methodische Erfassung und Klärung. Was nämlich überhaupt ein ‚Problem‘ ist, wird erst vor dem Hintergrund der Vorentscheidungen des jeweiligen Feldes bzw. der Disziplin erkannt; Wahl und Konstruktion der Forschungsgegenstände folgen in stark ausdifferenzierten historischen Feldern stärker innerdisziplinären Konjunkturen als gesellschaftlichen Aufgabenstellungen – wissenschaftliche Felder fungieren als epistemologische und thematische Prismen, die einen Raum des (Denk-)Möglichen bestimmen (Bourdieu, 1975). Demgegenüber könnte in den SBL auf den Primat des ‚Problems‘ im Erkenntnisprozess gegenüber wissenschaftlichen Disziplinen gesetzt werden (Tenorth, 1999, S. 202-204). Für die Bildungslabore gilt in einem ganz allgemeinen Sinn, was Tenorth als Funktion der Schule zwischen Fach- und Alltagswissen festhält:

Vom Begriff des Problems aus, verstanden als Platzhalter für die Grenze zwischen Wissen und Nicht-Wissen, kann auch die Relation von Alltagswissen und Schulwissen thematisiert werden, und zwar als Arbeit an der je subjektiv oder kollektiv gegebenen Wissensform und als Referenzpunkt für den Erwerb neuer Fähigkeiten. Schule und Unterricht sind die Orte, an dem [sic] diese Wissensformen konfrontiert werden, die Problematisie-

12 Ob die Schüler:innen diese Vermittlung tatsächlich leisten oder nicht vielmehr die Kompartimentalisierung von Wissen auszuhalten lernen (gewissermaßen als Bestandteil des heimlichen Lehrplans), müsste empirisch geprüft werden. Beobachtungen der Autorin in der Schule, dass Schüler:innen Fragen abwehren mit dem Hinweis, darum geht es hier doch gar nicht, sie hätten jetzt Chemie und nicht ein anderes Fach, könnte ein Hinweis darauf sein, dass sie diese Synthetisierung spontan nicht leisten. Insofern erforderte gerade die Schule dafür gesonderte Kommunikationsorte.

zung des Wissens, d. h. die Sicht auf die Mechanismen der Problemerzeugung, d. h. auf seine Konstruktionsprinzipien, ist der Ausgangspunkt schulischer Anstrengungen [...]. (Tenorth, 1999, S. 203).

Neben der epistemischen lässt dieser Zusammenhang eine politische Dimension sichtbar werden. Über die Problemorientierung der SBL wird eine Homologie zum politischen Raum hergestellt: Wie ‚die Wissen‘ (Foucault) verschiedener Ordnungen sonst nur in der politischen Sphäre, der rasonierenden Öffentlichkeit (Habermas) aufeinander treffen, wenn sogenannte Expert:innen mit Vertreter:innen materieller und ideeller Interessen medial vermittelt Handlungsoptionen abwägen und durchzusetzen versuchen, treffen in der ‚Laborsituation‘ der SBL die disziplinären Wissen handlungsentlastet und gleichsam spielerisch aufeinander. Die Rede vom ‚Spielerischen‘ mahnt dabei an die ästhetische Dimension; ‚Probehandeln‘ und ‚Handlungsentlastung‘ sind geläufige Bestimmungen von Kunst und Literatur.

