

Frederike Schmidt, Barbara Moschner

# „Fremde Schwestern“ und „kritische Freundinnen“ – Lehren und Lernen in einem interdisziplinären Promotionsprogramm in der Lehrerbildung

**Abstract** In this article we discuss how the perspectives of research groups from several disciplines, including „Deutschdidaktik“, are interlocked in an interdisciplinary Graduate Program. The Graduate Program *Processes of Educational Structuring for Classroom Practice and Teacher Education (ProfaS)* focuses on the study of this professional knowledge as well as on teachers' subjective theories. Results of these empirical research studies are combined with domain-specific teaching approaches in order to develop guidelines for teacher education. The paper will show that the individual domains benefit from interdisciplinary processes in the program: the multiple representations of teaching and learning provide new perspectives for disciplinary thinking. In addition the perspectives from other domains foster the reflection of the domain-specific point of view.

## 1 Interdisziplinär lehren und lernen. Oder: Wie führt man Denkstile zusammen?

Naturwissenschaftler, Philologen, Theologen oder Kabbalisten können sich innerhalb ihrer Gemeinschaften ausgezeichnet verständigen, aber die Verständigung eines Physikers mit einem Philologen ist schwierig, mit einem Theologen sehr schwierig und mit einem Kabbalisten oder Mystiker unmöglich. (Fleck 1936, S. 263)

Flecks erkenntnistheoretische Überlegungen erfolgten zu einer Zeit, in der disziplinübergreifende Arbeitsgruppen und Forschungsprojekte nicht so zahlreich vorhanden waren wie heute. Dass interdisziplinäre Kooperationen in der Deutschdidaktik längst nicht mehr „nur durch den Aufweis von [disziplinären] Defiziten [zu] rechtfertigen“ sind (Kocka 1987, S. 8), sondern zunehmend „ein ernstes wissenschaftssystematisches Thema“ (Mittelstraß 2012, S. 11) in Forschung und Praxis darstellen, spiegeln nicht zuletzt die Beiträge im vorliegenden Sammelband wider. Gleichwohl wird hier im Kern eine wesentliche Erkenntnisbedingung deutlich, wenn es darum geht, dass Deutschdidaktikerinnen und

Deutschdidaktiker mit Forschenden aus anderen Fächern<sup>1</sup> kooperieren wollen: In disziplinübergreifenden Forschungsverbänden treffen, wie Fleck (1935, S. 130) in seiner Erkenntnistheorie dargestellt hat, die *Denkstile* verschiedener wissenschaftlicher *Denkkollektive* aufeinander. Unser Denkstil beeinflusst die Perspektive, die wir auf Gegenstände einnehmen und die Wahrnehmung und Setzungen dessen, was von uns als zentral für Forschung erachtet wird: „Was wir denken und wie wir sehen [und interpretieren], hängt von dem Denkkollektiv ab, dem wir angehören“ (ebd., S. 233). Flecks Theorie von Denkstilen und Denkkollektiven lässt sich mit Gewinn auf fächerübergreifende Forschungskonstellationen beziehen: Die Beteiligten müssen einen Weg finden, die einzelnen Denkstile im Kooperationsprozess integrativ zusammenzuführen, um zu einer „tatsächlichen Zusammenarbeit“ (Terhart 2002, S. 77) und „wirkliche[n] Auseinandersetzung zwischen den Disziplinen“ (Prediger 2003, S. 7) zu gelangen. Diese Herausforderung ist auch und besonders in fachübergreifenden Promotionsprogrammen zu bewältigen, in denen nicht nur zwei, sondern eine Vielzahl an unterschiedlichen Disziplinen in einen Forschungsdialog treten und das Kooperationsformat gleichzeitig einen Ort der wissenschaftlichen Ausbildung für Promovierende darstellt.

In diesem Beitrag möchten wir Bedingungen und Erkenntnisse dieser Form interdisziplinärer Vernetzung anhand eigener Erfahrungen diskutieren, die wir – als Deutschdidaktikerin/Doktorandin und als empirische Lehr-Lernforscherin/Betreuerin – in dem Oldenburger Promotionsprogramm „*Prozesse fachdidaktischer Strukturierung (ProfaS)*“ gesammelt haben. Unsere Ausgangsthese ist, dass in der gemeinsamen Forschungsarbeit die jeweiligen Einzeldisziplinen von den kooperierenden Aktivitäten profitieren können. Gelingt derartige Forschung, schärfen und erweitern alle Beteiligten nicht nur ihren disziplinären Blick, sondern erwerben zudem „ein spezifisches Wissen und Können, das über reines Faktenwissen und bloße Sachkompetenz hinausgeht“ (Defila/Di Giulio 1998, S. 119).

## 2 Außenansichten: Herausforderungen interdisziplinären Arbeitens in einem fachübergreifenden Promotionsprogramm

Noch im Jahr 2011 hat Ewald Terhart konstatiert, dass im Verhältnis von „Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik [...] insgesamt wenig Kommunikation und Kooperation“ bestand und die „Fachdidaktiken auch untereinander [...]

---

1 Auf die Unterscheidung von „Fach“ und „Disziplin“ gehen wir im vorliegenden Beitrag nicht vertiefend ein (vgl. zu dieser Auseinandersetzung z. B. Heckhausen 1987, S. 129–131). Wir verwenden beide Begriffe nachfolgend synonym.

selten Beziehungen aufbauen“ (Terhart 2011, S. 245).<sup>2</sup> Dass sich die genannten Disziplinen oftmals mit dem gemeinsamen Diskurs schwer tun und erst in den letzten Jahren zunehmend miteinander im Gespräch sind, ist darauf zurückzuführen, dass es „besonderer Anstrengungen“ (Mittelstraß 2012, S. 11) bedarf, wenn sich Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften in einen gemeinsamen Forschungsprozess begeben. Auf die Bedingungen, die für die Umsetzung und das Gelingen interdisziplinärer Forschung in der Deutschdidaktik (mit) entscheidend sind, wollen wir in einem ersten Schritt näher eingehen und zwei wesentliche Herausforderungen diskutieren, die in unserem Promotionsprogramm zu bewältigen waren.<sup>3</sup>

## 2.1 Aushalten der Vielfalt: Pluralität der Zugänge zu Lehr- und Lernprozessen im Unterricht

Das Promotionsprogramm ProfaS führte über vier Jahre Vertreter der Deutschdidaktik, anderer Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften zusammen (s. Abschnitt 3.1). In der vergleichenden Betrachtung wird deutlich, dass sich die einzelnen Disziplinen nicht nur hinsichtlich ihrer Begrifflichkeiten (s. Abschnitt 2.2), sondern auch in anderen Bereichen wie ihren epistemologischen Überzeugungen, Herangehensweisen und ihrem Wissenskanon unterscheiden.<sup>4</sup> Dass es aber nicht nur Trennendes, sondern auch stark Verbindendes im Beziehungsgefüge von Bildungswissenschaften und den einzelnen Fachdidaktiken gibt, macht Ewald Terhart in seinen Ausführungen deutlich:

Thematisch und von den Aufgaben in Forschung und Lehre her liegen Schulpädagogik, Allgemeine Didaktik, Unterrichtsforschung und Fachdidaktik sehr eng zusammen: Ihr Gegenstandsfeld ist das Lehren und Lernen in der Schule, z. T. auch außerhalb dieser. [...] Ausgangspunkt, Blickrichtung und Akzentsetzung hinsichtlich des Gegenstandes sind in Teilen jedoch different. (Terhart 2011, S. 255f.)

Es drängen sich also ähnliche Grundfragen in Forschung und Lehre auf, anhand derer sich die Disziplinen einander annähern können. Die Rekonstruktion von Lernprozessen und die reflexive Beobachtung von Unterricht gehören zum Kern aller Fächer in der Bildungsforschung. Durch das geteilte Gegenstandsfeld sind

---

2 Dass der fehlende Diskurs zudem hinsichtlich der gemeinsamen Aufgabe(n) in der Lehramtsausbildung Schwierigkeiten aufwirft, kann hier nur knapp angeführt werden (vgl. dazu u. a. Reusser 2008, S. 222).

