

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
17. Jahrgang 2012 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Christoph Bräuer & Iris Winkler

**AKTUELLE FORSCHUNG ZU
DEUTSCHLEHRKRÄFTEN. EIN
ÜBERBLICK**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 17. H. 33. S. 74-91.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Christoph Bräuer & Iris Winkler

AKTUELLE FORSCHUNG ZU DEUTSCHLEHRKRÄFTEN. EIN ÜBERBLICK

In den letzten Jahren lässt sich fachübergreifend eine Zunahme von Untersuchungen beobachten, die professionsbezogene Merkmale und das berufliche Handeln von Lehrpersonen in den Mittelpunkt rücken. Dahinter steht die Erkenntnis, dass Lehrkräfte eine wichtige Rolle bei der Gestaltung und für den Erfolg des Unterrichts spielen (vgl. z. B. Lipowsky 2006). Wie und mit welchem Wissen und Können Lehrkräfte die Lernprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler bestmöglich fördern, ist dennoch vielfach ein Forschungsdesiderat. Diese Frage ist doppelt virulent; denn sie betrifft nicht nur die Unterrichtsqualität und den Kompetenzerwerb der Lernenden, sondern sie berührt auch den Kompetenzerwerb der Lehrpersonen und damit die Qualität der Lehrerbildung.

Lehrerforschung muss Lernprozesse auf zwei Ebenen im Blick haben: Sie fragt zum einen nach Lernprozessen der Lehrkräfte selbst, die diese im Rahmen ihrer Professionalisierung durchlaufen, zum anderen nach der Rolle der Lehrperson mit Blick auf die Lernprozesse der Schüler. Der folgende Überblick fasst den Stand der Forschung zu Deutschlehrkräften seit PISA zusammen und arbeitet bisherige Schwerpunkte sowie Lücken heraus.²

1 Modellierungen von Professionalität im Lehrberuf

„Es fehlt der *Rahmen eines professionellen Handlungsmodells* für Lehrkräfte“, wie bereits Baumert/ Kunter (2006, S. 479; Hervorhebg. ebd.) feststellen. Dies gilt nach wie vor. Der Erforschung professionellen Wissens und Handelns im Lehrberuf wird unter wenigstens drei Perspektiven nachgegangen.

Im Kontext der Modellierung *professioneller Handlungskompetenz* (Baumert/ Kunter 2011, S. 31) wird die Frage nach den domänenspezifischen Wissensbereichen berührt, wie sie in der Nachfolge von Shulman und Bromme immer wieder modifiziert gestellt wurde. In Anlehnung an gängige Kompetenzbestimmungen (Weinert 2001) geht professionelle Kompetenz diesem Verständnis zufolge allerdings über rein kognitive Aspekte hinaus und wird wie im COACTIV-Modell bestimmt als Zusammenspiel von Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, motivationalen Orientierungen sowie selbstregulativen Fähigkeiten (Baumert/ Kunter 2011, S. 33). Wenn Professionalität von Lehrpersonen in diesem Sinn als Kompetenz mo-

2 Kämper-van den Boogaart 2010 bespricht einzelne Arbeiten sehr ausführlich. Ein systematischer Überblick über die aktuelle Forschung zu Deutschlehrkräften fehlt aber bislang.

delliert wird, ist die Erlernbarkeit bzw. Vermittelbarkeit dieser Kompetenz prinzipiell unterstellt (vgl. Baumert/ Kunter 2011, S. 31).

Bei der Modellierung einer professionellen „Könnerschaft“ (Neuweg 2001) wird insbesondere die *Repräsentationsform des Professionswissens* in den Fokus genommen. Neuweg grenzt sich wiederholt von der Auffassung ab, dass explizites Wissen in gelingendes Handeln überführt (also prozeduralisiert) wird und Handeln stets durch Wissen begründbar ist. Er vertritt mit Rückgriff auf die Modellierung impliziten Wissens nach Polanyi die Auffassung, dass „Könnerschaft“ nicht ausschließlich auf explizites Wissen zurückzuführen ist, Handeln aber auf der Basis von Wissen reflektiert und ggf. korrigiert werden kann (vgl. auch Neuweg 2011b). In Bezug auf das „Wissen der Wissensvermittler“ markiert Neuweg (2011a, S. 452f.) zudem, dass der Begriff „Lehrerwissen“ unscharf für drei kategorial zu unterscheidende Repräsentationsformen von Wissen verwendet wird – nämlich für (a) in schriftlichen Texten archiviertes und in Ausbildungskontexten bereitgestelltes Wissen (Lehrbuchwissen, sog. „Wissen 1“), (b) kognitive Strukturen von Lehrpersonen („Wissen im Kopf“, sog. „Wissen 2“) und (c) beobachtbares Handeln (Können, sog. „Wissen 3“).

Eine dritte Perspektive nähert sich dem professionellen Wissen und Handeln stärker über Anforderungen des Berufsfeldes, leitet daraus *Anforderungsbereiche* ab und formuliert für diese Standards: empirisch auf der Basis von Expertengesprächen z. B. Oser 2001; normativ die von der KMK vorgelegten Lehrerbildungsstandards (KMK 2004 und 2010). Indem sie den drei verschiedenen Phasen der Lehrerbildung unterschiedliche Ausbildungsziele zuweisen (vgl. KMK 2010, S. 2ff.), unterstellen die KMK-Standards zugleich eine bisher nicht bestätigte Wirkungskette von „Wissen 1“ hin zu „Wissen 3“ bzw. gelingendem Handeln.

Wie sich die drei Perspektiven theoretisch aufeinander beziehen und die dazu gehörigen Konstrukte methodisch erheben lassen, ist in vielen Forschungsarbeiten unhinterfragt und insgesamt kaum geklärt. Ohne dass wir dieses Desiderat hier einlösen können, leiten wir daraus für den vorliegenden Forschungsüberblick folgende Frage ab: Welche Aspekte von Lehrerprofessionalität bzw. Lehrerprofessionalisierung werden in den referierten Arbeiten fokussiert bzw. können aufgrund des gewählten Forschungsdesigns überhaupt untersucht werden? Um diesem Beitrag Struktur zu geben und zugleich zu markieren, welche Bereiche innerhalb des Gebietes „Deutschlehrerforschung“ mehr und welche weniger untersucht sind, nehmen wir vor dem Hintergrund dieser Fragestellung eine grundlegende Unterscheidung vor: Wir unterscheiden die *Untersuchungsgegenstände* vom *Erhebungskontext*. Um die Untersuchungsgegenstände näher zu differenzieren, bieten sich auf einer übergeordneten Ebene z. B. die Aspekte professioneller Kompetenz aus dem COACTIV-Modell an (Überzeugungen, Werthaltungen, Ziele; motivationale Orientierungen; selbstregulative Fähigkeiten; Professionswissen), die ggf. weiter aufzufächern oder zu ergänzen sind. Als Erhebungskontext grenzen wir Forschungen „im Labor“ von Forschungen „im Feld“ ab. Gemeint ist hier das Handlungsfeld Deutschunterricht samt seinem Vor- bzw. Umfeld (z. B. Schreibtisch).