### 3.1.1 ‚Sexualität‘

Mit ‚Sexualität, Liebe, Partnerschaft‘<sup>13</sup> widmete sich eines der Bildungslaborprojekte einer klassischen Querschnittmaterie mit biologischen, kulturellen, ethischen bzw. religiösen Dimensionen. Diese Multidimensionalität ist zunächst einmal zurückzugewinnen, gegenüber der üblichen zentralen schulischen Verortung im Biologieunterricht; diese ist keine Selbstverständlichkeit, sondern Erbe der von Foucault (1983) beschriebenen diskursiven Konstruktion von ‚Sexualität‘ durch Medikalisierung und Szientifizierung, durch Schaffung einer *scientia sexualis* anstelle etwa der historischen Alternative einer *ars amatoria*. Eines der Ziele des (in der Sache noch nicht abgeschlossenen) Projekts war zunächst, dieser Verkürzung nachzugehen und die Unwahrscheinlichkeit dieser Konstruktion als historisches Produkt zu verstehen. Die diskursive und performative Dimension der Sexualität war von daher einsetzbar: Literatur, Film und die Künste handeln und verhandeln Liebe und Sexualität kulturell, sie modellieren Gefühle und machen Gefühle und Affekte wahrnehmbar und einordenbar; Jugendliche, und nicht nur sie, leben in diesen Dimensionen gleichzeitig. Eines der konkreten Ziele war die Erarbeitung nicht-reduktiver multimodaler Lehrmaterialien auf dieser Basis, zusammen mit Schüler:innen jener Altersgruppen, für die sie gedacht sind. Ein weiterer Aspekt war die Diskussion und Behebung der insbesondere von angehenden Biologielehrkräften und Fachdidaktiker:innen artikulierten Sprachnot: eine Sprache zur

---

13 Durchgeführt in den Studienjahren 2020/21 und 2021/22 als fächerübergreifendes Pädagogisch-praktisches zweisemestriges Themenmodul (4 ECTS) in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Sexualpädagogik der PH Salzburg (Claudia Depauli, Sonja Hauser, Wolfgang Plaute), Unterrichtsfach Biologie (Natalie Baumgartner-Hirscher, Iris Schiffel) und Unterrichtsfach Deutsch (Herlinde Aichner, Werner Michler).

Thematisierung von Sexualität zu finden, abseits der medizinisch-anatomischen Fachterminologie.

### 3.1.2 Aufbrechen von Wissensordnungen – Case Studies

Eine paradigmatische Form, die in den SBL aus äußeren Gründen bislang nicht adäquat zum Einsatz gekommen ist, könnte demnach die (simulierte) Entscheidungssituation eines real world-Problems sein, etwa nach der aus den Case Studies der Harvard Law School<sup>14</sup> entwickelten Case Study Method (*Case-based instruction*) (vgl. Merseeth, 1991; Ellet, 2008; Lapoule & Lynch, 2018). Authentische Problemkonstellationen aus Geschichte, Politik, Gesellschaft, Ökologie u. a. werden als „Real life-cases“ konstruiert und in Schüler:innen- oder gemischten Teams in einer impliziten oder expliziten Wettbewerbssituation einer ‚Lösung‘ zugeführt und in einer simulierten Gerichts-, Bau-, Parlamentsverhandlung zum Austrag gebracht, in der die unterschiedlichen Interessen und ‚Wissen‘ mit verteilten Rollen in einer dramatischen Situation artikuliert werden. Das gemeinsame Merkmal solcher ‚cases‘ ist die Entwicklung von multimodalen, multi- bzw. interdisziplinär legitimierten, wissens- und wissenschaftsbasierten, ethisch und politisch legitimen Handlungsoptionen. In einer Bildungslaborsituation würden ‚Fälle‘ etwa von Lehramtsstudierenden recherchiert und entweder für oder auch schon mit Schüler:innengruppen narrativ aufbereitet. Die Studierenden sind damit verantwortlich für Wahl, Recherche, Konstruktion und narrative Präsentation der ‚Fälle‘ – ob und wie sie schon dabei mit Schüler:innen zusammenarbeiten, wird sich von Fall zu Fall entscheiden. Schüler:innen übernehmen – ggf. gemeinsam mit ihren Lehrer:innen – einen solchen ‚Fall‘, analysieren und recherchieren selbstständig (z. B. in wissenschaftlicher oder anderer Literatur, bei Expert:innen, Fachwissenschaftler:innen, Entscheidungsträger:innen, bei Beteiligten und Betroffenen in ähnlichen Situationen) und entwickeln Lösungs- bzw. Handlungsalternativen. Es handelt sich um flexible Formate mit ganz unterschiedlichem Ressourcenbedarf; Schüler:innen greifen auf Wissen und Expertise unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen zurück und eignen sich multiperspektivisches Wissen in und über ‚messy‘ real life-Situationen an, in denen kein einzelner Wissenstyp oder keine einzelne Disziplin allein zur ‚Lösung‘ hinreicht. ‚Fälle‘ in diesem Sinn haben immer eine historische, ethische und politische Dimension und sind – z. B. durch Anschluss oder in Analogie an populäre Medienformate (wie etwa die firmeneigenen ‚Moot Courts‘<sup>15</sup> in der Juristenserie *Suits*, USA 2011-2019) – in agonial-performativen und/oder narrativen Formen ästhetisch

