

Martin Harant, Philipp Thomas, Uwe Küchler
(Hrsg.)

Theorien!

Horizonte für die
Lehrerinnen-
und Lehrerbildung

TÜBINGEN
UNIVERSITY
PRESS 

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung

– Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz.

Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

oder wenden Sie sich brieflich an

Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Die Online-Version dieser Publikation ist auf dem Repositorium der Universität Tübingen frei verfügbar (open access).

<http://hdl.handle.net/10900/104249>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-dspace-1042498>

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45627>

Tübingen University Press 2020
Universitätsbibliothek Tübingen
Wilhelmstraße 32
72074 Tübingen
tup@ub.uni-tuebingen.de
www.tuebingen-university-press.de

ISBN (Hardcover): 978-3-947251-19-3

ISBN (PDF): 978-3-947251-20-9

Layout und Umschlaggestaltung: Gabriele von Briel, Tübingen School of Education (TüSE)

Satz: Tübingen School of Education (TüSE)

Druck und Bindung: Pro BUSINESS digital printing Deutschland GmbH

Printed in Germany



603459

Inhalt

Einführung

Vorwort (Bohl/Loose) 13
 Einleitung (Harant/Thomas/Küchler) 15

1 Theorie und Theoriekritik

Theorie – was sie war, wozu sie wurde und was sie heute in der
 Lehrerbildung sein kann. Historische und systematische Perspektiven
 (Harant/Thomas) 23
 Abstieg vom Feldherrenhügel: Zum Ort kritischer Theoriebildung
 (Rieger-Ladich) 37
 Hirst, Carr and Husserl: The Problem of Pure Theory (Long) 49
 Der Splitter im Auge der anderen: Theorie und Empirie als
 reziproke Beobachtungsweisen (Emmerich) 65

2 Theorien in den Bildungswissenschaften

Die Feldtheorie Kurt Lewins – Systematisch-
 erziehungswissenschaftliches Denken in Kontexten (Bogner) 83
 Theorien der Schulentwicklung (Bohl) 97
 Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik (Cramer) 111
 Ethostheorien: Perspektiven auf den Lehrerberuf (Drahmann) 129
 Theorien der Sozialisation: Möglichkeiten, Grenzen, Perspektiven
 (Grabau) 145



Schultheorien: Schule im Spannungsfeld von Funktion und Praxis (Harant)	159
Motivationstheorien im schulischen Kontext (Hascher/Sutter-Brandenberger/Liechti)	175
Medientheorien im Bildungskontext (Missomelius)	187
Didaktische Theorien zum Unterricht (Porsch)	205
Theoriebildung im Diskursfeld Heterogenität (Trautmann/Wischer)	219
Theorie der Sozialen Arbeit: Soziale Unterstützung reflektieren (Treptow) . . .	231
Erziehungs- und Bildungstheorie in der Lehrerbildung. Problematisierende Überlegungen zu handlungswirksamen Potentialen (Viehhauser)	245

3 Theorien in den Fachdidaktiken

Kunstpädagogik: zwischen Subjektbezogenheit und Wissenschaftlichkeit (Bader/Hermann)	263
Theorien in der Religionspädagogik: evangelisch, katholisch, islamisch (Boschki/Schweitzer/Ulfat)	279
Neurowissenschaften und Spracherwerb (Böttger)	293
Historisches Lernen als eigen-sinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten (Brüning/Grewe)	309
Theorien in der Musikpädagogik: Beispiel Erzähltheorie (Cvetko)	323
Nachdenken über Biologie – Theorieperspektiven für eine Reflexion von Naturbedeutungen und -beziehungen (Dittmer/Gebhard)	337
Kohärenzen in der Lehrerbildung!? Resonanzen und Dissonanzen eines professionstheoretischen Ansatzes für das Fach Deutsch (Führer/Führer)	351
Raumtheorien, Raumkonzepte und ein Kompetenzbereich Räumliche Orientierung: Geographiedidaktische Theoriebezüge und deren Adaption (Gryl)	365
Theoretische Annahmen über Mehrsprachigkeit und Konsequenzen für schulbezogene Kontexte (Heine)	381

Theorien in Sportlehrerbildung und Sportunterricht (Thiel/Höner/Sudeck)	395
Theorien im Mathematikunterricht (Kollosche)	411
Theorien sprachlicher Bildung in der heterogenen Schule (Peuschel)	423
Übersetzungstheorien und Übersetzungspraxis im Unterricht der Klassischen Philologie (Polleichtner)	435
Text als Angebot: Didaktische Perspektiven nach der Literaturtheorie (Reinfandt)	449
Theoretisches und vortheoretisches Wissen im Fremdsprachenunterricht (Tesch)	465
Philosophische Bildung: Klassische und gegenwartsphilosophische Theorien (Thomas)	481
Theorien der Politikdidaktik (Weißeno)	495