Der Erhebungskontext ist deshalb so zentral, weil sich bestimmte Untersuchungsgegenstände nur im Handlungsfeld, also in *Anforderungssituationen im Schulalltag*, erheben und in unmittelbarer Nähe dazu rekonstruieren lassen. Dies gilt für unterrichtliches Handeln ebenso wie für handlungsleitende Kognitionen (vgl. Neuweg 2011a, S. 455; vgl. auch Leuchter et al. 2008, S. 170-172). Typische Erhebungsmethoden hierfür sind z. B. Videografie und/oder teilnehmende Beobachtung, oft gekoppelt an Interviews unmittelbar im Anschluss an den dokumentierten Unterricht. Bei Untersuchungen, die im „Labor“ angesiedelt sind, bewältigen die Teilnehmenden *experimentelle Anforderungssituationen*, die forschenseitig konstruiert sind (standardisierte oder informelle Tests), oder geben *handlungsfern* Auskunft über ihr berufsrelevantes Denken und Handeln (Fragebogen, Interviews). Beides ist nicht ohne Weiteres gleichzusetzen mit dem tatsächlichen Handeln in konkreten Anforderungssituationen „im Feld“.³

Der folgende Überblick orientiert sich an der skizzierten Unterscheidung des Erhebungskontextes und differenziert diese jeweils nach den Untersuchungsgegenständen aus.

2 Deutschlehrerforschung „im Labor“

2.1 Aspekte professioneller Kompetenz

Eine Reihe von Untersuchungen testen bzw. befragen angehende wie praktizierende Deutschlehrkräfte im Hinblick auf einzelne Aspekte professioneller Kompetenz.

2.1.1 Motivationale Orientierungen von Lehramtsstudierenden

Saalfrank et al. 2011 befassen sich letztlich mit Lernvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch, wenn sie nach deren motivationalen Orientierungen in Bezug auf ihre Studienwahl fragen. Dahinter darf man die implizite Annahme vermuten, dass diese Voraussetzungen für den Ausbildungserfolg und künftiges berufliches Handeln relevant sind.⁴ Befragt wurden insgesamt 1384 Lehramtsstudierende, davon 468 des Faches Deutsch (Fragebogen). Die Deutschstudie-

3 Die gewählte Formulierung „im Labor“ überzeichnet bewusst, um zu unterstreichen, dass die hier eingeordneten Untersuchungen losgelöst von konkreten beruflichen Anforderungssituationen sind. Als Untersuchungen „im Feld“ betrachten wir nicht nur solche, die Unterrichtssituationen erforschen, sondern z. B. auch solche zur Unterrichtsplanung oder Korrektur schriftlicher Schülerarbeiten, sofern es sich tatsächlich um Problemstellungen aus dem Arbeitsalltag handelt. Denkbar sind selbstverständlich auch Untersuchungsdesigns, die Forschung „im Labor“ und Forschung „im Feld“ produktiv verknüpfen.

4 Zumindest bemerkenswert ist diesbezüglich der Befund, dass der Abiturdurchschnitt der Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch signifikant schlechter als die Durchschnittsnote der befragten Gesamtstichprobe ist (ebd., S. 46).

renden haben ein höheres fachspezifisches Interesse als die Lehramtsstudierenden insgesamt und halten „ihr Fach im Vergleich zu den anderen Unterrichtsfächern für wichtiger“ (ebd., S. 46). Dennoch erwarten sie signifikant weniger von ihrem Studium als andere Lehramtsstudierende, gerade auch was die Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit betrifft (ebd., S. 46f.). Im Fach Deutsch gibt es zudem eine geschlechtsspezifische Besonderheit: Die Männer, die in Deutsch vergleichsweise unterrepräsentiert sind (ebd., S. 43 u. 45), verknüpfen ihr Studium stärker als die Frauen mit der Erwartung, es gut mit der Freizeitgestaltung vereinbaren zu können. Sie haben bei einer schwächeren Selbsteinschätzung geringere inhaltliche Erwartungen an das Studium und zugleich wenig Kenntnisse über alternative Studienfächer bzw. Berufe (ebd., S. 50, 53).

Bereits die Berufswahlmotive der Studierenden verdeutlichen schulartenspezifische Unterschiede, wie sie sich auch in Aussagen von praktizierenden Lehrkräften zu ihrem Unterricht niederschlagen (ebd., S. 51f.; vgl. auch Kap. 2.2).

2.1.2 Professionswissen von Lehramtsstudierenden

Breit angelegte Längsschnittstudien zu Erwerb und Entwicklung der Professionalität von Deutschlehrkräften fehlen bislang (vgl. auch Anselm 2011⁵). Diese Lücke sucht die Studie TEDS-LT zu schließen. Bisher liegen aus TEDS-LT Befunde zum professionellen Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch für die Sekundarstufe I aus der Bachelorphase bzw. dem Grundstudium vor (Bremerich-Vos et al. 2011). In Anlehnung an Shulman 1986 werden die Bereiche *content knowledge* – ausdifferenziert in sprachwissenschaftliches und literaturwissenschaftliches Wissen – und *pedagogical content knowledge* – umfassend verstanden als fachdidaktisches und curriculares Wissen sowie Diagnosekompetenz – untersucht (Bremerich-Vos et al. 2011, S. 49f.) und auf drei Kompetenzniveaus abgebildet (vgl. ebd., S. 68-71).

An der Testung des fachwissenschaftlichen Bereichs nahmen insgesamt 592 Studierende teil, 579 an der Testung im Bereich der Fachdidaktik (ebd., S. 57). Auch wenn man die Heterogenität der Lehrangebote an den einzelnen Studienorten berücksichtigt, so bleiben die zentralen Ergebnisse für die Autoren doch „enttäuschend“ (ebd., S. 71; zum Folgenden ebd., S. 71f.): So fehle es den Studierenden eklatant an „literaturhistorischem Orientierungswissen“; im Bereich Linguistik werde ein „hochschulisch[es]“ Niveau von den Studierenden selten erreicht. Für den Bereich Fachdidaktik halten sich die Autoren mit verallgemeinernden Aussagen aufgrund der thematischen Heterogenität der Aufgaben zurück. Mit aller Vorsicht schließen sie

5 Anselm befragt Studienanfänger, Examenkandidaten, Referendare und Deutschlehrkräfte sowohl mit einem selbst entwickelten Fragebogen als auch in Interviews und hat dabei die Erfassung einer „in einem umfassenden Sinne mehrdimensional zu verstehende[n] Kompetenz“ (Anselm 2011, S. 95) sowie deren mögliche Veränderung im Ausbildungsverlauf im Blick. Dieses ebenso ambitionierte wie relevante Untersuchungsziel ist allerdings in einer Einzeluntersuchung wie der von Anselm kaum einzulösen.

aus den Ergebnissen, dass kumulatives, kompetenzorientiertes Lehren und Lernen zu selten erfolge.⁶

2.1.3 Diagnostische Kompetenz

Diagnostisches Wissen bzw. diagnostische Kompetenz wird in verschiedenen Modellen als Teil von Lehrerprofessionalität betrachtet und sowohl im Bereich des fachübergreifenden pädagogisch-psychologischen Wissens als auch im Bereich des (fachspezifischen) fachdidaktischen Wissens angesiedelt (vgl. KMK 2004, S. 11; KMK 2010, S. 3 u. 22; Brunner et al. 2011, S. 217; Baumert/ Kunter 2011, S. 37f.). Mit Artelt 2009 kann man feststellen, dass der Forschungsstand zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften „vergleichsweise dünn“ (Artelt 2009, S. 127) ist. Dies gilt allgemein und auch speziell in Bezug auf Deutschlehrkräfte. Gleichzeitig lässt sich beobachten, dass diagnostische Fähigkeiten von Lehrpersonen in den letzten Jahren zunehmend zum Untersuchungsgegenstand werden (vgl. z. B. Artelt/ Gräsel 2009). Die entsprechenden Studien allerdings haben keine fachdidaktische, sondern eine psychologische Perspektive. Sie schränken diagnostische Kompetenz überwiegend auf den Aspekt der Urteilsgenauigkeit (Akkuratheit) ein. Diese Gleichsetzung diagnostischer Kompetenz mit der Urteilsgenauigkeit wird in der Literatur kritisch bewertet (Praetorius et al. 2012, S. 116).

