

Christoph Bräuer  
Dorothee Wieser *Hrsg.*

# Lehrende im Blick

Empirische Lehrerforschung  
in der Deutschdidaktik



Springer VS

---

## Lehrende im Blick

---

Christoph Bräuer • Dorothee Wieser (Hrsg.)

# Lehrende im Blick

Empirische Lehrerforschung  
in der Deutschdidaktik

*Herausgeber*

Christoph Bräuer  
Universität Göttingen  
Deutschland

Dorothee Wieser  
Technische Universität Dresden  
Deutschland

ISBN 978-3-658-09733-2

DOI 10.1007/978-3-658-09734-9

ISBN 978-3-658-09734-9 (eBook)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2015

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media ([www.springer.com](http://www.springer.com))

# **Inhaltsverzeichnis**

*Christoph Bräuer & Dorothee Wieser*

Lehrende im Blick – Einleitung .....	9
--------------------------------------	---

## **Untersuchung von Vorstellungen und Orientierungen von Lehrenden**

*Dorothee Wieser*

Theorie(?)-Praxis-Konstellationen in Lehrerforschung und Lehrerbildung: Fragen an die aktuelle deutschdidaktische Lehrerforschung .....	17
--	----

*Ina Lindow*

Systematische Schwierigkeiten in der schulischen Förderung literarischer Rezeptionskompetenz .....	35
---	----

*Kerrin Kamzela*

Die Perspektive von Lehrenden auf basale Lesefähigkeiten zu Beginn der Sekundarstufe I .....	49
---	----

*Daniel Scherf*

Von „ich gehe in sämtlichen Fächern (...) mit Texten anders um“ bis „die Zeit haben wir ja gar nicht“: Vier Fallskizzen zum Umgang mit lesedidaktischen Wissensangeboten .....	71
--	----

*Frederike Schmidt*

Den diagnostischen Blick schärfen – Vorstellungen und Orientierungen von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern zur Diagnose von Lesekompetenz .....	89
---	----

*Holger Zimmermann*

„Die Entstehung der deutschen Sprache, in groben Strukturen. Ein, zwei Stunden“ – Einstellungen von Lehrkräften zu Sprachgeschichte und Sprachwandel.....	111
---	-----

**Rekonstruktion und Analyse des Lehrerhandelns in Unterrichtssituationen***Torsten Pflugmacher**Verstehen verstehen – verstehen. Literaturpädagogische Professionalität als Herausforderung von Literaturdidaktik und Literaturvermittlung*..... 131*Christoph Bräuer**An der Schnittstelle professioneller Lehrkompetenz – (Re-)Konstruktion von „Rationalität“ und „Adaptivität“ im Didaktischen Entscheiden*..... 159*Katrin Kleinschmidt**Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache. Erste Ergebnisse einer Studie zur Adaptivität sprachlichen Handelns von Lehrer/-innen*..... 199*Johannes Reinert**Unterrichtliches Brauchtum und Kommunikationsorientierung: Spannungen bei der unterrichtlichen Arbeit mit schulischen Textformen am Beispiel der Inhaltsangabe*..... 227**Erhebung von fachlich-didaktischen Kompetenzen***Sarah Jagemann**Was wissen Studierende über die Regeln der deutschen Wortschreibung? – Eine explorative Studie zum graphematischen Wissen*..... 255*Maja Wiprächtiger-Geppert & Susanne Riegler & Janine Freivogel**Erfassung des professionellen Wissens von Deutschlehrkräften zu Orthographie und Orthographieerwerb – Forschungsstand und Perspektiven*..... 281

*Nadine Itel*

Filmvignetten zur Einschätzung sprachförderrelevanten Wissens von frühpädagogischen Fachpersonen .....	301
---	-----

*Markus Pissarek & Anita Schilcher*

Fachspezifische Lehrerkompetenzen im Fach Deutsch messen? Modellierung und Konstruktvalidierung eines Erhebungsinstruments im Rahmen der Projektgruppe FALKO Regensburg.....	321
--	-----

Autorinnen und Autoren .....	341
------------------------------	-----

Christoph Bräuer & Dorothee Wieser

## Lehrende im Blick – Einleitung

Während man vor zehn Jahren kaum von einer *deutschdidaktischen* Lehrerforschung sprechen konnte, lässt sich mittlerweile sagen, dass sich nicht nur zunehmend mehr Forschungsarbeiten aus einer dezidiert fachdidaktischen Perspektive den Lehrenden im Deutschunterricht zuwenden, sondern dass sich auch ein breites Spektrum an Fragestellungen und methodischen Zugängen etabliert hat. Dies haben auch die Vorträge und intensiven Diskussionen in den entsprechenden Sektionen der Symposien in Bremen (2010), Augsburg (2012) und Basel (2014) deutlich gemacht.

Ziel des vorliegenden Bandes ist es in dieser Situation, zum einen durch konkrete Forschungsvorhaben einen Eindruck des Spektrums der deutschdidaktischen Unterrichts- und Lehrerforschung zu vermitteln. Drei Zugänge werden hierbei unterschieden: 1. die Untersuchung von Vorstellungen und Orientierungen von Lehrenden, 2. die Rekonstruktion und Analyse des Lehrerhandels in Unterrichtssituationen und 3. die Erhebung von fachlich-didaktischen Kompetenzen. Zum anderen soll durch diese Zusammenschau aber auch die Reflexion dringlicher Fragen angestoßen werden: Wo lassen sich Spezifika einer deutschdidaktischen Lehrerforschung ausmachen und an welchen Punkten sind Konzepte der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung oder auch Ansätze anderer Fachdidaktiken anschlussfähig? Welche Konsequenzen hat dies für die Erhebungs- und Auswertungsverfahren? Welche normativen Implikationen sind zu bedenken? etc.

In dem einleitenden Beitrag von *Dorothee Wieser* wird deshalb der Versuch unternommen, aus einer Verortung der deutschdidaktischen Lehrerforschung in den (Spannungs-)Feldern der Professionsforschung zu klärende Fragen abzuleiten. Zentrale Perspektiven sind hierbei das Verhältnis von Beobachtung und Konstruktion sowie das von Forschendem und Beforschem. Am Beispiel der Kasuistik wird zudem den offenen und verdeckten Verbindungen von Lehrerforschung und Lehrerbildung nachgegangen.

Im ersten Teil des Bandes, in dem die Rekonstruktion von *Vorstellungen* und *Orientierungen* Deutschlehrender im Mittelpunkt steht, zeichnet sich eine gemeinsame Ausrichtung der Beiträge ab: die Förderung allgemeiner und litera-

rischer Lesekompetenzen aus Sicht der Lehrenden. Die thematische Nähe der Beiträge ermöglicht aufschlussreiche Kontrastierungen und schafft zugleich die Basis für weiterführende Überlegungen.

*Ina Lindow* stellt in ihrem Beitrag mit dem Titel „Systematische Schwierigkeiten in der schulischen Förderung literarischer Rezeptionskompetenz“ eine Studie zum kasuistischen Wissen (im Sinne Shulmans) vor. Die Studie basiert auf narrativen Interviews mit Lehrenden, in denen diese problematische Begebenheiten im Literaturunterricht schildern. Aus der Darstellung ausgewählter Befunde leitet Ina Lindow Dimensionen systematischer Unsicherheit im Literaturunterricht ab und gelangt so zu einer Spezifizierung der von Werner Helsper formulierten Sach- und Autonomie-Antinomie (vgl. Helsper 2000).

„Die Perspektive von Lehrenden auf basale Lesefähigkeiten im Deutschunterricht der frühen Sekundarstufe I“ steht im Beitrag von *Kerrin Kamzela* im Zentrum. Auf der Basis von leitfadenzentrierten Interviews mit Deutschlehrerinnen und -lehrern der Jahrgangsstufe 5 rekonstruiert sie Konzepte von Lesen und Leseförderung und geht der Frage nach, inwiefern die Förderung basaler Lesefähigkeiten überhaupt als Aufgabe des Deutschunterrichts (in Klasse 5) angesehen wird. Dabei treten die widersprüchlichen Anforderungen, mit denen die Lehrenden konfrontiert sind, ebenso hervor wie die Spannungen zwischen den rekonstruierten Konzepten.

Eine etwas andere Perspektive auf das Thema Leseförderung entfaltet *Daniel Scherf* in seinem Beitrag „Von „(...) ich gehe in sämtlichen Fächern (...) mit Texten anders um“ bis „die Zeit haben wir ja gar nicht“: Vier Fallskizzen zum Umgang mit lesedidaktischen Wissensangeboten“. Ihm interessiert vor allem, in welcher Form das lesedidaktische Wissen bei Lehrenden Verwendung findet, wie Wissen und Einstellungen interagieren und welche individuellen Zielsetzungen (mit)verfolgt werden. Die Befunde sind nicht nur hinsichtlich der Konzeption von Fortbildungen im Bereich der Lesedidaktik relevant, sondern werfen auch die Frage auf, was einen professionellen Umgang mit entsprechenden Wissensangeboten ausmacht.