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	509
--	-----

- Lederman, N.G., & Lederman, J.S. (2014). Research on Teaching and Learning of Nature of Science. In N. G. Lederman & S. K. Abell (Eds.), *Handbook of Research on Science Education, Volume II* (pp. 600-620). New York: Routledge.
- Litt, T. (1959). *Naturwissenschaft und Menschenbildung*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Mähler, C. (1995). *Weiß die Sonne, dass sie scheint? Eine experimentelle Studie zur Deutung des animistischen Denkens bei Kindern*. Münster, Waxmann
- Metzinger, T. (2000). Auf der Suche nach einem neuen Bild des Menschen. *Spiegel der Forschung*, 17(1), 58-67.
- Mittelstraß, J. (1996). *Leonardo-Welt. Über Wissenschaft, Forschung und Verantwortung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Pauen, S. (1997). Überlebt der Animismus? Kritische Evaluation einer Hypothese zum präkausalen Denken. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 29(2), 97-118.
- Piaget, J. (1978). *Das Weltbild des Kindes*. Stuttgart: Klett.
- Peukert, H. (2003). Die Logik transformatorischer Bildungsprozesse und die Zukunft von Bildung. In H. Peukert, E. Arens, J. Mittelstraß & M. Ries (Hrsg), *Geistesgegenwärtig. Zur Zukunft universitärer Bildung* (S. 9-30). Luzern: Edition Exodus.
- Rehm, M. (2007). Naturwissenschaftlich-politisches Lernen. In V. Reinhardt (Hrsg.), *Inhaltsfelder der Politischen Bildung* (S.111-119). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schramme, T. (2002). Natürlichkeit als Wert. *Analyse & Kritik* 24, 249-271.
- Seel, M. (1991). *Eine Ästhetik der Natur*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Shamos, M. H. (1995). *The Myth of Scientific Literacy*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Zohar, A., & Ginossar, S. (1998). Lifting the taboo regarding teleology and anthropomorphism in biological education – Heretical suggestions. *Science Education* 82(6), 679 – 697.
- Zeyer, A. (2005). Szientismus im naturwissenschaftlichen Unterricht? Konsequenzen aus der politischen Philosophie von John Rawls. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 11, 193-206.

Kohärenzen in der Lehrerbildung!? Resonanzen und Dissonanzen eines professionstheoretischen Ansatzes für das Fach Deutsch

Carolin Führer und Felician-Michael Führer

1. Überblick: Probleme der Kohärenzstrategie in der Lehramtsausbildung aus fachdidaktischer Perspektive

Als zentrale Herausforderung in den Debatten um eine gelingende Lehramtsausbildung wird die Adaptivität der verschiedenen Domänen der ersten Phase der Lehrerbildung und deren Integrativität in die zweite Phase benannt: Dies soll dazu beitragen, diejenigen professionellen Kompetenzen auszubilden, die Lehramtsstudierende dazu befähigen, die komplexen Anforderungen der Berufseingangsphase erfolgreich zu bewältigen – und die zugleich die Voraussetzungen dafür bilden, im Laufe der eigenen (berufs-)biografischen Entwicklung den Expertiseerwerbsprozess eigenständig und -verantwortlich vorantreiben zu können. Der in diesem Zusammenhang inzwischen etablierte Begriff der *Kohärenz* in der Lehrerbildung (Glowinski, Borowski, Gillen, Schanze, & Meien 2018; Hellmann, Kreutz, Schwichow, & Zaki, 2019) wird dabei in erster Linie aus einer defizitären Perspektive heraus gebraucht, nämlich dort, wo das Fehlen derselben festgestellt beziehungsweise ihre Herstellung eingefordert wird (bspw. Merzyn, 2004). Fragen nach der *Kohärenz* werden meist auf verschiedenen Ebenen verhandelt, die nicht sichtbar gemacht oder explizit verhandelt werden. Für die Lehramtsausbildung im Fach Deutsch konnten wir auf (1) institutioneller, (2) fachlicher und (3) personaler Ebene Kohärenzfragen verorten, die wir im Folgenden zum einen differenzierter entfalten wollen, um zum anderen auch die Komplexität der mitunter vereinfachten Forderung nach Kohärenz exemplarisch aufzuzeigen:

(1) Intra- und innerinstitutionelle (In-)Kohärenzen:

(Mangelnde) Kooperation zwischen den Ausbildungsinstitutionen (Universitäten, Schulen, Lehrerbildungszentren) (Terhart, 2004) sowie (fehlende) Vernetzung

innerhalb der einzelnen Fachbereiche, zum Beispiel Grundschullehramt Deutsch versus Gymnasiallehramt Deutsch (Lersch, 2006).

