

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>
24. Jahrgang 2019 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Albert Bremerich-Vos

**ZUM PROFESSIONSWISSEN VON
(ZUKÜNFTIGEN)
DEUTSCHLEHRKRÄFTEN.
EMPIRISCHE BEFUNDE UND
OFFENE FRAGEN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 24. H. 46. S. 47-
63.

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.

Albert Bremerich-Vos

ZUM PROFESSIONSWISSEN VON (ZUKÜNFTIGEN) DEUTSCHLEHRKRÄFTEN. EMPIRISCHE BEFUNDE UND OFFENE FRAGEN

1. Ansätze der Lehrerprofessionsforschung kurz und knapp

Wer sich im Feld der Lehrerprofessionsforschung orientieren möchte, kann mit einer Reihe von Ansätzen Bekanntschaft machen. Zu nennen sind etwa der Persönlichkeitstheoretische Ansatz, das Prozess-Produkt-Paradigma, der strukturtheoretische Professionsansatz, der berufsbiographische Ansatz, der Expertise- und der kompetenztheoretische Ansatz (vgl. z. B. Herzmann/König 2016). Für mein Thema – Professionswissen – sind sie teils sehr, teils wenig relevant.

Persönlichkeit z. B. wird verstanden als „Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind“ (Mayr/Neuweg 2006: 183). Im Kern geht es hier oft um die sog. big five, d. h. Neurotizismus (u. a. Ängstlichkeit, Reizbarkeit), Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit. Wissen ist hier allenfalls indirekt im Spiel, insofern z. B. Gewissenhaftigkeit für das Einprägen von Lehrinhalten förderlich ist.

Im Zentrum des Prozess-Produkt-Ansatzes stand zunächst die Frage, welche messbaren Verhaltensweisen von Lehrenden zu einem Leistungszuwachs bei Schülerinnen und Schülern führen. Differenziert wurden dann Lehrangebot und Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler (z. B. Helmke 2015: 69 ff.) und weithin werden mittlerweile drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität angenommen: Klassenführung, unterstützendes Sozialklima und kognitive Aktivierung (Praetorius et al. 2018). Im Hinblick auf fachbezogenes Wissen sind vor allem Aspekte des Sozialklimas, z. B. der verständnisvolle Umgang mit Fehlern, und die Dimension kognitive Aktivierung relevant, in deren Mittelpunkt Konstruktion, Analyse und Bewertung von Aufgaben stehen.

Strukturtheoretische Ansätze lassen sich nicht leicht auf einen Nenner bringen. Ihre Vertreter beziehen sich in der Regel auf Oevermanns Theorie professionellen pädagogischen Handelns. Oevermann zufolge hat man es beim Lehrer-Schüler-Verhältnis „mit einer widersprüchlichen Einheit von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen zu tun, die durch die unfertige psychische Entwicklung des Schülers erzwungen ist [...]“ (Oevermann 2017: 148). Diffus ist die Beziehung insofern, als der Schüler bzw. die Schülerin sich der Lehrperson (wie den Eltern) als „ganze“

Person anvertraut, spezifisch ist sie in dem Sinn, dass sich hier Rollenträger begegnen: Lehrpersonen als der jeweiligen „Sache“ verpflichtete Vermittler von Wissen und Normen, Schülerinnen und Schüler als Lernleistungen Erbringende. Lehrpersonen handeln, so Oevermann, unprofessionell, wenn sie diese widersprüchliche Einheit nicht aufrechterhalten. Das ist auf der einen Seite der Fall, wenn sie sich ausschließlich der zu lehrenden Sache verpflichtet sehen, auf der anderen, wenn sie diese Sache „verkündlichen“ (Oevermann 2017: 155). So legte Gruschka (2009), ein Vertreter des strukturtheoretischen Ansatzes, Fallstudien zum Fachunterricht vor, in denen er sich um den Nachweis bemühte, dass die von Oevermann angesprochene widersprüchliche Einheit (Helsper: „Antinomie“ von Nähe und Distanz) in der Regel so aufgelöst wird, dass den Schülerinnen und Schülern die herausfordernde Konfrontation mit der für sie jeweils neuen und insofern irritierenden Sache zugunsten einer „überbordenden Didaktisierung“ vorenthalten werde (Helsper 2014: 225). Was die Lehrpersonen selbst von dem wissen, was Gruschka und andere für die jeweilige „Sache“ halten, ist nach meiner Kenntnis im Rahmen dieses Ansatzes noch nicht untersucht worden.

Im Kontext des berufsbiographischen Ansatzes wird Professionalität in erster Linie als Entwicklungsproblem gefasst. Hier werden etwa Studien- und Berufswahlmotive thematisch, die Übernahme eines beruflichen Habitus nach dem Referendariat, Fragen, die mit der Verknüpfung von privatem Lebenslauf und beruflichem Werdegang zu tun haben. Vergleiche der Berufswahlmotive von Lehramts- und anderen Studierenden ergaben z. B., dass nicht-gymnasiale Lehramtsstudierende signifikant stärker soziale Motive haben als gymnasiale, dass Letztere stärker fachlich interessiert sind und sich hierin von Studierenden, die kein Lehramt anstreben, nicht unterscheiden. Was das Interesse an Wissenschaft bzw. wissenschaftlichem Arbeiten angeht, so sind die Nicht-Gymnasialen daran am wenigsten interessiert, und auch die Gymnasialen zeigen hier signifikant weniger Interesse als die Studierenden ohne das Berufsziel Lehrer (Neugebauer 2013). Dass solche Befunde für die Testung von Professionswissen relevant sein könnten, ist zu vermuten. So liegt die Hypothese nahe, dass Studierende, die fachlich weniger interessiert sind, auch schlechter abschneiden.

Im Rahmen des Expertise-Ansatzes („klassisch“ Bromme 2014) geht es nicht um globale Persönlichkeitseigenschaften, sondern um das Wissen und Können von Lehrkräften, das für die Bewältigung zentraler Anforderungen im Beruf erforderlich ist. Dieses Wissen und Können ist erlernbar, strukturelle Differenzen von Novizen- und Expertenwissen lassen sich beschreiben und Annahmen zur Entwicklung vom Novizen zum Experten formulieren. So sind Novizen z. B., folgt man Berliner (2004), besonders empfänglich für „Rezeptwissen“ („immer wenn – dann“), während fortgeschrittene Anfänger wie Referendarinnen und Referendare zunehmend Wissen um Kontexte und spezifische situative Gegebenheiten nutzen.