<sup>14</sup> <https://casestudies.law.harvard.edu>

<sup>15</sup> Moot Courts sind simulierte Gerichtsprozesse in der Ausbildung von Jurist:innen. Von den Studierenden werden im Rollenspiel fiktive (manchmal reale historische) ‚cases‘ bzw. ‚Fälle‘ recherchiert, argumentativ und rhetorisch aufbereitet und in einer simulierten Gerichtsverhandlung je nach der übernommenen Rolle verfochten. Eine Jury aus Fachleuten bewertet die Performanzen.

zu realisieren. Epistemisches Potential haben solche Fälle, indem sie wissenschaftstypische Abstraktionen irritieren, einen drängenden pragmatischen Kontext inszenieren, ‚wertfreie‘ Erkenntnisse einem Handlungsdruck aussetzen, die inter- und transdisziplinäre Zusammenarbeit forcieren und auch die oft heiklen und unsicheren Funktionen von Expert:innenauftritten außerhalb ihrer disziplinären Felder sichtbar machen.

In der Form evozieren die „Fälle“ unter anderem die narrative Konstruktion der wissenschaftlichen Fallgeschichte (vgl. zur Gattung Fallgeschichte Düwell & Pethes, 2014) und rekurren damit auf wissenschaftliche Denkweisen und Schreibformen mit historischem Resonanzraum (Medialität des Wissens und der Wissenschaftspraxen), etwa in Ethnographie, Medizin, Psychoanalyse, mithin in Disziplinen mit liberalem oder ‚unsauberem‘ epistemischem Status zwischen qualitativer und quantitativer oder hermeneutischer und analytisch-mathematischer<sup>16</sup> Orientierung. Eine Wurzel haben die Case Studies in der klassischen Rhetorikausbildung etwa der Juristen. Sie halten damit eine alte Praxis aus jener Epoche vor der Wissenschaftlichen Revolution der Frühen Neuzeit präsent, in der Rhetorik und Wissen noch keine Gegensätze waren, sondern komplementäre, aufeinander verwiesene Instanzen der Wissensordnung.<sup>17</sup> Die Schule erinnerte noch bis in das 19. Jahrhundert hinein – und auch unterschiedlich in verschiedenen Ländern – in verschiedenen Aspekten an die frühneuzeitliche Wissensordnung, die an der Rhetorik orientiert und an den *artes* ausgerichtet war<sup>18</sup>. So etwa endete nicht von ungefähr das Schuljahr mit Theaterspiel (den ‚Finalkomödien‘) und besonders inszenierten Schulprüfungen als Formen der Darstellung für Nicht-Schulmitglieder. Später, im Laufe des 19. Jahrhunderts, wurden daraus – funktional, im Zusammenhang mit der Herausbildung eines schulischen ‚Berechtigungswesens‘ – nicht-agonale Prüfungen<sup>19</sup>.