*Frederike Schmidt* fokussiert in ihrem Beitrag „Den diagnostischen Blick schärfen – Vorstellungen und Orientierungen von Deutschlehrern zur Diagnose von Lesekompetenz“ einen weiteren und bisher eher kaum beforschten Aspekt im Kontext der Leseförderung: Es geht ihr nicht um die Messung von diagnostischen Kompetenzen, sondern um die Rekonstruktion der Lehrendenperspektive auf verschiedene Dimensionen der Diagnostik und deren unterrichtliche Potentiale bzw. Möglichkeiten der Diagnostik von Lesekompetenzen im Unterricht. Die Befunde der vorgestellten Studie sind ein erster Schritt zur Entwicklung eines unterrichtsnahen Diagnoseinstruments. In den Beiträgen von Kerrin Kamzela, Daniel Scherf und Frederike Schmidt zeigen sich bei ähnlicher Themenwahl also

nicht nur verschiedene Fragerichtungen, sondern auch unterschiedliche Kontextualisierungen der Forschungsvorhaben.

Einem ganz anderen Gegenstandsbereich des Deutschunterrichts wendet sich *Holger Zimmermann* in seinem Beitrag „Die Entstehung der deutschen Sprache, in groben Strukturen. Ein, zwei Stunden“ – Einstellungen von Lehrkräften zu Sprachgeschichte und Sprachwandel“ zu. Auch er verfolgt aber das Ziel, die entsprechenden Einstellungen zu rekonstruieren und damit der Frage nachzugehen, in welcher Form das in der Aus- und Fortbildung vermittelte Wissen Eingang in die Wissens- und Überzeugungsstrukturen der Lehrenden findet.

In den Beiträgen des ersten Teils wird jedoch immer wieder betont, dass die Rekonstruktion von Vorstellungen und Orientierungen nur bedingt Rückschlüsse auf das Handeln der Lehrenden zulässt, auch wenn man von handlungsleitenden Kognitionen ausgeht. Welche Zugänge und Befunde die Untersuchung von konkreten Unterrichtspraktiken „im Feld“ ermöglichen, zeigen die Beiträge im zweiten Teil des Bandes. Aufschlussreich ist in der Zusammenschau dieser Beiträge vor allem die Kontrastierung der jeweiligen theoretischen und methodologischen Konzepte.

Diese Zuwendung zur Unterrichtspraxis und die damit verbundene Forderung nach einer literaturpädagogischen Unterrichtsforschung ist für *Torsten Pflugmacher* eine zentrale Aufgabe und Herausforderung für die Literaturdidaktik. In seinem Beitrag „Verstehen verstehen – verstehen. Literaturpädagogische Professionalität als Herausforderung von Literaturdidaktik und Literaturvermittlung“ versucht er an einem Auszug aus einem Unterrichtstranskript aufzuzeigen, was es heißt, typische Probleme der Vermittlung von Literatur im Unterricht zu rekonstruieren. Im Zentrum des Forschungsinteresses stehen dabei die Verstehensprozesse der Lernenden und Lehrenden als entscheidendes Moment des Literaturunterrichts.

Der Frage der Rekonstruktion von Professionalität im Handlungsfeld Unterricht geht auch der Beitrag „An der Schnittstelle professioneller Lehrkompetenz – (Re-)Konstruktion von ‚Rationalität‘ und ‚Adaptivität‘ im *Didaktischen Entscheiden*“ von *Christoph Bräuer* nach. Im Fokus steht dabei die Frage der Sensibilisierung professioneller Wahrnehmung – sie wird als eine Voraussetzung für adaptive und rationale Planungs- und Handlungsentscheidungen modelliert, wie sie als Ausweis einer „adaptiven Lehrkompetenz“ (Beck et al. 2008) angenommen werden. Der Beitrag rekonstruiert die Entscheidungen am Beispiel eines Unterrichtsauszugs zu einer Einführungsstunde in die „Inhaltsangabe“ und untersucht, was Lehrkräfte an dieser Sequenz wahrnehmen und welche Schlüsse sich daraus ziehen lassen.

Die Notwendigkeit der Zuwendung zu den realen Unterrichtspraktiken zeigt sich gleichfalls im Beitrag von *Katrin Kleinschmidt*. Schule als „versprachlichte

Institution“ (Ehlich/Rehbein 1986: 170) zu betrachten, ist keineswegs neu. Diese Perspektive erhält aber durch den aktuellen Diskurs um Sprache im Fach und die Modellierung von Schulsprache besondere Bedeutung und es ist offensichtlich, dass die theoretischen Konzeptionierungen durch empirische Befunde ergänzt werden müssen. In ihrem Beitrag „Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache. Erste Ergebnisse einer Studie zur Adaptivität sprachlichen Handelns von Lehrer/-innen“ führt Katrin Kleinschmidt die theoretischen Diskurse zur Schulsprache mit Befunden der interaktionstheoretischen Spracherwerbsforschung zusammen. Anhand erster Ergebnisse aus ihrer eigenen Studie zeigt sie auf, wie sich die an Schülerinnen und Schüler gerichtete Sprache im Schulverlauf verändert, d.h. welche Formen der Adaptivität und der sprachlich-interaktionalen Stützmechanismen bei den Lehrenden zu rekonstruieren sind.

*Johannes Reinert* betrachtet die unterrichtlichen Interaktionen auf einer anderen Ebene. In seinem Beitrag „Unterrichtliches Brauchtum und Kommunikationsorientierung: Spannungen bei der unterrichtlichen Arbeit mit schulischen Textformen am Beispiel der Inhaltsangabe“ geht er der Frage nach, zu welchen Spannungen und Rahmungsdifferenzen die Vermittlung der didaktisch höchst umstrittenen Textform Inhaltsangabe im Unterricht führt. Mit Blick auf fünf zentrale Aspekte (u.a. Begriffsarbeit, Normen der Inhaltsangabe und Situierung) erläutert er anhand von Auszügen aus Unterrichtstranskripten die gelingenden und misslingenden Aushandlungsprozesse sowie die zu beobachtenden Komplexitätsreduktionen.

Die Möglichkeiten und Formen, durch welche fachliches und fachdidaktisches Wissen von (angehenden) Lehrkräften erhoben werden kann, aber auch die Bedeutung des geprüften Wissens für die professionelle Praxis der Lehrkräfte werden im dritten Teil thematisiert. Im Unterschied zu den Beiträgen im ersten Teil des Bandes geht es in den hier vorgestellten Forschungsvorhaben also nicht um die Rekonstruktion der Wissensformen und Überzeugungen von Lehrenden, sondern um die Konzeption, Durchführung und Auswertung von Tests zur Erfassung professioneller Wissensbestände.

Sowohl *Sarah Jagemann* als auch *Janine Freivogel, Susanne Riegler* und *Maja Wiprächtiger-Geppert* fokussieren einen Bereich des professionellen Wissens: das Wissen zur Orthographie und ihrer Vermittlung im Unterricht. Die Ausrichtung der beiden Beiträge ist jedoch sehr unterschiedlich. Sarah Jagemann stellt in ihrem Beitrag „Was wissen Studierende über die Regeln der deutschen Wortschreibung? – Eine explorative Studie zum graphematischen Wissen“ erste Ergebnisse eines Forschungsvorhabens vor und geht vor allem der Differenz von graphematischen Wissen und Wissen zum Umgang mit entsprechenden Fehlern im Unterricht nach. Der Beitrag von Janine Freivogel, Susanne Riegler und Maja Wiprächtiger-Geppert nimmt hingegen eine andere Perspektive ein. Unter dem

Titel „Erfassung des professionellen Wissens von Deutschlehrkräften zu Orthographie und Orthographieerwerb – Forschungsstand und Perspektiven“ diskutieren sie durch den kritischen Vergleich vorliegender Erhebungsinstrumente, welchen Anforderungen diese Instrumente gerecht werden müssen, um zu inhaltsvaliden Ergebnissen zu führen.

*Nadine Itel* stellt eine Erhebungsform vor, die in der Professionsforschung neben den schriftbasierten Wissenstests zunehmend an Bedeutung gewinnt: „Filmvignetten zur Einschätzung sprachförderrelevanten Wissens von Frühpädagoginnen“ – so der Titel ihres Beitrags. Sie erläutert die Entwicklung des Erhebungsinstruments, aber auch das Vorgehen bei der inhaltsanalytischen Auswertung der Interviewdaten und erste Ergebnisse dieses Untersuchungsansatzes.

In dem abschließenden Beitrag von *Markus Pissarek* und *Anita Schilcher* werden gleichfalls grundlegende Fragen zu den Möglichkeiten der Erhebung professioneller Wissenskompetenzen im Fach Deutsch diskutiert. Unter dem Titel „Fachspezifische Lehrerkompetenzen im Fach Deutsch messen? Modellierung und Konstruktvalidierung eines Erhebungsinstruments im Rahmen der Projektgruppe FALKO Regensburg“ präsentieren sie zum einen erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts, welches sich an den Untersuchungen und Modellierungen der COACTIV-Studie orientiert, zum anderen zeigen sie die vielschichtigen Probleme auf, mit denen die Testentwicklung in diesem Bereich konfrontiert ist.

Die in diesem Band versammelten Beiträge zeigen in der Zusammenschau, dass die Forschungsarbeiten in den hier abgebildeten drei Bereichen – Vorstellungen und Orientierungen, Lehrerhandeln und Überprüfung des Lehrerwissens – noch stärker als bisher aufeinander bezogen werden sollten. Es bleibt zu hoffen, dass die Lektüre dieses Bandes erste Anregungen dazu liefert.