3 Im Hinblick auf weitere personelle, organisatorische und strukturelle Voraussetzungen interdisziplinärer Zusammenarbeit vgl. u. a. Defila/Di Giulio (1998).

4 Vgl. vertiefend zu diesen Bestandteilen einer Disziplin Prediger (2003, S. 4ff.).

die einzelnen Disziplinen per se eng(er) aufeinander bezogen, weshalb Terhart (2002) in einem anderen Beitrag von „Familienverhältnisse[n]“ (ebd., S. 81) spricht, wenn er das Beziehungsgefüge von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lernforschung diskutiert, und Kurt Reusser (2008) dieses Familienbild einige Jahre später noch um die Fachdidaktiken erweitert.

Metaphorisch lassen sich die einzelnen fachlichen Zugänge als Lupen im Kontext von Lehren und Lernen begreifen, die unterschiedliche Ausschnitte einer komplexen Realität zu erfassen versuchen – und dabei gleichzeitig andere Aspekte ausblenden (müssen). Hier wird konkret, was Fleck (1935) unter „gerichtetem Wahrnehmen“ bedingt durch den jeweiligen Denkstil fasst (vgl. ebd., S. 130). Gleichzeitig kann und sollte man dies auch als Chance begreifen: Gerade dort, wo es sich um verschiedene und dennoch jeweils nah verwandte Disziplinen handelt, wird ein konstruktiver interdisziplinärer Dialog wahrscheinlicher (vgl. Sukopp 2010, S. 23). Für die Wirksamkeit von Multiperspektivität in Forschungskontexten – in unserem Fall in Bezug auf Kompetenz fördernde Lehrerbildung und Unterrichtsentwicklung – ist gleichwohl relevant, dass bei den Einzelnen eine „kulturelle Bewusstheit“ (Prediger 2003, S. 8) und damit Relativität des eigenen Denkstils besteht: „Es gilt, [...] die eigene Disziplin als spezifische Sicht auf die Welt, als eine Kultur unter vielen möglichen“ zu sehen (Defila/Di Giulio 1998, S. 125). Diese (eigen-)kulturelle Bewusstheit für die interdisziplinäre Verständigung verweist zugleich auf eine weitere wesentliche Herausforderung, wenn eine wirkliche Auseinandersetzung zwischen den Disziplinen erfolgen soll: die interdisziplinäre Kommunikation zwischen den Fachkulturen.

## 2.2 Wovon reden wir eigentlich? Über Kommunikation zum interdisziplinären Verstehen

In fächerübergreifenden Forschungsoperationen ist die Kommunikation besonders bedeutungsvoll, da sie als Produkt und Medium des Erkenntnisprozesses im interkollektiven Austausch anzusehen ist. Bromme (1999, S. 41) kennzeichnet die Kommunikation deshalb sogar als „Kern der Interdisziplinarität“. Welche Herausforderungen und Dynamiken in sprachlicher Hinsicht bestehen, wenn Vertreter aus mindestens zwei unterschiedlichen Disziplinen miteinander im Gespräch sind, lässt sich wiederum unter Rückgriff auf Flecks Erkenntnistheorie konkretisieren:

Ein besonderes interkollektives Verkehrsgut bildet das Wort als solches: da allen Worten eine mehr oder weniger ausgeprägte denkstilgemäße Färbung anhaftet, die sich bei der interkollektiven Wanderung ändert, kreisen sie interkollektiv immer mit einer gewissen Änderung ihrer Bedeutung. Man vergleiche die Bedeutung der Worte »Kraft« oder

»Energie« oder »Versuch« für einen Physiker und für einen Philologen oder Sportsmann. Oder das Wort »erklären« für einen Philosophen und für einen Chemiker, oder »Strahl« für einen Künstler und einen Physiker, »Gesetz« für einen Juristen und einen Naturforscher usw. (Fleck 1935, S. 143)

Flecks Beschreibung macht deutlich, was im Wissenschaftskontext gelegentlich übersehen wird: Die Mitglieder eines Denkkollektivs verfügen über gemeinsame epistemologische Überzeugungen und Methoden und über ein geteiltes sprachliches Wissen, welches expliziter Ausdruck des Denkstils einer Disziplin ist. Das bedeutet: Ein gemeinsames Verständnis bestimmter Termini kann im interdisziplinären Dialog nicht vorausgesetzt werden. Darüber hinaus gibt es Teile des Wissens einer Disziplin, die nur selten expliziert werden. Sie basieren auf unhinterfragten, geteilten Überzeugungen. Unter Rückgriff auf Polanyi bezeichnet Susanne Prediger (2003) diese Wissensbestände als *implizites Wissen einer Disziplin*: es ist „unabdingbar, um die entsprechende Wissenschaft zu betreiben“ (ebd., S. 5). So ist etwa die deutschdidaktische Debatte im Hinblick auf die Zielsetzungen des Literaturunterrichts mit normativen Fragen zur Interaktion von Leser und literarischem Text als grundlegendem Prinzip des Textverstehens verschränkt, ohne dass dies immer offengelegt wird (vgl. Winkler 2015).

In der Verständigung zwischen einzelnen Disziplinen können die beschriebenen Aspekte zu Verständnis- und Übersetzungsproblemen führen, welche die gemeinsame Forschungsarbeit erschweren (vgl. allgemein Kocka 1987, S. 9; Sukopp 2010, S. 15).<sup>5</sup> So wurde die von Fleck beschriebene „denkstilgemäße Färbung“ (s. o.) zu Beginn unseres Promotionsprogramms etwa anhand des komplexen Begriffes der „Fachdidaktischen Strukturierung“ (s. Abschnitt 3.2) und fachübergreifend stark diskutierten Termini wie „Aufgabe“ oder „Interesse“ deutlich. Konstruktiver interdisziplinärer Austausch kann aber nur über eine gemeinsame Sprache erfolgen (vgl. u. a. Immelmann 1987, S. 87; Bromme 1999, S. 47). Daher musste der Prozess der sprachlichen Auseinandersetzung selbst stärker in das Blickfeld unseres Promotionsprogramms rücken: Die Differenzenerfahrungen der Perspektiven wurden in der gemeinsamen Forschungsarbeit diskutiert und so vertraute Wege der disziplinären Kommunikation verlassen, um überhaupt eine wechselseitige Verständigung zu ermöglichen. Für uns Promovierende und Lehrende bestand im Verlauf des Programms die Herausforderung insofern darin,

den Prozess des Expertiseerwerbs während der Kommunikation zumindest teilweise temporär rückgängig zu machen. Das Wissen muss ‚entpackt‘ werden, die scheinbar

5 Eng verknüpft mit diesem Aspekt ist die wiederholt formulierte Forderung, eine gemeinsame Fachsprache in den Fachdidaktiken zu entwickeln (vgl. z. B. Reusser 2008, S. 222).

selbstevidente komplexe Situationswahrnehmung muss expliziert werden. (Bromme/Jucks/Rambow 2004, S. 182)

Mit Bromme (1999) lässt sich diese Sicherung des Verständigungsprozesses als „grounding“<sup>6</sup> kennzeichnen. Im Rahmen des *grounding*-Prozesses war es wiederholt notwendig, die eigene Disziplin in Vergleichsrelation zu anderen Fächern zu setzen, um disziplinäre Erkenntnisse für Fachfremde zu verdeutlichen. Eine klar interdisziplinäre Haltung wird hier deutlich, die zugleich ein hohes Reflexionsniveau mit Blick auf die Kommunikationspartner einfordert (vgl. ähnlich Defila/Di Giulio 1998, S. 119; Mittelstraß 2012, S. 12).<sup>7</sup>

Um die in diesem Abschnitt skizzierten Herausforderungen interdisziplinärer Wissenschaftspraxis zu bewältigen, müssen vor allem auch angemessene Forschungsstrukturen geschaffen werden. Wie dieser Anspruch im Kontext unseres fächerübergreifenden Promotionsprogramms eingelöst wurde, soll nachfolgend erörtert werden.