Durch Problemorientierung wird aus jedem Vermittlungsprojekt, wie es Unterrichtspraxis ist und auch die Idee der herkömmlichen Schüler:innenlabore, ein Entwicklungsprojekt, das neue, durchaus auch alltagsrelevante Ergebnisse haben

16 Oder, in der Terminologie des Wiener Kreises, „physikalistischer“ Orientierung.

17 Insgesamt scheint eine gewisse historische Beharrungskraft der Unterscheidungen des Lehrplans ein Vorteil zu sein, weil gegenüber den Universitätsdisziplinen, wie sie sich dann im Laufe des 19. Jahrhunderts herausbilden, ältere pragmatische Zusammengehörigkeiten bewahrt sind. Als Beispiel kann wieder die zunehmende Auseinanderentwicklung von Sprach- und Literaturwissenschaften in den Philologien genannt werden, gegenüber dem bis heute weitgehend integralen Charakter des Schulfachs „Deutsch“; möglicherweise ändert sich dieses gegenwärtig in den Fremdsprachen. Goodson (1999) zeigt am Beispiel der Geographie, wie das Schulfach der Universitätsdisziplin vorausgeht, allerdings sehen wir auch, dass neue „pragmatische Zusammengehörigkeiten“ eben nicht unbedingt und in jedem Falle zu Schulfächern führen müssen, etwa in der Verkehrserziehung und Sexualerziehung (vgl. Reh & Caruso, 2020).

18 Vgl. zur Geschichte des abendländischen Lehrplans Dolch (1959).

19 Vgl. zur Geschichte der Prüfungen Ricken & Reh (2017); zu einer historisch informierten Systematik von Prüfungen Gelhard (2018).

kann und Erfahrungen mit und Einsichten in die Verfasstheit und die Grenzen unterschiedlicher disziplinärer und methodischer Wissenstypen und Wissenskulturen liefert, die sonst bestenfalls theoretischer Reflexion zugänglich sind. Damit wird auch ein Beitrag zur demokratischen Situierung institutionell produzierten und gehegten Wissens verbunden sein. Dass auch – gewiss in unterschiedlichem Maß – die Fachwissenschaften profitieren könnten, sei nur angedeutet; gegenüber von der ‚autonomen‘ Fachentwicklung nahegelegten Aufgabenstellungen kann eine Repragmatisierung den ‚Sitz im Leben‘ verdeutlichen. In manchen Fächern bildet die Schule ohnehin das naheliegendste Pragma und das dominante Berufsfeld; es ist günstig, die ihrer Autonomie folgenden Fachwissenschaften von Zeit zu Zeit daran zu erinnern.

### 3.2 Übersetzungsorientierung

Im Projekt „Sexualität, Liebe, Partnerschaft“ ging es unter anderem um den Versuch, Sprachen für die Thematisierung von Sexualität zwischen Wissenschaftssprache und Alltagssprache zu entwickeln, zwischen Distanz und (meist zu großer) Nähe, zwischen veralltäglichten medizinischen Fachbegriffen und Vulgarität. Tatsächlich stellt sich generell die Frage der Sprachlichkeit (insbesondere vor der Folie ihrer Historizität und ihrer performativen Kraft) als eine Schlüsselfrage, der in den Bildungslaboren besondere Aufmerksamkeit zukommen sollte.

Bei der Kommunikation der in die SBL-Arbeit involvierten Gruppen sind nicht nur unterschiedliche Fachsprachen im Spiel. Die unterschiedlichen sprachlichen Adressierungen von Phänomenen betreffen nicht nur ein Vokabular, sondern auch eine andere Einteilung der Dinge<sup>20</sup>; das gilt ebenso für Gruppensprachen und Soziolekte. Vor dem Hintergrund der skizzierten Hierarchien im Raum der Bildung sind auch differente sprachliche Habitus betroffen (vgl. Bourdieu, 1990), die in einer konkreten Kommunikationssituation ein Spiel der Differenzen eröffnen, in dem Kommunikation nicht nur zum kognitiven oder affektiven Missverständnis, sondern auch zum Abbruch der Kommunikation führen kann. Sprachen in diesem Sinn bedürfen einer Reihe von Übersetzungsleistungen, um zu gewährleisten, dass über dasselbe (weiter-)geredet bzw. der Gegenstand auf eine gemeinsame oder jedenfalls übersetzbare Weise konstruiert wird.