Experten- und kompetenztheoretischer Ansatz haben viele Gemeinsamkeiten. Prominent geworden ist das Modell professioneller Handlungskompetenz, das u. a. der

COACTIV-Studie zugrunde lag (Baumert/Kunter 2011: 32). Dimensionen professioneller Kompetenz sind hier neben Wissen Überzeugungen bzw. Werthaltungen (beliefs), motivationale Orientierungen und Aspekte der Selbstregulation. Das Professionswissen wiederum lässt sich in mehrere Facetten gliedern, vor allem in Fachwissen, fachdidaktisches und allgemein-pädagogisches Wissen.

Sichtet man die genannten Ansätze, dann kann man, gehörig vereinfachend, sagen, dass der strukturtheoretische und der berufsbiographische Ansatz primär soziologisch zu verorten sind, die anderen Ansätze psychologisch. Wer sich auf eine Spielart des strukturtheoretischen Ansatzes beruft, verwendet in erster Linie qualitative, hermeneutisch-rekonstruktive Verfahren, wer den kompetenztheoretischen Ansatz favorisiert, verfährt gemäß den Standards quantitativ ausgerichteter Forschung. Auffällig ist, dass die Vertreter dieser beiden zurzeit gewichtigsten Ansätze kaum aufeinander Bezug nehmen. Baumert/Kunter (2006) attackierten den strukturtheoretischen Ansatz allerdings massiv. Hier werde professionelles Lehrerhandeln letztlich nach dem Typus der psychoanalytischen Therapie modelliert. Helsper (2007: 567) wies dies zurück, indem er betonte, dass auch in der strukturtheoretischen Perspektive die Wissensvermittlung als „Kerngeschäft des Lehrers“ betrachtet werde. Chancen, die Potenziale der Ansätze vergleichend auszuloten, etwa im Rahmen der Analyse bzw. Rekonstruktion von Unterrichtsprozessen auf der Mikroebene, wurden nach meiner Kenntnis bislang nicht genutzt.

Wenn ich im Folgenden auf empirische Befunde zum Professionswissen zu sprechen komme, dann handelt es sich um Ergebnisse im Rahmen des kompetenztheoretischen Ansatzes. Er dürfte im Kontext einer hermeneutisch grundierten Fachkultur, deren Teil die Deutschdidaktik ist, immer noch eher randständig sein, wie man z. B. an dem von Christoph Bräuer und Dorothee Wieser herausgegebenen Band „Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik“ (2015) erkennen kann.

In den gegenwärtig vorliegenden Modellen bildet – im Anschluss vor allem an Shulman (1986, 1987) und Bromme (2014) – den Kern des fachspezifischen Professionswissens die Trias aus Fachwissen (*content knowledge*), fachdidaktischem Wissen (*pedagogical content knowledge*) und allgemein-pädagogischem Wissen (*general pedagogical knowledge*). Insbesondere für die Mathematik und die Naturwissenschaften Biologie, Chemie und Physik liegt mittlerweile eine größere Zahl von Testungen des fachlichen und fachdidaktischen Wissens von (angehenden) Lehrkräften vor (Übersicht bei Krauss et al. 2017: 31 f.).

Zum *Fachwissen*: Im Rahmen des Forschungsprogramms COACTIV unterschieden Baumert/ Kunter (2011: 37) vier Formen mathematischen Wissens: „akademisches Forschungswissen, ein profundes Verständnis der mathematischen Hintergründe der in der Schule unterrichteten Inhalte, Beherrschung des Schulstoffs auf einem zum Ende der Schulzeit erreichbaren Niveau und mathematisches Alltagswissen von Erwachsenen, das auch nach Verlassen der Schule noch präsent ist.“ Gegenstand der Testung des Fachwissens im Rahmen der Professionsforschung ist ihres

Erachtens das „tiefe“ Verständnis der Hintergründe der schulischen Inhalte. „Vorn“ vs. „hinten“, „tief“ vs. „flach“ oder „oberflächlich“: Wie lässt sich das, was mit solchen Metaphern einer Orientierung im Raum (Lakoff/Johnson 1998: 22) eingängig gefasst ist, im Hinblick auf unsere Disziplin ausbuchstabieren? Lässt sich in der Germanistik wie (offensichtlich) in der Mathematik eine (kategoriale) Grenze zwischen Forschungswissen auf der einen Seite und tiefem Verständnis der Hintergründe des Schulstoffs im Fach Deutsch auf der anderen ziehen? Oder ist mit fließenden Übergängen zu rechnen? Wenn Letzteres der Fall sein sollte: Lässt sich vielleicht doch ein Minimum ausmachen, also ein Mindestmaß z. B. an literatur- und grammatiktheoretischem Wissen? Und was kann hier und in anderen Bereichen billigerweise von Studierenden (Novizen), Referendarinnen und Referendaren (bzw. fortgeschrittenen Anfängern) und „fertigen“ Lehrkräften (Berliner 2004) erwartet werden? Antworten auf Fragen wie diese würden zu einer Klärung der theoretischen Grundlagen einer Testung des Fachwissens beitragen. Davon sind wir noch um einiges entfernt.

Zur Testung des *fachdidaktischen* Wissens: Wesentliche Facetten sind Wissen über das didaktische und diagnostische Potential von Aufgaben und Aufgabenreihen, insbesondere in kognitiver Hinsicht, Wissen über typische Schülerfehler und Wissen über Varianten der Erklärung fachlicher Sachverhalte für (Sub-)Gruppen von Schülerinnen und Schülern (vgl. Shulman 1986: 9 f.). Damit ist die Breite des Konstrukts zwar noch nicht erfasst; es dürfte aber Konsens darüber bestehen, dass die genannten Komponenten zum Kern des Wissens in diesem Bereich gehören.

Auf den dritten Teil der Trias, das allgemein-pädagogische Wissen (zu einzelnen Facetten s. Baumert/Kunter 2011: 39), gehe ich nicht weiter ein. Angemerkt sei lediglich, dass die Abgrenzung von fachdidaktischem Wissen partiell Probleme aufwirft, so etwa im Bereich des Diagnostizierens: Was ist hier „noch“ fachübergreifend pädagogisch bzw. was ist „schon“ fachdidaktisch?

