

Diskussion

Andreas Bonnet

Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer_innen – theoretische Überlegungen und empirische Befunde

Zusammenfassung

Durch die verstärkte Aufmerksamkeit für Professionalität und Professionalisierung von Lehrer_innen im Zuge der Qualitätsoffensive Lehrerbildung wird die Frage nach der Rolle von Fachlichkeit in der Professionsforschung zunehmend diskutiert. Im strukturtheoretischen Ansatz ist Professionalität über lange Zeit generisch betrachtet worden, indem die zentralen Handlungsprobleme von Lehrer_innen überfachlich verortet wurden. Aktuelle empirische und theoretische Beiträge legen jedoch nahe, dass die strukturtheoretischen Zentralprobleme - die Bearbeitung der Antinomien, der Umgang mit Ungewissheit und die Entwicklung von Reflexivität - sowohl generisches als auch fachliches und fachdidaktisches Wissen zu ihrer Bearbeitung erfordern. Die Forschung zum berufsbiographischen Ansatz bestätigt dies und offenbart darüber hinaus die gegenseitige Verwiesenheit der beiden Aspekte: reflektiertes fachliches und fachdidaktisches Wissen - z.B. eine subjektive fachspezifische Lern- und Bildungstheorie - sind notwendig, um die sich zunächst generisch zeigenden Handlungsprobleme (z.B. Technologiedefizit oder Anerkennung der Lernenden als pädagogische Andere) produktiv zu lösen. Diese Überlegungen lassen den Erwerb einer berufsfeldbezogenen, reflektierten Fachlichkeit als zentrales Element von Professionalität und Professionalisierung erscheinen. Sie unterstreichen die Bedeutung vor- und außeruniversitärer Erfahrungen für die erste und zweite Phase der Lehrerbildung und machen die Notwendigkeit einer stärkeren Verknüpfung der verschiedenen Studienanteile der Lehrerbildung deutlich. *Schlagwörter:* Berufsbiographie, Fachlichkeit, Lehrerbildung, Professionsforschung, Strukturtheorie

Teacher Professionalism and Professionalization: The Role of Subject-Specific Knowledge and Reflexivity – Theoretical Concepts and Empirical Results

The German “Qualitätsoffensive Lehrerbildung” (teacher education initiative) has stimulated intense scientific discourse on teacher professionalism and professionalisation. In doing so, it has also highlighted the question of the role of subject-specific knowledge and reflexivity. The structural approach to professionalism has traditionally focussed on generic aspects by analysing the challenges teachers face from a non-subject-specific point of view. Current research, however, suggests, that the most prominent of these challenges – i.e. antinomies, uncertainty and reflexivity – can only be mastered if teachers possess both generic and subject-specific knowledge. Findings from biographic research into teacher professionalism underline this and highlight the fact that these two elements need to be related to each other in a meaningful way: Reflexive subject-specific knowledge – i.e. a well reflected subjective theory of teaching and learning in the teachers' subjects – are prerequisite of dealing with seemingly generic challenges (e.g. the impossibility of direct instruction or the alterity of the teacher-student-relationship). In this light, well reflected and subject oriented disciplinary and pedagogical knowledge and its acquisition seem to be essential elements of teacher professionalism and professionalisation. This also highlights the importance of pre-university and non-institutional learning as well as the necessity of a more intense connection of the different elements of teacher education.

Keywords: professional biography, disciplinarity, teacher education, teacher research, professionalism

1 Einleitung

Die Begegnung zwischen Fachdidaktik und Schulpädagogik ist seit einigen Jahren intensiver geworden und die Qualitätsoffensive Lehrerbildung hat dies nochmals verstärkt. Die in diesem Aufsatz angestellten Überlegungen zur Fachlichkeit von Professionalität und Professionalisierung sind auch ein Reflektieren über diese Kooperation: ein Erkunden der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Fachdidaktik und Schulpädagogik. Dazu werden fachliche und generische Aspekte von Professionalität und Professionalisierung sowie ihre Beziehungen zueinander in Modellen von Lehrerprofessionalität diskutiert. Dabei geht es primär um die Diskussion berufsbiographischer und berufshabitueller Implikationen von Fachlichkeit und sekundär um daraus folgende Konsequenzen für die Organisation der Lehrerbildung in Hinblick auf das Verhältnis von Fachlichkeit und Professionalisierung.

Aufgrund der Vielfalt der Fachdidaktiken müssen diese Überlegungen notwendig exemplarisch sein: Erstens, weil fachkulturell gewachsene Spezifika zur Lehrer_innenforschung in Fachdidaktiken und Schulpädagogik erst seit kurzer Zeit konvergieren und diskutiert werden (für Englisch vgl. Roters & Trautmann 2014; Viebrock 2007, 2014; Caspari 2004). Zweitens, weil die Diskussionen im deutschen und im englischsprachigen Raum unterschiedlichen Strukturierungen folgt. Insbesondere der strukturtheoretische und biographische Ansatz werden in der englischsprachigen Welt nicht ohne Weiteres verstanden. Anstelle des Habitusbegriffs findet man dort häufiger Konzepte wie *teacher identity*, *beliefs* oder auch *educational leadership*. Dementsprechend weisen englischsprachige Übersichtsaufsätze zur Lehrerforschung allgemein (vgl. z.B. Mundy, Russell & Martin 2001) oder im Bereich Fremdsprachenunterricht (vgl. z.B. Borg 2003) allein für den Gegenstandsbereich des Lehrerverwissens eine enorme Zahl verschiedener Konstrukte auf. Ich werde in diesem Aufsatz auf die Didaktik der Fremdsprachen (insbesondere Englisch), des Bilingualen Unterrichts, der Naturwissenschaften und des Sports eingehen. In gleichem Maße werde ich Erkenntnisse aus dem Bereich der strukturtheoretischen und biographischen Professionsforschung einbeziehen.

Der Aufsatz geht den folgenden vier Fragen nach. (1) Was ist unter Fachlichkeit zu verstehen? (2) Welche Rolle spielt Fachlichkeit im strukturtheoretischen Bestimmungsansatz der Professionsforschung? (3) Welche Rolle spielt Fachlichkeit im biographischen Bestimmungsansatz der Professionsforschung? (4) In welchem Verhältnis stehen generische und fachliche Aspekte?