Wiederholt zeigt sich fachübergreifend, dass die Urteilsgenauigkeit der Lehrpersonen insgesamt gering ausgeprägt ist (für den Bereich Lesekompetenz vgl. z. B. Karing et al. 2011). Dabei ergeben sich jedoch deutliche Unterschiede zwischen den Lehrkräften (vgl. Karing 2009, S. 199; Karing et al. 2011, S. 165). D. h. es gibt durchaus Lehrende, die das Leistungsvermögen ihrer Lernenden zutreffend einschätzen. In welchen Merkmalen sich diese Lehrkräfte von denjenigen ohne akkurates Urteil unterscheiden, ist bisher aber kaum geklärt (vgl. auch Artelt/ Gräsel 2009, S. 157). Bisherigen Untersuchungen zufolge sind folgende Einflussfaktoren für die Urteilsgenauigkeit von Deutschlehrkräften anzunehmen: Berufserfahrung und die Zielstellung der Einschätzung (Dünnebier et al. 2009); Ausbildung bzw. schulformspezifische Fachkultur (Karing 2009).

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Studien zur diagnostischen Kompetenz von Deutschlehrkräften ist zu diskutieren, welche *didaktische* Relevanz die Befunde haben, die „im Labor“ mit Hilfe psychologischer Tests erhoben werden. Diese Anfrage bezieht sich zum einen auf die ökologische Validität der Untersuchungen (problem-bewusst in dieser Hinsicht etwa Dünnebier et al. 2009, S. 191). Sie zielt zum ande-

6 Diese Schlussfolgerung kann vorläufig nicht mehr als eine „Hypothese“ (ebd., S. 72) sein, da zu Lehr-Lernsituationen in der Hochschullehre keine Feld-Forschung vorliegt. Dass Studierende die Inhalte von einführenden Lehrwerken im Test nicht in Anschlag bringen können, betrifft im Übrigen ebenfalls eine Forschungsfrage der Lehrerforschung, nämlich die Frage „[w]ieweit kognitive Strukturen sich in ihren Inhalten, in ihrem Aufbau und im Format ihrer Repräsentation vom Wissen im objektiven Sinne (Wissen 1) unterscheiden“ (Neuweg 2011a, S. 452).

ren auch darauf, ob statistische Befunde aus didaktischer Sicht nicht anders interpretiert werden müssen als aus psychologischer Sicht. Müssen beispielsweise Lehrerinnen und Lehrer überhaupt in der Lage sein, die Lösungswahrscheinlichkeit von psychologischen Testaufgaben zutreffend einzuschätzen (hierzu differenziert auch Karing et al. 2011, S. 168)?

Es greift zu kurz, die Anlage psychologischer Studien zur diagnostischen Kompetenz aus didaktischer Sicht schlicht zu kritisieren. Vielmehr zeigt sich in diesem Bereich ein dringendes Forschungsdesiderat, dem sich die Deutschdidaktik selbst – durchaus auch in produktiver Kooperation mit der Psychologie – stellen muss. Beispielsweise gilt es ein deutschdidaktisches Forschungsinstrument zu entwickeln, mit dessen Hilfe sich *unterrichtsnahe* Diagnosekriterien, Diagnoseprozesse und Diagnoseleistungen von Lehrkräften beobachten lassen.

2.1.4 Verhaltensferne Überzeugungen

Es besteht die Annahme, dass Überzeugungen (hier verwendet als Sammelbegriff für subjektive Theorien, Zielsysteme, Werthaltungen, Vorstellungen, Orientierungen etc.; vgl. Reusser et al. 2011) das Handeln von Lehrkräften beeinflussen, wengleich „die empirische Befundlage zum Zusammenhang von Überzeugungen und Unterrichtsqualität eher inkonsistent“ (Leuchter et al. 2008, S. 166) ist. Unterschieden werden in diesem Zusammenhang *verhaltensferne* Kognitionen von *verhaltensnahen* oder *handlungsleitenden* Kognitionen (vgl. zu dieser Unterscheidung z. B. Leuchter et al. 2008). Der Bereich verhaltensferner Kognitionen kann in der deutschdidaktischen Lehrerforschung als relativ gut untersucht bezeichnet werden. Qualitative wie quantitative Untersuchungen beschränken sich jedoch darauf, die lehrerseitigen Überzeugungen zu erfragen, ohne zu untersuchen, inwieweit diese sich im Handeln im „Feld“ tatsächlich widerspiegeln.

Kunze 2004 geht in ihrer Arbeit den sog. „individuellen didaktischen Theorien“ (Kunze 2004, S. 79) von Deutschlehrkräften nach. Kunze stützt ihre Untersuchung auf problemzentrierte Interviews mit 30 Deutschlehrkräften der Sekundarstufe I aus drei Bundesländern (Sachsen, Sachsen-Anhalt, Hamburg). Die Auswahl der Stichprobe folgt kombinierten Prinzipien des selektiven und theoretischen Samplings (ebd., S. 198-202). Die Interviews werden in mehreren Schritten nach hermeneutischen wie inhaltsanalytischen Verfahren ausgewertet und die so rekonstruierten individuellen didaktischen Theorien zum Deutschunterricht in einem weiteren Schritt zu Typen generalisiert (ebd., S. 214-226). Zu den zentralen Elementen der rekonstruierten individuellen didaktischen Theorien zählen u. a. Überzeugungen zu Unterrichtszielen, Fachinhalten und Fachstruktur, zur Arbeit mit Lehrwerken und zur eigenen Rolle als Deutschlehrer. Im Vergleich ergeben sich Typen individueller didaktischer Theorien, wobei eine auf zwei Vergleichsmerkmalen basierende Vier-Typen-Lösung die meisten Fälle abdeckt (ebd., S. 448-456).

Während Kunze 2004 Überzeugungen untersucht, die das Fach Deutsch insgesamt betreffen, konzentriert sich Wieser auf Vorstellungen und Orientierungen (zu dieser Begriffswahl Wieser 2008, S. 58-61) in Bezug auf den Literaturunterricht. Wieser

befragt nicht ‚fertige‘ Lehrkräfte, sondern Deutschreferendarinnen und -referendare, und zwar zu Beginn, in der Mitte und am Ende ihres Vorbereitungsdienstes (echter Längsschnitt). Wieser wertet auf Basis eines theoretischen Samplings die Interviews von 15 Befragten aus und verwendet dabei die Dokumentarische Methode. Über Fallvergleich und Typenbildung gelangt Wieser zu zwei sog. Dachkonzepten, die sie schlagwortartig mit den Bezeichnungen „Literarische Bildung“ und „Leseförderung“ charakterisiert und in denen unterschiedlich akzentuierte Zielsysteme für den Literaturunterricht deutlich hervortreten. Im Laufe des Referendariats bleiben die vertretenen Dachkonzepte stabil, allenfalls die Schärfe der Abgrenzung vom nicht präferierten Konzept nimmt zu (Wieser 2008, S. 156, 206, 232).