### 3 Innenansichten: Die Oldenburger Tradition interdisziplinärer Promotionsprogramme in den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften

Im Promotionsprogramm ProfaS arbeiteten insgesamt 21 Promovierende und 10 Betreuerinnen und Betreuer aus folgenden disziplinären Kontexten zusammen: Empirische Lehr- und Lernforschung, Deutschdidaktik, Biologiedidaktik, Physikdidaktik, Mathematikdidaktik, Chemiedidaktik, Geschichtsdidaktik, Didaktik der Informatik und die Didaktik des Sachunterrichts. Welche gemeinsame Forschungsfrage für Vertreter dieser Disziplinen besonders tragfähig ist, hat Kurt Reusser in einem weitblickenden Beitrag hervorgehoben:

In der design-basierten Forschungszusammenarbeit interdisziplinärer Gruppen von Lehr-Lern-Forschern und Allgemein- und Fachdidaktikern sehe ich das größte Potenzial, den bisher nur zögerlich stattfindenden Dialog zwischen den beiden Wissenschafts- und

- 
- 6 Den Begriff des *grounding* verwendet Bromme (1999, S. 46f.) im Rückgriff auf Clark (1996) und bezeichnet damit die gegenseitige Rückversicherung von Kommunikationspartnern, dass die Nachricht richtig verstanden wurde. Dieser Prozess der Wissensintegration wird von Bromme als eine wesentliche Voraussetzung für das Verstehen in der interdisziplinären Zusammenarbeit diskutiert.
  - 7 Unter anderem geht es auch darum, anzunehmen, dass die Rolle des Experten in der interdisziplinären Konstellation immer wieder wechselt (vgl. Bromme 1999; Bromme/Jucks/Rambow 2004).

Disziplinwelten, sowie allgemeiner zwischen Disziplin und Profession zu stärken. (Reusser 2008, S. 233)

Den von Reusser beschriebenen „neuen Forschungstypus“ (ebd.) praktizieren die Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken an der Universität Oldenburg schon seit mehreren Jahren, sodass hier in gewisser Weise eine Tradition fachübergreifender Promotionsprogramme in der Bildungsforschung besteht. Bereits viermal konnten seit dem Jahr 2001 erfolgreich Drittmittel für ein entsprechendes Oldenburger Promotionsprogramm eingeworben werden, wie der folgende Überblick knapp verdeutlichen soll:

ProDid 1 (Promotionsprogramm Didaktische Rekonstruktion) 2001–2004
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 15 Georg-Christoph-Lichtenberg-Stipendiaten</li> <li>• 15 weitere Doktoranden der Universitäten Oldenburg und Bremen</li> </ul>
ProDid 2 (Promotionsprogramm Didaktische Rekonstruktion) 2005–2009
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 12 Georg-Christoph-Lichtenberg-Stipendiaten</li> <li>• 12 weitere Doktoranden der Universitäten Oldenburg und Bremen</li> </ul>
ProfaS (Prozesse fachdidaktischer Strukturierung) 2010–2014
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 8 Georg-Christoph-Lichtenberg-Stipendiaten</li> <li>• 13 weitere Doktoranden der Universitäten Oldenburg und Bremen</li> </ul>
LÜP (Lernprozesse im Übergangsraum) 2013–2016
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 15 Georg-Christoph-Lichtenberg-Stipendiaten</li> </ul>

Der Überblick veranschaulicht, dass wir im Promotionsprogramm ProfaS auf langjährige Erfahrungen interdisziplinärer Kooperation bei mehreren beteiligten Lehrenden unseres Programms aufbauen konnten. Sicherlich waren diese Vorerfahrungen ein wesentlicher Faktor, der die interdisziplinäre Zusammenarbeit in ProfaS positiv befördert hat.

Die Oldenburger Studienprogramme sind strukturell an internationalen, gestuften Graduiertenprogrammen orientiert und inhaltlich an das Programm der Leading-Teacher-Ausbildung am Weizmann Institute in Israel angelehnt (vgl. Hofstein/Carmi/Ben-Zvi 2003). Das Lehrprogramm im Promotionsprogramm umfasst daher theoretische und methodische Schwerpunktsetzungen sowie Wochenendworkshops mit Präsentationen aller Dissertationsprojekte, die zweimal im Jahr durchgeführt werden. Neben der Präsentation der Doktorarbeiten auf nationalen und internationalen Tagungen ist weiterhin ein internationaler Workshop, der mit Gastwissenschaftlern aus verschiedenen Ländern und Fachdisziplinen durchgeführt wird, kennzeichnend für die Oldenburger Promotionsprogramme von Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Wie bereits mehrfach erwähnt, werden in diesem Beitrag die Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Programm

Profas beleuchtet. Schwerpunkte und Bezugsrahmen dieses Oldenburger Promotionsprogramms sollen nachfolgend knapp diskutiert werden.

### **3.1 Profas – Grundlagen eines strukturierten Promotionsprogramms in der Lehrerbildung**

Im Kontext von Profas wurde der Fokus auf die professionelle(n) Kompetenz(en) von Lehrkräften gelegt, womit ein bedeutendes Inhaltsgebiet für alle beteiligten Disziplinen zentral gesetzt wurde: Diversen Studien der letzten Jahre zufolge hat die Professionalität von Lehrkräften, u. a. ihr fachliches und fachdidaktisches Wissen, einen signifikanten Einfluss auf den Lernfortschritt von Schülerinnen und Schülern (vgl. exemplarisch Baumert/Kunter 2006). Aus dieser Perspektive kommt der Lehrerforschung eine verstärkte Bedeutung zu, die folglich in den letzten Jahren als Gegenstandsfeld größere Berücksichtigung in der Bildungsforschung findet (vgl. u. a. Bräuer/Winkler 2012; Bräuer/Wieser 2015; Terhart/Bennewitz/Rothland 2014). Welcher Inhaltsbereich der Lehrerforschung besonders tragfähig ist, um die multiplen Perspektiven fachspezifischer Bildungsforschung zusammenzuführen, führt Kurt Reusser in einem Beitrag zur empirisch fundierten Didaktik näher aus:

Bei solchen [interdisziplinären] Projekten sollte es sich [...] um designbasierte Entwicklungsforschungsprojekte handeln, bei denen fachdidaktische Lernumgebungen auf der Basis des besten verfügbaren Erfahrungs- und Forschungswissens von Lehrenden und Forschenden gemeinsam entwickelt, erprobt und evaluiert werden [...]. (Reusser 2008, S. 233)

Kerngedanke in Reussers Ausführungen ist, neben dem disziplinären Wissen auch die sog. „wisdom of practice“ (Shulman 1986) für die Umsetzung von Forschungserkenntnissen und Konzeption von (fach-)didaktischen Innovationen produktiv zu machen. Im Rahmen von Profas hat die von Reusser geforderte Forschungsperspektive Anwendung gefunden: Ein entscheidender Ansatz in unserem Promotionsprogramm war es, die Sichtweisen von (angehenden) Lehrkräften und die Perspektive(n) der jeweiligen Disziplin zueinander in Beziehung zu setzen, um Leitlinien und Elemente für die Unterrichtspraxis und Lehrerbildung zu entwickeln (vgl. Komorek/Fischer/Moschner 2013, S. 52).