2 Die doppelte organisationale Überformung von Fachlichkeit und die Abwendung von der Abbilddidaktik

Die Fachlichkeit eines Unterrichtsfachs wird durch diejenigen Eigenschaften des Weltzugriffs bzw. der Erkenntnisgewinnung dieses Faches konstituiert, die es von anderen Fächern unterscheidbar machen. Diese Unterscheidung kann erkenntnistheoretisch vorgenommen werden, wie dies z.B. im Konzept der „Aspekthaftigkeit“ (Wagenschein 1995, zuerst 1962) getan wird. Sie kann aber auch praxeologisch erfolgen, und dann erweist sich Fachlichkeit als in doppelter Weise organisational überformt. Die erste

Überformung findet auf der Ebene der universitären Bezugsfächer statt. Studien zur Fachkultur universitärer Disziplinen (vgl. z.B. Janich 1992; Pickering 1992) zeigen, dass sich eine akademische Disziplin nicht in kanonisierten Wissensbeständen erschöpft, sondern dass diese Wissensbestände die jeweilige Disziplin als Praxisgemeinschaft der Forschenden nur teilweise oder sogar verzerrt abbilden. Daher unterscheidet sich gelebte Fachkultur (im Spannungsfeld zwischen individuellen Erkenntnisinteressen, durch Forschungsfinanzierung gesetzten Anreizen und tradierten Praxen) von der in Lehrbüchern kodifizierten Fachkultur teilweise deutlich. Die zweite Überformung findet auf schulischer Ebene statt. Unterrichtsfächer sind nämlich keine Abbilder der akademischen Disziplinen, sondern zuallererst schulische Praxen oder auch schulkulturelle Konstruktionen. Somit unterscheidet sich gelebte schulische Fachkultur (im Spannungsfeld zwischen Lehr-, Lern- und Abschlussinteressen der Lehrer_innen und Schüler_innen, sowie zwischen durch Rahmenpläne, Abschlussprüfungen oder externe Tests gesetzten Anreizen und vor Ort tradierten Praxen) sowohl von den universitären Fachkulturen als auch von der in Lehrbüchern und Aufgabensammlungen kodifizierten Fachkultur. Als gelebte Praxis ist sie weniger aus dem ableitbar, was Lehrer_innen oder Unterrichtsmaterialien explizit über Fächer sagen, sondern vielmehr auf der Ebene impliziten Wissens repräsentiert.

Dies führt dazu, dass schulkulturelle Konstruktionen von Fachlichkeit, auch wenn sie vorgeben Abbilder akademischer Disziplinen zu sein, zahlreiche Elemente enthalten, die allenfalls entfernte Ähnlichkeit mit der Fachlichkeit akademischer Praxen aufweisen. Typische Beispiele aus den Naturwissenschaften sind verzerrte Stereotype von Wissenschaftler_innen und stark reduzierte Vorstellungen wissenschaftlicher Tätigkeit als strikte lineare Hypothesenprüfung (vgl. z.B. Krüger 2017). Typische Beispiele aus den Fremdsprachen sind schulgrammatische Konstruktionen (z.B. das *present perfect* oder die sog. *if-Sätze*). Sie werden Schüler_innen als in Form und Funktion eindeutige Phänomene dargeboten. Diese Phänomene werden aber erstens schon im Vergleich zwischen Schulbüchern in verschiedener Weise präsentiert. Zweitens entsprechen sie nicht dem – viel komplexeren – Ergebnis korpuslinguistischer Analysen des Phänomens (vgl. Schlüter 2002), und drittens verschleiern die aus dem Deutschen oder Lateinischen übernommenen grammatikalischen Kategorien, z.B. Gerundium, die Besonderheit der Zielsprache, anstatt sie im Sinne von *language awareness* herauszuarbeiten (vgl. Herbst 2013).

Aufgrund dieser doppelten Überformung fand in den verschiedenen Fachdidaktiken im Zuge des *linguistic turn* und *cultural turn* eine Abwendung der universitären Didaktiken von der Abbilddidaktik und damit der Fachsystematik statt. Daraus ergibt sich für die erste Frage dieses Aufsatzes folgende Antwort: Die Konstitution von Fachlichkeit in der Schule erfolgt als gelebte Praxis in der Wechselwirkung von implizitem fachlichem Wissen von Lehrerinnen und Lehrern (z.B. ihren Überzeugungen in Bezug auf Inhalte oder Methoden der Erkenntnisgewinnung ihrer Fächer) mit organisationalen Strukturen (z.B. den in schulinternen Curricula festgelegten und in schulischen Praxen normalisierten Inhalten und Vorgehensweisen). Für das Verständnis von Fachlichkeit sind somit professionstheoretische Ansätze besonders hilfreich, die implizites Wissen, seine Genese und seine Wechselwirkung mit Struktur beforschen. Dies gilt v.a. für den

strukturtheoretischen und den biographischen Ansatz, die ich daher im Folgenden exemplarisch diskutieren werde.

3 Strukturtheorie: Die Fachlichkeit pädagogischer Handlungsprobleme

Die Strukturtheorie konzentriert sich auf die von Professionellen „typischerweise zu lösenden Handlungsprobleme“ (vgl. Oevermann 1996: 70) und die damit in Wechselwirkung stehenden organisational-institutionellen Strukturen. In Bezug auf den Lehrerberuf beschäftigt sie sich besonders mit den „Struktureigenschaften bzw. mit der Strukturlogik und -dynamik der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrer und Schüler“ (vgl. Oevermann 2002) im Zuge der Durchführung des Kerngeschäfts, nämlich der Wissens- und Normenvermittlung. Im Kern des strukturtheoretischen Bestimmungsansatzes erweist sich Professionalität in der Bearbeitung dreier zentraler Herausforderungen. (1) Erstens ist Lehrer_innenhandeln konfrontiert mit professionellen Paradoxien und antinomischen Spannungen, die sich in verschiedenen Antinomien (vgl. Helsper 1996, 2016) zeigen. (2) Zweitens müssen Lehrerinnen und Lehrer sich mit Ungewissheit auseinandersetzen. Sie zeigt sich zum einen als Technologiedefizit, also als Unverfügbarkeit des Lernprozesses und zum anderen als Kontingenz der Inhalte als immer wieder neu in der pädagogischen Interaktion zu balancierenden, disziplinären und schülerseitigen Sinnkonstruktionen. (3) Drittens wird, wo Rezeptologie versagt, Reflexivität zur professionellen Kernfähigkeit (vgl. Helsper 1996; Schön 1983) und lenkt die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung unterschiedlicher Wissensformen (vgl. Munby et al. 2001), insbesondere auf das implizite Wissen. Im Folgenden werden diese drei Aspekte nacheinander in Hinblick auf ihre Bezüge zu Fachlichkeit diskutiert.