(2) *Inter- und innerdisziplinäre (In-)Kohärenzen:*

Zu strikte Trennung der Fachbereiche (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft) (Merzyn, 2004) sowie fehlende Anschlüsse innerhalb der einzelnen Fächer und Fachdidaktiken, zum Beispiel Literaturwissenschaft versus Literaturdidaktik; Literatur- versus Sprachdidaktik (Fay & Standke, 2017; Lersch, 2006;).

(3) *Personale (In-)Kohärenzen:*

Abstimmungsbemühungen zwischen den verschiedenen am Professionalisierungsprozess beteiligten Akteuren (Hochschuldozierende, Fachleiter, Mentorinnen und Mentoren, Studierende sowie Schülerinnen und Schüler) können fehlschlagen. Dies liegt zum Beispiel daran, dass sprachliche Inkompatibilitäten zwischen wissenschaftlicher und unterrichtspraktischer Didaktik nicht überbrückt werden oder (berufs-)biografische Komponenten wirkungsmächtig, aber unkommuniziert bleiben (Hericks, 2006). Darüber hinaus spielen hier die Unklarheiten über das jeweilige Fach- und Aufgabenverständnis im Rahmen der Lehramtsausbildung eine zentrale Rolle in der individuellen Kommunikation (Winkler & Wieser, 2017).

Derart gelagerte Inkohärenzen werden nun besonders an denjenigen Stellen virulent und sichtbar, an denen die mit ihnen assoziierten Probleme dazu führen, dass der Auf- und Ausbau professioneller Kompetenzen (Wissen und Handeln/Können, Reflexivität) hinter seinen prinzipiellen Potenzialen zurückbleibt und Entwicklungsbeziehungsweise Professionalisierungsprozesse be- oder gar verhindert werden (Germ, 2009). Im Kontext der Lehramtsausbildung gelten dabei diejenigen Bereiche als neuralgisch, die als Schnittstellen zwischen den genannten Institutionen, Fächern und/oder Personen fungieren (sollen) und an denen aufgrund ihrer *Nachtstellen-Funktion* (Schüpbach, 2007) das universitär erworbene Wissen mit lehrerberuflichem Handeln korreliert. Im Folgenden soll daher mit einem spezifisch fachdidaktischen Fokus gefragt werden, welche institutionellen, fachlichen und personalen Handlungsfelder in eine kohärenzorientierte Ausgestaltung von Ausbildungsphasen involviert sind und welche Implikationen sich aus den Kohärenzbestrebungen für die universitäre Lehramtsausbildung und den damit intendierten Expertiserwerbprozessen ableiten lassen.