### **3.2 Ein interdisziplinäres (Selbst-)Verständnis finden: Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion**

„Damit von Tradition und Herkunft ungleiche Partner zusammenfinden, braucht es eine ‚Geschäftsgrundlage‘“ (Reusser 2008, S. 224). Für die Oldenburger Promotionsprogramme war und ist diese Verständigungsbasis das Modell der Didaktischen



Rekonstruktion (Kattmann et al. 1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion hat sich – vor allem in den naturwissenschaftsdidaktischen Disziplinen – als Rahmenmodell für fachdidaktische Forschungs- und Entwicklungsarbeit in vielfältigen Forschungsprojekten sehr bewährt.<sup>8</sup> Es ist eine „praktische Theorie“ (Kattmann 2007), die sowohl zur Unterrichtsplanung als auch für fachdidaktische Lehr-Lernforschung genutzt werden kann:

Bei der Didaktischen Rekonstruktion eines Unterrichtsgegenstandes werden drei wechselseitig wirkende Teile eng aufeinander bezogen: fachliche Klärung, Erfassung von Schülervorstellungen und didaktische Strukturierung. (Kattmann et al. 1997, S. 4)

Im Rahmen der Didaktischen Rekonstruktion werden fachdidaktische Perspektiven und Schülervorstellungen zu einem bestimmten Themenbereich systematisch zueinander in Beziehung gesetzt und als wesentliche Quellen angesehen, um begründet fachdidaktische Strukturierungen als Grundlage für Unterrichtsdesigns zu entwickeln (vgl. auch Komorek/Fischer/Moschner 2013, S. 44). Mit der Didaktischen Rekonstruktion werden daher wesentliche Aufgaben fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsarbeiten in ihren wechselseitigen Bezügen, ihren Voraussetzungen und Abhängigkeiten modelliert. Gleichwohl gibt es für Forschungsarbeiten zur Didaktischen Rekonstruktion keine bestimmten Methoden und Setzungen, sodass das Modell flexibel an die jeweilige Fragestellung angepasst werden kann (vgl. Kattmann et al. 1997, S. 16). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion stellt vielmehr einen Denkraum dar, der fachdidaktische Forschungsfragen zu systematisieren hilft (s. a. Abschnitt 4.1).

Im Promotionsprogramm ProfaS wurde das Modell der Didaktischen Rekonstruktion auf den Bereich der Lehrerbildung übertragen und zielt auf fachdidaktische Strukturierungen für die Professionalisierung von Lehrkräften (vgl. Komorek/Fischer/Moschner 2013).<sup>9</sup> Folgende drei Untersuchungsaufgaben sind im Modell der Didaktischen Rekonstruktion für die Lehrerbildung wesentlich (vgl. Abb. 1):

- „Fachdidaktische Klärung“: Diese Untersuchungsaufgabe umfasst die Analyse fachlicher und fachdidaktischer Konzeptionen zu einem bestimmten Untersuchungsgegenstand. Für die Fachdidaktische Klärung können unterschiedliche

---

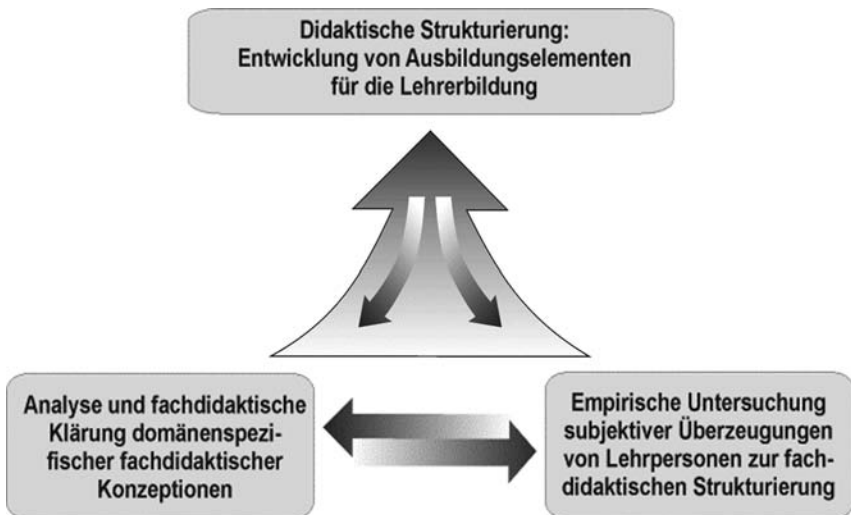
8 So umfasst etwa die Schriftenreihe „Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion“ mittlerweile beinahe fünfzig Bände (<https://www.uni-oldenburg.de/diz/publikationen/beitraege-zur-didaktischen-rekonstruktion>). Abgerufen am 11.01.2016.

9 Die Entwicklung von Didaktischen Strukturierungen für die Lehrerbildung sind auch im ERTE-Modell (Educational Reconstruction for Teacher Education) zentral (van Dijk/Kattmann 2007), aus dem das Promotionsprogramm ProfaS unter anderem hervorgegangen ist (vgl. Komorek/Fischer/Moschner 2013, S. 53).

Quellen wie Lehrbücher, fachliche und fachdidaktische Publikationen und Forschungsbefunde herangezogen werden.

- „Empirische Untersuchungen“: Die Perspektive von Lehrkräften zu bestimmten Themengebieten sind eine zentrale Einflussgröße für den Unterricht (s. o.) und daher Inhalt der empirischen Aufgaben der Didaktischen Rekonstruktion. In diesem Untersuchungsschritt ist zentral, über welches Wissen über Schülervorstellungen Lehrkräfte verfügen, welche Bedeutung sie fachlichen Unterrichtsinhalten zu einem bestimmten Gegenstandsfeld zugestehen und über welche Ziele und Normen von Unterricht sie verfügen.
- „Didaktische Strukturierung“: Die Ergebnisse der Fachdidaktischen Klärung sowie die Ergebnisse der empirischen Untersuchung der Lehrendenperspektiven werden zur Entwicklung von Elementen für die Lehrerbildung und die Formulierung von Leitlinien aufeinander bezogen. Die konstruktiv erarbeiteten Vorschläge können die Ordnung, Eingrenzung, Durchführung oder auch Entwicklung eines fachlichen Gegenstandsbereiches betreffen.

Abb. 1: Modell der Didaktischen Rekonstruktion für die Lehrerbildung (Komorek/Fischer/Moschner 2013, S. 47)



Die Untersuchungsaufgaben im Modell der Didaktischen Rekonstruktion erfolgen nicht in stringenter Abfolge, sondern in einem *rekursiven Prozess*. Die Grundlagen des Modells sind vor diesem Hintergrund anschlussfähig an Kurt Reussers Argumentation zur Zielperspektive design-basierter Forschung:

Ein wichtiges Merkmal design-basierter Forschung besteht darin, dass Theorieentwicklung und das Kreieren von inhaltsbezogenen Lehr-Lernumgebungen Hand in Hand gehen und sich gegenseitig unterstützen. Davon können die Unterrichtsentwicklung und die Lehrerbildung profitieren. (Reusser 2008, S. 233)

## **4 ‚Sehen‘ und ‚Erkennen‘ im interdisziplinären Kollektiv: Erkenntnisse aus deutschdidaktischer Perspektive**

In diesem Abschnitt geht es um die Frage, wie die systematische Multiperspektivität in unserem Promotionsprogramm tatsächlich Einfluss auf das eigene deutschdidaktische Forschungsanliegen genommen hat. Die gewählten Beispiele dienen im Weiteren als Grundlage, um zu zeigen,

- wie die Perspektiven anderer Fächer bei der Ausarbeitung eine wichtige Reflexionsfolie für das eigene Vorgehen geboten und den disziplinären Blick erweitert haben.
- wie das interdisziplinäre Arbeiten im Promotionsprogramm befördert hat, vertraute Fachperspektiven im Spiegel anderer Fächer zu hinterfragen und zu differenzieren.