3.1 Fachlichkeit und die Antinomien des Lehrer_innenhandelns

In den letzten 20 Jahren sind die Antinomien des Lehrer_innenhandelns ausgearbeitet worden (vgl. z.B. Helsper 1996) und haben Eingang in die Studienliteratur gefunden (vgl. Helsper 2016). Darin ist eine deutliche Bewegung von ihrer generischen Bedeutung hin zu ihrer Eingewobenheit in die Fachlichkeit des Unterrichts zu sehen. Im maßgeblichen Aufsatz Helspers von 1996 taucht nur an einer – allerdings sehr bedeutenden Stelle (vgl. Helsper 1996: 543) – ein ansatzweise ausgeführter fachlicher Bezug auf, und die empirischen Beispiele diskutieren allesamt generische, also fachunabhängige Aspekte. Anders im jüngsten Aufsatz im Studienbuch „Beruf Lehrer/Lehrerin“ (Rothland 2016). Hier erhält die Sachantinomie breiten Raum und die zentrale Bedeutung des fachlichen Lernens wird explizit gemacht (vgl. Helsper 2016: 119). Die mit der Sachantinomie ausgedrückte Spannung zwischen einer Orientierung an der Sache, verstanden als dem im Rahmen der jeweiligen Fachlichkeit konstruierten Unterrichtsgegenstand, und der Orientierung an der Person mit ihren diesen Gegenstand ggf. ganz anders konstituierenden Sinnkonstruktionen ist zu balancieren, denn: „Nur wenn sowohl die Sache als auch die Person gleichermaßen zur Geltung gebracht werden, sind die Voraussetzungen für fachliche Bildungsprozesse als Verstehensprozesse der Schüler gegeben“ (ebd.).

Genau an dieser Stelle treffen wir auf den ersten Kern der Fachlichkeit von Professionalisierung. Lehrerinnen und Lehrer müssen dazu vier Probleme bearbeiten.

Das erste Problem wird von der Frage aufgeworfen, was mit fachlicher Kompetenz und Fachlogik gemeint ist. Eine unreflektierte Abbilddidaktik scheidet aus, denn sie führt zu den oben angesprochenen Effekten. Um Bildung und fachliches Lernen zu ermöglichen, bedarf es vielmehr einer reflektierten Fachlichkeit auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer, um eine lerngruppenspezifische fachliche Praxis zu realisieren. Selbst in dieser Haltung aber, und dies ist das zweite Problem, kann die Sachantinomie ganz zur Sache hin verschoben sein. Um dem entgegenzuwirken, haben die Fachdidaktiken zahlreiche Ansätze hervorgebracht, die versuchen, die Sachantinomie nachhaltig auszubalancieren. In der Didaktik der Naturwissenschaften sind dies z.B. die Forschungen zu Schülervorstellungen, das englische *Salters-Curriculum*, der deutsche Ansatz der *Naturwissenschaften im Kontext* oder das Konzept der *Didaktischen Rekonstruktion*. Sie alle versuchen, naturwissenschaftliche Bildung von ganzheitlichen Phänomenen, also zunächst ohne die Verengungen des disziplinären Zugriffs, oder aus der Schülerperspektive zu denken. In der Fremdsprachdidaktik sind beim sprachlichen Lernen der *communicative turn* mit dem amerikanischen *natural approach* und der deutschen *kommunikativen Didaktik* oder im Bereich der Literaturdidaktik die rezeptionsästhetischen, medienkritischen oder kreativen Ansätze zu nennen. Sie haben gemeinsam, anstelle expliziten Wissens über Sprache und Literatur deren Verwendung zu Kommunikation und Sinnkonstruktion ins Zentrum des Unterrichts zu stellen. Man könnte daher beinahe sagen: Ein, wenn nicht sogar das Kernanliegen der Fachdidaktik liegt in der fachspezifischen Ausbalancierung der Sachantinomie.

Damit ist das dritte Problem angesprochen. Entgegen dieser Lehre sieht schulische Praxis überwiegend anders aus. Fachunterricht neigt zur Subsumtion, zur Konstruktion von Gewissheit bzw. Schließung: In verschiedener Weise werden Sinnüberschuss generierende Anschlüsse von Schülerinnen und Schülern interaktional abgeblockt oder in Richtung scheinbar eindeutiger fachdisziplinärer Sinnkonstruktionen umgedeutet. Dies zeigen schulpädagogische (vgl. Paseka & Schrittmesser 2018; Gruschka 2005, 2013; Breidenstein 2006; Proske 2006) und fachdidaktische (vgl. z.B. Schneider 2018; Bracker 2015) Unterrichtsstudien immer wieder in analoger Weise für verschiedene Fächer und Schulformen. Dies führt zum vierten Problem: Durch die aus Schließungen und Überdidaktisierung resultierende Trivialisierung verschwinden nämlich nicht nur Sinnkonstruktionen der Schülerinnen und Schüler, es verschwindet auch die Sache selbst (vgl. z.B. Gruschka 2013).

Zusammenfassend lässt sich somit sagen, dass es zur Balancierung der Sachantinomie eines reflektierten Verständnisses des eigenen Faches bedarf, das Lehrer_innen in die Lage versetzt, den spezifischen Modus des Weltzugriffs ihres Faches zu erkennen: Mit Wagenschein (1995, zuerst 1962) gesprochen, dessen „Aspekt“ oder „Hinsicht“ (24), um so die Aspekthaftigkeit jeglicher Erkenntnis als übergeordnetes Bildungsziel für Schüler_innen erfahrbar zu machen. Daraus ergeben sich die didaktischen Entscheidungen in Bezug auf die Auswahl unterrichtlicher Gegenstände, die einen möglichst hohen exemplarischen Gehalt aufweisen müssen. Es ist aber auch ein profundes Wissen über fachspezifische Aneignungsprozesse (z.B. Fremdspracherwerb) notwendig, um den Schüler_innen sinnkonstruierende Anschlüsse zu ermöglichen. Dies ist die didak-

tisch-methodische Dimension sachfachspezifischer Professionalisierung von Lehrer_innen.