Fachliches und fachdidaktisches Wissen liegen zumindest teilweise in mehr oder weniger systematischer Form explizit vor. Neuweg (2014: 584) spricht hier von „Wissen im Buch“ bzw. von „Wissen 1“. Davon zu unterscheiden ist Wissen als psychologisches Konstrukt, als „Wissen im Kopf“ („Wissen 2“) im Sinne von kognitiven Strukturen und Prozessen (ebd.), etwa in Form von Skripts bzw. Schemata, deklarativ und prozedural. Solches Wissen kann erfragt werden. Shulman (1987) wies wie viele andere, z. B. Bromme (2014: 121 ff.), aber darauf hin, dass relevante Bereiche dieses „Wissens im Kopf“ implizit bleiben. Damit wird die Grenze zum Können unscharf. Wer unterrichten kann, weiß, wie es geht; er kann sein „knowing how“ demonstrieren, womit nicht einhergehen muss, dass er das, was er kann, auch zu verbalisieren weiß. Kurz: „Im beobachtbaren Handeln des Lehrers [...] manifestiert sich sein Können (‘Wissen 3’), das aus konkreten Handlungsepisoden verstehend rekonstruiert werden muss“ (Neuweg 2014: 585). Unterscheidet man derart Wissen 1 bis 3, lässt sich die für die (universitäre) Lehrerbildung zentrale Annahme etwa so formulieren: Angehende Lehrkräfte sollen Gelegenheiten zur Aneignung

explizit formulierten einschlägigen Wissens (Buchwissen bzw. Wissen 1) so nutzen, dass sie lernend Wissen 2 bilden, das seinerseits – neben weiteren Einflussfaktoren – unterrichtliches Können (Wissen 3) bewirkt.

Insofern läge es nahe, für die empirische Testung von Professionswissen wenigstens teilweise möglichst handlungsnahe Aufgaben vorzusehen, die auf unterrichtliches Können zielen. Aufgabenstämme könnten z. B. kurze Videoclips oder Ausschnitte von Unterrichtstranskripten sein (Beispiele aus anderen Fächern bei Krauss et al. 2017: 37). Einschlägige deutschdidaktische Testungen liegen nach meiner Kenntnis nicht vor bzw. sind noch nicht publiziert. Was aber vorliegt, sind Studien, in denen Professionswissen „im Labor“, d. h. nicht im unterrichtlichen Kontext, erhoben wurde. Auf drei dieser Studien gehe ich im Folgenden etwas näher ein.

2. Schlaglichter auf einige Studien: TEDS-LT, FALKO-D, PlanvoLL-D

Zwei der derzeit vorliegenden größeren, quantitativ ausgerichteten Studien verdanken sich jeweils „Vorläufern“ aus der Mathematik. Bei TEDS-LT (*Teacher Education and Development Study: Learning to Teach*) waren das die international vergleichende Studie *MT21 (Mathematics Teaching in the 21st Century)* und *TEDS-M (Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics)* (Blömeke et al. 2008). Bei FALKO (*Fachspezifische Lehrerkompetenzen*) ist es das Projekt *COACTIV*, das an PISA 2003 gekoppelt war.

Im Rahmen von TEDS-LT wurden Studierende der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik getestet, speziell in Deutsch zu zwei Messzeitpunkten (mit den „Kernen“ im 3. bis 5. bzw. 6. bis 8. Semester) insgesamt knapp 1.500 Personen, darunter ca. 1.150 Studierende, die ein Lehramt für die Sekundarstufen anstrebten. Sie studierten an sechs Hochschulen. Schwerpunktmäßig wurde fachliches Wissen in den Bereichen Literatur- und Sprachwissenschaft getestet, darüber hinaus literatur- und sprachdidaktisches Wissen. Intendiert war ein echter Längsschnitt, es nahmen aber zu wenig Studierende zu beiden Messzeitpunkten teil. Die Messung erwies sich als ausreichend reliabel, die latenten, messfehlerbereinigten Korrelationen von Literatur- und Sprachwissenschaft (0.47) bzw. Literatur- und Sprachdidaktik (0.69) zeigten substantielle positive Zusammenhänge in mindestens mittlerer Höhe an. Für die Kerne der Stichproben ließen sich moderate, aber signifikante Zuwächse in der Didaktik konstatieren, in den Bereichen Literatur- und Sprachwissenschaft unterschieden sich die beiden Kohorten aber nicht signifikant. Darüber hinaus zeigte sich u. a., dass der Standort durchgängig einen bedeutsamen Einfluss auf die Testleistung hatte. Das galt auch – mit Ausnahme der Sprachdidaktik – für den Studiengang. Die „Gymnasialen“ schnitten zum ersten Messzeitpunkt in Literaturwissenschaft und Linguistik deutlich besser ab als die Grund-, Haupt- und Realschullehramt-Studierenden. Bei der zweiten Messung waren nur noch Differenzen in der Literaturwissenschaft markant; ansonsten fielen die Vorsprünge der Gymnasialen kaum noch ins

Gewicht (zu Details vgl. Bremerich-Vos/Dämmer 2013). Zwischen Geschlecht und Leistung gab es keinen signifikanten Zusammenhang. Bessere Abiturnoten korrespondierten mit besseren Testleistungen, Studierende mit Migrationshintergrund schnitten schlechter ab (Blömeke et al. 2013: 176). Der Test fiel insgesamt etwas zu schwierig aus. Es gab einige Items, die auch von den leistungsstärksten Studierenden nicht gelöst wurden.

In FALKO waren Professionswissenstests in sieben Fächern versammelt: Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik. An der Deutsch-Testung nahmen ca. 270 Probanden teil, darunter knapp 160 Studierende der Universität Regensburg, knapp 50 hauptamtliche Lehrkräfte und knapp 70 Referendarinnen und Referendare an bayerischen Schulen. Differenziert wurde nur nach Fachwissen und fachdidaktischem Wissen, während bei TEDS-LT im (Pseudo-)Längsschnitt von vier Dimensionen (Sprach- und Literaturwissenschaft sowie Sprach- und Literaturdidaktik) ausgegangen wurde. Gleichwohl sind die Befunde zur Reliabilität fast identisch. Für das Fachwissen liegen die Werte für Cronbach's Alpha bzw. die EAP-Reliabilität mehr oder weniger deutlich über 0.7, für das fachdidaktische Wissen jeweils knapp über 0.6. Die latente Korrelation von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen (in TEDS-LT nicht berechnet) betrug 0.74. Die Lehrkräfte, zu denen auch die Referendare gezählt wurden, schnitten beim Fachwissen deutlich besser ab als die Studierenden, bei denen wiederum die Gymnasialen den Nicht-Gymnasialen deutlich überlegen waren (vgl. Pissarek/Schilcher 2017: 95). Denselben Befund gab es beim fachdidaktischen Wissen, wobei die Effektstärken hier jeweils deutlich geringer waren. Bessere Abiturnoten waren mit höheren Leistungen assoziiert, das Geschlecht fiel nicht ins Gewicht. Der Migrationshintergrund wurde anders als in TEDS-LT nicht erhoben. Angesichts von Lösungsquoten in Höhe von 36 Prozent für Fachwissen und 42 Prozent für fachdidaktisches Wissen handelte es sich auch hier „um einen anspruchsvollen Test [...]“ (Pissarek/Schilcher 2017: 92).