### **4.1 Orientierungsrahmen für deutschdidaktische Entwicklungsforschung: Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion**

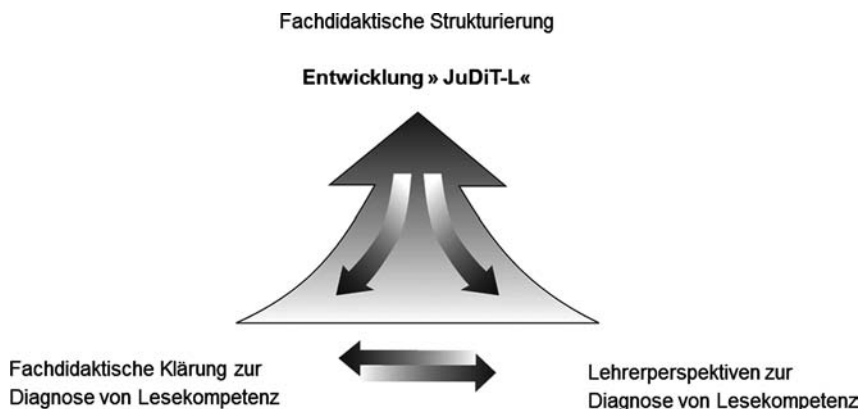
Zum Kerngeschäft einer Deutschdidaktik als praktische Wissenschaft gehört es, „Entscheidungshilfen für die Praxis“ (Ossner 2001, S. 24) bereitzustellen, um zur Verbesserung von Lehr- und Lernprozessen im Deutschunterricht und in der Lehrerbildung beizutragen. Ziel des deutschdidaktischen Promotionsprojekts war es, ein unterrichtsnahes lesediagnostisches Beobachtungsverfahren für die Sekundarstufe I (»JuDiT-L«) zu entwickeln, das Deutschlehrkräfte in ihrer Diagnosepraxis unterstützen soll (vgl. Schmidt 2013). Der Transfer deutschdidaktischer Innovationen und Forschungserkenntnisse in die Schulpraxis erfordert, die Sichtweisen der Lehrkräfte mit zu berücksichtigen: Es gilt, den Horizont der Lehrenden ernst zu nehmen und bereits in den Entwicklungsprozess einzubeziehen, damit fachdidaktische Modellierungen und Impulse tatsächlich handlungsrelevant werden (vgl. u. a. die Ergebnisse von Scherf 2013). Auf Grundlage dieser Überlegungen bildete die Rekonstruktion der Lehrendenperspektiven im Bereich der Diagnose von Lesekompetenz einen zentralen Untersuchungsschritt für die (Weiter-)Entwicklung des unterrichtsnahen Beobachtungsverfahrens (vgl. Schmidt 2013, 261f.). Gleichwohl gibt es in der Fachdidaktik Deutsch bis dato

keine systematischen Untersuchungen, in denen Bezüge zwischen wissenschaftlichen Konzepten und Lehrendenperspektiven hergestellt werden. Überhaupt sind aktuell in der Deutschdidaktik noch keine ausreichend verlässlichen Prinzipien auszumachen, um eine angemessene Verbindung zwischen beiden Rationalitätsformen herstellen zu können. Kurzum: „Zumindest für die deutschdidaktische Lehrerforschung stellt die reflektierte Relationierung der Wissenssysteme eine nicht unerhebliche Herausforderung dar“ (Wieser 2015, S. 21).

Recht erhellend für den deutschdidaktischen Diskurs war insofern das Modell der Didaktischen Rekonstruktion, das ursprünglich aus der Naturwissenschaftsdidaktik stammt (s. o., Abschnitt 3.2). Wie bereits beschrieben, ist das Modell flexibel einsetzbar, um im Kern fachdidaktische Fragestellungen zu bearbeiten. Insofern bestand aus deutschdidaktischer Perspektive die Möglichkeit, an das Modell für das eigene Forschungsanliegen anzuknüpfen, „ohne dabei die eigenen Fragestellungen aufzugeben“ (Reusser 2008, S. 232). Mit dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion als Denkraum für die eigene fachdidaktische Entwicklungsforschung ergaben sich folgende zentrale Untersuchungsschritte (Abb. 2):

- Untersuchungsaufgabe „Fachdidaktische Klärung“: Analyse der fachlichen und fachdidaktischen Perspektive(n) zum Untersuchungsgegenstand „Diagnose von Lesekompetenz in der Sekundarstufe I“.
- Untersuchungsaufgabe „Empirische Untersuchung von Lehrervorstellungen“: Es wurde weiterhin untersucht, (1) über welche fachlichen Kenntnisse Lehrende im Fach Deutsch zur „Diagnose von Lesekompetenz“ verfügen, (2) welche Kenntnisse sie von Lernendenperspektiven zum Thema haben und (3) welche Kenntnisse sie von verschiedenen Instruktions- bzw. Diagnoseformen zum Gegenstand Lesekompetenz besitzen.
- Untersuchungsaufgabe „Fachdidaktische Strukturierung“: Im Rahmen der Fachdidaktischen Strukturierung wurden die Ergebnisse der analytischen und empirischen Untersuchungsschritte zueinander in Beziehung gesetzt und die Erkenntnisse für die Entwicklung des Diagnoseinstrumentes »JuDiT-L« produktiv gemacht.

Abb. 2: Einordnung der Untersuchung in das Modell der Didaktischen Rekonstruktion für die Lehrerbildung



Für die vorliegende Untersuchung bot das Modell der Didaktischen Rekonstruktion einen „belastbaren Orientierungsrahmen“ (Komorek/Fischer/Moschner 2013, S. 44) und eine wichtige Reflexionsfolie zur systematischen Konzeption eines praxisnahen Diagnoseinstruments. Hier wird deutlich, wie die (engeren) Grenzen des disziplinären Kerns überschritten wurden und mit Hilfe eines Modells, das sich in anderen Disziplinen als relevant erwiesen hat, das eigene Forschungsfeld konturiert werden konnte.

#### **4.2 Theoretische Modellierung und Operationalisierung des Konstrukts *Vorstellungen***

Inhalt der empirischen Aufgaben in der Didaktischen Rekonstruktion ist die Erhebung und Rekonstruktion von Lehrendenperspektiven (s. o.). Am Anfang des Forschungsprozesses stand daher die normative Frage, wie die zu erhebenden Lehrendenperspektiven zu operationalisieren sind. Zentraler Ansatzpunkt für diesen Untersuchungsschritt war, über welche Wissensbestände zur Diagnose von Lesekompetenz Deutschlehrkräfte verfügen und welche Wissensbestände Niederschlag in ihrem diagnostischen Handeln finden (vgl. Schmidt 2013, S. 263). Im Anschluss an die Systematisierung von Bräuer und Winkler (2012, S. 79) ging es dementsprechend um die Rekonstruktion von lehrerseitigen Wissensbeständen, die „im Labor“ und somit verhaltensfern erhoben wurden. Die empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik kann mittlerweile einige Arbeiten aufweisen, in denen die Rekonstruktion lehrerseitiger Sichtweisen eine zentrale Rolle einnimmt (vgl. ebd., S. 79ff.). Breit rezipiert ist in der Disziplin die Arbeit von