3.2 Ungewissheit als professionstheoretisches Zentralproblem

Darin erschöpft sich aber die Bedeutsamkeit von Fachlichkeit im strukturtheoretischen Ansatz noch nicht, denn reflektierte Fachlichkeit führt nicht automatisch zur angemessenen Balancierung der Sachantinomie. Die Frage nach den Ursachen der Tendenz zu Schließung, zu Asymmetrie und zu Subsumtion verweist auf den Umgang mit Ungewissheit. Die psychologisch orientierte Professionsforschung schreibt dies der Person zu: Gegenüber dem Durchschnitt der Bevölkerung haben Lehrerinnen und Lehrer eine Tendenz zur Ungewissheitsintoleranz (vgl. Dalbert & Radant 2010). Auch rekonstruktiv arbeitende Professionsforscher_innen sehen die Verantwortung beim handelnden Individuum und vermuten, dass zur Überwindung dieser Situation eine „situativ genutzte Kontextsensibilität notwendig“ (vgl. Paseka, Keller-Schneider & Combe 2018: 3) sei. Beide Ansätze sind generisch und bleiben ganz beim Individuum. Im Folgenden möchte ich daher am Beispiel Englisch skizzieren, inwiefern die Bearbeitung der Ungewissheitsantinomie fachliche Wissensbestände benötigt und auf welche Weise der strukturelle Kontext wirkt.

In einer dreijährigen Längsschnittstudie zu Kooperativem Lernen im Englischunterricht wird dokumentiert, wie eine Lehrerin eine an Mikromethoden orientierte kooperative Unterrichtspraxis entwickelt, die anfällig bleibt für Widersprüche zwischen an Autonomie und konstruktivistischem Lernen orientierter Absicht und immer wieder auftretenden heteronom-instruktivistischen Reflexen (vgl. Bonnet & Hericks 2014, 2018). In den begleitenden Interviews zeigen sich zwei Gründe dafür: eine gymnasiale *Durchprozessierungslogik*, in der Inhalte in der durch das Lehrbuch vorgegebenen Reihenfolge und Menge abgearbeitet werden und eine angstbesetzte Prüfungspraxis von Schüler_innen durch Lehrer_innen und von Lehrer_innen durch Lehrer_innen. Im Gegensatz dazu öffnet eine andere Lehrerin ihren Unterricht und wendet sich stärker den Lernenden zu. Sie lernt ihre Schüler_innen in offenen Settings als kompetente Fremdsprachenlerner_innen zu sehen und bezeichnet dies als „eye-opener“ (vgl. Bonnet & Hericks 2014). Sie begibt sich in die „Kampfzonen mit den Organisationsvorgaben, in denen die Organisation nicht mehr als routinisierte Entlastung, sondern als routinisierte Erstarrung erfahren wird“ (vgl. Helsper 1996: 535). Was bringt Lehrer_innen dazu, dieses Risiko auf sich zu nehmen und den Unterricht zu öffnen? Zuerst ist sicherlich die Bereitschaft erforderlich, sich überhaupt den Schüler_innen als „pädagogischen Anderen“ (vgl. Hericks 2006) zuzuwenden. Die vorläufigen Ergebnisse unserer oben genannten Fallstudie aus dem Englischunterricht (vgl. Bonnet & Hericks 2014, 2018) legen aber nahe, dass dies darüber hinaus für eine erfolgreiche Bearbeitung der daraus erwachsenden Konflikte eine umfassende Vorstellung von der fachlichen Materie und ihres Bildungsgehalts, sowie vom zeitlichen Verlauf fachlicher Lern- und Bildungsprozesse erfordert. Dann nämlich können Lehrer_innen fachliche Bildungsprozesse planerisch anpeilen, einen fruchtbaren Moment erkennen, für den es sich lohnen würde, die Routine kleinschrittiger Durchprozessierungslogik zu verlassen und in längeren Bögen des Kompetenzerwerbs denken.

3.3. Generische und fachliche Reflexivität als professionelle Kernkompetenz

Dies gilt allerdings nur dann, wenn der individuelle Entwurf professioneller Identität einer Lehrkraft dieser Zielsetzung nicht im Wege steht. Diese berufliche Identität ist stark von den beiden oben angesprochenen institutionell-organisationalen Überformungen betroffen. Die fachdidaktische Lehrerforschung zeigt nämlich, wie bestimmte Entwürfe einer *professional identity* gewisse Unterrichtsformen präferieren. Eine derartige Überformung findet sich z.B. in einer Lehrerstudie zu *Content and Language Integrated Learning/Bilingualer Unterricht* (vgl. Bonnet & Breidbach 2017). Die Spannweite der Praxis von Lehrerinnen und Lehrern reicht dort von der durch viel *scaffolding* ermöglichten Realisierung des favorisierten *high challenge high support classroom* mit einem Höchstmaß an zielsprachlicher Interaktion bis zu einem weitestgehend mehrheitssprachlich geführten Unterricht, in dem nur schriftliche Materialien in der Zielsprache verwendet werden. Der Typ der dem CLIL Prinzip widersprechenden Praxis speist sich aus einem Identitätsentwurf des *Chemikers in der Schule*, der offen erklärt: „I don't give a damn about the language“ (ebd.: 279).

Für das Fach Sport wurde gezeigt, dass professionelle Identitätskonstruktionen nicht idiosynkratisch erfolgen, sondern sich aus fachkulturellen Traditionen speisen. So führen sie in historischer Rekonstruktion den immer wieder auffindbaren Identitätsentwurf des „Gesundheitstraining veranstaltenden medizinischen Hilfsberufs“ (vgl. Schierz & Pallesen 2016) auf tief in die Fachkultur des akademischen und schulischen Faches Sport eingelassene medizinische Bezüge zurück (vgl. Schierz & Miethling 2017: 55). Mit Combe argumentieren sie somit, dass Professionalisierung eben nicht irgendeinen, sondern einen reflektierten Bezug zu Fachlichkeit erfordert, um zu einer professionellen Identität zu finden, die zu den fachlichen Bildungszielen passt.