Zielvorstellungen von Deutschlehrkräften erhebt auch Gattermaier 2003, der mittels Fragebogen 359 Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Bundesländer befragt. Sein Befund, „dass die Deutschlehrer über keine markanten Zielpräferenzen verfügen“ (Gattermaier 2003, S. 231), ist eventuell auf die eingesetzten Auswertungsmethoden zurückzuführen (vgl. dazu Winkler 2011, S. 189f.). Möglicherweise aber lässt sich auch aus Sicht von praktizierenden Lehrpersonen vieles nicht so scharf abgrenzen, wie es aus Forschersicht erscheint. So weist Wieser 2008 ebenfalls darauf hin, „dass mehrere grundlegende Deutungsmuster [...] von allen Befragten geteilt werden“ (Wieser 2008, S. 232).

Auf die Überzeugungen von Deutschlehrkräften zum Umgang mit Lehrwerken bzw. Unterrichtsmaterialien beziehen sich die Studien von Hoppe 2011 und Ballis/ Gaebert 2010 und 2011. Auch in diesen Untersuchungen finden Interviews mit Lehrkräften statt (Hoppe 2011: N=13; Ballis/ Gaebert 2010: 20 ausgewertete Interviews), wobei Ballis/ Gaebert Interviews mit dem Einsatz eines selbst konstruierten Fragebogens (Ballis/ Gaebert 2011; N=130) kombinieren. Gemeinsamer Befund dieser Untersuchungen ist, dass Deutschlehrkräfte Lehrwerke häufig nicht systematisch und orientiert am Lehrwerkskonzept einsetzen, sondern eher als Fundus nutzen, aus dem sie flexibel Material für den Unterricht gewinnen (vgl. auch Kunze 2004, S. 371).

Winkler 2011 untersucht mit einem selbst entwickelten Fragebogen (N=382) die Aufgabenpräferenzen von Deutschlehrkräften für den Literaturunterricht am Gymnasium (zum Konstrukt vgl. ebd., S. 176f.). Eine Latente Klassenanalyse ergibt vier Präferenztypen (ebd., S. 243ff.): Die größte Gruppe der sog. „Trendorientierten“ stimmt in hohem Maße populären bzw. bewährten Aufgabenstellungen zu. Die kleinste Gruppe der „Gegenstandsorientierten“ bevorzugt Aufgaben, die Textmerkmale besonders fokussieren. Dagegen setzen die „Lernerorientierten“ vor allem auf Aufgaben, „die lernerseitige Exploration und Selbststeuerung“ (ebd., S. 258) fordern. Schwer zu fassen bleiben die „Angebotsorientierten“, die alle angebotenen Beispielaufgaben gleichermaßen für einsetzbar halten. Inwieweit diese Aufgabenpräferenzen bei der Unterrichtsplanung oder im Unterricht selbst eine Rolle spielen, bleibt auch hier Gegenstand einer Anschlussuntersuchung.

2.2 Unterrichtliches Handeln im Spiegel von Bildungsmonitoring-Studien

IGLU 2006, DESI und PISA 2009 liefern u. a. auch Informationen über Lehrerhandeln im Deutschunterricht. Profile des Deutschunterrichts und der Lehrerentscheidungen werden in diesen Untersuchungen mit Hilfe von Lehrerfragebögen und z. T. Schülerfragebögen erhoben – nach der Struktur dieses Beitrags handelt es sich also um handlungsferne Forschung „im Labor“. Die genannten Studien erlauben gestützt auf sehr große Stichproben eine verallgemeinerbare Einschätzung des Deutschunterrichts bzw. von Lehrerhandeln im Deutschunterricht. Gleichwohl ist festzuhalten, dass diese Einschätzung durch reine Fragebogenerhebungen nur stark gefiltert möglich ist.

IGLU betrachtet den Deutschunterricht der Grundschule als weiterführenden Leseunterricht im internationalen Vergleich. Es wurden in den Teilnehmerstaaten jeweils alle Lehrpersonen der repräsentativen IGLU-Schülerstichprobe befragt, die angaben, mehr als dreimal wöchentlich lesebezogen zu unterrichten. Das waren in Deutschland 372 Lehrpersonen (89% der deutschen Stichprobe). Die Items der in IGLU eingesetzten Fragebögen waren darauf ausgerichtet, drei zentrale Unterrichtsmerkmale zu erfassen, nämlich das kognitive Anregungspotenzial, Methodenvielfalt und individuelle Unterstützung. Da man sich nicht nur für Unterschiede im Leseunterricht der teilnehmenden Staaten interessierte, sondern auch dafür, „ob sich dahinter unterschiedliche Typen von Lehrkräften verbergen, die zu größeren oder kleineren Anteilen in den verschiedenen Staaten repräsentiert sind“ (Lankes/ Carstensen 2007, S. 180), führte man nach mehreren vorangegangenen Auswertungsschritten eine Latente Klassenanalyse (LCA) durch. Darüber lassen sich international fünf Klassen bzw. Typen von Lehrkräften ermitteln (ebd., S. 182-186). In Deutschland kann man mehr als 80% der Lehrkräfte zwei dieser Klassen zuordnen, denen folgende Merkmale gemeinsam sind: „beide unterrichten eher im Klassenverband, verwenden überwiegend didaktisches Material, lassen die Kinder am seltensten Bücher der eigenen Wahl lesen und fördern die Kinder nicht“ (ebd., S. 188). Der Leseunterricht in der Grundschule erscheint vor diesem Hintergrund deutlich optimierungsbedürftig.

DESI geht es darum, „Zusammenhänge zwischen Lernvoraussetzungen, Unterrichtsprozessen und Lernergebnissen zu ermitteln“ (Klieme et al. 2008, S. 321), auch wenn den Forschern die Grenzen ihrer Untersuchung aufgrund fehlender Unterrichtsvideografie bewusst sind. Befragt wurden in DESI insgesamt 370 Deutschlehrkräfte der Sekundarstufe (ebd., S. 322; genauer Ehlers et al. 2008, S. 313), und zwar zu den Aspekten Unterrichtsmethoden, Unterrichtsinhalte und Materialien, Bedeutung sprachbezogener Kompetenzen, Kooperation. Zudem wurden die an der Studie teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zu Beginn und am Ende des 9. Schuljahres auf ihre Kompetenzen in den Bereichen Sprachbewusstheit, Leseverstehen und Schreiben getestet und in einer Teilstichprobe zum zweiten Messzeitpunkt auch zu ihrer Wahrnehmung des Deutschunterrichts befragt (Beck et al. 2008, S. 20f.; zur Schülerstichprobe ebd., S. 12-17 u. 24).

Markant sind insbesondere die schulformspezifischen Differenzen in den Aussagen der Lehrkräfte (vgl. Klieme et al. 2008, S. 333). Für das Unterrichtshandeln von Deutschlehrkräften lässt sich vor diesem Hintergrund annehmen, dass zumindest teilweise überindividuelle schulformspezifische Einstellungsmuster und Skripts existieren, die didaktische Entscheidungen der Lehrkräfte im Deutschunterricht beeinflussen.