Dorothee Wieser (2008) zum Lehrerwissen von Deutschreferendaren im Bereich des Literaturunterrichts, die auch für die vorliegende Untersuchung anschlussfähig erschien. Wieser verwendet in ihrer Studie den Begriff „Vorstellungen“, mit dem sie die reflexiven Wissensbestände von Lehrkräften kennzeichnet sowie ergänzend den Begriff „Orientierungen“, um die unhinterfragten Deutungsmuster von Deutschlehrenden in den Blick zu nehmen, welche explizit und implizit vorliegen können (vgl. ebd., S. 60). Weitere Arbeiten in der deutschdidaktischen Lehrerforschung, in denen der Vorstellungsbegriff Anwendung findet, bauen – wenn auch mit leichten Modifikationen – auf Wiesers Überlegungen auf (so u. a. Scherf 2013). Eine tiefere Spezifikation fehlt aber sowohl in Wiesers Studie als auch in den weiteren bestehenden Untersuchungen innerhalb der Deutschdidaktik. Vor diesem Hintergrund bot der interdisziplinäre Austausch über die Konkretisierung des Konstrukts „Vorstellungen“ in den Naturwissenschaftsdidaktiken Anstoß, über die bestehenden deutschdidaktischen Setzungen nachzudenken. Breite Anwendung findet in den Naturwissenschaftsdidaktiken die biogiedidaktische Arbeit von Harald Gropengießer (2007). Gropengießer systematisiert Vorstellungen als kognitive gedankliche Konstrukte, die auf unterschiedlichen Komplexitätsebenen beschrieben und erfasst werden können: Von *Begriffen*, als unterste Komplexitätsebene von Vorstellungen, bis hin zu *Theorien* als höchste Ebene der Komplexität (vgl. ebd., S. 31ff.). Die unterschiedlichen Komplexitätsstufen von Vorstellungen sind zudem hinsichtlich „des Grades der Bewusstheit“ zu unterscheiden (ebd.). Über diese Unterscheidungsdimension ist Gropengießers Konzeptspezifikation anschlussfähig an die bestehende Setzung in der Deutschdidaktik, zwischen impliziten und expliziten Wissensanteilen im Hinblick auf das Lehrerwissen zu unterscheiden (s. o.). Umgekehrt findet in den Konkretisierungen der Naturwissenschaftsdidaktik die soziale Bedingtheit des Lehrerwissens keine Berücksichtigung. In Anlehnung an die Studie von Wieser wurde daher festgelegt, zwischen individuellen und sozial geteilten Wissensbeständen zur Erhebung der Lehrendenperspektiven zu unterscheiden. Auf dieser Grundlage wurden im Forschungsprojekt sowohl *Vorstellungen* als subjektive gedankliche Konstrukte, die sich im Grad der Komplexität und im Grad der Bewusstheit unterscheiden, als auch die *Orientierungen* als die unhinterfragten, sozial geteilten Deutungsmuster der Deutschlehrkräfte rekonstruiert, um ein unterrichtsnahes Diagnoseinstrument zu entwickeln (vgl. Schmidt 2015, S. 91f.). Dieses Beispiel zeigt, wie Konstrukte, die sich in anderen Fächern als relevant erwiesen haben, Impulse bieten können, um bestehende Setzungen in der eigenen Disziplin vor einem neuen Hintergrund zu reflektieren.

## 5 Interdisziplinäres Denken und Handeln, Lehren und Lernen – Erkenntnisse aus ProfaS

Konkrete Aspekte interdisziplinärer Arbeit entstehen erst im Forschungsprozess. Daher wollen wir abschließend einige Erkenntnisse und Schlussfolgerungen aus der gemeinsamen Arbeit im Promotionsprogramm ProfaS erörtern. Unsere Reflexion erfolgt dabei auf zwei Ebenen: Zum einen in Hinblick auf unseren fächer-spezifischen Zugang und zum anderen hinsichtlich unserer unterschiedlichen Positionen im Programm als Doktorandin bzw. als Betreuerin.

### 5.1 Interdisziplinär promovieren – Perspektive der Deutschdidaktikerin/Doktorandin

*(1) Von selbstverständlichen Prämissen zur Klarheit und Transparenz von Begriffen, Modellen und Erkenntnissen im Forschungsprojekt*

In Abschnitt 2.2 haben wir den grounding-Prozess als zentrales Element für die interdisziplinäre Verständigung im Promotionsprogramm beleuchtet. Für mich sorgte diese „Arbeit des Aufdeckens und Diskutierbarmachens“ (Prediger 2003, S. 12) im Hinblick auf die Ausarbeitung meines eigenen Promotionsprojekts für Klarheit und Fokussierung in Bezug auf Begriffe, Überzeugungen und Herangehensweisen. Die interdisziplinäre Verständigung über meine Forschungsarbeit war für mich immer wieder mit dem positiven ‚Zwang‘ verknüpft, vertraute deutschdidaktische Begriffe, Konstrukte oder Modelle zu explizieren bzw. zu klären, was mitunter weniger notwendig sein dürfte, wenn man mit Vertretern des eigenen Denkkollektivs zusammenkommt (s. o., Abschnitt 2.2). So kann ich Klaus Immelmann zustimmen, wenn er festhält, dass der interdisziplinäre Dialog

immer dann zu neuen Einsichten und gegenseitigen Brückenschlägen geführt [hat], wenn Teilnehmer der einen Disziplin gerade in ihren sichersten Annahmen durch einen Vertreter der anderen Disziplin verunsichert wurden [...]. (Immelmann 1987, S. 89)

Gerade diese Irritationsmomente führten in der Rückschau auch immer wieder dazu, dass für mich die eigene Forschung als Prozess deutlich erkennbar wurde.

*(2) Von impliziten Normen zum Wahrnehmen und Einordnen des eigenen Denkstils*

Durch die mehrjährige Auseinandersetzung mit Modellen, Theorien und Erkenntnissen benachbarter Disziplinen wurde ich immer wieder dazu angeregt, einen reflexiven Blick auf Setzungen der Deutschdidaktik einzunehmen. Gerade die Auseinandersetzung mit den Denkstilen anderer Fächer im Rahmen des gleichen Themengebiets, also der Lehrerforschung, hat aus meiner Perspektive dazu

beigetragen, dass das eigene Fach klar(er) profiliert wurde. Die interdisziplinäre Arbeit bot Ansätze zur „Selbstkontrolle und Selbstreflexion“ (Kocka 1987, S. 10) im Hinblick auf mein Selbstverständnis als Deutschdidaktikerin, für die folgende Fragestellungen kennzeichnend sind: Was hat das, was ich hier anders erlebe, mit meiner eigenen Disziplin zu tun? Wie werden Forschungswege und methodische Zugänge in der Deutschdidaktik begriffen? Was erzeugt für mich Irritationen und warum? Welche Modelle und Konstrukte anderer Fächer möchte ich übernehmen und/oder inwiefern muss ich diese noch fachspezifisch profilieren? Diese Fragen verdeutlichen, wie im Rahmen des Programms ein Modus des Denkens ausgebildet wurde, der im Kern „die Außenlinien und damit das innere Feld“ (Ossner 2001, S. 29), also den Denkraum der Deutschdidaktik berührt, da er immer wieder gezielt zum *Reflexionsgegenstand* wurde.<sup>10</sup>

(3) *Vom interdisziplinären Dialog zur Erkenntnisgewinnung in der eigenen Disziplin* Trotz der Möglichkeiten zum produktiven Dialog zwischen den Fachkulturen, die ich bislang diskutiert habe, bleibt aber bestehen, dass die Kernkompetenzen des eigenen Faches in der interdisziplinären Arbeit bewahrt werden müssen (z. B. um Konstrukte fachspezifisch zu profilieren). Zudem sind die Ergebnisse meines eigenen Forschungsprojekts erst im Horizont des eigenen Faches verständlich geworden wie auch die Anwendung der Erkenntnisse meiner Arbeit nur in der Deutschdidaktik selbst erfolgen kann (vgl. zu diesem Aspekt allgemein Kocka 1987, S. 9). Insofern kann man im Anschluss an Heckhausen festhalten, dass „Forschung im Sinne schärfster Erkenntnis nur intradisziplinär [...] betrieben werden kann“ (Heckhausen 1987, S. 139).

## 5.2 Interdisziplinär Lehren – Erkennen und Kommunizieren aus Perspektive der Lehr-Lernforscherin/Betreuerin

Auch für die Betreuerinnen und Betreuer der Arbeiten ist die Zusammenarbeit in einem interdisziplinären Promotionsprogramm ein Kontext mit hohem Lernpotential. Diese Möglichkeit wird unterschiedlich genutzt, deshalb sollen an dieser Stelle die eigenen Erfahrungen zentral sein.

### (1) *Inhaltliche Perspektiven*

In einem Promotionsprogramm, in dem fachdidaktische Professorinnen und Professoren deutlich zahlreicher vertreten sind als pädagogische und psychologische

---

10 Vgl. zur Bedeutung des Reflexionsansatzes für das eigene Lernen Schön (1983) und Neuweg (2011). Siehe dazu auch den Beitrag von Winkler et al., in diesem Band.