4 Biographischer Ansatz: Die Rolle der Fachlichkeit in der Berufsbiographie

Da in den bisherigen Ausführungen bereits anklang, welche Relevanz Primärsozialisation und Studium für die spätere Berufstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern haben, werde ich nun von einer synchronen auf eine diachrone Perspektive wechseln. Damit ist das Terhartsche Diktum von Professionalisierung als berufsbiographischem Entwicklungsproblem aufgerufen, und im Folgenden gehe ich der Leitfrage nach, welche Rolle Fachlichkeit in unterschiedlichen Phasen der Biographie von Lehrerinnen und Lehrern spielt.

In den Fachdidaktiken finden sich zahlreiche Befunde dazu, dass die eigene Schulzeit zukünftige Lehrer_innen in Bezug auf ihre Konzepte von Fachlichkeit stark beeinflusst. Schüler_innen werden über bis zu 13 Jahre in eine fachliche Praxis hineinsozialisiert. Die resultierenden „vorberuflichen und vordidaktischen Alltagstheorien Studierender“ (vgl. Schierz & Miethling 2017: 57) sind im späteren Berufsverlauf leitende Orientierungen zur Wahrnehmung und Bearbeitung beruflicher Belastung (ebd.). So rekonstruiert Volkmann (2008) drei Typen, wie die eigene Sportsozialisation im Spannungsfeld

zwischen leistungs- und breitensportlicher bzw. flexibler Orientierung im selbst erteilten Sportunterricht wirkt. Besonders interessant daran ist, dass nur eine der drei Orientierungen, die „flexible“, eine produktive Bewältigung beruflicher Krisen zu ermöglichen scheint. In der Fremdsprachendidaktik resümiert Küppers (1999), dass die eigene Schulzeit beruflich wirkt, indem sich im fremdsprachlichen Literaturunterricht „Lesearten“ (ebd.: 364) wie z.B. das laute Fehlerlesen tradieren. Außerdem ließen sich Lehrerinnen und Lehrer stark „von ihren persönlichen Lesepräferenzen und Lesehaltungen leiten“ (ebd.: 369) und vernachlässigen literaturdidaktische Erkenntnisse wie z.B. lesesozialisatorisch bedingte *gender*-Unterschiede. Für Fremdsprachenlehrer_innen insgesamt resümiert Caspari (2003), „bei allen Befragten eindeutige Zusammenhänge zwischen den Erinnerungen an die eigenen Lernerfahrungen und einzelnen Komponenten des beruflichen Selbstverständnisses“ (ebd.: 204).

Nach Ende der eigenen Schulzeit bietet das Studium berufsbiographisch den ersten Ort institutionalisierter Reflexion und ggf. Irritation habitualisierter Überzeugungen und Handlungsmuster. In den letzten Jahren ist dazu die Fallarbeit als potenziell besonders wirkmächtig herausgestellt worden. Der schulpädagogischen Kasuistik (vgl. z.B. Verweise bei Helsper 2018: 132-134; Paseka, Hinzke & Maleyka 2018; Hummrich et al. 2016) entsprechende reflexive Ansätze sind in den Fachdidaktiken allerdings deutlich weniger auffindbar. Schierz & Miethling (2017) resümieren daher, dass Studierenden die Konstruktion von „(subjektiv) bedeutungsvollen berufsbezogenen Wissens- und Überzeugungskonstruktionen weitgehend anheimgestellt ist“ (ebd.: 63). Gleiches wird für die fremdsprachliche Literaturdidaktik festgestellt (vgl. Schädlich 2009: 394), wodurch sprachliches Eindeutigkeitsverlangen, Instruktivismus, nationalphilologischer Kulturbegriff und die Negation eines forschenden Habitus das Studium überdauern. Ein zweites Instrument potenzieller Reflexion mitgebrachter Normalitätsvorstellungen sind Praxisphasen (vgl. Artmann et al. 2018). Dabei kann es zu konsensual-kooperativer Planung und Reflexion von Unterricht kommen. Es kann aber auch zu konflikthafter Spannungen zwischen Habitus und Normen der Mentor_innen und Studierenden kommen, bei denen die Studierenden argumentativ im Hintertreffen sind, weil ihnen eine funktionale und elaborierte subjektive Spracherwerbtheorie fehlt (vgl. Rosemann & Bonnet 2018). Schultze (2018) führt dies auf fehlende Aushandlungsräume zur Konstruktion professioneller Identität im Dreieck von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schulpädagogik in der Lehrerbildung zurück und plädiert für eine Betonung der berufsbiographisch unterschiedlichen Funktion der Phasen.

Wenngleich Studien zum Referendariat tendenziell alt und rar sind, besteht doch Einigkeit, dass Handlungsdruck und Begründungsverpflichtung hier schlagartig steigen. Dies verschärft die Notwendigkeit der Bearbeitung grundlegender Handlungsprobleme. Eine produktive Anforderungsbearbeitung durch Auseinandersetzung mit antinomischen Spannungen (generische Seite) erfordert fachdidaktisches und methodisches Wissen (fachliche Seite), und die Abwesenheit dieses Wissens führt zu unproduktiven Krisen bis hin zum Abbruch des Referendariats (vgl. Kosinár 2014). Ganz ähnlich konzeptualisiert Dietrich (2014) die doppelte Anforderungsstruktur des Referendariats: Referendarinnen und Referendaren würden einerseits mit dem unhintergehbaren Technologiedefizit (generische Seite) von Unterricht und andererseits mit zentralen fachlichen Aspekten wie z.B. der Entwicklung plausibler fachspezifischer Ziele,

einer konsistenten Lehr-Lern-Theorie und funktionaler Konzepte fachlicher Leistung konfrontiert.