Im Rahmen des Projekts „PlanvoLL-D“¹ wurden 2016 erstmals via Papier und Bleistift das fachdidaktische ($n = 378$) und online das fachliche Wissen ($n = 264$) ausschließlich von Referendarinnen und Referendaren erhoben, und zwar von 289 angehenden Lehrkräften in NRW (111 im Haupt-, Real- und Gesamtschullehramt (HRGe), 178 im Gymnasial- und Gesamtschullehramt (Gy/Ge)) und 89 in Berlin (kombiniertes Lehramt für Integrierte Sekundarschulen bzw. Gymnasium (ISS/Gy)). Der Test war wie folgt strukturiert:

¹ Geleitet von Johannes König (Universität zu Köln), Albert Bremerich-Vos (Universität Duisburg-Essen) und Christiane Buchholtz (TU Berlin) und gefördert vom BMBF.

Wissenskategorie	Items in der Skalierung	Anzahl Testitems
Fachdidaktisches Wissen	29	Sprechen und Zuhören (3) Schreiben (4) Rechtschreiben (5) Lesen (11) Sprache/ Sprachgebrauch (6)
Fachwissen	48 (24 + 24)	Formanalyse (6) Literaturgeschichte (7) Gattungen (6) Figurenrede, Erzählperspektive (5) Phonetik/Phonologie (6) Morphologie (5) Syntax (7) Semantik/Pragmatik (6)
Pädagogisches Wissen	40	Umgang mit Heterogenität (12) Strukturierung von Unterricht (13) Klassenführung/Motivierung (9) Leistungsbeurteilung (6)

Abb. 1 Struktur des Tests „PlanvoLL-D“

Die Messung war hinreichend reliabel bei EAP-Werten von 0,65 für das fachdidaktische Wissen und 0,75 bzw. 0,78 für Literaturwissenschaft und Linguistik. Pissarek/Schilcher (2017: 99) berichteten, wie gesagt, für FALKO eine latente Korrelation von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen von 0,74. Bei PlanvoLL-D ergaben sich Korrelationen in dieser Größenordnung zwar für fachdidaktisches Wissen und Wissen im Bereich der Linguistik (0,69) und auch für das literaturwissenschaftliche und sprachwissenschaftliche Wissen (0,71). Die Korrelation zwischen fachdidaktischem und literaturwissenschaftlichem Wissen fiel aber deutlich niedriger aus (0,25). Ein Vergleich der Mittelwerte der Gruppen, welche die verschiedenen Lehrämter anstreben, zeigte, dass die Gruppen Gy/Ge in NRW und auch ISS/Gy in Berlin im Test signifikant besser abschnitten als die Gruppe HRGe in NRW. Legt man für die Referenzgruppe HRGe einen Mittelwert von $M = 0$ und eine Standardabweichung (SD) von 1 zugrunde, dann ergaben sich sowohl für das Lehramt Gy/Ge in NRW ($M = .467$, $SE = .174$) als auch das Berliner Kombinationslehramt ISS/Gy ($M = .557$, $SE = .183$) Vorteile in der Größe einer halben Standardabweichung. Diese Differenz kann als substantiell angesehen werden. Ein weiterer Befund: Je besser die Abiturnote, umso höher die deutschdidaktischen Testleistungen. Wie TEDS-LT und FALKO-D war PlanvoLL-D insgesamt (zu) schwierig. Im Papier-und-Bleistift-Test zur Fachdidaktik wurden im Mittel von maximal 29 Punkten 13,24 erreicht ($SD = 4,31$, $SE = 0,22$). Addiert man die von den Testteilnehmern und -teilnehmerinnen in Literaturwissenschaft und Linguistik erreichten Punkte,

dann ergibt sich ein Mittelwert von 17.94 (SD = 7.20, SE = .44). Maximal erreichbar waren hier 50 Punkte.

Obwohl die Konzepte der Studien divergieren und die Stichproben heterogen waren, kann man resümieren,

- dass sich in den genannten Testungen Fachwissen und fachdidaktisches Wissen einerseits gut trennen ließen, dass die Korrelationen andererseits von beträchtlicher Höhe waren,
- dass jeweils hinreichend reliabel gemessen werden konnte und sich die Werte nur wenig unterscheiden,
- dass Befunde z. B. zum Einfluss der Abiturnote, des Geschlechts und zu Differenzen der Studiengänge im Wesentlichen konvergieren.

Kritisch kann angemerkt werden, dass die Testungen, etwas euphemistisch gesagt, jeweils „anspruchsvoll“ waren.

Bislang habe ich über die Studien im Allgemeinen gesprochen und die psychometrische Seite betont. Fachlich einschlägiger – und aller Erfahrung nach viel mehr zum Widerspruch anspornend – ist die Präsentation einzelner Aufgaben bzw. Items. Im Folgenden geht es um nicht bzw. noch nicht publizierte Exempel aus TEDS-LT und PlanvoLL-D und um Beispiele aus FALKO-D, die man aus dem Internet abrufen kann.² Auf die Formate der Aufgaben (offen vs. geschlossen usw.) gehe ich nicht weiter ein. Erwähnt sei aber, dass für die Differenzierung von kognitiven Anforderungen bei TEDS-LT und PlanvoLL-D auf eine vereinfachte Version eines Modells von Anderson/Krathwohl (2001) zurückgegriffen wurde. Sie sehen eine zweidimensionale Matrix vor, in der verschiedene Typen des Wissens die eine und diverse kognitive Prozesse die andere Dimension bilden. Unterschieden werden Faktenwissen („Wer ist der Autor von ‘Emilia Galotti’?“), begriffliches Wissen („Was versteht man unter einem ‘Phonem’?“), prozedurales und metakognitives Wissen sowie die Prozesse Erinnern, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Bewerten und Kreieren. Einige Wissenstypen und kognitive Prozesse korrespondieren in der Regel miteinander, so z. B. Faktenwissen mit Erinnern.

3. Einige Beispielitems

In FALKO-D findet sich die folgende Aufgabe zu literarischen Epochen: „Ergänzen Sie die fehlenden Angaben in der folgenden Tabelle (Titel, Autor und Epoche sollten dabei übereinstimmen).“

² Die FALKO-D-Items sind über die Homepage des Waxmann-Verlags abrufbar. Es war geplant, für TEDS-LT ein Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente und zur Arbeit mit den Datensätzen zu veröffentlichen. Angesichts des erheblichen Arbeitsaufwands ist es dazu leider nicht gekommen. Für PlanvoLL-D ist die Publikation einer solchen Dokumentation in elektronischer Form Ende 2019 vorgesehen.