Zum Schluss sei noch ganz herzlich den beiden Mitarbeiterinnen *Claudia Gärtner* und *Daniela Zumpf* für ihre engagierte Unterstützung bei der Erstellung des Manuskripts gedankt.

## Literatur

- Beck, Erwin/Baer, Matthias/Guldmann, Titus/Bischoff, Sonja/Brühwiler, Christian/Müller, Peter, Niedermann, Ruth/Rogalla, Marion/Vogt, Franziska (2008): Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster u.a.: Waxmann.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Helsper, Werner (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerausbildung. In: Cloer, Ernst et al. (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim, München: Juventa. S. 142–177.

**Untersuchung von  
Vorstellungen und Orientierungen von Lehrenden**

*Dorothee Wieser*

## **Theorie(?)-Praxis-Konstellationen in Lehrerforschung und Lehrerbildung: Fragen an die aktuelle deutschdidaktische Lehrerforschung**

### **1 Einleitung**

Dass die Lehrerforschung auch in der Deutschdidaktik längst keine Ausnahme mehr darstellt, zeigt nicht nur der vorliegende Band (vgl. den Forschungsüberblick bei Bräuer/Winkler 2012). Die zu beobachtende Konsolidierung legt es nun aber zugleich nahe, nach der Justierung dieser Forschungsrichtung genauer zu fragen: Welche Zielsetzungen werden bzw. sollen verfolgt werden? Lassen sich Aussagen über geeignete Forschungsdesigns treffen? Welche Verknüpfungen mit anderen Forschungsfeldern der Deutschdidaktik, aber auch anderer Disziplinen (Soziologie, Psychologie, Erziehungswissenschaften etc.) erscheinen als konstruktiv? etc. Vor allem aber: In welchem theoretischen Rahmen ist das Verhältnis von Forschendem und Beforschem, d.h. von deutschdidaktischer Forschung und Lehrenden im Deutschunterricht zu reflektieren?

Die Beantwortung bzw. Diskussion dieser Fragen erscheint insbesondere deshalb als dringlich, weil sowohl in der Deutschdidaktik als auch in der (allgemeinpädagogischen) Lehrerforschung derzeit über die Ausrichtung der Forschungsansätze gestritten wird, so dass die Anknüpfung an etablierte Forschungsparadigmen kaum gelingen kann und vielmehr eine dezidierte Verortung in den entsprechenden Spannungsfeldern angebracht erscheint. Die in den Debatten zutage tretenden Problemkonstellationen, aber auch die jeweiligen normativen Grundierungen sollen in diesem Beitrag als Ausgangspunkt für die Konkretisierung der Fragen an die deutschdidaktische Lehrerforschung genutzt werden. Dabei soll insbesondere auch den Verbindungen von Lehrerforschung und Lehrerbildung nachgegangen werden, die eben nicht nur in der Lehrerbildungsforschung in sehr unterschiedlichen, impliziten und expliziten Formen existieren. Die Kasuistik, d.h. die fallbezogene Lehrerforschung sowie die Fallarbeit in der Lehre, wird aufgrund ihrer Doppelnatur abschließend als Beispiel gewählt, an dem sowohl die Frage(n) nach der disziplinären Verortung und -ausrichtung

konkretisiert als auch Potentiale und Herausforderungen thematisiert werden sollen.

## 2 **Deutschdidaktische Lehrerforschung – erster Verortungsversuch**

Der erste Verortungsversuch setzt bei der Deutschdidaktik an: Spätestens mit der Etablierung der Fachdidaktik Deutsch an den Universitäten beginnt die Diskussion um ihre Verortung zwischen den Disziplinen und zwischen Theorie und Praxis. Sie hat seitdem sehr unterschiedliche Formen angenommen und momentan unzweifelhaft Konjunktur (vgl. aktuell Kepser 2013). Dies ist insbesondere durch zwei, in Teilen miteinander verknüpfte Entwicklungen bedingt: durch die Forderung nach einer empirischen Fundierung fachdidaktischer Aussagen und durch die (nicht in allen Teilen transparente) Einbindung in bildungspolitische Prozesse wie z.B. die Formulierung von Bildungsstandards. Die sich abzeichnenden Fragen, Dilemmata, Herausforderungen etc. sind allerdings nur bedingt neu (vgl. Ivo 1977, Kämper-van den Boogaart 2008). Da eine Außenperspektive oft sehr erhelltend ist, sollen an dieser Stelle drei von dem Erziehungswissenschaftler Heinz-Elmar Tenorth beschriebenen Konfliktzonen fachdidaktischer Forschung zitiert werden, die erkennbar auch auf die deutschdidaktische zutreffen:

Es sind vor allem drei Dimensionen, in denen ich solche Konflikte [im Kontext der Diskussion um Funktionen und Strategien fachdidaktischer Forschung; D.W.] aus der Distanz feststellen möchte:

- (i) Die *Beschreibungen des theoretischen oder vielleicht sogar disziplinären Status* der Fachdidaktik und die Zuschreibungen an ihre Funktion werden nicht wirklich konsensual formuliert, das ist der erste Befund;
- (ii) die Leitbegriffe der eigenen Forschung, das ist meine zweite Beobachtung, sind zwar vielfältig, aber die aktuell dominierenden Lösungswege, die man in der rhetorischen Allgegenwärtigkeit der Begriffe Evidenz und Kompetenz sehen kann, verdecken nur mühsam, dass *weder die Frage der Gütekriterien noch die theoretische Modellierung der eigenen Forschung befriedigend gelöst* ist – es gibt also ein wissenschaftslogisches Problem der Forschung; und schließlich
- (iii) das ist mein dritter Punkt, auch wenn sich Fortschritte der Forschung nicht leugnen lassen, hat die Fachdidaktik immer noch (und trotz *co-aktiv*) mit dem Problem ihrer praktischen und d.h. vor allem mit ihrer *Bedeutsamkeit im professionellen Alltag* zu kämpfen – wie man inzwischen bis in die Tagespresse hinein lesen kann, wenn kluge Praktiker die unerwünschten Folgen der heute so folgenreichen domänenpezifischen Forschungs- und Standardisierungsarbeit im Schulalltag beklagen. (Tenorth 2012: 12)

Die von Tenorth benannten Konflikte sollen im Folgenden einer näheren Be trachtung unterzogen werden, einerseits durch den Bezug auf den aktuellen Dis

kurs in der Fachdidaktik Deutsch, andererseits durch die Konkretisierung für den Bereich der Lehrerforschung.

## 2.1 *Zum disziplinären Status der Fachdidaktik Deutsch*

Die Uneinigkeit über den theoretischen und/oder disziplinären Status wurde von Matthias Kepser in seinem Plenarvortrag beim 19. Symposium Deutschdidaktik 2012 in Augsburg zum zentralen Reflexionsgegenstand gemacht, um die Grabenkämpfe innerhalb der Disziplin zu befrieden, vor allem aber mit Blick auf die Sicherung ihres wissenschaftlichen Status (vgl. Kepser 2013). Kepser setzt sich dabei kritisch mit vorliegenden Positionierungen der Deutschdidaktik auseinander, beispielsweise mit dem Konzept der Vermittlungs- oder dem der Handlungswissenschaft. Seine Kritik bezieht sich insbesondere auf die einseitige Fokussierung bestimmter Teilgebiete bzw. -aufgaben der Disziplin – Deutschdidaktik sei weder auf die Suche nach geeigneten Vermittlungsgegenständen noch auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern beschränkt. Sein Gegenvorschlag besteht darin, die Fachdidaktik Deutsch als *eingreifende Kulturwissenschaft* zu denken. Damit rekurriert er auf Denksätze von Fingerhut und Ingendahl und plädiert aus zwei Gründen für das kulturwissenschaftliche Paradigma. Zum einen seien insbesondere in der Literaturwissenschaft, aber auch in den Erziehungswissenschaften, d.h. in zwei zentralen Bezugsdisziplinen, zahlreiche kulturwissenschaftliche Ansätze zu verzeichnen. Zum anderen erscheinen mehrere Grundsätze der Kulturwissenschaften als besonders anschlussfähig: die Transdisziplinarität, die Untersuchung kultureller Praktiken sowie Phänomene und die kritische, auf Veränderungen abzielende Perspektive (insbesondere im angelsächsischen Raum). Kepser verweist aber darauf, dass es sich bei den Kulturwissenschaften um ein keineswegs einheitliches Forschungsparadigma handelt (vgl. Kepser 2013: 54). Daran wäre allerdings die Frage anzuschließen, welchen Orientierungswert die Verortung in einem solch diffusen Paradigma dann überhaupt haben kann.