3

2. Fokussierung: Ebenen der Kohärenz in der Ausbildung von Deutschlehrkräften

2.1. Die institutionelle Ebene – intra- und innerinstitutionelle (In-)Kohärenzen

Die Durchführung von Praxisphasen liegt je nach Bundesland in der Verantwortung der Hochschulen oder der Studienseminare beziehungsweise Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung. Diese müssen aber meist in Kooperation mit den Schulen und den Studienseminaren oder Hochschulen erfolgen, wobei sich die Rahmenkonzeptionen zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung der Praxisphasen zumeist aus ministerialen Verordnungen der einzelnen Länder ergeben. Jene unterscheiden sich entsprechend des föderalistischen Prinzips jedoch wesentlich voneinander. Damit wird eine Kooperation zwischen drei Ausbildungsinstitutionen erforderlich, die sich in ihrer Ausgestaltung je nach Bundesland von institutionellen über organisatorische bis hin zu inhaltlichen Vernetzungen erstrecken kann, jedoch immer von individueller Kommunikation der jeweiligen Partner abhängt (siehe Punkt 2.3.). Neben dieser intrainstitutionellen Dimension spielen auch Fragen der Kohärenz eine Rolle, die sich beispielsweise aus der strukturellen Trennung der unterschiedlichen Lehrämter in der aktuellen Lehramtsausbildung in Deutschland ergeben. Angesichts einer sich immer stärker und immer schneller verändernden Schullandschaft, genannt seien hier nur die Stichworte *Interkulturalität*, *Inklusion* und *Mehrsprachigkeit*, die häufig mit der Formulierung einer zunehmenden *Heterogenität der Schulklassen und Schülerschaft* überschrieben wird, ist die Lehramtsausbildung dazu angehalten, die Studierenden aller Lehrämter auf diese Situation an den Schulen vorzubereiten (Amrhein & Kricke, 2013). Die Ausdifferenzierung der Studiengänge in die Lehrämter an (1) Grundschulen, (2) Haupt-, Real- und Gesamtschulen, (3) Gymnasien und Gesamtschulen, (4) Berufskollegs und (5) Lehramt mit sonderpädagogischer Förderung scheint nun aber dieser Entwicklung entgegenzustehen, da davon ausgegangen werden kann, dass die Studierenden aller Lehrämter bereits während ihrer Praxisphasen mit den oben genannten Settings in Berührung kommen. Die in den relativ engen Grenzen des jeweiligen Lehramts gestaltete Ausbildung der zukünftigen Deutschlehrkräfte erschwert es, (schulische) Übergänge und Durchlässigkeiten zu reflektieren. Des Weiteren werden Fragen der sozialen, kulturellen, sprachlichen und geistigen Diversität in fachlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Perspektive unter dieser Grenzziehung schwerer beantwortbar. Wenn Reflexivität dabei als Schlüsselkompetenz von Professionalität angesehen werden kann (Pauly & Weigant, 2012), scheint es angesichts der skizzierten schulartübergreifenden Herausforderungen mehr

denn je notwendig zu sein, dass die Studierenden professionelle theoretische und reflexive Kompetenzen entwickeln und ausbilden, die es ihnen ermöglichen, aktiv, flexibel und bewusst in Situationen agieren zu können, die nicht plan- oder vorhersehbar sind (Blömeke et al., 2008).

2.2 Die fachliche Ebene – inter- und innerdisziplinäre (In-)Kohärenzen

Hinsichtlich der fachlichen Ebenen in der Etablierung von Kohärenz soll der Fokus zunächst auf den universitären Fachbereichen liegen, die mittel- oder auch unmittelbar mit der Lehramtsausbildung beschäftigt sind. Auch wenn die Fach- und Forschungsliteratur zahlreiche kritische und verbesserungswürdige Punkte in der Lehramtsausbildung zu benennen weiß, wird die mangelnde curriculare, inhaltliche und organisatorische Kohärenz zwischen den verschiedenen Studien- beziehungsweise Fachbereichen, die mit der Ausbildung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer betraut sind, nach wie vor als ein entscheidender Aspekt verhandelt (z. B. Dawidowski & Noack, 2017).

Betrachtet man nun das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik und ihre jeweilige Rolle für die Ausbildung professioneller Kompetenzen der angehenden Lehrpersonen (Winkler & Wieser, 2017), gerät aus professionstheoretischer Perspektive in den Blick, dass die Ausbildung derselben auch auf Anwendung und Können umfassendes Professionswissen angewiesen ist sowie auf die Reflexion eines aus Praxiserfahrungen generierten Erfahrungswissens (Combe & Kolbe, 2008). Mit der in diesem Zuge in den letzten Jahren zunehmend zu beobachtenden – und durchaus auch kritisch reflektierten (Terhart, 2008) – Etablierung der Fachdidaktik als (neues) Zentrum der Lehr-Lernforschung (Blömeke, 2009; Reusser, 2009) aufgrund ihrer Schnittstellenposition zwischen Fach- und Bildungswissenschaft, wird ein zentrales Problem der universitären Lehrerausbildung evident: Das Verhältnis von Fachlichkeit/(Fach-)Wissenschaft und (Fach-)Didaktik (Laging, Hericks, & Saß, 2015).

Einerseits wird immer wieder darauf hingewiesen, dass eine fundierte fachwissenschaftliche Ausbildung die Basis für professionelles Lehrerhandeln sei (Kunter et al., 2011), allerdings nur unter der Bedingung, dass die Lehrkraft auch über hohes fachdidaktisches Wissen verfügt (Krauss & Bruckmaier, 2014). Hinzu kommt, dass fachliche und fachdidaktische Wissensbestände wechselseitig aufeinander einwirken, mithin in untrennbarer Interdependenz zueinanderstehen und sich im Können (zumindest implizit) zeigen (Neuweg, 2011). Nicht wenige Lehramtsstudierende monieren hier einen fehlenden Bezug zur Praxis – und dies gilt nicht nur für das fachwissenschaftliche Studium; die Dozierenden der Fachwissenschaften wiederum bemerken bei den