Die neuere Übersetzungstheorie beharrt darauf, dass Übersetzung nicht ein einseitig-linearer Prozess vom ‚Original‘ zum Translat ist, sondern dass die Übersetzung eine Reihe von Performanzen, Versionen eigenen Rechts erzeugt, die keinen Vorsprung zum ‚Original‘ mehr haben. In diesem Sinn besteht die Auf-

20 Verschiedene Sprachen haben nicht nur andere Wörter für denselben Sachverhalt, sondern oft auch unterschiedliche gedankliche Aufteilungen semantischer Felder, was elementare Übersetzungsprobleme aufwirft – so entspricht frz. bois zugleich engl. wood und timber bzw. dt. Holz und Wald, dt. Wald steht allerdings für engl. forest, ital. foresta, frz. forêt usw. (vgl. z. B. Eco, 2006, S. 42-66). Ähnlich verhält es sich bei Fachsprachen unterschiedlicher Disziplinen.

gabe der Übersetzung in einem komplexen interdisziplinären und – sofern man es mit epistemischen Gemeinschaften zu tun hat – ‚kulturellen‘ Gefüge darin, letztlich inkommensurable Versionen des epistemischen Gegenstands zunächst gegeneinander zu etablieren und dann in Verhandlung zu bringen. Entscheidend dabei ist, dass diese Übersetzungsleistung nicht in einer scheinbar gemeinsamen Sprache – die meist eine ‚vereinfachte‘ Sprache der Wissenschaft sein wird – verschwindet, sondern als gemeinsame Anstrengung sichtbar bleibt. Ebenso arbeitet die moderne Übersetzungstheorie gegen die „Unsichtbarkeit des/r Übersetzer:in“ („invisibility of the translator“, Lawrence Venuti, 2008) – im Gegenteil, an der Sichtbarmachung der Übersetzungsarbeit und damit der Irreduzibilität sprachlicher Medien aufeinander.

Aus dieser Sicht könnten die Fachdidaktiken weniger als Vermittlungswissenschaften auftreten, die ‚Inhalte‘ der Fachwissenschaften für die Zielgruppe Schüler:innen didaktisch aufbereiten, sondern als Übersetzungswissenschaften, die verschiedene Produktions- und Darstellungstypen von Wissen moderieren. Damit könnten die Fachdidaktiken eine Schlüsselrolle übernehmen, indem sie auf der epistemologischen und medialen Diversität von Wissen beharren und damit den Fachwissenschaften zurückgeben, was sie im ‚wissenschaftlichen Resultat‘ systematisch vergessen. Insofern, den „Poetologien des Wissens“ (Vogl, 1999) zufolge, kein Wissen ohne seine mediale und ästhetische Gestalt möglich ist und die scheinbar ‚bloßen Formen‘ der Darstellung in dieser Sicht tatsächlich Weisen des Erkenntnisgewinns sind, hätten die Fachdidaktiken hier auch eine zentrale, wissenschaftstheoretisch legitime Aufgabe gegenüber ‚ihren‘ Bezugsfächern zu erfüllen. Insofern die ‚Core Concepts‘ der Disziplinen in Situationen von ‚normal science‘ (T. S. Kuhn) nicht in den Blick kommen bzw. unsichtbar werden, zwingen solche Übersetzungswissenschaften ‚ihre‘ Bezugsfächer zur Reflexion über deren grundlegende Annahmen, Techniken und Paradigmen.