Damit unternimmt Kepser den Versuch, die beiden, durchaus spannungsreichen Dimensionen der Fachdidaktik – (Versuch der wertfreien) Beobachtung und Konstruktion (vgl. Tenorth 2012: 14) – innerhalb eines Forschungsparadigma zu einer friedlichen Koexistenz zu führen. Er räumt aber direkt ein, dass die dilemmatische Situation keineswegs aufgelöst ist:

Als eingreifende Kulturwissenschaft ist die Deutschdidaktik selbst wiederum Teil des Kulturräums, den sie erforscht. Das Dilemma, wissenschaftlicher Beobachter und gleichzeitig Akteur im selben Feld zu sein, kann nur bearbeitet werden, indem sich die Deutschdidaktik der Außenkritik stellt und sich auch selbst stets kritisch reflektiert. Das betrifft nicht zuletzt die Nor-

men, die sie an die Beobachtung der schulischen Gegenwart anlegt und für Gestaltungsvorschläge eines künftigen Unterrichts in Feld führt. (Kepser 2013: 59)

Neben der Frage, wie die Außenkritik systematisch in Forschungsarbeiten gewährleistet werden kann und welche Kriterien für die Selbstreflexion (sowohl in qualitativen wie auch in quantitativen Forschungsansätzen) zu formulieren sind, ist aber auch das Verhältnis der beiden Dimensionen (Beobachtung/Wissenschaft und Konstruktion/Eingriff) zu diskutieren. Diesbezüglich wehrt Matthias Kepser Erwartungen, die von außen an die Disziplin herangetragen werden, vehement ab:

Die vielleicht wichtigste Ableitung ist: Eine Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft ist in erster Linie Wissenschaft und als solche hat sie sich zuallererst der Forschung verpflichtet zu fühlen. Nicht nur außerhalb der Universitäten und pädagogischen Hochschulen hält man indes für ihre wichtigste Aufgabe, künftige Lehrkräfte auszubilden. Einem Verständnis als „Berufswissenschaft“ [...] ist aber entschieden zu widersprechen. Ebenso wenig versteht sich die Psychologie als Wissenschaft zur Ausbildung von Therapeuten oder Unternehmensberatern, sondern als Wissenschaft vom Verhalten und Erleben des Menschen. (Kepser 2013: 60 f.)

Doch trägt der Vergleich mit der Psychologie? Sind die Verknüpfungen zwischen Studium und (angestrebtem) Beruf nicht doch wesentlich enger, auch wenn man von kurzschlüssigen Theorie-Praxis-Vorstellungen und einer möglichst dichten Anbindung und Ausrichtung des Studiums am Berufsalltag Abstand nimmt?<sup>1</sup> Und auch wenn man die außer- und inneruniversitären Erwartungen als unangemessen und einseitig einstuft, zeigt sich doch auch hier, und das macht u.a. den Unterschied zur Psychologie aus, die dilemmatischen Doppelfunktion der Fachdidaktik. Dies wird nicht nur in der deutschdidaktischen Lehrerbildungsforschung, in der die Deutschdidaktik sich selbst beforscht, erkennbar. Hier allerdings in besonderer Weise: So ist einerseits die Absicherung *curriculärer* Validität fachdidaktischer Items, wie sich in TEDS-LT gezeigt hat, problematisch (Bremerich-Vos/Dämmer 2013: 55, 59), andererseits dürften die Validitätsprobleme nicht auf curriculäre Aspekte beschränkt sein.

Die systemtheoretische Infragestellung des Wissenschaftsstatus der Erziehungs- oder Bildungswissenschaften, auf deren Relevanz für die Fachdidaktik Deutsch z.B. Michael Kämper-van den Boogaart aufmerksam macht (vgl. Kämper-van den Boogaart 2008: 88ff.), kann durch die Anbindung an das kulturwissenschaftliche Forschungsparadigma nicht entkräftet werden: Das Moment des (direkten oder indirekten) Eingreifens ist einerseits konstitutiv für die Disziplin, andererseits ist durch die daraus resultierenden Reflexionsprobleme zumindest aus systemtheoretischer Sicht die Verortung im Wissenschaftssystem nicht möglich (vgl. Luhmann/Schorr 1988). Auch Heinz-Elmar Tenorth betont die geteil-

---

1 Dass der Vergleich mit Disziplinen wie der Medizin oder der Psychologie aber durchaus sinnvoll und aufschlussreich ist, soll damit keineswegs in Abrede gestellt werden.

ten konzeptionellen Probleme von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik (vgl. Tenorth 2012: 15 f.). Tenorth sieht allerdings die „Doppelnatur des fachdidaktischen Wissenssystems“, d.h. „die notwendige Koppelung von Theoriewissen und Reflexion, von Forschungswissen und der Weisheit des Praktikers“ (ebd.: 16), als Basis der theoretischen Autonomie der Fachdidaktiken und fordert:

[...] die Anerkennung der spezifischen Problemlage, in der sich Forschung und die Konstruktion genuinen Wissens in der Fachdidaktik je spezifisch befinden. Die Analyse der Forschungsformate [...] hat dann ihre revierspezifische Pointe darin, dass man klären muss, was je für sich in diesen differenten Wissenssystemen Forschung bedeutet und auch, ob sich die Relationierung dieses Wissens selbst noch als Forschungsthema darstellen lässt. (ebd.)

Damit wäre nun nach der spezifischen Problemlage deutschdidaktischer Lehrerforschung zu fragen, wobei die Konstellationen der Wissenssysteme möglicherweise noch komplexer als von Tenorth beschrieben sind. Denn spätestens wenn die Lehrerforschung sich auf das Feld der Empirie begibt, ist sie einerseits mit der Weisheit der Praxis konfrontiert und ggf. an deren Rekonstruktion interessiert – darauf wird noch zurückkommen zu sein. Gleichzeitig ist sie um theoriebasierte Forschung bemüht, die sich über ihre Distanz zur Praxis bestimmt – aber, und dies ist der entscheidende Punkt, dabei wird sie nie interessellos sein. Zumindest für die deutschdidaktische Lehrerforschung stellt die reflektierte Relationierung der Wissenssysteme eine nicht unerhebliche Herausforderung dar. Eng verknüpft mit dem fraglichen theoretischen Status der fachdidaktischen Lehrerforschung sind die methodologischen Fragen, welche Tenorth in seinem zweiten Punkt als konflikträchtig herausstellt.

## 2.2 *Theoretische Modellierung und Gütekriterien*

Die Leitbegriffe und Forschungsmethoden sind in der deutschdidaktischen Lehrerforschung äußerst vielfältig, was auch die Beiträge dieses Bandes spiegeln. Diese Vielfalt ist an sich nicht problematisch und erscheint angesichts der äußerst unterschiedlichen Fragerichtungen als nahezu zwingend. Ungeklärt ist allerdings, inwieweit die übernommenen Konzepte aus der Psychologie (z.B. der Ansatz der subjektiven Theorien oder die Frage nach handlungsleitenden Kognitionen), der Linguistik (z.B. gesprächsanalytische Modelle) oder der Soziologie (z.B. strukturtheoretische Modelle oder das Konzept der Deutungsmuster) fachdidaktisch zu spezifizieren sind. Dies trifft selbstverständlich auch auf methodologische Aspekte zu. In diesem Kontext ist die aus den anderen Disziplinen geborgte Methodik (Tenorth 2012: 15) hinsichtlich ihrer Passung mit den (in weiten Teilen noch zu leistenden) fachdidaktischen Modellierungen zu reflektieren.

Und noch eine weitere Herausforderung ist zu benennen: Es ist jeweils zu prüfen, inwiefern die häufig zu beobachtenden und aus den fachdidaktischen Fragestellungen resultierenden Kombinationen von methodischen Zugängen noch auf einer kongruenten theoretischen Basis zu verorten sind.

Der Frage nach den Methoden vorgeordnet ist jedoch die Bestimmung genuin fachdidaktischer Fragestellungen. Die Notwendigkeit einer fachdidaktischen Spezifizierung auch gerade in der Lehrerforschung wird beispielsweise von der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung keineswegs in Frage gestellt, sondern im Gegenteil betont (vgl. Helsper 2007: 576, Baumert/Kunter 2006: 492). Offen bleibt aber, wodurch die Fachspezifität der deutschdidaktischen Lehrerforschung bestimmt ist.<sup>2</sup> Der Bezug auf den Deutschunterricht allein stellt offensichtlich kein ausreichendes Bestimmungsmerkmal dar. Damit wird zunächst nur das Feld für empirische Erhebungen eingrenzt.

### *2.3 Fehlende Bedeutsamkeit im professionellen Alltag*

Die Frage nach der Verwertbarkeit der Forschungsergebnisse wird nicht nur von außen an die Disziplin herangetragen, sondern wird in den meisten Forschungsarbeiten gestellt – spätestens im Ausblick bzw. Fazit der entsprechenden Publikationen. Gleichwohl ist diese Dimension je nach Forschungsansatz sehr unterschiedlich im Feld der Lehrerforschung präsent: Historische Zugänge unterscheiden sich hier von der Rekonstruktion aktueller Vorstellungen, Deutungsmuster oder Praktiken und diese wiederum von der Überprüfung professioneller Kompetenzen. Deutlich ist jedoch in allen vorliegenden Arbeiten, dass Implikationen für die gegenwärtige Praxis des Deutschunterrichts oder der Lehrerausbildung entweder explizit formuliert werden oder implizit zum Ausdruck kommen bzw. in der anschließenden Rezeption deutlich hervortreten. Eine bewusste Distanzierung von praktischen Ableitungen erscheint vor allem mit Blick auf die bereits ausgeführten spannungsreichen Konstellationen der Wissenssysteme, der doppelten Verortung der Fachdidaktiken kaum möglich bzw. als bewusste Täuschung. Wie schon erwähnt, führt auch die Berufung auf eine kulturwissenschaftliche Forschungsperspektive hier nicht weiter. Zumindest würde der Rahmen deutschdidaktischer Lehrerforschung sehr eng, wenn sie sich auf die interesselose Beobachtung (und Rekonstruktion) beschränken würde, und der Bezug zu den konstruierenden Anteilen der Disziplin bliebe unbestimmt.