Tab. 1 Aufgabenspiele aus FALKO-D

Titel	Autor	Epoche
	Wilhelm Raabe	
	E. T. A. Hoffmann	
		DDR-Literatur
		Vormärz
	Frank Wedekind	
<i>Der grüne Heinrich</i>		
<i>Frau Beate und ihr Sohn</i>		
	J. M. R. Lenz	
<i>Cenodoxus</i>		
<i>Tauben im Gras</i>		

Ist diese Aufgabe als eine anzusehen, mit der ein „tieferes“ Verständnis des Fachinhalts der Sekundarstufe ermittelt werden kann? Ich muss, das sei am Rande vermerkt, gestehen, dass ich Jakob Bidermann als Autor des Jesuitendramas „Cenodoxus“ nicht hätte nennen können. Welche Epochenbezeichnungen wurden z. B. bei Frank Wedekind und Arthur Schnitzler als zutreffend angesehen, etwa „Literatur der Jahrhundertwende“ bei beiden und/oder „Expressionismus“ beim ersten und „Impressionismus“ beim zweiten?³

Auch den Referendarinnen und Referendaren in PlanvoLL-D wurde eine Aufgabe zu Epochen vorgelegt:

„Ordnen Sie die folgenden Epochenbezeichnungen. Vergeben Sie für die früheste Epoche die ‘1’ usw.: Expressionismus, Romantik, Barock, Aufklärung, (poetischer oder bürgerlicher) Realismus“.

Angesichts der Kontroversen um den Erkenntniswert von Epochenbegriffen im Allgemeinen, Abgrenzungen und Bezeichnungen im Einzelnen wurden hier Exempel gewählt, die nach meiner Kenntnis weitgehend unstrittig sind. Die Aufgabe in toto ist deutlich leichter als die erste Version. Dennoch lag die Lösungshäufigkeit nur bei 45 Prozent.

Es folgen zwei Aufgaben zur Linguistik. Hier kann man fragen, ob dem Anspruch auf „Tiefe“ Genüge getan ist. Vertretbar ist m. E. auch die These, dass es um die Beherrschung des Schulstoffs geht, wie sie von einem leistungsfähigen Schüler bzw. einer solchen Schülerin erwartet wird.

FALKO-D: „Unterstreichen Sie in folgenden Beispielsätzen die Präpositionalobjekte und umkreisen Sie die präpositionalen Adverbialgefüge.“

³ Zugegeben: Hätte ich bei der Autorin bzw. beim Autor nachgefragt, hätte ich die Kodieranweisungen einsehen können. Mir geht es aber nicht um das Exempel als solches, sondern um den Hinweis auf die Komplexität solcher Anweisungen bei Items dieses Typs.

1. *Der Busfahrer, der sich heute gerichtlich verantworten muss, achtete angeblich zu wenig auf die Fußgänger.*
2. *Nachdem die Kollegiaten sich neben dem Schulhaus aufgestellt hatten, berichteten sie über ihre Abschlussfahrt.*
3. *Die politische Situation nach Ende des Ersten Weltkrieges verhinderte den Kontakt zu seinen in der Schweiz lebenden Söhnen.*

TEDS-LT und PlanvoLL-D: „Der folgende Satz ist mehrdeutig. Zeigen Sie das, indem Sie Bezeichnungen für Satzglieder verwenden. *Corinna hat sich in Barcelona verliebt.*“ Der Anteil korrekter Lösungen betrug bei TEDS-LT 29 Prozent, bei PlanvoLL-D 46 Prozent.⁴

Nun möchte ich noch vier Aufgaben zur Didaktik vorstellen. Bei den ersten beiden geht es um das Erklären fachspezifischer Sachverhalte, bei den letzten um die Bewertung bzw. Konstruktion einer Aufgabe.

FALKO-D: „Ein Schüler sagt: ‘Ich verstehe nicht, warum man *schlussfolgern* klein- und zusammenschreibt und *Wort halten* groß und getrennt.’ Erklären Sie dem Schüler die zugrundeliegende Regel und geben Sie ihm eine Strategie an die Hand, mit der er zukünftig solche Probleme lösen kann.“

PlanvoLL-D: „Sie möchten Schüler*innen in einer 5. oder 6. Klasse erklären, warum das Adjektiv *schnell* ein typischeres Adjektiv ist als *prima*. Wie sollte Ihre Erklärung lauten?“ Hier lag die Lösungshäufigkeit bei 72 Prozent.

FALKO-D: „Die Schüler erhalten im Rahmen des Aufsatzunterrichts folgendes Aufsatzthema. ‚Beschreibe Deinen Schulweg!‘ Aus fachdidaktischer Sicht ist diese Aufgabenstellung zu kritisieren. Formulieren Sie eine ähnliche Aufgabenstellung, die aus fachdidaktischer Sicht sinnvoll ist!“ Wieder ist mir nicht bekannt, wie kodiert wurde. Zu ergänzen wären wohl mindestens Angaben zu Adressaten der Beschreibung und eine für Schülerinnen und Schüler lebensweltlich plausible Situierung.

PlanvoLL-D: „Lesen Sie bitte folgenden Text.

Beste Geschichte meines Lebens

Beste Geschichte meines Lebens. Anderthalb Maschinenseiten vielleicht. Autor vergessen; in der Zeitung gelesen. Zwei Schwerkranke im selben Zimmer. Einer an der Tür liegend, einer am Fenster. Nur der am Fenster kann hinaussehen. Der andere keinen größeren Wunsch, als das Fensterbett zu erhalten. Der am Fenster leidet darunter. Um den anderen zu entschädigen, erzählt er ihm stundenlang, was draußen zu sehen ist, was draußen passiert. Eines Nachts bekommt er einen Ersticken-anfall. Der an der Tür könnte die Schwester rufen. Unterlässt es; denkt an das Bett. Am Morgen ist der andere tot; erstickt. Sein Fensterbett wird geräumt; der bisher an

⁴ Im Rahmen von FALKO-D werden nur Mittelwerte und Standardabweichungen auf Skalenebene mitgeteilt, nicht aber Lösungshäufigkeiten bei einzelnen Aufgaben. So beträgt der Mittelwert beim Fachwissen 6,46 Punkte bei einer Standardabweichung von 3,28. Maximal erreichbar waren 16 Punkte (Pissarek/Schilcher 2017: 92).

der Tür lag, erhält es. Sein Wunsch ist in Erfüllung gegangen. Gierig, erwartungsvoll wendet er das Gesicht zum Fenster. Nichts; nur eine Mauer.