Professorinnen und Professoren, wurde zunächst immer wieder die Kritik von Dietrich (1994, S. 235): „Allgemeindidaktik ist wie Stricken ohne Wolle“ und später von Endres (2007) „Lernen lernen ist wie Stricken ohne Wolle“ geäußert. Bei genauerem Hinsehen zeigte sich jedoch, dass wesentliche Inhalte, Modelle und Theorien aus den Disziplinen der Pädagogik und Psychologie in der fachdidaktischen Forschung (zum Teil lediglich sehr leicht modifiziert, zum Teil unverändert) aufgegriffen und beforscht werden. Das Programm hat also dazu beigetragen, solche unproduktiven Konfrontationen aufzulösen.

### *(2) Methodische Perspektiven*

Zu Beginn der gemeinsamen Promotionsprogramme (im Jahr 2001) waren die methodischen Herangehensweisen an die Forschungsfragen sehr disparat. Während mein eigener methodischer Hintergrund sehr quantitativ geprägt war (Auswertung von großen Datensätzen mit quantitativen Verfahren), wurde in den Fachdidaktiken fast ausschließlich ein qualitativer Ansatz (mit sehr kleinen Fallzahlen) präferiert. Die kontinuierliche Auseinandersetzung mit anderen methodischen Zugangsweisen und Settings hat dazu beigetragen, die jeweils andere Zugangsweise besser zu verstehen und wertzuschätzen. Zudem wurde eine Vielzahl neuer Verfahren erprobt (vgl. Kaiser 2015). Nicht zuletzt die zunehmende Forderung nach „Mixed-Method-Ansätzen“ (Kuckartz 2014) kann durch die verschiedenen vorhandenen Kompetenzen im Kollegium nun besser umgesetzt werden.

### *(3) Anwendungsbezogene Forschung*

Neu – und gewöhnungsbedürftig – war für mich auch der unbedingte Wille, Forschung für die Praxis zu machen. In meiner eigenen Disziplin – der Psychologie – gilt Grundlagenforschung als die Krone der Forschung. Als etwas weniger wertvoll wurde in der Psychologie Grundlagenforschung betrachtet, die auf Praxisprobleme übertragen werden konnte. Mit anwendungsbezogener Forschung konnte man sich ‚die Finger schmutzig‘ machen. Ganz anders der Ansatz in den Fachdidaktiken. Hier gilt die anwendungsbezogene Forschung als die einzig akzeptable Forschung schlechthin. Forschung ohne Praxisbezug wird als sinnlos angesehen. Ein gemeinsames Miteinander in diesem Spannungsfeld erfordert Toleranz von allen Seiten. Aus meiner Sicht ist dies in ProfaS sehr gut gelungen. Auch wenn das Ziel „Forschung für die Praxis“ durch die Vorgabe „Fachdidaktische Strukturierung“ (s. Abb.1) als eindeutige Erwartung formuliert ist (und auch von allen akzeptiert wurde), zeigten sich doch bei der praktischen Umsetzung dieser Vorgabe immer wieder Probleme. Es wurde deutlich, dass sich nicht jedes Forschungsergebnis einfach in eine Praxisempfehlung umsetzen lässt. Dass

immer auch die Perspektive der Lernenden berücksichtigt werden muss, ist in diesem Kontext von größter Bedeutung.

(4) *Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile – mit Toleranz und gegenseitiger Achtung gemeinsam etwas Neues schaffen*

Die Zusammenarbeit in einem relativ großen Promotionsprogramm mit vielen Akteuren kann nur gelingen, wenn die Beteiligten bereit sind, eigene Gewohnheiten infrage zu stellen, sich von der Bedeutung der eigenen Disziplin zu distanzieren, sich in andere Disziplinen einzuarbeiten und sich in die Rolle des Lernenden zu begeben. Zudem gilt es, die Potentiale der eigenen Disziplin für andere fruchtbar zu machen. Erst durch ein gegenseitiges Geben und Nehmen kann eine multiperspektivische Sichtweise eingenommen werden, die über das hinausgeht, was in den einzelnen Disziplinen die ‚typische‘ Herangehensweise an Forschung ist. Dies ist im Promotionsprogramm ProfaS nicht nur durch einen wertschätzenden Umgang der Lehrenden untereinander, sondern auch durch eine hohe Wertschätzung und Achtung der Promovierenden und deren Ideen, methodischen Herangehensweisen und disziplinübergreifenden Kooperationen gelungen. „Der uneingeschränkte Wille zu lernen und die Bereitschaft, die eigenen disziplinären Vorstellungen zur Disposition zu stellen“ (Mittelstraß 2012, S. 11) hat allen Beteiligten geholfen, über sich selbst hinauszuwachsen.

## 6 Bilanzierende Bemerkungen

Interdisziplinarität an sich hat keinen Eigenwert. Wenn verschiedene Disziplinen an einem gemeinsamen Ziel bzw. einer Problemstellung arbeiten, so unsere Beobachtung, stellt dies nicht bereits automatisch forschungsbezogene Dynamik und schon gar nicht Erkenntnisgewinn und neues Wissen her.<sup>11</sup> Die gemeinsame Arbeit im Rahmen von ProfaS hat für uns verdeutlicht, dass tatsächliche interdisziplinäre Zusammenarbeit vielmehr etwas aktiv Geschaffenes und nichts von vornherein Bestehendes ist – sie ist das Ergebnis eines *Prozesses*. Gleichfalls werden die von uns dargelegten (inter-)disziplinären Kompetenzen nicht einfach durch das Erfahren und die Teilnahme an einem fächerübergreifenden Promotionsprogramm

---

11 Vgl. vertiefend zu diesem Gedankengang die Ausführungen von Susanne Prediger, die sehr treffend die Parallelisierung der Diskussionen über interdisziplinäre Zusammenarbeit und die sog. „Kulturkontakt-Hypothese“ erläutert und darauf aufbauend bezweifelt, dass „die bloße Begegnung der [wissenschaftlichen] Kulturen schon Lernprozesse auslöst“ (Prediger 2003, S. 8).

erworben. Langfristig waren die aktive Beteiligung und Offenheit des Einzelnen wichtige Voraussetzungen, um entsprechende Kompetenzen zu erwerben.<sup>12</sup>

Trotz des Gewinns, den wir in der gemeinsamen Arbeit in ProfaS gesehen haben, war und ist die eigene Disziplin der zentrale Bezugspunkt für Promovierende und Betreuende gewesen. Dieser Aspekt kommt spätestens dann zum Tragen, wenn es um die Frage(n) der Implikationen aus den eigenen Forschungsbefunden geht. Prinzipiell müssen Forschungsprojekte und Qualifikationsarbeiten in der eigenen scientific community sichtbar und fortgesetzt werden – nicht zuletzt, da sie über das Ansehen von Forschungsprojekten und das eigene berufliche Fortkommen entscheidet. Darüber hinaus, und das haben wir an verschiedenen Stellen betont, ist die Rückbindung an die eigene Fachdisziplin zentral, um erfolgreich interdisziplinär arbeiten zu können: die Disziplinen sind die „Garantinnen der Interdisziplinarität“ (Defila/Di Giulio 1998, S. 125).

Eine wesentliche Erfolgsbedingung für unser Promotionsprogramm war, dass sich die beteiligten Disziplinen, Betreuer wie Doktoranden, in einer selbstbestimmten Bedeutungsebene als *kritische Freundinnen* und nicht als „fremde Schwestern“ (Terhart 2002) gesehen haben. Basierend auf dieser „Vertrauenskultur“ (Frey 2000, S. 81) konnte man vom Erfahrungs- und Forschungswissen untereinander nur profitieren. Bereits Fleck bündelt diese Erfahrungswerte, wenn er argumentiert:

[...] Denkstilveränderung – d. h. Veränderung der Bereitschaft für gerichtetes Wahrnehmen – gibt neue Entdeckungsmöglichkeiten und schafft neue Tatsachen. Dies ist die wichtigste erkenntnistheoretische Bedeutung des interkollektiven Denkverkehrs. (Fleck 1935, S. 144)

## Literatur

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 9, H. 4, S. 469–520.
- Bräuer, Christoph/Winkler, Iris (2012): Aktuelle Forschung zu Deutschlehrkräften. Ein Überblick. In: Didaktik Deutsch. H. 33, S. 74–91.
- Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (Hrsg.) (2015): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer VS.