Den DESI-Befunden zufolge scheinen die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen bzw. Leistungserwartungen der Lehrkräfte die Lernentwicklung zu beeinflussen. So korreliert eine hohe Zustimmung der Lehrkräfte zur Skala „Unterrichtselemente Prosa“ – diese Skala erfasst, wie häufig „verschiedene handlungs- und produktionsorientierte Herangehensweisen an erzählende und dramatische Texte im Deutschunterricht realisiert werden“ (Klieme et al. 2008, S. 328) – schwach signifikant mit dem Kompetenzzuwachs der Lernenden im Bereich Lesen (ebd., S. 342). Im Bereich sprachlicher Kompetenzen fällt der Leistungszuwachs der Lernenden umso höher aus, „[j]e wichtiger die Lehrkräfte – aus der Perspektive ihrer Schüler gesehen – sprachliche Basiskompetenzen wie richtiges Sprechen und Schreiben oder angemessene Wortwahl nehmen“ (Klieme et al. 2008, S. 343).

Auch eine nationale Ergänzungsstudie zu PISA 2009 befragt sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler zu ihrer Wahrnehmung des Deutschunterrichts (zur Stichprobe Hertel et al. 2010, S. 115). Ähnlich wie DESI gelangt die PISA-Ergänzungsstudie zu schulformspezifischen Profilen des Deutschunterrichts bzw. des Lehrerhandelns (Hertel et al. 2010, S. 135, 143-145).⁷

Auch PISA 2009 ermöglicht wie IGLU den Blick auf fachspezifische Lernkulturen im internationalen Vergleich. Diesbezüglich kommen die PISA-Autoren zu folgendem vorsichtigen Schluss: „Die Fünfzehnjährigen erleben ihren Deutschunterricht als relativ störungsfrei [...] aber weniger kognitiv anregend [...]“ (Hertel et al. 2010, S. 131). Nimmt man den Befund hinzu, dass IGLU zufolge rund 80% der Grundschullehrkräfte, die Lesen unterrichten, zwei Lehrertypen zuzuordnen sind, die nicht nach Interessen und Leistungsvermögen ihrer Lernenden differenzieren (s. o.), dann verfestigt sich der Eindruck, dass es möglicherweise nicht nur schulformspezifische Unterrichtsmuster gibt, sondern auch schulsystemspezifische. Wenn man das Unterrichtshandeln von Lehrkräften sowie die Variablen untersucht, die dieses beeinflussen, ist auch bei kleineren, stärker individualisierenden Studien dieser bildungskulturelle Hintergrund als Kontext individueller Entscheidungen zu berücksichtigen.

⁷ Zu schulformspezifischen Besonderheiten bei der Unterrichtsplanung vgl. Tebrügge 2001, z. B. S. 127 u. 147.

3 Deutschdidaktische Lehrerforschung „im Feld“

Nur sehr wenige Untersuchungen machen das Lehrerhandeln und Lehrerlernen „im Feld“ zum Forschungsgegenstand. Wir beschränken uns bei der folgenden Zusammenfassung auf Arbeiten, die konkreten Unterricht (von Lehrern in der Schule bzw. für Lehrer in der Fortbildung) in den Blick nehmen. Auf die Studie von Tebrügge 2001, die Unterrichtsplanung u. a. auch im alltäglichen Arbeitszusammenhang (am Schreibtisch) erfasst, können wir hier nur hinweisen.

3.1 Lehrerhandeln und Lehrerdanken im Unterricht

Wie handeln Deutschlehrkräfte im Unterricht tatsächlich, und aus welchen Gründen tun sie das? Mit dieser Frage befassen sich die qualitativen Fallstudien von Gölitzer 2008 und Bräuer 2010. Beide nehmen Bezug auf Arbeiten aus dem Kontext des International Mother Tongue Education Networks (IMEN) (vgl. z. B. Herrlitz 1994), die versuchen, die alltäglichen und für Lehrkräfte selbstverständlichen Handlungspraktiken zu rekonstruieren und auf ein institutionell und kulturell verankertes Wissen zurückzuführen. Grundlage ist der von Anderson-Levitt 1987 etablierte Begriff des „practical professional knowledge“ (ppk), mit dem letztlich handlungsleitende Kognitionen bezeichnet werden. Eine Rekonstruktion des ppk kann nur auf Grundlage auditiver und visueller Daten aus dem Feld erfolgen. Dabei werden regelmäßig mehrere Datenquellen miteinander in Beziehung gesetzt (Triangulation). In Abgrenzung vom ppk werden handlungsferne Aussagen über handlungsleitende Kognitionen mit Herrlitz als „Rhetorik“ bezeichnet (Herrlitz, 1998, 183).⁸

Gölitzer 2008 untersucht in Bezug auf den Deutschunterricht an der Hauptschule u. a. die Fragen nach (1) den gegenwärtigen Praktiken des Lesens von Literatur, (2) den Entscheidungsgrundlagen der Lehrpersonen hierfür sowie (3) den in den Handlungen der Lehrkräfte erkennbaren Konstruktionen von Leseprozess und Gegenstand (Gölitzer 2008, S. 73). Für die Untersuchung der Handlungspraktiken und die Rekonstruktion des praktischen professionellen Wissens⁹ wählt Gölitzer sieben Hauptschulklassen der Stufe 5 und 6 aus. Videografiert und teilnehmend beobachtet werden jeweils zwei Unterrichtsstunden, die in die Arbeit an einem literarischen Text einführen sollten, so die Vorgabe für die Lehrkräfte. Transkribiert und analysiert wird jeweils die einführende Stunde (N = 7; zur Analysemethode ebd.,

8 Zwischen handlungsfernen Kognitionen („Rhetorik“) und den handlungsleitenden Kognitionen im Unterricht (ppk), kann es im Kopf des Lehrers durchaus Überschneidungen geben. Inwieweit dies tatsächlich der Fall ist, muss noch näher erforscht werden. Das heißt aber auch, dass es sich bei der begrifflichen Gegenüberstellung von Rhetorik und Praktik eben nicht um eine Reformulierung des sogenannten „Theorie-Praxis-Problems“ handelt (vgl. Wieser 2012, S. 139; Neuweg 2011, S. 463), sondern dass die Bereiche von „Rhetorik“ und Praktik lediglich *analytisch* als vollständig getrennt betrachtet werden.

9 Darauf, dass Gölitzer ein eigenes Verständnis des Konzeptes des ppk anlegt, kann hier nur hingewiesen werden (vgl. Gölitzer 2008, S. 65-67, 71).

S. 77ff.). Neben den Unterrichtsaufzeichnungen und den Feldnotizen bilden problemzentrierte Interviews, die im Anschluss an die Unterrichtsaufzeichnung mit den Lehrkräften geführt wurden, eine dritte Datenquelle.