(Wolfdietrich Schnurre: Der Schattenfotograf. Aufzeichnungen. München: List 1978, 158)

Sie wollen diesen Text im Rahmen einer Reihe zu Kurzgeschichten in einer 9. Klasse einsetzen. Die Schüler*innen sollen eine handlungs- und produktionsorientierte Aufgabe bekommen. Deshalb präsentieren Sie den Text nicht ganz, sondern Sie lassen eine Stelle weg. Diese Leerstelle sollen die Schüler*innen dann so ausfüllen, wie sie es für sinnvoll halten. Markieren Sie im Text die Stelle, die für das Streichen am ehesten geeignet ist.“

Die Lösungshäufigkeit lag bei 43 Prozent. Der Kode 1 für eine richtige Lösung wurde vergeben, wenn „Nichts; nur eine Mauer.“ unterstrichen war. Das Item galt auch dann als richtig gelöst, wenn mehrere Sätze nach „Am Morgen ist der andere tot; erstickt.“ bis zum Textende unterstrichen waren.

Testaufgaben wie die hier ausgewählten lassen sich, wie anzudeuten war, in vielen Hinsichten kritisieren. Ihre Konstruktion ist ein schwieriges Geschäft, auf das sich u. a. aber alle einlassen müssen, die in der ersten Phase Klausuraufgaben zu stellen und zu bewerten haben.

4. Lerngelegenheiten, insbesondere „praktische“, und ein beunruhigender Befund

Testungen sollten nicht nur objektiv und reliabel sein, sondern – und vor allem – auch valide. Die genannten Tests sind wohl durchgängig curricular valide, legt man u. a. Verlautbarungen der KMK und schulische Curricula zugrunde, also *intendierte* Curricula. Insbesondere die Teilnehmer/innen an TEDS-LT und PlanvoLL-D kamen aber aus verschiedenen Universitäten und es ist naheliegend, dass die jeweils vor Ort *implementierten* und erst recht die *realisierten* Curricula differierten. Deshalb haben wir ihnen Fragen zu Lerngelegenheiten gestellt, im Rahmen von PlanvoLL-D z. B. die 289 angehenden Lehrkräfte aus NRW gefragt: *Wurden folgende fachdidaktische Ausbildungsinhalte bisher in Ihrer Lehramtsausbildung an der Uni oder im ZfsL behandelt (z. B. in einzelnen oder mehreren Seminarsitzungen, als Themen ganzer Seminare)?* Zu antworten war entweder mit „Ja“ oder „Nein“. Items waren z. B. „Mündlichkeit und Schriftlichkeit“, „Schulgrammatik (Reflexion über Sprache)“, „Prozessorientierte Schreibdidaktik“, „Lesestrategien“, „Dimensionen und Stufen der Lesekompetenz“, „Literarisches Lernen“. Weitere Items bezogen sich auf Inhalte der Fachwissenschaft, d. h. auf Literatur- und Sprachwissenschaft. Hier gab es jeweils drei Antwortoptionen (*Kam vor; wurde vertieft behandelt; Kam vor; wurde nicht vertieft behandelt; Kam nicht vor*). Einige Beispiele: „Literaturgeschichte im Überblick“, „Geschichte einzelner literarischer Gattungen“, „Aspekte der Analyse erzählender Texte (z. B. Erzählperspektive)“, „Phonem und Silbe“,

„Morphem, Arten von Morphemen“, „Satzglieder“, „Kohäsion in Texten“. Auf Inhalte in den Bildungswissenschaften bezogen sich weitere Items, auf die ich hier nicht näher eingehe. Auf schulpraktische Erfahrungen schließlich zielten Ja/Nein-Items zur Unterrichtsplanung, zur mehr oder weniger eigenständigen Lehre, zur Verknüpfung von Theorien mit konkreten Lehr-Lern-Situationen, zur Reflexion der Lehrpraxis (Itembeispiele: *Ich habe individuelle Lernleistungen erfasst und dokumentiert. – Ich habe Interviews mit Schüler*innen geführt (z. B. um Rückmeldungen zum Unterricht zu erhalten. – Ich habe Lernziele in Anlehnung an das Curriculum/den Lehrplan formuliert. – Ich habe Unterrichtsmethoden beobachtet, die ich in der Universität gelernt habe.*)). Wir nahmen an, dass Umfang und Qualität der Lehrerfahrung insbesondere im Praxissemester beeinflusst werden durch das Mentoring in der Schule und durch die akademischen Anteile der auf Schulpraxis bezogenen Lehre in der ersten Phase. Dem Mentoring galten 4 Items mit jeweils 4 Antwortoptionen (von *trifft gar nicht zu* bis *trifft voll zu* (z. B. *Eine Lehrperson an der Schule hat mir zu meinem Unterricht Fragen gestellt, die mich zum Nachdenken angeregt haben.*), mit weiteren 5 vierstufigen Items wurde danach gefragt, wie die Referendarinnen und Referendare die Lehrveranstaltungen bewerteten, in denen sie auf die Schulpraktika/Schulpraxis vorbereitet wurden (z. B. *Ich habe mich durch die Veranstaltungen gut auf die Schulpraxis vorbereitet gefühlt.*). Wie die angehenden Lehrerinnen und Lehrer ihre eigene Planungskompetenz einschätzen, wurde mit Items erhoben, die sich auf Aspekte der Diagnostik, der Aufgabenkonstruktion und der Anlage des Unterrichts beziehen (z. B. *Ich mache mir motivationale Unterschiede in den Lernvoraussetzungen der Schüler*innen bewusst. – Ich beziehe die Aufgabe(n) [...] auf fachliche Standards. – Ich sehe in meiner Planung vor, dass auch den Schüler*innen die Ziele des Unterrichts transparent werden.*).

Es wurden latente, d. h. um Messfehler bereinigte Korrelationen der drei Schlüsselkomponenten der Ausbildung (Fach, Fachdidaktik, Pädagogik) und der praktischen Lehrerfahrung berechnet (zu Details König et al. 2017):

Tab. 2 Latente Korrelationen der curricularen Komponenten bei PlanvoLL-D (standardisierte Koeffizienten)

		(1)	(2)	(3)
(1)	Fachinhalte			
(2)	Fachdidaktische Inhalte	0.66***		
(3)	Pädagogische Inhalte	0.47***	0.67***	
(4)	Praktische Lehrerfahrung	0.27**	0.38**	0.34**

*** $p \leq 0.001$; ** $p \leq 0.01$

Es zeigte sich, dass die praktische Lehrerfahrung mit den drei anderen Komponenten nur schwach korreliert ist. Fachdidaktische Inhalte hingegen sind sowohl mit den Fach- als auch mit den pädagogischen Inhalten in mittlerer Höhe verbunden. Dass die praktische Lehrerfahrung mit den anderen Komponenten vergleichsweise mäßig

assoziiert ist, hat damit zu tun, dass sie im Wesentlichen nicht im universitären, sondern im schulischen Umfeld gewonnen wird.