Studierenden ein eher geringes Interesse an fachwissenschaftlichen, theoretisch fundierten Studieninhalten beziehungsweise bescheinigen ihnen gar eine nur geringe Leistungsfähigkeit und/oder -bereitschaft im Fachstudium (Dawidowski & Hoffmann, 2016). Die Erwartungshaltung von Lehramtsstudierenden, die häufig eine direkte Anwendbarkeit von fachdidaktischem Wissen auf den Deutschunterricht intendiert, wird in der Regel enttäuscht; andererseits beklagen aber auch Deutschdidaktiker und -didaktikerinnen selbst, dass durch die *Verwissenschaftlichung* der Didaktik als forschende, theoriebildende Disziplin zunehmend die eigentliche Kernaufgabe zurückgestellt wird, die in der Vermittlung lehramtsbezogener Kompetenzen besteht (Abraham, 2012). Daneben beziehungsweise darüber hinaus gibt es auch Stimmen aus der Fachwissenschaft, die die Sprach- und Literaturwissenschaften als nicht zuständig für die Lehramtsausbildung konzeptualisieren, da sie auf Wissensermittlung abzielen und somit die Wissensvermittlung und Optimierung von Schulunterricht in die Sphäre der Pädagogik und Fachdidaktiken verlagern (z. B. Meier, 2012). Fay und Standke (2017) versuchen anhand unterschiedlich akzentuierter und aus ihren jeweiligen geschichtlichen Kontextbedingungen heraus erwachsenen Strukturmodellen Bezüge zwischen der Deutschdidaktik und den germanistischen Fachwissenschaften zu illustrieren: (1) Im *Subsumtionsmodell* wird die Deutschdidaktik einer allgemeinen Didaktik zugeordnet und somit den Erziehungswissenschaften zugehörig beschrieben, (2) das *Reduktionsmodell* versteht die Deutschdidaktik als Handwerkslehre beziehungsweise theorieferne Methodenpraxis ohne Wissenschaftsstatus, (3) das *Abhängigkeitsmodell* beschreibt die Deutschdidaktik als Assistenzdisziplin, die fachwissenschaftliche Konzepte in den Deutschunterricht überträgt, (4) das *Autonomiemodell* schließlich versteht die Deutschdidaktik als eigenständige Disziplin mit theoriebildender und forschender Ausrichtung auf das Gegenstandsfeld *Deutschunterricht* – dieses letztgenannte Modell dürfte dabei wohl den aktuellen Konsens unter Deutschdidaktikern und -didaktikerinnen repräsentieren.

Geht man nun davon aus, dass das Vermögen, die Inhalte des eigenen Fachs sowie deren methodische Zugänge reflektieren und somit das Fachliche aus einer fachdidaktischen Perspektive heraus verstehen und durchdringen zu können, eine zentrale Kernkompetenz professioneller Lehrerinnen und Lehrer darstellt, so lassen sich auch die fachwissenschaftlichen Anteile im Lehramtsstudium über diesen Beitrag zur Professionalisierung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer begründen (Laging, Hericks, & Saß, 2015). Dies bedeutet zugleich aber auch, dass die Fachdidaktiken nicht auf eine Vermittlerrolle zwischen Fachwissenschaft und Unterrichtspraxis reduziert werden können. Die Fachdidaktik Deutsch erzeugt von den Bezugsdisziplinen unterschiedenes Wissenschaftswissen, welches sich auf Lehr- und Lernprozesse im

Deutschunterricht bezieht und somit auch einen Bezug zum Handlungsfeld aufweist (Winkler 2016). Die zahlreichen Bezüge zu verschiedenen Bezugsdisziplinen (z. B. Sprach- und Literaturwissenschaft, Medienwissenschaft, Psychologie, Pädagogik) ermöglichen daher einerseits produktive Wechselverhältnisse, machen jedoch auch eine Abgrenzung notwendig, um die domänenspezifische Identität zu wahren (Winkler, 2012). Angesichts der Historie einer durchaus kontrovers geführten Debatte um die Stellung und Bedeutung der Deutschdidaktik zeichnet sich aktuell ein recht breiter Konsens darüber ab, was Fachdidaktik als Wissenschaft bedeutet: Dieser gehe mit einem Perspektivwechsel einher, der weniger den »Gegensatz von wissenschaftlicher Theoriebildung und praxisorientierter Hilfswissenschaft« fokussiert als vielmehr von einem Abhängigkeitsverhältnis von »deskriptiver Grundlagenforschung, Theoriebildung und präskriptiver Handlungswissenschaft« (Dawidowski & Noack, 2017, S. 14) spricht. Heute kann Deutschdidaktik als Integrationswissenschaft beschrieben werden, die erfahrungswissenschaftliche, reflexionswissenschaftliche und handlungswissenschaftliche Anteile im Forschungsfeld vereint: Als Erfahrungswissenschaft leistet sie beispielsweise mithilfe empirisch-sozialwissenschaftlicher Methoden Grundlagenforschung (z. B. Lehrerforschung, Leseforschung), als Reflexionswissenschaft leistet sie Theoriebildung (z. B. Konzepte didaktischer Theorien zur Literaturvermittlung) und als Handlungswissenschaft formuliert sie auf Basis der Theorie praxisorientierte Schlussfolgerungen (z. B. Unterrichtsmodelle) (ebd.).