---

2 Allerdings ist die Fachdidaktik Deutsch nicht allein mit dieser Herausforderung konfrontiert: Detlev Leutner betonte auf dem 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, dass auch die Erziehungswissenschaften im Rahmen der empirischen Bildungsforschung ihre fachspezifischen Forschungsparadigmen bestimmen müssen (vgl. Leutner 2013).

Ein zusätzliches bzw. daraus abgeleitetes Problem stellen die „unerwünschten Folgen“ (Tenorth 2012: 12) der Forschungsarbeiten dar. Hier sind beispielsweise für den Bereich der kompetenzorientierten Lehrerforschung – in Kenntnis der Entwicklungen im Bereich der Lernforschung – durchaus bedenkliche Entwicklungen zu befürchten, auch wenn man den „standardisierten Lehrer“ nicht als Schreckgespenst an die Wand malen möchte.

Tenorth plädiert am Ende seines Beitrags für eine rekonstruktive Unterrichtsforschung, welche die *Wisdom of Practice* ins Zentrum des Forschungsinteresses rückt (ebd.:25ff.). Aus dieser Perspektive kommt folglich der Lehrerforschung besondere Bedeutung zu und auch in der deutschdidaktischen Lehrerforschung findet der Ansatz Shulmans (vgl. Shulman 2004) durchaus Berücksichtigung – und zwar nicht nur in den Literaturverzeichnissen (vgl. z.B. Lindow 2013). Allerdings bewegen sich auch diese Arbeiten in dem nun bereits mehrfach thematisierten Spannungsfeld: Die Erforschung der *Wisdom of Practice* scheint gleichfalls nicht interesselos möglich: Denn vor welchem Horizont ist zu entscheiden, woran Weisheit, woran Dummheit oder woran Ignoranz zu erkennen sind? Und wie ist die Wissensstruktur der Weisheit zu beschreiben? Insofern erscheint die Forderung Tenorths, dass das Problem, „wie die Fachdidaktik wieder zusammenbringt, was sie jetzt getrennt hat: Weisheit und Forschungswissen“ (Tenorth 2012: 27), anzugehen sei, als eine kaum einlösbare.

Die Notwendigkeit und zugleich die Problematik fachdidaktischer Lehrerforschung stellt Hans Georg Neuweg pointiert heraus:

Je näher sich der Forscher am Gegenstand befindet, je mehr er also selbst fachdidaktisch-praktisch kann, desto eher erschließt sich ihm das Berufswissen der Lehrer im jeweiligen Fach. Aber: Im gleichen Maße nimmt die Fähigkeit ab, dieses Wissen in einer Weise abzubilden, die es zu einem intersubjektiv zugänglichen Gegenstand der weiteren Analyse durch Dritte macht. Das Professionswissen anders als im Handeln freilegen kann letztlich nur, wem es nicht selbstverständlich ist – dann ist es ihm aber zugleich zum Teil unverständlich [...]. (Neuweg 2011b: 470)

### 3 Deutschdidaktische Lehrerforschung – zweiter Verortungsversuch

Der Frage nach der disziplinären Verortung deutschdidaktischer Lehrerforschung ist aber nicht nur mit Blick auf die Deutschdidaktik nachzugehen, sondern auch die Diskussionen um das Konzept der Lehrerprofessionalität stellen einen nicht zu vernachlässigenden Horizont dar. Auch wenn die Debatte zwischen strukturtheoretischen Ansätzen der Lehrerforschung und denen, die auf die Modellierung professioneller Handlungskompetenz ausgerichtet sind, nicht mehr mit Veheemenz geführt wird, sind doch die unterschiedlichen Ausrichtungen der Lehrerforschung nicht zu übersehen. Zugespitzt geht es um die Frage, ob die Orientie-

rung an der gelingenden Praxis und der sie ermöglichen Lehrerkompetenzen maßgeblich ist oder die Analyse der den Unterricht bestimmenden Strukturen sowie die sich zeigenden Antinomien und Paradoxien. Während der strukturtheoretischen Professionsforschung der Vorwurf gemacht wird, sie würde durch die Betonung der Kontingenz und der nicht aufhebbaren Antinomien des pädagogischen Handelns die Lehrerprofession zusätzlich belasten und keinen Zugang „zum Grundproblem professionellen Lehrerhandelns, d.h. zur Beantwortung der Frage, wie Unterricht möglich ist und auf Dauer gestellt werden kann“, eröffnen (Baumert/Kunter 2006: 472, vgl. auch Tenorth 2006), wird von der anderen Seite der kompetenzorientierten Lehrerforschung ein „Gestus der Bereinigung“ (Helsper 2007: 575) attestiert, der „zu einer empirisch begründeten ‚neuen didaktischen Illusion‘“ (ebd.) führe.

Die Gemeinsamkeiten beider Ausrichtungen sind allerdings unverkennbar: Übereinstimmend wird davon ausgegangen, dass Lehrerhandeln auf Unbestimmtheit und Unsicherheit gegründet ist. Baumert/Kunter sehen folglich auch als angemessenes Modell der Unterrichtsforschung ein „Opportunitäts-Nutzungsmodell mit doppelter Kontingenz“ (Baumert/Kunter 2006: 477), da das Angebots- und Nutzungsmodell von Helmke die zweite strukturelle Unsicherheit im Lehrerhandeln, die soziale Ko-Konstruktion unterrichtlicher Lerngelegenheiten, nicht ausreichend berücksichtige. Die Schlussfolgerungen sind aber gegensätzlich: Während die einen die gelingende Praxis fokussieren und den empirisch fundierten Versuch unternehmen, die Wissens- und Könnensvoraussetzungen der Lehrenden zu bestimmen, setzen die anderen auf fallanalytische Rekonstruktionen von Interaktionsmustern. Dabei greift Helsper die Kritik von Baumert/Kunter auf und räumt ein, dass „die sachhaltigen Bildungsprozesse und Unterrichtsaktionen“ ebenso wie die Rekonstruktion professioneller Lehrerkompetenzen, beispielsweise die „Handlungsrelevanz ‚kasuistischen Wissens‘“ in den Mittelpunkt zu rücken seien (Helsper 2007: 576).

Durch den Verweis auf die Bedeutung der „Sache“ kommt die Fachspezifik in den Blickpunkt. Es wäre beispielsweise zu fragen: Welche spezifischen Interaktionsmuster prägen den Deutschunterricht und welche fachspezifischen Ausprägungen der Antinomien und Paradoxien sind erkennbar (vgl. Lindow/Wieser 2013)?<sup>3</sup> Zudem zeigt die aktuelle Praxis der deutschdidaktischen Lehrerforschung, dass die hier skizzierten Forschungsrichtungen durchaus zusammengeführt werden: So wird beispielsweise im Rahmen der Rekonstruktion von Vorstellungen und Orientierungen (vgl. Kamzela und Scherf in diesem Band) oder in Untersuchungen zum kasuistischen Wissen von Deutschlehrenden (vgl. Lindow in diesem Band) auch nach antinomischen Spannungen oder Widersprüchlich-

---

3 Entsprechende Forschungsfragen wurden und werden auch schon bearbeitet (vgl. z.B. Wieler 1989 und Bräuer 2010).

keiten gefragt. (Verallgemeinerbare) Zusammenhänge zwischen entsprechenden Wissensbeständen sowie Überzeugungen und einem gelingenden Deutschunterricht werden jedoch, anders als beispielsweise in den naturwissenschaftlichen Didaktiken, bisher nicht untersucht. Dies ist insofern auch nicht verwunderlich, denn die Frage nach den Gelingenskriterien dürfte – in Abhängigkeit von dem jeweils konkret fokussierten Bereich des Deutschunterrichts – zu höchst heterogenen Antworten führen. Damit wäre für die Bereiche des Deutschunterrichts, für die ein fachdidaktischer Konsens – beispielsweise bezüglich der erwünschten Lernergebnisse – eher unwahrscheinlich erscheint, die Basis für eine kompetenzorientierte Forschung, wie sie beispielsweise im Rahmen von TEDS-LT durchgeführt wird, letztlich nur eingeschränkt gegeben. Allerdings zeigt sich die Problematik des unhintergehbaren fachdidaktischen Horizonts, vor dem die Bewertung der empirischen Befunde jeweils vorgenommen wird, gleichfalls für die qualitativ-rekonstruktiven Ansätze, wie bereits für die Rekonstruktion der *Wisdom of Practice* ausgeführt.