Die Salzburger Bildungslabore leisten auf die geschilderte Weise einen Beitrag nicht nur zur Zusammenarbeit zwischen Angehörigen verschiedener Institutionen in der Lehrer:innenbildung, zum Abbau von Hierarchien zwischen Vertreter:innen verschiedener Institutionen, Disziplinen und Felder, sondern auch zu einer epistemischen Relationierung und zu einer pragmatistischen Vermittlung unterschiedlicher Wissen. Das wiederum scheint nicht nur wichtig, um die Lehrkräftebildung zu verbessern, sondern auch ein Schritt auf dem Weg, *real world problems* besser und nachhaltiger lösen zu lernen. In welcher Weise Einrichtungen wie die SBL – etwa in den Curricula der Lehramtsausbildung – institutionalisiert werden können und sollen, bleibt zu diskutieren. Um ihre kreative Rolle spielen zu können, werden sie jedenfalls auf eine gewisse Autonomie nicht verzichten können.

## Literatur

- Addey, C. (2018). Assessment Culture of International Organisations: “From Philosophical Doubt to Statistical Certainty” through the Appearance and Growth of International Large-Scale Assessments. In C. Alarcón Lopez & M. Lawn (Eds.), *Assessment Cultures: Historical Perspectives* (p. 379–408). Peter Lang.
- Aljets, E. (2015). *Der Aufstieg der empirischen Bildungsforschung: Ein Beitrag zur institutionalistischen Wissenschaftssoziologie*. Springer VS.
- Benner, D. (2002). Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme: Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(1), 68–90.
- Berdellmann, K., Reh, S., & Scholz, J. (2023). Tätigkeitsfelder, Verhaltenserwartungen und Beobachtungswissen: Zur Herausbildung eines Qualitätsmerkmals „pädagogisch“ im Laufe des 18. Jahrhunderts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(4), 412–427.
- Bourdieu, P. (1975). The specificity of the scientific field and the social conditions of the progress of reason. *Social Science Information*, 14(6), 19–47.
- Bourdieu, P. (1990). *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tauschs*. Braumüller.
- Bourdieu, P. (1992). *Homo academicus* (B. Schwibs, Übers.). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1994). Rethinking the State: Genesis and Structure of the Bureaucratic Field (L. J. D. Wacquant & S. Farage, Übers.). *Sociological Theory*, 12(1), 1–18.
- Bourdieu, P. (2018). *Bildung: Schriften zur Kulturosoziologie 2* (F. Schultheis & S. Egger, Hrsg.; B. & R. Picht, Übers.). Suhrkamp.
- Brüggemann, J. (2014). Deutschdidaktik und Germanistik: Analyse einer umstrittenen Beziehung. In V. Frederking u. a. (Hrsg.), *Taschenbuch der Deutschdidaktik*. Bd. 3: *Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik* (S. 143–176). Schneider.
- Dolch, J. (1959). *Lehrplan des Abendlandes: Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*. Henn.
- Düwell, S., & Pethes, N. (Hrsg.) (2014). *Fall – Fallgeschichte – Fallstudie: Theorie und Geschichte einer Wissensform*. Campus.
- Eco, U. (2006). *Quasi dasselbe mit anderen Worten: Über das Übersetzen* (B. Kroeber, Übers.). Hanser.
- Eller, W. (2008). *Das Fallstudien-Handbuch der Harvard Business School Press: Business-Cases entwickeln und erfolgreich auswerten*. Haupt.
- Erler, I., Laimbauer, V., & Sertl, M. (Hrsg.). (2011). *Wie Bourdieu in die Schule kommt: Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen*. StudienVerlag.
- Foucault, M. (1983). *Sexualität und Wahrheit, 1: Der Wille zum Wissen* (U. Raulff & W. Seitter, Übers.). Suhrkamp.
- Gelhard, A. (2018). *Skeptische Bildung*. Diaphanes.
- Gerner, V. (2014). Die Didaktikwissenschaft Deutsch und ihre Bezüge zur Bildungswissenschaft/Erziehungswissenschaft/Pädagogik. In V. Frederking u. a. (Hrsg.), *Taschenbuch der Deutschdidaktik*. Bd. 3: *Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik* (S. 177–196). Schneider.
- Goodson, I. (1999). Entstehung eines Schulfachs. In I. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen: Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (S. 151–176). Böhlau.
- Goodson, I., Hopmann, S., & Riquarts, K. (Hrsg.). (1999). *Das Schulfach als Handlungsrahmen: Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*. Böhlau.
- Hofmann, F., Hagenauer, G., & Martinek, D. (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 227–236). Klinkhardt.
- Hopmann, S., & Riquarts, K. (1999). Das Schulfach als Handlungsrahmen – Traditionen und Perspektiven der Forschung. In I. Goodson, S. Hopmann, & K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen: Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (S. 7–28). Böhlau.