Von besonderem Interesse war, ob auf der Basis der Angaben der Referendarinnen und Referendare zu Lerngelegenheiten im Rahmen der vier „Ausbildungs“komponenten ihre von ihnen selbst eingeschätzte Planungskompetenz vorausgesagt werden kann. Das Ergebnis der Regressionsanalyse mit allen vier Komponenten als Prädiktoren (standardisierte Koeffizienten):

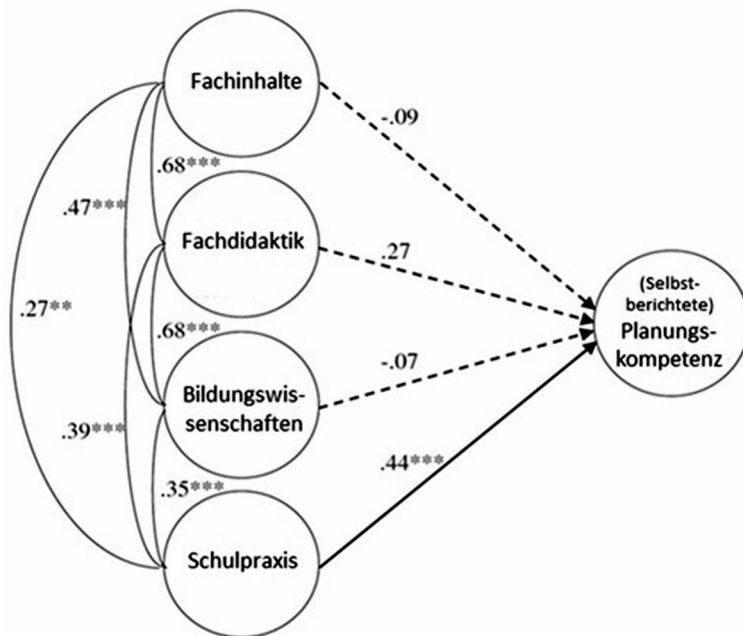


Abb. 2 Von den Referendarinnen und Referendaren sich selbst zugeschriebene Planungskompetenz, vorhergesagt durch Lerngelegenheiten

Die Schulpraxis ist also der einzige signifikante und damit auch stärkste Prädiktor der selbst eingeschätzten Planungskompetenz. Fachliche und pädagogische Lerninhalte tragen zu dieser Kompetenz nichts bei; fachdidaktische Inhalte sind zwar von praktischer Relevanz, sie werden aber statistisch nicht signifikant. Die große Bedeutung der eigenen Lehrerfahrung wird auch in anderen Studien unterstrichen (z. B. Arnold et al. 2014). Die eigene Lehre wiederum ist vom Mentoring in der Schule viel stärker beeinflusst als von den die Praxis vorbereitenden bzw. begleitenden universitären Seminaren (s. Lammerding et al. i. Dr.). In einer groß angelegten Studie zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in Köln, Paderborn und Siegen kamen König/Rothland (2018: 45) zu demselben Befund, den sie wie folgt interpretieren: Es „kann in der herausgehobenen [...] Bedeutung der berufserfahrenen Lehrerinnen und Lehrer in den Schulen vor Ort, die als Einzelpersonen weit ein-

flussreicher zu sein scheinen als die Angebote der Universitäten und ZfsL, auch ein Hinweis darauf gesehen werden, dass die zugunsten wissenschaftlicher Lehrerbildung überwunden geglaubte Meisterlehre ihre Wiederauferstehung feiert – und dies paradoxerweise befördert durch das Praxissemester als Teil eines Universitätsstudiums!“

5. Konsequenzen?

Diese Lesart mag überspitzt sein. Es wird jedenfalls befürchtet, dass mit einer primären Orientierung an „Meistern“ die Fixierung auf Tradiertes verbunden ist und in der ersten Phase gelehrt innovative Konzepte auf der Strecke bleiben.

Nicht wenige – und nicht nur studierende „Novizen“ – beklagen ja die „mangelnde Praxisorientierung“. Fragt man nach, dann zeigt sich, dass in der ersten Phase u. a. die Vermittlung von „Rezeptwissen“ als Teil des „Rüstzeugs“ für die „Praxis“ vermisst wird. Solches Wissen ist aber nicht zu haben. Expertise im Sinne von Wissen 3 zeigt sich u. a. in fallspezifisch organisiertem Wissen, in situationssensibler Flexibilität bei gleichzeitiger beharrlicher Beibehaltung von Zielen. Eine solche Expertise ist Resultat praktischer Erfahrung und nicht von gleichsam „mechanischer Anwendung“ von in der ersten Phase erworbenem Wissen.

Gleichwohl kann die Einsicht, dass die im „nur“ akademischen Teil der Ausbildung gelehrt Inhalte für die eigene (spätere) Lehrpraxis bedeutsam sind, nachhaltig gefördert werden:

- Aussichtsreich ist hier etwa die Arbeit anhand von Fällen „geborgter Praxis“, fallbasiertes Lernen mit Videos und Transkripten, worauf nach meiner Kenntnis an mehreren Standorten verstärkt gesetzt wird. Ein „Fall“ kann gemeinsam analysiert werden, für verschiedene Lesarten ist jeweils zu argumentieren, alternative Lehrszenarien können kreiert werden usw.
- Auch die fachwissenschaftliche Lehre kann dort, wo die Rahmenbedingungen günstig sind, zumindest partiell einen Schulbezug haben. Warum z. B. nicht Lern- und Übungsaufgaben in einem Seminar zur linguistischen Konversationsanalyse auf Kommunikation im Unterricht beziehen und in einem Seminar zur Textlinguistik nicht den Gebrauch von Kohäsionsmitteln in Schülertexten untersuchen?
- Gefragt nach ihren Studienwahlmotiven, geben – wie bereits gesagt – Lehramtsstudierende signifikant seltener als sonstige Studierende „Interesse an wissenschaftlicher Arbeit“ an. Legt man in der universitären Lehre also Wert darauf, dass sie verstärkt forschungsbasiert lernen, hat man erfahrungsgemäß mit Widerständen zu rechnen. Diese Widerstände sollten m. E. ausgehalten werden. Die Studierenden sollten z. B. angehalten werden zu prüfen, wie in dem Bereich, den Neuweg „Buchwissen“ bzw. „Wissen 1“ nennt, zentrale Begriffe definiert und Operationalisierungen von Konstrukten gewählt werden, wie Stichproben gewonnen und charakterisiert werden, wie die Generalisierbarkeit von Befunden eingeschätzt werden kann,

wie plausibel ein empirischer Vergleich von Lehrmethoden angelegt ist usw. So könnten sie u. a. lernen, dass Kontroversen in Fach und Fachdidaktik durchaus „normal“ und kein Übel sind, aber auch, dass für eine bestimmte didaktische Position mehr empirische Evidenz beigebracht werden kann als für eine alternative Version. Und diese alternative Version ist womöglich gerade die schulisch tradierte.