Die Frage, wie sich wissenschaftliche Erkenntnisse auf die Aufgaben und Anforderungen des Deutschunterrichts beziehen lassen und inwiefern die Didaktik dabei ihre Transferbeziehungsweise Übersetzungsfunktion erfüllen kann, ist damit jedoch noch nicht geklärt. Ob beispielsweise analog zu den Bemühungen um einen integrativen Deutschunterricht auch eine integrative Deutschdidaktik anzustreben ist (Fay & Standke, 2017), ist derzeit noch bestimmt von disziplinären, identitären, terminologischen und institutionellen Unsicherheiten im oben beschriebenen Verhältnis der Fachdidaktik zu den germanistischen Nachbardisziplinen. Die Ausdifferenzierung von Sprach- und Literaturdidaktik zu spezialisierten wissenschaftlichen Disziplinen, die je eigene Forschungsfragen und -methoden ausgebildet haben, führen zur (partiellen) Separierung der Arbeitsfelder und Forschungsgegenstände auch innerhalb der deutschdidaktischen Disziplinen – sodass zu klären ist, ob Verbindungs- und Kooperationspotenziale von Literatur- und Sprachdidaktik sinnvollerweise und auch notwendigerweise in den Blick genommen werden müssen (Fay & Standke, 2017).

Zusammengefasst scheint es in diesem Teil der *Kohärenz*-Debatte also einerseits um die Verhältnisbestimmung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowie das Verhältnis von Deutschdidaktik und Deutschunterricht (Winkler, 2016, S. 169f.),

andererseits um die Funktion der Wissenschaft für die Professionalisierung der Lehramtsstudierenden beziehungsweise das Verhältnis von Theorie und Praxis insgesamt (Laging, Hericks, & Saß, 2015) zu gehen.

2.3 Die personale Ebene – interaktionsbezogene und biografische (In-)Kohärenzen

Während die unter 1.1 und 1.2 genannten Punkte tendenziell eher systembeziehungsweise strukturtheoretische Perspektiven einnehmen, soll in diesem Punkt eher die interaktionistische und biografietheoretische Ebene des Professionalisierungsprozesses fokussiert werden. Aus pädagogischer, erziehungs-, sozial- oder bildungswissenschaftlicher Perspektive ist der Zusammenhang zwischen Biografie und Professionalisierung beziehungsweise professionellem Handeln intensiv und kontrovers diskutiert worden (z. B. Hericks, 2006; Kunze, 2013; Terhart, Bennewitz, & Rothland, 2014). Biografische Erfahrungen haben konstitutive Auswirkungen auf die Herausbildung und Entwicklung professioneller Handlungsmuster (Helsper, 2018). Aus der Verzahnung von persönlichen Dispositionen mit dem professionellen Tätigkeitsfeld erwachsen dabei sowohl Ressourcen als auch Risiken (Fabel-Lamla, 2004). Die Professionalisierungsdebatte ist dementsprechend von der immer wiederkehrenden Formel *Professionalität durch Reflexivität* (Dewe, 2009) und dem Hinweis geprägt, dass »biografische Reflexion« (Bartmann & Tiefel, 2008) ein wesentlicher Bestandteil professioneller Entwicklungs-, Bildungs- und Lernprozesse sei. In der fachdidaktischen Professions- und Professionalisierungsfor-schung führen biografische Perspektiven jedoch bisher eher ein Randdasein (Ansätze Führer, 2013; Mayer, 2017; Scherf, 2013), auf deren Bedeutsamkeit zwar hingewiesen wird (zumeist im Rahmen der Kasuistik, vgl. Lindow, 2013), die jedoch aufgrund ihrer Multidimensionalität und -faktorialität vor allem methodisch kaum, beziehungsweise nur unter enormem Ressourceneinsatz operationalisierbar zu sein scheint.