- Lapoule, P., & Lynch, R. (2018). The case study method: Exploring the link between teaching and research. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 40(5), 485–500.
- Masaneek, N., & Doll, J. (2020). Vernetzung ja, aber ohne Fachwissenschaft? Zur Nutzung fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens durch Lehramtsstudierende im Bachelorstudium. *Didaktik Deutsch*, 25(48), 35–54.
- Merseth, K. K. (1991). The Early History of Case-Based Instruction: Insights for Teacher Education Today. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 243–249.
- 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.), *Konstruktion von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 21–41). Klinkhardt.
- Reh, S., & Caruso, M. (2020). Entfachlichung? Transformationen der Fachlichkeit schulischen Wissens: Zur Einführung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(5), 611–626.
- Ricken, N., & Reh, S. (2017). Prüfungen: Systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis – Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(3), 247–259.
- Salzburger Bildungslabore. (o.J.). *Bildung neu gedacht*. Abgerufen am 31.10.2024 von <https://salzburger-bildungslabore.at/>
- Salzburger Bildungslabore. (2019). *Salzburger Bildungslabore* [„Einseiter“; unveröffentlichtes Manuskript]. Universität Salzburg und Pädagogische Hochschule Salzburg.
- Scholz, J. (2013). Geschichte der Lehrerbildung. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Schulpädagogik*, 1–33. <https://doi.org/10.3262/EEO09130319>
- Susteck, S. (2018). Fachlichkeit im Plural? Fundierung und Bedeutung von Fachlichkeit mit besonderer Berücksichtigung des Unterrichtsfaches Deutsch. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy, & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktion von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 69–81). Klinkhardt.
- Tenorth, H.-E. (1999). Unterrichtsfächer – Möglichkeiten, Rahmen und Grenze. In I. Goodson, S. Hopmann, & K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen: Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (S. 191–207). Böhlau.
- Venuti, L. (2008). *The translator's invisibility: A history of translation*. Routledge.
- Vogl, J. (1999). Einleitung. In J. Vogl (Hrsg.), *Poetologien des Wissens um 1800* (S. 7–16). Fink.

**Autor:innen**

Michler, Werner, Univ. Prof. Dr.

<https://orcid.org/0000-0002-7091-8429>

Paris Lodron Universität Salzburg, Fachbereich Germanistik

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Deutschsprachige Literatur vom 18. zum 21. Jahrhundert, Theorie und Geschichte der literarischen Gattungen, literarische Bildung.

[werner.michler@plus.ac.at](mailto:werner.michler@plus.ac.at)

Reh, Sabine, Prof.in Dr.in

<https://orcid.org/0000-0003-2777-2126>

Humboldt-Universität zu Berlin, Fachbereich Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Historische Bildungsforschung.

Direktorin der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

[sabine.reh@hu-berlin.de](mailto:sabine.reh@hu-berlin.de); [s.reh@dipf.de](mailto:s.reh@dipf.de)