Gölitzer zufolge sind die Lehrkräfte von vielfältigen Defiziten ihrer Schülerschaft überzeugt, so dass sie die Wirksamkeit ihres Lese- und Literaturunterrichts sehr kritisch einschätzen. In der Folge räumen sie dem ästhetischen Erfahren und Verstehen literarischer Texte keinen eigenen Stellenwert ein, reduzieren die literarischen Gegenstände in ihren Ansprüchen an Länge und Komplexität und instrumentalisieren sie für sprachliche Unterrichtsziele wie bspw. Wortschatzerweiterung (ebd., S. 285f.).¹⁰ Entsprechend beherrschen kleinschrittige, wenig komplexe Rezeptionsaufträge die beobachteten Unterrichtsstunden, die sich durch eine Fokussierung auf die Sicherung des Textinhalts und die Herstellung eines Lebensweltbezugs auszeichnen (vgl. dazu auch die sog. „Sinnstrukturen des Unterrichts“; ebd., S. 290ff.).

Bräuer 2010 nimmt das praktische professionelle und das rhetorische Wissen von Lehrkräften in der schulischen Leseausbildung der Sekundarstufe I in den Blick (vgl. ebd., S. 16f.). Als empirische Grundlage der Studie dient die Durchführung eines mehrstündigen Lesestrategietrainings für die Unterstufe. In sechs Klassen des fünften bis siebenten Jahrgangs (4 Lehrkräfte) wurden insgesamt 22 Unterrichtsstunden videografiert. Für die Erhebung des rhetorischen Wissens führt Bräuer mit den teilnehmenden Lehrpersonen je zwei Interviews, eines vor und eines nach Abschluss der Trainingsdurchführung. Das über die Interviews rekonstruierte rhetorische Wissen wird schwerpunktmäßig hinsichtlich seiner Gemeinsamkeiten („cultural knowledge“) analysiert (Überblick über die Ergebnisse: Bräuer 2010, S. 231). Um das praktische professionelle Wissen zu rekonstruieren, setzt Bräuer auf eine Kombination aus Unterrichtsaufzeichnung und Analysegespräch mit der jeweiligen Lehrkraft (zur Auswertungsmethode ebd., S. 203ff.). Die Ergebnisse der Fallstudie zeigen, dass die Lehrkräfte das deduktive Trainingskonzept in ein induktives Unterrichtsskript einpassen und drei der vier Lehrkräfte den Prozesscharakter des strategischen Lesens nicht offenlegen (ebd., S. 299ff., 305ff.).

Die Untersuchungen von Gölitzer und Bräuer illustrieren das Erkenntnispotenzial und die Grenzen qualitativer Fallstudien. Kleine Stichprobenzahlen ermöglichen überaus tiefgehende Einzelanalysen, schränken aber die Verallgemeinerbarkeit der Befunde ein.

3.2 Wirksamkeit von Lehrerhandeln im Unterricht

Einem anderen Forschungsparadigma folgen die beiden folgenden Studien, die als Video-Surveys konzipiert und innerhalb größerer Projekte (VERA, PERLE) angesiedelt sind. Sowohl VERA als auch PERLE nehmen den Grundschulunterricht in den Blick und kombinieren mehrere Erhebungsinstrumente (Kompetenztests der

¹⁰ Die PISA- und DESI-Ergebnisse zum schulformspezifischen Profil des Deutschunterrichts an der Hauptschule korrespondieren mit diesen Befunden Gölitzers; vgl. oben 2.2.

Schüler, Lehrer- und Schülerfragebögen bzw. -interviews; Unterrichtsvideografie). Innerhalb dieser Projekte fokussieren die hier vorzustellenden Untersuchungen die Videostudien im Deutschunterricht. Beide setzen bei der Auswertung der Unterrichtsvideos auf niedrig- und hochinferente Ratingverfahren.

Die Dissertation von Kleinbub 2010 ist im Projekt „VERA – Gute Unterrichtspraxis“ verankert. Sie zielt auf „eine Deskription und ‚Inventarisierung‘ des Leseunterrichts im Hinblick auf die von Lehrpersonen gemachten Lernangebote“ (Kleinbub 2010, S. 122) und untersucht zusätzlich den Zusammenhang zwischen den erhobenen Unterrichtsmerkmalen und dem Kompetenzzuwachs der Lernenden (ebd., S. 128). Ausgewertet wurden 41 Unterrichtsvideos (4. Jg.). Dabei entsteht das „Bild eines wenig abwechslungsreichen Leseunterrichts“ (ebd., S. 279) in der Grundschule, der literarische Texte vor allem inhaltsorientiert betrachtet und elaborative Teilprozesse beim Textverstehen kaum anregt (ebd., S. 275ff.). Was die Lernwirksamkeit von Unterrichtsmerkmalen angeht, zeigt sich, „dass Schulklassen mit geringer durchschnittlicher Leseleistung zu Beginn der vierten Klasse von hoher Aktivierung, Motivierung und Strukturierung des Unterrichts stärker profitieren als [...] Klassen mit guter Eingangsleistung“ (ebd., S. 285). Hinter diesem Befund vermutet Kleinbub als allgemeines lernwirksames Unterrichtsmerkmal das Ausmaß an Lehrersteuerung, das je nach Ausgangsniveau der Klassen anzupassen ist (ebd.).

Auch in der Längsschnittstudie PERLE (*Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern*; Lotz 2010, S. 146) wird das Lehrerhandeln im Unterricht untersucht. In einem Teilprojekt steht das kognitiv aktivierende Handeln der Lehrkräfte im Rahmen einer Leseübung im Mittelpunkt. Empirische Basis hierfür sind Videoaufzeichnungen einer 90-minütigen Unterrichtseinheit zu einem Bilderbuch, die in 37 ersten Klassen durchgeführt wurden. Perspektivisch sollen Unterrichtsmerkmale und Leistungsmerkmale der Schülerinnen und Schüler in Beziehung zu den Befunden zum Lehrerhandeln gesetzt werden (vgl. Lotz 2010, S. 160). Die Studie ist noch nicht abgeschlossen. Auch zum Lehrerhandeln liegen bislang nur erste Ergebnisse vor.

In dem auf theoretischen wie empirischen Grundlagen entwickelten Modell „kognitiv aktivierender Leseübungen“ (2011, S. 149) wird den Lehrkräften eine wesentliche Bedeutung für einen kognitiv aktivierenden Unterricht zugeschrieben (vgl. auch Lipowski 2006, S. 60). Da sich die kognitive Aktivierung der Lernenden nicht direkt beobachten lässt, wird sie über mehrere Indikatoren approximativ erfasst (vgl. Lotz et al. 2011, S. 147). Im Modell wird vor diesem Hintergrund zwischen Aufgabenstellung, Aufgabenbearbeitung und Aufgabenreflexion unterschieden. Erste Ergebnisse zur Zielorientierung im Rahmen der Aufgabenstellung und zur Aufgabenreflexion liegen vor: Sie zeigen, dass „ein Großteil der videografierten Lehrkräfte das Übungsziel explizit benannt hat“ (Lotz et al. 2011, S. 161). Längere Reflexionsphasen dagegen zeigen sich kaum (ebd.).

Aus deutschdidaktischer Perspektive sind diese Ergebnisse bisher noch unbefriedigend, da nicht allein die Frage relevant ist, ob der Lehrer ein bestimmtes Frage- oder Aufgabenelement einbringt, sondern wie er das tut. Auch die Rahmung der Aufgaben oder die unterrichtlichen Aushandlungsprozesse sind von Interesse. Für eine dif-

ferenzierte Bewertung und Diskussion bleiben die abschließenden Ergebnisse des Projekts abzuwarten.