*Zwischenfazit:* Führt man die Überlegungen zur Verortung der deutschdidaktischen Lehrerforschung in der Deutschdidaktik und in der Lehrerforschung sowie die sich daraus ergebenden Fragen zusammen, mag der Eindruck entstehen, dass nicht nur das Lehrerhandeln, sondern vielmehr auch die Lehrerforschung durch, noch näher zu charakterisierende, Antinomien bestimmt ist. Diese Feststellung ist nun jedoch mehr als bekannt und hat entweder eine lähmende Wirkung oder wird aufgrund ihrer Unspezifität wohlwollend und in der Hoffnung auf wissenschaftlichen Fortschritt ignoriert.

Luhmann und Schorr offerieren der Pädagogik am Ende ihrer Publikation *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem* ein Therapieangebot:

Was sich dann als Hilfe anbietet, ist zunächst eine Art paradoxe Intervention im Mailänder Stil, also die Weisung: wenn du Dein Problem lösen willst, das Dich unglücklich macht, behalte es, denn Du brauchst es. [...] Es geht also nicht ohne blinden Fleck, aber genau dies lässt sich mit verlagerter Blindheit, mit anderem Nichtsehen, wieder beobachten. Jeder kann in seinen eigenen Beobachtungen Unterscheidungen verwenden, die dem beobachteten Beobachter unzugänglich sind. [...] Es impliziert einen Verzicht auf Repräsentation „der“ Wirklichkeit. Es impliziert im sozialen Verkehr einen Verzicht auf belehrende Autorität. (Luhmann/Schorr 1988: 378ff.)

Damit ist die auch von Matthias Kepser eingeforderte Außen- und Selbstkritik aufgerufen (vgl. Kepser 2013: 59). Doch wie könnte dies im Rahmen der deutschdidaktischen Lehrerforschung realisiert werden? Zum einen durch die Vernetzung mit den Diskursen der soziologischen und allgemeinpädagogischen Lehrerforschung und zwar insbesondere mit Blick auf die gemeinsame Auswertung von Forschungsdaten. Dass hier nicht unerhebliche Anstrengungen unternommen werden müssen, um eine Basis der begrifflich-konzeptionellen Verständigung zu schaffen, steht dabei außer Frage. Zum anderen wären Kriterien

für die innerdisziplinäre Reflexion zu entwickeln und die notwendigen organisatorischen Voraussetzungen (beispielsweise für den Austausch von Forschungsdaten) zu schaffen (vgl. auch Wieser 2010: 356).

Nicht nur weil einer solchen Außen- und Selbstkritik aus den verschiedensten (zeitlichen, organisatorischen etc.) Gründen deutliche Grenzen gesetzt sind und selbst im Idealfall eines solchen Systems der permanenten Beobachtung der Beobachtung Zweifel am Erfolg bleiben (vgl. Luhmann/Schorr 1988: 381), ist aber letztlich der „Verzicht auf belehrende Autorität“ (ebd. 387ff.) maßgeblich. Was zunächst so selbstverständlich klingen mag und ohne Zweifel ein substantielles Element der Forschungsethik deutschdidaktischer Lehrerforschung ist, erweist sich in der Forschungspraxis dann doch als schwer einlösbar: Die Lektüre von Forschungsbeiträgen, einschließlich der eigenen, geht doch nicht selten mit dem Gefühl einher, dass der Aussagemodus und die Haltung gegenüber den Forschungsbefunden mehr oder weniger unbestimmt ist. Dies erscheint auch nicht verwunderlich, wenn man den ungeklärten disziplinären Status bedenkt. Einerseits ist man zur Wissenschaftlichkeit aufgerufen und fühlt sich durch die (zumindest postulierte) Distanz von „Theorie“ und „Praxis“ legitimiert, andererseits steht die Frage nach der Bedeutsamkeit für den professionellen Alltag und/oder die Lehrerbildung im Raum und schließlich schwingt bei all dem das Wissen über die Ungeklärtheit der Verhältnisse mit.

Somit stellt sich die Frage, ob die Verpflichtung auf bzw. Behauptung der Wissenschaftlichkeit deutschdidaktischer Lehrerforschung nicht zu einer unnötigen Belastung wird. Dies trifft insbesondere auf genuin deutschdidaktische Fragestellungen zu. Selbstverständlich kann ich als Deutschdidaktikerin linguistische Gesprächsanalysen im Deutschunterricht durchführen oder die Entwicklung des Metaphernverständens untersuchen und bin damit in wesentlich geringerem Maße mit den beschriebenen Reflexionsproblemen konfrontiert. Diese kommen in jenen Fällen erst bzw. spätestens dann zum Tragen, wenn nach den didaktischen Implikationen der Forschungsbefunde gefragt wird. Aber wenn man auf die fachdidaktische Spezifizierung soziologischer, psychologischer, oder allgemeindidaktischer Fragestellungen setzt, scheint die offensive Anerkennung der eben stets nur relativen Aussagekraft der Forschungsergebnisse unausweichlich. Dies beeinträchtigt die Lebendigkeit des wissenschaftlichen Diskurses, wie man in der Literaturwissenschaft sehen kann, die in anderer Form mit ähnlichen Problemen zu kämpfen hat, keineswegs zwingend – im Gegenteil. Im Unterschied zu literaturwissenschaftlichen Kontroversen sind im (engeren) deutschdidaktischen Diskurs jedoch die möglichen oder eben zu verweigernden Implikationen für die Praxis aber stets präsent.

Während der offensive Umgang mit den Problemen im Sinne der von Luhmann/Schorr empfohlenen paradoxen Intervention den fachdidaktischen Diskurs

durchaus zugleich entspannen und beleben kann, stellt sich die Situation für die Lehreraus- und -weiterbildung durchaus anders dar. Hier tritt das zu klärende Verhältnis von Beobachtung und Konstruktion in den Vordergrund, aber auch das immer wieder diskutierte Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Wobei aus den vorangegangenen Ausführungen eine gewisse Skepsis gegenüber dem Theoriebegriff<sup>4</sup> und der Kontrastierung von Theorie und Praxis resultiert, da die Verflechtungen nicht gänzlich zu negieren sind. Aus diesem Grund sollen zunächst einige prinzipielle Überlegungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis sowie Wissen und Können aufgegriffen werden, bevor dann die Fallarbeit in der Lehrerbildung im Spannungsfeld der beschriebenen Konstellation betrachtet werden soll.

#### 4 Theorie und Praxis – Beobachtung und Konstruktion

Fragen der Lehrerbildung sind auch in der Germanistik gerade wieder sehr präsent. Dies zeigen u.a. die aktuellen Hefte der *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes* (Heft 1 und 2/2012 sowie 1/2013). Dabei werden in den Fragestellungen der Beiträge neben der Diskussion um die konkreten Inhalte die altbekannten Spannungsfelder sichtbar: das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowie von Wissen und Kompetenz, aber auch die Frage nach den Praxisanteilen und der Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. Im Rahmen dieses Beitrages ist weniger die Bestimmung des Verhältnisses von Fachwissenschaft und Fachdidaktik von Interesse, sondern vielmehr die Verortung der universitären Lehrerbildung gegenüber der schulischen Praxis und damit zusammenhängend die Relation von Wissen und Kompetenz.

In seiner durch die Theorien Pierre Bourdieus geleiteten Felduntersuchung der Literaturdidaktik, die auch in Ergänzung und Kontrastierung der vorangegangenen systemtheoretischen Überlegungen aufschlussreich ist, kommt Michael Kämper-van den Boogaart gleichfalls auf die Konsequenzen der fachdidaktischen Fokussierung von Handlungswissen zu sprechen:

Die Institutionalisierung der Fachdidaktiken verdankt sich dem bekanntermaßen erfolgreichen Versuch (Ivo u.a.), die Kompetenz zur Produktion von Handlungswissen zu reklamieren [...] Die damit verbundene empirische Verunreinigung (Orientierung auf empirische Handlungen: Unterricht) setzt die Fachdidaktik in abhängige Opposition zu jenen Disziplinen, die die Lizenz zur reinen Theorie besitzen (Theorien großer Reichweite) [...]. (Kämper-van den Boogaart 1996: 37)

---

4 Es wäre eben zu klären, welchen wissenschaftstheoretischen Status fachdidaktische Theorien einnehmen.

Dass die unangenehmen Begleiterscheinungen, die mit dem Versprechen, praxis-relevantes Handlungswissen zu produzieren und zu vermitteln, verbunden sind, inzwischen breit diskutiert werden, zeigt nicht nur der bereits erwähnte Beitrag von Matthias Kepser. Dezipiert bestimmt er in diesem Beitrag die Fachdidaktik Deutsch durch die Zurückweisung entsprechender Erwartungen und fordert gleichsam die Anbindung an ein wissenschaftliches Forschungsparadigma ein. Diese Ausrichtung ist mit Blick auf die Lehrerbildung zudem mehr als gerechtfertigt bzw. sogar dringend notwendig, da über die verschiedenen Ansätze in der Professionsforschung hinweg ein breiter Konsens besteht, dass die Vermittlung von Können bzw. von handlungsrelevantem Wissen, welches sich schließlich im Können niederschlägt, im Rahmen der Lehrerausbildung eine Unmöglichkeit darstellt. Können, welches eben nicht zwingend auf Wissen, sondern auf professionellen Schemata, Scripts oder Routinen beruht, kann eben nur in der unterrichtlichen Praxis durch die Auseinandersetzung mit den konkreten Gegebenheiten erworben werden (vgl. z.B. Tenorth 2006: 589ff.).