Hier knüpft unmittelbar das Entwicklungsaufgabenmodell der Berufseingangsphase (vgl. Keller-Schneider 2010; Hericks 2006) an. Spätestens in dieser Phase geht es nicht mehr um den Erwerb fachlichen Wissens, sondern um dessen Umstrukturierung, also um die Gestaltung von Passungsverhältnissen zu den umfassend wirksam werdenden Bedürfnissen der Adressaten und organisational-institutionellen Rahmenbedingungen. Die Verwobenheit von generischen und fachlichen Aspekten von Professionalisierung zeigt sich in diesem Modell in der Komplementarität der Entwicklungsaufgaben *Vermittlung* und *Anerkennung*. Die Entwicklungsaufgabe *Vermittlung* rückt „die Rolle des Lehrers als Experte für die *Inhalte, Methoden* und *Denkstile* seiner Unterrichtsfächer“ (vgl. Hericks 2006: 110; Hervorh. orig.) ins Zentrum. Dies geschehe aber nicht in deren disziplinärer Eigenlogik. Die eigentliche Aufgabe für die Professionalisierung wird vielmehr darin gesehen, (1) „die prinzipielle Unerreichbarkeit der Adressaten“ (ebd.: 111) anzuerkennen und (2) gleichzeitig schülerseitige Bezugnahmen auf die Sache in ihrer Eigensinnigkeit zuzulassen und dann mit disziplinären Wissensbeständen in ihrer Aspekthaftigkeit abzugleichen. Dabei fordert die Entwicklungsaufgabe *Anerkennung*, die Schülerinnen und Schüler als in ihren Entscheidungen im Rahmen der rechtlichen Vorgaben Autonome anzuerkennen und eine funktionale Beziehung zwischen emphatischer und zynischer Bezugnahme zu entwickeln (ebd.: 122). Dies scheint generische Aspekte von Professionalität zu betonen. Eine derartige Bezugnahme setzt aber voraus, dass (1) das Besondere der jeweiligen Fachinhalte und der damit verbundenen Verstehensschwierigkeiten reflektiert wird, dass (2) Differenzen zwischen Alltags- und Fachwissen expliziert werden, und dass (3) der persönliche Preis, den Schülerinnen und Schüler für ein Einlassen auf die Fachinhalte z.B. in Bezug auf sprachliche Identität oder ihr Weltbild zu zahlen haben, verstanden werden und in letzter Konsequenz die daraus resultierende Verweigerung akzeptiert wird. In ganz ähnlicher Weise wird dies auch in der Sportdidaktik dargestellt (vgl. Schierz & Miethling 2017; Miethling 1986).

In berufsbiographischen Phasenmodellen folgt nun eine Stabilisierungsphase, die z.B. für das Fach Sport frühestens mit dem vierten Berufsjahr beginnt und spätestens mit dem zehnten Berufsjahr endet (vgl. Schierz & Miethling 2017). Nach diesem Plateau mit hoher Berufszufriedenheit und im Expertise-Modell optimaler Performanz ergibt sich neuer Professionalisierungsbedarf von außen (z.B. neue Prüfungsregelungen oder Schulentwicklungsmaßnahmen oder sogar politische Umbrüche wie die deutsche Wiedervereinigung) oder von innen (z.B. Verringerung der Belastbarkeit durch Schwinden physischer und psychischer Ressourcen). Besonders gut erforscht sind derartige Veränderungsprozesse in Bereichen schulischer Innovation. In einem dafür typischen Bereich, dem Bilingualen Unterricht hat sich gezeigt, dass eine gelingende berufliche Neuorientierung sowohl individuelle, generische und fachliche Aspekte als auch strukturelle Aspekte berücksichtigen muss (vgl. dazu Heinemann 2018; Bonnet & Breidbach 2017; Dirks 2004; für Englischunterricht allgemein Dirks 2000). Gelingt diese Neuorientierung nicht, so finden sich in der Literatur zwei Modi der De-Professionalisierung. Sie kann sich innerhalb des beruflichen Orientierungsrahmens *Lehrer_in* vollziehen, indem Entwicklungsaufgaben nicht bearbeitet werden oder Lehrer_innen hinter bereits erreichte Reflexionsstände zurückfallen (vgl. z.B. Hericks 2006). Es kann aber auch zu

einem praktischen Verschwinden des Berufsbilds der Lehrperson in der eigenen Tätigkeit kommen, bei dem der „Sportlehrerberuf zu einem verklärenden Platzhalter für medizinische Hilfstätigkeiten in Form der Anleitung einfachen Gesundheitstrainings“ (vgl. Schierz & Pallesen 2016: 44) wird.

Abschließend möchte ich noch kurz darauf eingehen, dass berufsbiographisch auch außerinstitutionelle Erfahrungen relevant werden können. Neben den bereits genannten Aspekten der Sport- und Lesesozialisation sind dies v.a. Auslandsaufenthalte, insbesondere wenn sie außerhalb von Bildungsinstitutionen stattfinden. Studien zu bilinguaem Unterricht zeigen, dass Auslandsaufenthalte eine zentrale biographische Ressource sind, um eine Erfahrungsbasis für erwerbsorientierten Fremdsprachenunterricht zu schaffen (vgl. Heinemann 2018) und um bei Lehrerinnen und Lehrern eigene Orientierungen gegen den Unterricht trivialisierende Leistungsimperative zu entwickeln (vgl. Dirks 2004).

5 Zusammenfassung, Schluss, Ausblick

In den vorangegangenen Abschnitten wurden der strukturtheoretische und der berufsbiographische Bestimmungsansatz der Forschung zu Professionalität im Lehrer_innenberuf daraufhin befragt, welche Rolle Fachlichkeit für die Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern jeweils spielt. Es ergibt sich folgendes Resümee. Im Lichte empirischer Untersuchungen zu universitären und schulischen Fachkulturen erscheint Fachlichkeit weniger im Sinn kanonisierter Wissensbestände, sondern vielmehr als kulturelle Praxis der universitären und schulischen Akteure. Da sich diese Praxis innerhalb der jeweiligen organisationalen Strukturen ereignet, ist Fachlichkeit in zweifacher Weise organisational überformt. Daher kann Fachlichkeit nicht einfach gelehrt und deduktiv in die Schule transportiert werden. Vielmehr wird sie durch Teilhabe an organisierten Praxisgemeinschaften habitualisiert und muss von allen Akteuren der Lehrerbildung in zweifacher Weise, nämlich in Bezug auf ihre organisationale Überformung auf universitärer und schulischer Ebene, reflektiert werden.