Die Kernfrage, ob es überhaupt genuin fachdidaktische biografische Komponenten im Professionalisierungsprozess gibt und wie diese strukturiert sind, beziehungsweise inwiefern sie identifiziert und genauer beschrieben werden können, ist in die übergeordnete Frage nach Schnittstellen zwischen Professions- und Biografieforschung sowie den Aufgaben und Zielen fachdidaktischer Lehre, Forschung und Lehramtsausbildung in diesem Rahmen eingebettet. Für das Kohärenztheorem sind unter anderem folgende Facetten von Belang:

(1) Die Interdependenz zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen der an der Lehrer-

bildung involvierten Beteiligten mit ihrem jeweiligen professionellen Handlungsfeld lenkt den Blick auf biografische Voraussetzungen, Dispositionen, Motive, Ressourcen, Erfahrungen etc., die wechselseitig auf die Herausbildung und Entwicklung fachdidaktischer Überzeugungen (Lessing-Sattari, 2018) einwirken können (Führer, 2013, S. 177). In einer Studie von Mayer (2017) wird beispielsweise ersichtlich, dass sich aus spezifisch biografisch verankerten Realisierungsformen universitärer und schulischer Gespräche über Literatur wiederum subjektive Überzeugungen, Haltungen und Einstellungen zu Literatur manifestieren und im Extremfall mit differierenden Kooperations- und Leistungserwartungen an die anderen Akteure und Disziplinen einhergehen. Biografische *Marker* können sich hier als wertvolle Ressource erweisen, wenn die professionell Beteiligten an sinnstiftende biografische Bezüge anknüpfen und deren Verstehens- und Deutungspotential bewusst einbringen können. Unbearbeitete, reflexiv nicht kontrollierte/kontrollierbare und somit potenziell problematische biografische Komponenten können sich demgegenüber aber auch als Risiken darstellen und zu systematischen berufsfeldbezogenen Fehlern, zu de-professionalisierenden Effekten und weiteren sogenannten »Berufsfallen« (Fabel-Lamla, 2004, S. 15) führen.

- (2) Im Professionalisierungsprozess spielt darüber hinaus besonders die Phase des Berufseinstiegs für die Biografie und die Ausbildung eines professionellen Habitus eine wichtige Rolle. Dass es zum Beispiel Unterschiede in der professionellen Wahrnehmung von Deutschunterricht zwischen Expertinnen und Experten sowie Novizinnen und Novizen gibt, zeigt jüngst Heins (2019). Die Frage, welche Resonanzen germanistisch und/oder deutschdidaktisch orientierte Selbstbeschreibungen bei anderen in die Deutschlehramtsausbildung Involvierten hervorrufen und inwiefern sich dies auf Koordinations- und/oder Kooperationsbemühungen/-aktivitäten auswirkt, ist in jüngsten Studien bisher nur angedeutet (Masanek, 2018). Aus (berufs-)biografischer Perspektive ist dies hingegen eine zentrale Komponente von Kohärenzherstellung.
- (3) Die unter Ziffer 1 beschriebenen biografischen Vorprägungen erweisen sich zwar als konstitutiv für die individuellen didaktischen Konzepte, konkretes Berufshandeln und konkrete Berufserfahrung können sich aber sowohl auf die individuellen didaktischen Theorien als auch auf die private Lebenswelt auswirken, was es erforderlich erscheinen lässt, biografische und professionelle Entwicklungsprozesse in ihrer Wechselwirkung aufeinander zu betrachten. Führer (2016) rekonstruierte hier gesellschaftliche und biografische Transformationsprozesse hinsichtlich Einstellungen oder Überzeugungen zum Beruf und zum Umgang mit fachspezifischen Gegenständen und deren (reflexiver) Bearbeitung.
- (4) Wie professionelle Lehrpersonen die widersprüchlichen Anforderungen, Antino-

mien und Paradoxien unterrichtlichen Handelns (Combe & Kolbe, 2008) wahrnehmen, wie sie mit den Ungewissheiten und Unbestimmtheiten dieses professionellen Tätigkeitsfeldes umgehen und wie sie die aus diesen konstitutiven Rahmenfaktoren resultierenden Handlungsdilemmata bearbeiten, kann auch über biografieanalytische Zugänge rekonstruiert werden. Susteck (2019) problematisiert beispielsweise für das Fach Deutsch die Einführung von interkultureller professioneller Kompetenz und Migrationsbiografie.