Auch Georg Hans Neuweg kritisiert in mehreren Beiträgen die Annahme, dass professionelles Handeln bzw. Können auf identifizierbaren mentalen Einheiten beruht, die in Wissensmodellen abgebildet und zumindest partiell vermittelt werden können (vgl. z.B. Neuweg 2001, 2011a und b). Dass Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung, so Neuweg, werde durch mehrdeutige Wissensbegriffe – z.B. prozedurales oder praktisches Wissen – entschärft (vgl. Neuweg 2011a: 35). In dieser Hinsicht kritisiert Neuweg auch den Ansatz Shulmans, insbesondere dessen Modellierung des *pedagogical content knowledge* (PCK): „Suggeriert wird damit die Existenz einer eigenen Wissensbasis, die die Lehrkraft aus dem Fachwissen und dem allgemeinpädagogischen ‚Wissen‘ erzeugt und im Klassenzimmer dann anwendet – und, das ist die Pointe, die gegebenenfalls auch wissensförmig in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen vermittelt werden kann“ (ebd.: 36, vgl. auch Lindow 2013: 55 und 65ff.).

Folglich ist die universitäre Lehrerbildung durch Distanz zur Praxis bestimmt und hat ihre Aufgabe in der Vermittlung von Bildungs- und Reflexionswissen:

Hintergrund-, Bildungs- und Reflexionswissen stellt kaum Lösungs-, wohl aber Problemmodelle bereit, die helfen, Wirklichkeit zu lesen und Fragen zu stellen. Eine erste Phase der Lehrerbildung, die dieses Wissen vermittelt, hat, wenn sie gut gemacht ist, „praktische Relevanz“ – nicht, weil dadurch unmittelbar „Anwendbares“ erworben würde, das hernach durch „Übung“ und „Praxis“ zur „Prozedur“ wird, sondern weil sich die Perspektiven verbreitern, in denen praktische Probleme ihre Rahmung erfahren, weil der Raum an Handlungsalternativen sich vergrößert, den man sieht, und weil das praktische Denken sich am Möglichen und nicht nur am Vorfindlichen zu orientieren lernt. (Neuweg 2011a: 41)

Doch auch wenn diese Argumentation überzeugt, wirft sie die Frage auf, was dann als fachdidaktisches Bildungs- und Reflexionswissen zu bestimmen ist. Das

spannungsreiche Verhältnis von Beobachtung und Konstruktion, welches die Fachdidaktik bestimmt, erschwert hier entsprechende Ableitungen nicht unerheblich. Dies zeigt sich, wie bereits erwähnt, u.a. in den Schwierigkeiten, die bei der Generierung von Items für die Überprüfung fachdidaktischer Kompetenzen zu Tage treten (vgl. Bremerich-Vos/Dämmer 2013). Diesbezüglich ergibt sich folglich ein dringlicher Handlungsbedarf für die Deutschdidaktik. Das besagte Arbeitsfeld steckt Kämper-van den Boogaart wie folgt ab: „Was also in der ‚Bel- etage‘ zu leisten wäre, ließe stärker auf Beobachtung und Konstruktion von Beobachtungsinstrumenten (z.B. einer geeigneten Terminologie) hinaus. Hierbei wäre darauf zu achten, die historischen Kontexte des Beobachteten und der Beobachtungsoperationen reflexiv zu sichern“ (Kämper-van den Boogaart 2008: 104).

Die Weiterentwicklung von Beobachtungsinstrumenten und -methoden, die sich für fachdidaktische Fragestellungen als geeignet erweisen und zugleich reflexiv gesichert werden, stellt, wie bereits betont, ein Desiderat deutschdidaktischer Lehrerforschung dar.<sup>5</sup> Und ohne Zweifel werden damit auch die grundlegenden Voraussetzungen für entsprechende Ansätze in der Lehrerbildung geschaffen, wie am Beispiel der fallbasierten Lehrerbildung noch näher ausgeführt wird. Zugleich zeigt der Verweis auf die zu reflektierenden historischen Kontexte<sup>6</sup>, dass die Beobachtung von Unterricht aus einer deutschdidaktischen Perspektive nur bedingt anschlussfähig an qualitativ-rekonstruktive Ansätze wie die Objektive Hermeneutik ist, bei denen Kontextuierungen bewusst ausgeblendet werden. Zugleich steht außer Frage, dass die Bestimmung des notwendigen fachdidaktischen Reflexionswissens weiterer Diskussionen bedarf.

Ein Ansatz, der die „Habitualisierung von Reflexivität“ (Tenorth 2006: 591) in der Lehrerbildung ermöglichen soll, ist die fallbasierte Lehre. Die Fallarbeit als Methode in der Lehrerbildung ist nicht nur deshalb von Interesse, weil sie immer mehr Aufmerksamkeit sowohl in der Lehrerbildungsforschung als auch in der Praxis der Lehrerbildung erfährt (vgl. Pieper et al. (Hrsg.) 2014). Sie ist es vor allem auch, weil sie zugleich eine Methode der qualitativ-rekonstruktiven Lehrerforschung darstellt, welche gerade in der Deutschdidaktik als notwendig und konstruktiv eingeschätzt wird (vgl. z.B. Pflugmacher 2014, Reh/Rabenstein 2013). Deshalb soll die Kasuistik als in mehreren Kontexten vielversprechender Ansatz abschließend vor dem bisher ausgearbeiteten Hintergrund reflektiert werden.

---

5 Ein Beispiel für entsprechende Entwicklungen ist die Unterrichtsrahmenanalyse (vgl. Bräuer 2011).

6 Die Bedeutung historischer Fragestellungen und Perspektiven in Forschung und Lehre ist deshalb zu betonen. Es wäre kritisch zu prüfen, ob sich hier durch die aktuellen Entwicklungen Verschiebungen (zu Ungunsten der historischen Fachdimension) ergeben haben.

## 5 Fallbezug in der Lehrerforschung und in der Lehrerbildung

Die Arbeit am Fall, die pädagogische Kasuistik, ist en vogue in Lehrerforschung und Lehrerbildung, nicht nur, aber auch, weil sowohl der Fallbegriff als auch die Konzeptionierung dessen, was mit der Fallrekonstruktion jeweils verbunden wird, eine breite Variation aufweist und somit ein breites Dach für unterschiedliche Ansätze in Forschung und Lehre geboten wird (vgl. Pieper 2014).<sup>7</sup> In diesem zur Entgrenzung neigenden Feld bietet die Unterscheidung von illustrativen und rekonstruktiven Formen der Kasuistik, die von Wernet eingeführt wird, eine Orientierungshilfe (vgl. Wernet 2006, vgl. auch Beck et al. 2000). Denn neben der Frage, was eigentlich als „Fall“ angesehen wird, ist die Funktion der Fallarbeit zu klären. Illustrative Kasuistik, so Wernet, ist „mit einem praktischen Interesse verbunden: pädagogische Probleme sollen aufgezeigt werden, eine gelungene pädagogische Praxis soll dargestellt werden, pädagogische Ideale sollen praktisch anschaulich geschildert werden“ (ebd.: 88). Rekonstruktive Kasuistik, die Wernet als die wissenschaftlich angemessene herausstellt, zeichnet sich hingegen durch ihre Interesselosigkeit aus:

Pädagogische Kasuistik muss, will sie sich als Forschungsinstrument verstehen, sich den Protokollen der Sprach- und Handlungsspiele der unterrichtlichen und erzieherischen Praxis in distanzierter, uninteressierter Haltung zuwenden in der Absicht, den Sinngehalt dieser Protokolle zu verstehen. (Wernet 2006: 112)

Die Wahrung der Interesselosigkeit der rekonstruktiven Kasuistik<sup>8</sup> erscheint in erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Kontexten allerdings ständig in Gefahr, so dass die Grenze zwischen illustrativen und rekonstruktiven Formen pädagogischer Kasuistik schmal sein dürfte. Wernet geht davon aus, dass die rekonstruktive Kasuistik keine Lösungswege für die rekonstruierten Problemzusammenhänge (beispielsweise Antinomien und Paradoxien der unterrichtlichen Interaktion) aufzeigt, sondern gerade durch deren Offenlegung und die Verweigerung „einer unauthentischen Reformsemantik“ jedoch „eine bloß sekundäre, gleichwohl erhebliche pädagogisch-praktische Bedeutung“ erlange (ebd.: 108). Es bleibt aber kritisch, insbesondere textkritisch zu prüfen, ob in den entsprechenden Beiträgen nicht doch zumindest implizit auch primäre, d.h. direkte pädagogische Effekte angestrebt werden.

Auch wenn es bisher keine überzeugenden empirischen Belege für die Wirksamkeit kasuistischer Ansätze in der Lehrerbildung gibt (vgl. Schel-

<sup>7</sup> Ein historischer Rückblick findet sich bei Schelle/Rabenstein/Reh (2010) sowie bei Beck et al. (2000).