Die strukturtheoretische Perspektive hat gezeigt, dass Professionalisierung notwendig sowohl generische (also: fachübergreifend gültige) als auch fachspezifische Anteile besitzt. Die fachspezifischen Anteile sind am deutlichsten in der Bearbeitung der Sachantinomie zu sehen. Reflektierte Fachlichkeit ist aber auch erforderlich, um die Differenzierungsantinomie und auf konstitutiver Ebene die Ungewissheits-, Subsumtions-, Symmetrie- und Begründungsantinomie funktional zu bearbeiten. Besonders interessant und bemerkenswert erscheint mir die festgestellte Verwobenheit zwischen Fachlichkeit und Vertrauensantinomie, die zentral für den produktiven Umgang mit Ungewissheit ist. Empirische Studien aus den USA, in denen die organisationale und institutionelle Ebene durch *high-stakes-testing* und *accountability* für Lehrerinnen und Lehrer existenziell relevant sind, zeigen, dass die generische und die fachliche Ebene von Professionalisierung in einem engen Bedingungs-, ja geradezu Ursache-Wirkungs-Zusammenhang stehen, indem hochstandardisierte Prüfungsvorgaben per *normative backwash* die Unterrichtsgestaltung der Lehrerinnen und Lehrer stark beeinflussen (vgl. Palmer & Snodgrass Rangel 2011). In diesem Sinne lässt sich mit Helsper folgern, dass generische und

fachliche Elemente von Professionalisierung ineinander verschlungen und miteinander verknüpft sind.

Die berufsbiographische Perspektive bestätigt diese Verwobenheit und offenbart, dass der Erwerb von Fachlichkeitskonzepten bereits in der eigenen Schulzeit in so intensiver Weise erfolgt, dass Lehrerbildung diese habitualisierten Handlungsdispositionen nur schwer irritieren oder der Reflexion zugänglich machen kann. Die berufsbiographische Forschung offenbart außerdem, dass außerinstitutionelle Erfahrungen – exemplarisch dafür waren Sportsozialisation, Lesesozialisation und Auslandsaufenthalte – enormen Einfluss auf Fachlichkeitskonzepte, Unterrichtsgestaltung und den Umgang mit beruflichen Krisen von Lehrerinnen und Lehrern haben. Über die verschiedenen Phasen hinweg zeichnet sich als zentrale Herausforderung professionellen Lehrer_innenhandelns die alltägliche Konfrontation mit dem Technologiedefizit als handlungstheoretischer und curricularer Ungewissheit ab.

Die Erkenntnisse beider Ansätze zusammenfassend, lassen sich sechs zentrale Elemente von Lehrer_innenprofessionalität bestimmen. Drei davon sind generisch, gelten also über Fächergrenzen hinweg: Lehrerinnen und Lehrern muss es trotz allseitigen Verlangens nach umfassenden Gewissheitsfiktionen gelingen, die Unverfügbarkeit des Aneignungsprozesses der Lernenden anzuerkennen und argumentativ zu vertreten. Darüber hinaus müssen sie versuchen, die Eigensinnigkeit dieser Aneignungsprozesse zu akzeptieren und auf dieser Basis eine solidarische Beziehung zwischen Emphase und Zynismus entwickeln. Außerdem ist es erforderlich, dass sie die auf der Mesoebene jeweils etablierte schulische Leistungslogik reflektieren und transparent machen. Die Durchsicht der strukturtheoretischen und berufsbiographischen Befunde hat gezeigt, dass diese Herausforderungen zwar generisch sind, indem sie fächerübergreifend gelten, dass ihre funktionale Bearbeitung jedoch fachliche Wissensbestände erfordert. Dies sind: Erstens eine reflektierte Kenntnis der Inhalte, Methoden und Denkstile der eigenen Fächer, zweitens ein Verständnis typischer Aneignungsprobleme und Differenzen zwischen Fach- und Alltagswissen in den eigenen Fächern, und drittens ein adressaten- und fachgerechtes Konzept fachlicher Bildung, um funktionale Ziel- und Leistungsbeschreibungen entwickeln zu können.

Die Untersuchungen haben schließlich gezeigt, dass die gegenseitige Verwiesenheit generischer und fachlicher Aspekte von Professionalisierung eine deutlich engere Kooperation zwischen den Beteiligten in der Lehrerbildung erfordert. Besonders interessant ist der Befund, dass dies auch die Fächer einschließt, weil Studierende fachliche Inhalte auf der Basis von dazu hergestellten Berufsfeldbezügen wahrnehmen oder auch ignorieren. Die Kooperation zwischen Fachdidaktik und Schulpädagogik ist aber auch in der Professionsforschung notwendig, um zu vermeiden, die Reflexionshöhe der jeweils anderen Disziplin zu unterlaufen, wie dies in beide Richtungen regelmäßig geschieht. Weiter differenzierte und elaborierte Theorien von Lehrer_innenprofessionalität und Unterricht werden wir daher am ehesten dann erhalten, wenn sich Schulpädagog_innen und Fachdidaktiker_innen gemeinsam daran machen, ihre Wissensbestände aufeinander zu beziehen. Und für die Lehrerbildung wäre es das Beste, wenn es darüber hinaus endlich zu systematischer Kooperation mit den Unterrichtsfächern kommen würde.

Autorenangaben

Prof. Dr. Andreas Bonnet
Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Didaktik der sprachlichen und ästhetischen Fächer
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
Andreas.Bonnet@uni-hamburg.de

Literatur

- Artmann, Michaela/Berendonck, Marie/Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B. (Hrsg.) (2018): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonnet, Andreas/Breidbach, Stephan (2017): CLIL teachers' professionalization: between instrumental skills and professional identity. In: Llinares, Ana/Morton, Tom (Hrsg.): An Applied Linguistics Perspective on CLIL. London: Benjamins, S. 273-290.
- Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2014): „kam grad am Anfang an die Grenzen“ – Potenziale und Probleme von Kooperativem Lernen für die Professionalisierung von Englischlehrer/innen. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 3/H. 1, S. 86-100.
- Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2018): Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In: Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): Lehrerhabitus – theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (im Erscheinen).
- Borg, Simon (2003): Teacher Cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. In: Language Teaching Jg. 36/H. 2, S. 81-109.
- Bracker, Elisabeth (2015): Fremdsprachliche Literaturdidaktik. Plädoyer für die Realisierung bildender Erfahrungsräume im Unterricht. Wiesbaden: Springer.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht: ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag.
- Caspari, Daniela (2003): Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. Tübingen: Narr.
- Caspari, Daniela (2004): Über berufliches Selbstverständnis nachdenken – Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines Bausteins für Lehrerfortbildungsveranstaltungen im Bereich Fremdsprachen. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, Jg. 15/H. 1, S. 55-78.
- Dalbert, Claudia/Radant, Matthias (2010): Ungewissheitstoleranz bei Lehrkräften. In: Journal für LehrerInnenbildung, Jg. 10/H. 2, S. 53-57.
- Dietrich, Fabian (2014): Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Wiesbaden: Springer.
- Dirks, Una (2000): Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung in den neuen Bundesländern. Münster: Waxmann.
- Dirks, Una (2004): „Kulturhüter“ oder „Weltenwanderer“? Zwei ‚ideale‘ Realtypen bilingualen Sachfachunterrichts. In: Bonnet, Andreas/Breidbach, Stephan (Hrsg.): Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht. Frankfurt: Peter Lang, S. 129-140.
- Gruschka, Andreas (2013): Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen: Budrich.