---

12 So war auch in unserem Programm zu beobachten, dass die einzelnen Beteiligten ihre Rolle unterschiedlich wahrgenommen haben. Vgl. zu diesem Aspekt allgemein Defila/Di Giulio (1998, S. 123ff.).

- Bromme, Rainer (1999): Die eigene und die fremde Perspektive: Zur Psychologie kognitiver Interdisziplinarität. In: Umstätter, Walter/Wessel, Karl-Friedrich (Hrsg.): Interdisziplinarität – Herausforderung an die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Festschrift zum 60. Geburtstag von Heinrich Parthey. Bielefeld: Kleine, S. 37–61.
- Bromme, Rainer/Jucks, Regina/Rambow, Riklef (2004): Experten-Laien-Kommunikation im Wissensmanagement. In: Reinmann, Gabi/Mandl, Heinz (Hrsg.): Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 176–188.
- Defila, Rico/Di Giulio, Antonietta (1998): Interdisziplinarität und Disziplinarität. In: Obertz, Jan H. (Hrsg.): Zwischen den Fächern über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung. Opladen: Leske & Budrich, S. 111–137.
- Dietrich, Ingrid (1994): „Allgemeine Didaktik ist wie Stricken ohne Wolle“ – Zur Bedeutsamkeit des Streits der Disziplinen. In: Meyer, Meinhard/Plöger, Wilfried (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Weinheim: Beltz, S. 235–242.
- Endres, Wolfgang (Hrsg.) (2007): Lernen lernen – Wie stricken ohne Wolle. Beltz: Weinheim.
- Fleck, Ludwik (1994) [1935]: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Mit einer Einleitung herausgegeben von Lothar Schäfer und Thomas Schnelle. 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fleck, Ludwik (2011) [1936]: Das Problem einer Theorie des Erkennens. In: Ludwik Fleck. Denkstile und Tatsachen. Gesammelte Schriften und Zeugnisse. Herausgegeben von Sylwia Werner und Claus Zittel. Berlin: Suhrkamp, S. 260–309.
- Frey, Dieter (2000): Kommunikations- und Kooperationskultur aus sozialpsychologischer Sicht. In: Mandl, Heinz/Reinmann-Rothmeier, Gabi (Hrsg.): Wissensmanagement. Informationszuwachs – Wissensschwund? Die strategische Bedeutung des Wissensmanagements. München/Wien: Oldenbourg, S. 73–92.
- Gropengießer, Harald (2007): Didaktische Rekonstruktion des „Sehens“. Wissenschaftliche Theorien und die Sicht der Schüler in der Perspektive der Vermittlung. Nachdr. der 2., überarb. Aufl. Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis.
- Heckhausen, Heinz (1987): „Interdisziplinäre Forschung“ zwischen Intra-, Multi- und Chimären-Disziplinarität. In: Kocka, Jürgen (Hrsg.): Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderungen – Ideologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 129–145.

- Hofstein, Avi/Carmi, Miriam/Ben-Zvi, Ruth (2003): The Development of Leadership among Chemistry Teachers in Israel. In: *International Journal of Science and Mathematics Education*. Vol. 1. No. 1, pp. 39–65.
- Immelmann, Klaus (1987): Interdisziplinäre Wissenschaftspraxis. Erfahrungen und Kriterien. In: Kocka, Jürgen (Hrsg.): *Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderungen – Ideologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 82–91.
- Kaiser, Astrid (Hrsg.) (2015): *Innovative Erhebungsmethoden – dargestellt an verschiedenen Forschungsprojekten*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kattmann, Ulrich (2007): Didaktische Rekonstruktion – eine praktische Theorie. In: Krüger, Dirk/Vogt, Helmut (Hrsg.): *Theorien in der biogedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden*. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 93–104.
- Kattmann, Ulrich/Duit, Reinders/Gropengießer, Harald/Komorek, Michael (1997): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*. Jg. 3. H. 3, S. 3–18.
- Kocka, Jürgen (1987): Einleitung. In: Kocka, Jürgen (Hrsg.): *Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderungen – Ideologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7–16.
- Komorek, Michael/Fischer, Astrid/Moschner, Barbara (2013): Fachdidaktische Strukturierung als Grundlage für Unterrichtsdesigns. In: Komorek, Michael/Prediger, Susanne (Hrsg.): *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign – Zur Begründung und Umsetzung genuin fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*. Münster: Waxmann, S. 37–57.
- Kuckartz, Udo (2014): *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer.
- Mittelstraß, Jürgen (2012): Transdisziplinarität oder: von der schwachen zur starken Interdisziplinarität. In: *Gegenworte. Hefte für den Disput über Wissen*. H. 28, S. 10–13.
- Neuweg, Hans Georg (2011): Das Wissen der Wissensvermittler – Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 451–477.
- Ossner, Jakob (2001): Elemente eines Denkstils für didaktische Entscheidungen. In: Rosebrock, Cornelia/Fix, Martin (Hrsg.): *Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 17–32.
- Prediger, Susanne (2003): Universitäre Wissenskultur: Einheit der Wissenschaften in der multikulturellen Vielfalt der Disziplinen. In: Lengnink, Katja/Prediger, Susanne/Siebel, Franziska (Hrsg.): *Mathematik für Menschen. Festschrift für Rudolf Wille zur Emeritierung*. Darmstadt: Eigendruck. Zitiert nach:

- <http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/03-festschrift-fachkulturen.pdf>. Abgerufen am 28.09.2015.
- Reusser, Kurt (2008): Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. In: Meyer, Meinert/Prenzel, Michael/Hellekamps, Stephanie (Hrsg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9, S. 219–237.
- Scherf, Daniel (2013): Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, Frederike (2013): Den Schüler im Blick – Zur Entwicklung und Erprobung eines Diagnosetools für den Bereich Lesekompetenz. In: Komorek, Michael/Prediger, Susanne (Hrsg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign – Zur Begründung und Umsetzung genuin fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. Münster u. a.: Waxmann, S. 257–272.
- Schmidt, Frederike (2015): Den diagnostischen Blick schärfen: Vorstellungen und Orientierungen von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern zur Diagnose von Lesekompetenz. In: Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–107.
- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Shulman, Lee S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher*. Vol. 15. No. 2, pp. 4–14.
- Sukopp, Thomas (2010): Interdisziplinarität und Transdisziplinarität. Definitionen und Konzepte. In: Jungert, Michael/Romfeld, Elsa/Sukopp, Thomas/Voigt, Uwe (Hrsg.): *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 13–29.
- Terhart, Ewald (2002): Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. Jg. 16. H. 2, S. 77–86.
- Terhart, Ewald (2011): Zur Situation der Fachdidaktiken aus der Sicht der Erziehungswissenschaft. Konzeptionelle Probleme, institutionelle Bedingungen, notwendige Perspektiven. In: Bayrhuber, Horst/Harms, Ute/Muszynski, Bernhard/Ralle, Bernd/Rothgangel, Martin/Schön, Lutz-Helmut/Vollmer, Helmut Johannes/Weigand, Hans-Georg (Hrsg.): *Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken*. Münster u. a.: Waxmann, S. 241–256.
- Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.) (2014): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster/New York: Waxmann.

- Van Dijk, Esther M./Kattmann, Ulrich (2007): A research model for the study of science teachers' PCK and improving teacher education. In: *Teaching and Teacher Education*. No. 23, pp. 885–897.
- Wieser, Dorothee (2008): *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie*. Wiesbaden: Springer.
- Wieser, Dorothee (2015): Theorie(?) - Praxis - Konstellationen in Lehrerforschung und Lehrerbildung: Fragen an die aktuelle deutschdidaktische Lehrerforschung. In: Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (Hrsg.): *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–34.
- Winkler, Iris (2015): „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. In: *Leseräume*. H. 2, S. 155–168.