<sup>8</sup> Neben der Interesselosigkeit ist die Arbeit mit technisch vermittelten Protokollen, d.h. mit Video- oder Audiomitschnitten bzw. den daraus erstellten Transkripten, eine weitere Voraussetzung für eine rekonstruktive Kasuistik, da Protokoll und Interpretation zu trennen sind (vgl. ebd.: 109).

le/Rabenstein/Reh 2010: 20) und kritische Positionen die Hoffnung, dass die Kasuistik einen Ausweg aus dem Theorie-Praxis-Problem böte, zurückweisen (vgl. Wernet 2006: 115), wird auf die Erzeugung von Reflexionswissen bei den Studierenden gesetzt: Fallarbeit wird als sinnvoll bzw. sogar notwendig erachtet, um Professionalisierung voranzutreiben.<sup>9</sup> Es geht nicht um das Erkennen und Einüben von Routinen, sondern um das reflektierte Fallverständhen, welches als Kern der Profession erachtet wird (Schelle/Rabenstein/Reh 2010: 18ff., vgl. auch Beck et al. 2000, Baumert/Kunter 2006: 473, 487, Helsper 2007: 575).

Aus einer fachdidaktischen Perspektive gilt es nun mindestens zwei Aspekte zu klären bzw. näher zu bestimmen. Zunächst ist zu fragen, welche Methoden der Dokumentanalyse, insbesondere der Analyse von Unterrichtstranskripten sich als geeignet erweisen, um die Gegenstandskonstitution/-rahmung – wenn man dies als Zentrum fachdidaktischer Analysen im Betracht zieht – im Unterricht zu erfassen: Wo liegen die Grenzen eines gesprächsanalytischen Zugriffs? Wie wäre die Unterrichtsrahmenanalyse ggf. weiter zu differenzieren? etc. Und vor allem: Welche methodischen Kenntnisse und Fertigkeiten, aber auch welches Wissen über fachwissenschaftliche und fachdidaktische Konzepte müssen die Studierenden erwerben, damit sie entsprechende Rekonstruktionen erfolgreich vornehmen können?

Damit verbunden ist der zweite Klärungsbedarf: Welche konkreten Ziele werden in fachdidaktischen Lehrsituationen mit kasuistischen Methoden angestrebt: „Geht es um die ‚Erhebungsmethoden‘ oder um das Erlernen der Interpretationsmethode, geht es um die Dekonstruktion internalisierter Deutungen oder um die Illustration von systematischem Wissen und dessen Unterstützung?“ (Schelle/Rabenstein/Reh 2010: 20). Zu bedenken ist folglich auch, dass in der kasuistischen Lehrerbildung, anders als in der kasuistischen Lehrerforschung, Rekonstruktion und Dekonstruktion miteinander verkoppelt sind: Zum einen gilt es, die Strukturen der unterrichtlichen Interaktionen zu bestimmen, zugleich sollen aber (bestimmte) Deutungsmuster der Studierenden dekonstruiert werden. Gerade aus einer deutschdidaktischen Perspektive, in der die Spannungsverhältnisse von Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion im Rahmen der Vermittlung literaturgeschichtlicher Kenntnisse sehr präsent sind, zeigen sich hier komplexe Herausforderungen.

Trotz allem erscheint die Arbeit an Fällen alternativlos – unter der Bedingung, dass einerseits die (zu vermittelnden) Voraussetzungen auf Seiten der

---

<sup>9</sup> Dabei wird die Reflexion keineswegs nur auf die Praxis bezogen: „Diese Haltung einer überprägnanten, kritisch-reflexiven Gegnerschaft zur Praxis, die gerade dem langfristigen Schutz der Praxis vor erfolgreichem Scheitern aufgrund unreflektierter Routinen dient, impliziert auch eine kritische Haltung gegenüber der einfachen ‚Verwendung‘ wissenschaftlicher Erklärungen, also eine Sensibilisierung für die Wissensverwendung“ (Beck et al. 2000: 35).

Studierenden (vgl. Pflugmacher 2014: 193ff., Pflugmacher et al. 2009: 379), andererseits die Anforderungen an fachdidaktisch geeignete Methoden und Daten sowie die Reflexionskriterien für die Wahrung der Grenze von illustrativer und rekonstruktiver Didaktik ausreichend bedacht bzw. zunächst geklärt werden. Zu diskutieren wäre dann weiterführend, ob und in welchem Rahmen Formen der illustrativen Kasuistik doch legitim bzw. sogar unumgänglich sind.

## 6 Resümee

Die Notwendigkeit, die diversen Konstellationen von Theorie und Praxis im Rahmen des Lehramtsstudiums zu diskutieren, wird durch die um sich greifende Einführung von Praxissemestern verschärft: Wie können Studierende in der Praxis agieren, notwendige Routinen erwerben und zugleich die Distanz zur Praxis wahren, um die aus professionstheoretischer Sicht erwünschte Reflexionshaltung einzuüben? Damit erweitert sich das bereits skizzierte Fragenspektrum im Kontext fachdidaktisch-kasuistischer Lehrerbildung.

Aber auch jenseits dieser bildungspolitischen Entwicklungen und Herausforderungen gilt es die so positiven Entwicklungen in der deutschdidaktischen Lehrerforschung zu rahmen und weiterzuführen. Einige Ableitungen bzw. Bündelungen der vorangegangenen Überlegungen sollen deshalb abschließend versucht werden: Die Bestimmung genuin deutschdidaktischer Fragestellungen für die Lehrerforschung und die damit verbundenen methodologischen Entwicklungen sind weiter voranzutreiben. Dabei wären die beschriebenen Reflexionsprobleme fachdidaktischer Forschung stets zu bedenken. Das Postulat einer wissenschaftlichen Perspektive ist wenig hilfreich, die Offenlegung der jeweiligen fachdidaktischen (normativen) Implikationen hingegen schon. Um einen solchen Prozess zu unterstützen, wäre die Etablierung einer neuen Form des Diskurses in der Deutschdidaktik zu überlegen: die kontroverse Interpretation von Unterrichtsdokumenten. Nicht nur in der Forschungspraxis des einzeln Forschenden sollte die gemeinsame Dateninterpretation gepflegt werden, vielmehr sollte sie darüber hinaus als generelles Prinzip gelten, d.h. die Neuinterpretation eines bereits diskutierten Falls sollte nicht als unkollegial, sondern als notwendig aufgefasst werden.

## 7 Literatur

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), S. 469–520.

- Beck, Christian et al. (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen: Leske und Budrich.
- Bräuer, Christoph (2010): Könnerschaft und Kompetenz in der Leseausbildung. Theoretische und empirische Perspektiven. Weinheim: Juventa-Verl.
- Bräuer, Christoph (2011): Die Unterrichtsrahmenanalyse – ein Beobachtungsinstrument für die praktische Forschung wie für die forschende Praxis. In: Bräuer, Christoph/Ossner, Jakob (Hrsg.) (2001): Kommunikation und Interaktion im Unterricht. Duisburg: Univ.-Verl. Rhein-Ruhr Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 80, S. 13–30.
- Bräuer, Christoph/Winkler, Iris (2012): Aktuelle Forschung zu Deutschlehrkräften. Ein Überblick. In: Didaktik Deutsch 19 (33), S. 74–91.
- Bremerich-Vos, Albert/Dämmer, Jutta (2013): Professionelles Wissen im Studienverlauf: Deutsch. In: Sigrid Blömeke et al. (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrerausbildung aus TEDS-LT. Münster et al.: Waxmann, S. 47–75.
- Helsper, Werner (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (4), S. 567–579.
- Ivo, Hubert (1977): Zur Wissenschaftlichkeit der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Vorüberlegungen zu einer „Fachunterrichtswissenschaft“. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (1996): Mit Pierre Bourdieu durch die Literaturdidaktik spaziert. In: Didaktik Deutsch 1 (1), S. 30–52.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2008): Fachdidaktik und Fachwissenschaft. In: ders. (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Neubearbeitung. Berlin: Cornelsen, S. 86–104.
- Kepser, Matthias (2013): Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. In: Didaktik Deutsch 18 (34), S. 52–68.
- Leutner, Detlev (2013): Statement 1: Empirische Bildungsforschung. In: Müller, Hans-Rüdiger/Bohne, Sabine/Thole, Werner (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich (23), S. 131–133.
- Lindow, Ina (2013): Literaturunterricht als Fall. Wiesbaden: Springer VS.
- Lindow, Ina/Wieser, Dorothee (2013): Literaturunterricht als Fall philologischer Praxis: Antinomien und Lösungsversuche. In: Zeitschrift für Germanistik NF 23 (2), S. 390–404.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt am Main: Suhrkamp (740).
- Neuweg, Georg Hans (2001): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. 2. Aufl. Münster: Waxmann (311).
- Neuweg, Georg Hans (2011a): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft 22 (43), S. 33–45.
- Neuweg, Hans Georg (2011b): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 451–477.
- Pieper, Irene/Frei, Peter/Hauenschmid, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara (Hrsg.) (2014): Was der Fall ist. Fallarbeit in Lehrerbildung und Bildungsforschung: Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pieper, Irene (2014): Einleitung. In: Irene Pieper et al. (Hrsg.): Was der Fall ist. Fallarbeit in Lehrerbildung und Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pflugmacher, Torsten et al. (2009): Vom Nutzen einer pädagogischen Unterrichtsforschung für die Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 27 (3), S. 372–384.