- Heineman, Arne (2018): Professionalität und Professionalisierung im Bilingualen Unterricht. Was es bedeutet, Lehrperson für den Bilingualen Unterricht zu sein und es zu werden. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (1996): Antinomie des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp, S. 521-569.
- Helsper, Werner (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster: Waxmann, S. 103-125.
- Helsper, Werner (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 105-140.
- Herbst, Thomas (2013): „Von Fledermäusen, die auch Schläger sind, und von Gerundien, die es besser nicht gäbe. In: Bürgel, Christoph/Siepmann, Dirk (Hrsg.): Sprachwissenschaft – Fremdsprachendidaktik: Neue Impulse. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 57-76.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle/Meier, Michael (Hrsg.) (2016): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer.
- Janich, Peter (1992): Chemie als Kulturleistung. In: *chimica didactica*, Jg. 18/H. 2, S. 111-128.
- Keller-Schneider, Manuela (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann.
- Kosinár, Julia (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Krüger, Janne (2017): Schülerperspektiven auf die zeitliche Entwicklung der Naturwissenschaften. Theoretische Grundsatzüberlegungen und empirische Erkenntnisse. Berlin: Logos.
- Küppers, Almut (1999): Schulische Lesesozialisation im Fremdsprachenunterricht – Eine explorative Studie zum Lesen im Englischunterricht der Oberstufe. Tübingen: Narr.
- Miethling, Wolf-Dietrich (1986): Belastungssituationen im Selbstverständnis junger Sportlehrer. Ein Beitrag zur Praxisforschung im Sportunterricht. Schorndorf: Hofmann.
- Munby, Hugh/Russell, Tom/Martin, Andrea K. (2001): Teachers' knowledge and how it develops. In: Richardson, Virginia (Ed.): *Handbook of research on teaching* (4th edition). Washington: AERA, S. 877-904.
- Overmann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 70-182.
- Overmann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margarete/Marotzki, Winfried/Schwepe, Cornelia (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-64.
- Palmer, Deborah/Snodgrass Rangel, Virginia (2011): High stakes accountability and policy implementation: Teacher decision making in bilingual classrooms in Texas. In: *Educational Policy*, Jg. 25/H. 4, S. 614-647.
- Paseka, Angelika/Hinze, Jan-Hendrik/Maleyka, Kathrin (2018): Hermeneutische Bearbeitung von Videofällen. Zur Entstehung von Denkräumen und Angemessenheitsurteilen. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer, S. 299-322.

- Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.) (2018): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer.
- Paseka, Angelika/Schrittesser, Ilse (2018): Muster von Schließungen im Unterricht. Über fruchtbare Momente in Lernprozessen und wie sie unerkannt verstreichen. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer, S. 31-52.
- Pickering, Andrew (Hrsg.) (1992): Science as Practice and Culture. Chicago: The University of Chicago Press.
- Prose, Matthias (2006): Die Innovierung der empirischen Unterrichtsforschung und das Problem der Kontingenz. Zur Reichweite neuerer theoretischer und methodologischer Ansätze. In: Mammes, Ingelore/Rahm, Sybille/Schratz, Michael (Hrsg.) Schulforschung – Unterrichtsforschung: Perspektiven innovativer Ansätze. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien-Verlag, S. 141-154.
- Rosemann, Inga/Bonnet, Andreas (2018): „Oder wäre doch was anderes sinnvoller?“ – Mentoringgespräche über Englischunterricht als Professionalisierungsgelegenheiten an der Schnittstelle zwischen Studium und Schulpraxis. In: Artmann, Michaela/Berendonck, Marie/Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 131-148.
- Rothland, Martin (Hrsg.) (2016): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster: Waxmann.
- Roters, Bianca/Trautmann, Matthias (2014): Professionalität von Fremdsprachenlehrenden – Theoretische Zugänge und empirische Befunde. In: Fremdsprachen lehren und lernen Jg. 43/H. 1, S. 51-65.
- Schädlich, Birgit (2009): Literatur Lesen Lernen. Literaturwissenschaftliche Seminare aus der Perspektive von Lehrenden und Studierenden. Eine qualitativ-empirische Studie. Tübingen: Narr.
- Schierz, Matthias/Miethling, Wolf-Dietrich (2017): Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? Zwischenbilanz der Erforschung von Professionalisierungsverläufen. In: German Journal of Exercise and Sport Research, Jg. 47/H. 1, S. 51-61.
- Schierz, Matthias/Pallesen, Hilke (2016): „Und ich kriege alle mit!“ – Praxeologische Annäherungen an Heterogenitätskonstruktionen, Arbeitsbündnisse und berufliche Habitusformationen Sportlehrender. In: Sonderheft Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, Jg.1, S. 31-50.
- Schneider, Eva (2018): Von hybriden Schüler/innen in interkulturellen Diskursräumen. Wiesbaden: Springer.
- Schlüter, Norbert (2002): Present Perfect. Eine korpuslinguistische Analyse des englischen Perfekts mit Vermittlungsvorschlägen für den Sprachunterricht. Tübingen: Narr.
- Schön, Donald (1983): The reflective practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
- Schultze, Katrin (2018): Professionelle Identitätsbildungsprozesse angehender Englischlehrpersonen. Theoretische, methodologische und empirische Annäherungen. Münster: Waxmann.
- Viebrock, Britta (2007): Bilingualer Erdkundeunterricht. Subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Viebrock, Britta (2014): Zur Professionalisierung von Lehrkräften im bilingualen Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg.3, S. 72-85.
- Volkman, Vera (2008): Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport. Wiesbaden: Springer.
- Wagenschein, Martin (1995, zuerst 1962): Die pädagogische Dimension der Physik. (1. Neuaufl.). Aachen-Hahner: Hahner.