– M. E. sollte auch verstärkt so gelehrt werden, dass kumulatives Lernen unterstützt wird. Das schließt ein, dass immer wieder, aber in jeweils neuen Kontexten auf basale Konzepte zurückgegriffen wird, die dann mit neuen Konzepten verknüpft bzw. vernetzt werden. Soll kumulatives Lernen befördert werden, sind aufseiten der Lehrenden allerdings detaillierte Absprachen erforderlich, nicht zuletzt im Hinblick darauf, welche Begriffe überhaupt als basal anzusehen sind.

Mit Projekten wie TEDS-LT, FALKO-D und PlanvoLL-D sind erste Schritte getan: Es ist zu hoffen, dass die Debatte darüber Fahrt aufnimmt, was fachliches und fachdidaktisches Wissen ausmacht und wie es in der ersten, zweiten und dritten Phase zu erheben ist.

Literatur

- Anderson, Lorin W./Krathwohl, David R. (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Arnold, Karl-Heinz/Gröschner, Alexander/Hascher, Tina (Hg.) (2014): *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* H. 9. S. 469–520.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Ute/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann. S. 29–53.
- Berliner, David C. (2004): Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. In: *Bulletin of Science, Technology & Society* H. 24. S. 200–212.
- Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hg.) (2008): *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid/Buchholtz, Christiane/Bremerich-Vos, Albert (2013): Zusammenhang institutioneller Merkmale mit dem Wissenserwerb im Lehramtsstudium. In: Blömeke, Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Kaiser, Gabriele/Nold, Günter/Haudeck, Helga/Keßler, Jörn-Uwe/Schwippert, Knut (Hg.): *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrebildung aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann. S. 168–187.
- Blömeke, Sigrid/Gustafsson, Jan-Eric/Shavelson, Richard J. (2015): Competence Viewed as a Continuum. In: *Zeitschrift für Psychologie* H. 223. S. 3–13.
- Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (Hg.) (2015): *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS.

- Bremerich-Vos, Albert/Dämmer, Jutta/Willenberg, Heiner/Schwippert, Knut (2011): Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch. In: Blömeke, Sigrid/ Bremerich-Vos, Albert/Haudeck, Helga/Kaiser, Gabriele/Nold, Günter/Schwippert, Knut/ Willenberg, Heiner (Hg.): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Münster: Waxmann. S. 47–76.
- Bremerich-Vos, Albert/Dämmer, Jutta (2013): Professionelles Wissen im Studienverlauf: Lehramt Deutsch. In: Blömeke, Sigrid/ Bremerich-Vos, Albert/Kaiser, Gabriele/Nold, Günter/Haudeck, Helga/Keßler, Jörg-U./Schwippert, Knut (Hg.): Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Münster: Waxmann. S. 47–75.
- Bremerich-Vos, Albert/König, Johannes/Fladung, Ilka (eingereicht): Aspekte des fachlichen und fachdidaktischen Wissens von Referendarinnen und Referendaren in NRW und Berlin.
- Bromme, Rainer (2014): Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens (Reprint der 1. Auflage 1992). Münster: Waxmann.
- Gruschka, Andreas (2009): Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik. Münster: Büchse der Pandora.
- Helmke, Andreas (2015): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 6. Aufl. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helsper, Werner (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 10. H. 4. S. 567–581.
- Helsper, Werner (2014): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. 2. Aufl. Münster: Waxmann. S. 216–240.
- Herzmann, Petra/König, Johannes (2016): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- König, Johannes/Bremerich-Vos, Albert/Buchholtz, Christiane/Lammerding, Sandra/Strauß, Sarah/Fladung, Ilka/Schleiffer, Charlotte (2017): Modelling and validating the learning opportunities of preservice language teachers: on the key components of the curriculum for teacher education. In: European Journal of Teacher Education. Jg. 40. H. 3. S. 394–412, DOI: 10.1080/02619768.2017.1315398
- König, Johannes/Rothland, Martin (2018): Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts *Learning to Practice*. In: König, Johannes/Rothland, Martin/Schaper, Niclas (Hg.): *Learning to Practice, Learning to Reflect?* Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS. S. 1–62.
- Krauss, Stefan/Lindl, Alfred/Schilcher, Anita/Tepner, Oliver (2017): Das Forschungsprojekt FALKO – ein einleitender Überblick. In: Krauss, Stefan/Lindl, Alfred/Schilcher, Anita/Fricke, Michael/Göhring, Anja/Hofmann, Bernhard/Kirchhoff, Petra/Mulder, Regina H. (Hg.): FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Münster: Waxmann. S. 9–65.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (1998): Leben in Metaphern: Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Heidelberg: Auer.
- Lammerding, Sandra/Bremerich-Vos, Albert/Buchholtz, Christiane/König, Johannes (im Druck): Effekte von Lerngelegenheiten angehender Deutschlehrkräfte auf ihre selbstberichtete Planungskompetenz: Befunde zur Kohärenz von Komponenten universitärer Ausbildung und Schulpraxis.

- Mayr, Johannes/Neuweg, Georg Hans (2006): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In: Heinrich, Martin/Greiner, Ulrike (Hg.): „Schauen, was ‘rauskommt’“. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. Wien: LIT-Verlag. S. 183–206.
- Neugebauer, Martin (2013): Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 16. H. 1. S. 157–184.
- Neuweg, Georg Hans (2014): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. Aufl. Münster: Waxmann. S. 583–614.
- Oevermann, Ulrich (2017): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 9. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp. S. 70–182.
- Pissarek, Markus/Schilcher, Anita (2017): FALKO-D: Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden. In: Krauss, Stefan/Lindl, Alfred/Schilcher, Anita/Fricke, Michael/Göhring, Anja/Hofmann, Bernhard/Kirchhoff, Petra/Mulder, Regina H. (Hg.): FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Münster: Waxmann. S. 67–111.
- Praetorius, Anna-Katharina/Klieme, Eckhard/Herbert, Benjamin/Pinger, Petra (2018): Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. In: ZDM The International Journal on Mathematics Education. Jg. 50. H. 3. S. 407–426.
- Shulman, Lee S. (1986): Those who understand. Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher. Jg. 15. H. 2. S. 4–14.
- Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: Harvard Educational Review. Jg. 57. H. 1. S. 1–22.

Anschrift des Verfassers:

*Prof. Dr. (i. R.) Albert Bremerich-Vos, Universität Duisburg-Essen,
Institut für Germanistik, Berliner Platz 6–8, 45127 Essen
albert.bremerich-vos@uni-due.de*