3.3 Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen

Maßnahmen in der Lehrerfortbildung stehen vor der Herausforderung, „Wissen 1“ in eine gekonnte Praxis („Wissen 3“) zu überführen. Sowohl Inckemann 2008 als auch Rank et al. 2011 stellen sich der Frage, unter welchen Bedingungen Lehrerfortbildungen wirksam werden. Diese Forschungen sind auf der Ebene der Lernprozesse von Lehrkräften „im Feld“ situiert, da sie konkrete Fortbildungssettings fokussieren.

Die von Inckemann 2008 vorgestellte Fortbildungsmaßnahme zur förderdiagnostischen Kompetenz von Grundschullehrkräften im schriftsprachlichen Anfangsunterricht knüpft an die rekonstruierten subjektiven Theorien der teilnehmenden Lehrkräfte an (N=20) und begleitet aufwändig einen langfristig angelegten Fortbildungsprozess mit etlichen Datenerhebungen. Aus den Ergebnissen leitet Inckemann drei Grundsätze zur Förderung der Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildungen ab, nämlich das Aufgreifen des Expertenwissens erfahrener Lehrpersonen, „eine Balance von Entscheidungsfreiheit und Verbindlichkeit“ sowie die Koppelung von Verbindlichkeit mit langfristiger Unterstützung (ebd., S. 113).

In einer Interventionsstudie untersuchen Rank et al. 2011 „Aufbau und Anwendung förderdiagnostischer Kompetenzen durch situiertes Lernen in der Lehrerfortbildung“, so der Titel des DFG-Projekts. Zusätzlich geht die Forschergruppe der Frage nach, welche Faktoren „die Anwendung der in der situierten Lehrerfortbildung erworbenen förderdiagnostischen Kompetenzen befördern oder behindern“ (ebd., S. 72). In einer Fortbildungsmaßnahme wurden insgesamt 67 Lehrkräfte in den Bereichen „Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb“ weitergebildet (ebd., S. 71). Die teilnehmenden Lehrkräfte wurden zwei Experimentalgruppen (situiert) und einer Kontrollgruppe (nicht situiert) zugeordnet. Die Effekte der Fortbildungsmaßnahmen wurden unter Kontrolle zusätzlicher Variablen zu vier Messzeitpunkten erhoben (Pre-, Begleit-, Post-, Follow-up-Test). Mit insgesamt zehn Lehrkräften aus allen drei Gruppen wurden zudem je zwei Leitfadeninterviews geführt, ihr Unterricht wurde je dreimal videografiert (Auswertung der Videos mit einem hochinformativen Ratingsystem).

Die Ergebnisse der quantitativen Daten bestätigen frühere Befunde: Die situierten Gruppen sind der Kontrollgruppe im Fortbildungsgewinn vielfach überlegen. Besonders profitieren jedoch diejenigen Lehrkräfte, die schon eine hohe professionelle Handlungskompetenz mitbringen („Matthäus-Effekt“). Neben diesen individuellen Voraussetzungen erscheinen auch institutionelle Rahmenbedingungen zu den wichtigen Faktoren zu gehören. So vermuten die Autoren, dass ab einer gewissen Klassengröße eine Differenzierung immer schwerer falle, aber auch, dass eine gute Vernetzung im Kollegium zu den positiven Einflussfaktoren zähle (ebd., S. 80; vgl. auch Inckemann 2008, S. 112).

4 Bilanz

In den letzten zehn Jahren sind Deutschlehrkräfte ins Blickfeld der Forschung gerückt. Dabei ist es keineswegs schwerpunktmäßig die Deutschdidaktik, die Aspekte der Professionalität von Deutschlehrkräften untersucht. Eine Reihe dieser Forschungen stammt aus Kontexten, die von Forschungsparadigmen der empirischen Sozialforschung geprägt sind. Zum Teil gelingen hier bereits Kooperationen mit der Deutschdidaktik. Diese Kooperationen müssen künftig stärker ausgebaut werden, um den Untersuchungsfragen und dem Umgang mit den Ergebnissen eine stärker deutschdidaktische Perspektive zu geben und umgekehrt deutschdidaktische Lehrerforschung breiter wahrnehmbar zu machen. Unabhängig von der Disziplin, in der die vorgestellten Arbeiten beheimatet sind, zeigt sich ein Defizit an deutschdidaktischer Lehrerforschung, die „im Feld“ angesiedelt ist. Was die Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts angeht, liegt der Schwerpunkt der Untersuchungen zum Lehrenderdenken und -handeln bislang noch im Bereich des Lese- und Literaturunterrichts. Kaum etwas wissen wir über die Wirkungen von didaktischen Entscheidungen der Deutschlehrkräfte auf die Lernprozesse und -ergebnisse ihrer Schülerinnen und Schüler. Ebenso wenig ist untersucht, unter welchen Bedingungen es den Lehrpersonen – angehenden wie praktizierenden – (doch) gelingt, eine produktive Brücke zwischen dem Lehrbuchwissen, dem „Wissen im Kopf“ und dem Können im Unterrichtsalltag zu schlagen.

Literatur

- Anderson-Levitt, K. M. (1987): Cultural Knowledge for Teaching First Grade: An Example from France. In: Spindler, G. D. (Hrsg.): Interpretative ethnography of education. At home and abroad. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 171-192.
- Anselm, S. (2011): Kompetenzentwicklung in der Deutschlehrerbildung. Modellierung und Diskussion eines fachdidaktischen Analyseverfahrens zur empiriegestützten Wirkungsforschung. Frankfurt/M. u. a.: Lang.
- Artelt, C. (2009): Diagnostische Urteile von Lehrkräften im Bereich Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, A./ Rosebrock, C. (Hrsg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim u. München: Juventa, S. 125-136.
- Artelt, C./ Gräsel, C. (2009): Gasteditorial. Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 23, H. 3-4, S. 157-160.
- Ballis, A./ Gaebert, D.-K. (2010): Lehr- und Lernmedien im Literaturunterricht: Erste Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Ehlers, S. (Hrsg.): Empirie und Schulbuch. Vorträge des Giessener Symposions zur Leseforschung, Frankfurt/M. u. a., S. 27-42.
- Ballis, A./ Gaebert, D.-K. (2011): Aufgabenformate im Literaturunterricht. Ergebnisse einer Fragenbogenerhebung unter Lehrkräften in der Sekundarstufe I. In: Matthes, E./ Schütze, S. (Hrsg.): Aufgaben im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 223-234.
- Baumert, J./ Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 4, S. 469-520.
- Baumert, J./ Kunter, M. (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, M./ Baumert, J./ Blum, W./ Klusmann, U./ Krauss, S./ Neubrand, M. (Hrsg.): Professio-

- nelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster u. a.: Waxmann, S. 29-53.
- Beck, B./ Bundt, S./ Gomolka, J. (2008): Ziele und Anlage der DESI-Studie. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u. Basel: Beltz, S. 11-25.
- Bräuer, C. (2010): Könnerschaft und Kompetenz in der Leseausbildung. Theoretische und empirische Perspektiven. Weinheim u. München: Juventa.
- Bremerich-Vos, A./ Dämmer, J./ Willenberg, H./ Schwippert, K. (2011): Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch. In: Blömeke, S./ Bremerich-Vos, A./ Haudeck, H./ Kaiser, G./ Nold, G./ Schwippert, K./ Willenberg, H. (Hrsg.): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster u. a.: Waxmann, S. 48-76.
- Brunner, M./ Anders, Y./ Hachfeld, A./ Krauss, S. (2011): Diagnostische Fähigkeiten von Mathematiklehrkräften. In: Kunter, M./ Baumert, J./ Blum, W./ Klusmann, U./ Krauss, S./ Neubrand, M. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster u. a.: Waxmann, S. 213-234.
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissen Bern et al.: Huber.
- Dünnebier, K./ Gräsel, C./ Krolak-Schwerdt, S. (2009): Urteilsverzerrungen in der schulischen Leistungsbeurteilung. Eine experimentelle Studie zu Ankereffekten. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 23, H. 3-4, S. 187-195.
- Ehlers, H./ Jude, N./ Klieme, E./ Helmke, A./ Eichler, W./ Willenberg, H. (2008): Soziodemographische und fachdidaktisch relevante Merkmale von Deutschlehrpersonen. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim und Basel: Beltz, S. 313-318.
- Gattermaier, K. (2003): Literaturunterricht und Lesesozialisation. Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer. Regensburg: edition vulpes.
- Göltzer, S. (2008): Wozu Literatur lesen? Der Beitrag des Literaturunterrichts zur literarischen Sozialisation von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. Print on demand unter: <http://opubsz-bw.de/phhd/volltexte/2009/7504/>.
- Herrlitz, W. (1994): Spitzen der Eisberge. Vorbemerkungen zu einer vergleichenden Analyse metonymischer Strukturen im Unterricht der Standardsprache. In: OBST, 48, S. 13-52.
- Herrlitz, W. (1998): Zum Denkstil der Sprachdidaktik. Elemente eines komparativ inspirierten Forschungskonzepts. In: Ossner, J./ Giese, H. (Hrsg.): Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte. Freiburg i. Brsg.: Fillibach, S. 167-190.
- Hertel, S./ Hochweber, J./ Steinert, B./ Klieme, E. (2010): Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht. In: Klieme, E./ Artelt, C./ Hartig, J./ Jude, N./ Köller, O./ Prenzel, M./ Schneider, W./ Stanat, P. (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster u. a.: Waxmann, S. 113-151.
- Hoppe, H. (2011): Schreiben in Unterrichtswerken. Eine qualitative Studie über die Modellierung der Textsorte Bericht in ausgewählten Unterrichtswerken sowie deren Einsatz im Unterricht. Frankfurt/M. u. a.: Lang.

- Inckemann, E. (2008): Förderdiagnostische Kompetenzen von Grundschullehrerinnen im schriftsprachlichen Anfangsunterricht. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 1, H. 2, S. 99-115.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2010): Lehrerkonzepte und Lehrerkompetenzen für den Lese- und Literaturunterricht. In: Kämper-van den Boogaart, M./ Spinner, K. H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht, Teil 2. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 11/2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 104-136.
- Karing, C. (2009): Diagnostische Kompetenz von Grundschul- und Gymnasiallehrkräften im Leistungsbereich und im Bereich Interessen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 23, H. 3-4, S. 197-209.
- Karing, C./ Matthäi, J./ Artelt, C. (2011): Genauigkeit von Lehrerurteilen über die Lesekompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I – Eine Frage der Spezifität? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 25, H. 3, S. 159-172.
- Kleinbub, I. D. (2010): Unterrichtsqualität im Leseunterricht. Eine videobasierte Analyse in vierten Klassen. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Klieme, E./ Jude, N./ Rauch, D./ Ehlers, H./ Helmke, A./ Eichler, W./ Thomé, G./ Willenberg, H. (2008): Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterricht. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u. a.: Beltz, S. 319-344.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2010): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.09.2010.
- Kunze, I. (2004): Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lankes, E. M./ Carstensen, C. H. (2007): Der Leseunterricht aus Sicht der Lehrkräfte. In: Bos, W./ Hornberg, S./ Arnold, K.-H./ Faust, G./ Fried, L./ Lankes, E.-M./ Schwippert, K./ Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster u. a.: Waxmann, S. 161-193.
- Leuchter, M./ Reusser, K./ Pauli, C./ Klieme, E. (2008): Zusammenhänge zwischen unterrichtsbezogenen Kognitionen und Handlungen von Lehrpersonen. In: Gläser-Zikuda, M./ Seifried, J. (Hrsg.): Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns Münster u. a.: Waxmann 2008, S. 165-185.
- Lipowsky, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, 51. Beiheft, S. 47-70.
- Lotz, M. (2010): Kognitiv aktivierende Leseübungen im Anfangsunterricht der Grundschule. In: Rupp, G./ Boelmann, J./ Frickel, D. A. (Hrsg.): Aspekte literarischen Lernens. Junge Forschung in der Deutschdidaktik. Berlin: LIT, S. 146-163.
- Lotz, M./ Lipowsky, F./ Faust, G. (2011): Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Konzeptionelle Überlegungen und erste empirische Ergebnisse zu ausgewählten Merkmalen kognitiv aktivierender Unterrichtsgespräche. In: OBST, 80, S. 145-165.

- Neuweg, G. H. (2001): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. 2. korr. Auflage. Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2011a): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In: Terhart, E./ Bennewitz, H./ Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u. a.: Waxmann, S. 451-477.
- Neuweg, G. H. (2011b): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft, H. 43, S. 33-45.
- Oser, F. (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F./ Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Zürich: Ruediger, S. 215-342.
- Praetorius, A.-K./ Lipowsky, F./ Karst, K. (2012): Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Aktueller Forschungsstand, unterrichtspraktische Umsetzbarkeit und Bedeutung für den Unterricht. In: Lazarides, R./ Ittel, A. (Hrsg.): Differenzierung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Implikationen für Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 115-146.
- Rank, A./ Gebauer, S./ Fölling-Albers, M./ Hartinger, A. (2011): Vom Wissen zum Handeln in Diagnose und Förderung – Bedingungen des erfolgreichen Transfers einer situierten Lehrerfortbildung in die Praxis. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, H. 2, S. 70-82.
- Reusser, K./ Pauli, C./ Elmer, A. (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E./ Bennewitz, H./ Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u. a.: Waxmann, S. 478-495.
- Saalfrank, W.-T./ Weiß, S./ Braune, A./ Kiel, E. (2011): Berufswunsch Deutschlehrer/in. In: Didaktik Deutsch, H. 30, S. 40-56.
- Shulman, L. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher, Vol. 15, No. 2, S. 4-14.
- Tebrügge, A. (2001): Unterrichtsplanung zwischen didaktischen Ansprüchen und alltäglicher Berufsanforderung. Eine empirische Studie zum Planungshandeln von Lehrerinnen und Lehrern in den Fächern Deutsch, Mathematik und Chemie. Frankfurt/M. u. a.: Lang.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim u. Basel: Beltz, S. 15-31.
- Wieser, D. (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wieser, D. (2012): Die Vermittlung fachlichen Wissens: Praktisches professionelles Wissen und epistemologische Überzeugungen. In: Pieper, I./ Wieser, D. (Hrsg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 135-151.
- Winkler, I. (2011): Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Anschrift des Verfassers und der Verfasserin:

*Prof. Dr. Christoph Bräuer, Georg-August-Universität Göttingen, Seminar für
Deutsche Philologie, 37073 Göttingen*

Christoph.Braeuer@phil.uni-goettingen.de

*Prof. Dr. Iris Winkler, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Ger-
manistik, 26111 Oldenburg*

Iris.Winkler@uni-oldenburg.de