- (5) Vor dem Hintergrund, Fähigkeiten der (Selbst-)Reflexion als zentrale Kompetenz im Professionalisierungsdiskurs zu beschreiben (Dewe, 2009), können verschiedene Reflexionshorizonte ausdifferenziert werden: So kann eine selbstreflexive Haltung gegenüber eigenen biografischen Erfahrungen und deren Auswirkungen auf berufsfeldbezogene Haltungen, Einstellungen und Überzeugungen erforderlich sein, um Fehler bei der Bearbeitung von Widersprüchlichkeiten im professionellen Handlungsfeld zu vermeiden und eigene Dispositionen kontrollieren und gegebenenfalls modifizieren zu können. Der Aufbau eines in diesem Sinne verstandenen professionellen Habitus ist nur vor dem Hintergrund und der Bereitschaft realisierbar, einen biografisch orientierten, (selbst-)reflexiven Bildungsprozess in Gang zu setzen (Fabel-Lamla, 2004, S. 18). So kann beispielsweise das Selbstverständnis von Sprach- und Literaturwissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen beziehungsweise -didaktikern und -didaktikerinnen Effekte auf *Konzeptionen* der universitären Deutschlehrausbildung haben (Winkler & Wieser, 2017).

In diesen hier nur anskizzierten, das Zusammenspiel fachlicher Professionalisierung und Biografie exemplifizierenden Perspektiven wird ersichtlich, dass diesen Facetten spezifisch fachdidaktische Komponenten inhärent sein können. Gerade vor dem Hintergrund der von (In-)Kohärenz betroffenen und dargestellten intra- und innerinstitutionellen sowie inter- und innerdisziplinären Handlungsfelder erscheint es wesentlich, die Sozialisation der an dem Aushandlungs- und -Gestaltungsprozess beteiligten Akteurinnen und Akteure als gleichermaßen hybrides wie bedeutsames Korrektiv jeglicher Kohärenzbestrebungen nicht aus dem Blick zu verlieren.

3. Kritische Würdigung

Die beschriebenen Kohärenzfragen brechen bei Dozentinnen und Dozenten sowie Lehrkräften und Studierenden besonders im Rahmen von Praxisphasen stets wieder auf. Dies könnte in dem Umstand begründet liegen, dass die schulischen Praxis-

phasen diejenigen Lernorte darstellen, an denen nun das an der Universität erworbene fachliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Wissen sich im praktischen Tun erweist. Eine flächendeckende Praxisorientierung ist dennoch kritisch zu sehen (z. B. Hascher, 2005, 2011), da erst die Reflexion vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse mit dem Zuwachs professioneller Kompetenzen einhergeht (Wyss, 2013; Berndt & Häcker, 2017). So kommen Combe und Kolbe (2008) zu dem Befund, dass Erfahrungswissen im Handeln direkt erworben werden kann, Könnerschaft jedoch das Ergebnis der Reflexion dieses Könnens vor dem Hintergrund theoretischer Wissensbestände darstellt (ebd., S. 866).

In diesem Zusammenhang lässt sich im Verbund mit den dargestellten Ausgangslagen die Frage ableiten, ob das durch die konfligierenden Ebenen kaum fass- und umsetzbare Konzept der *Kohärenz* dazu beitragen kann, eine Wirkung zu entfalten, die sich dem Ziel einer ganzheitlichen, nachhaltigen und professionsorientierten Lehramtsausbildung verpflichtet fühlt. Die komplexen und zugleich komplementären (Wechsel-)Verhältnisse zwischen Wissen und Können, Theorie und Praxis sowie weiteren schwer fassbaren Faktoren wie biografischen Erfahrungen oder Persönlichkeitsmerkmalen auf der Ebene der Ausbildungsinstitution *Hochschule* resp. den jeweiligen Fachbereichen lässt vielmehr vermuten, dass sich möglicherweise Potenziale oder neue Perspektiven auf Professionalisierungsprozesse genau dann ergeben, wenn sie die Konflikte und Inkohärenzen als Ausgangspunkt der Professionalisierung und Disposition zur Einstellungsänderung und damit Lernoption begreifen und nutzen. Wir schlagen daher vor, als Professionalisierungsstrategie die unterschiedlichen Profile der Disziplinen und Institutionen in der Lehrerausbildung zu profilieren und ihre jeweiligen Bezugsfelder und Wissenskulturen zu stärken, um so jenen Prozess der Reflexion explizit herauszufordern, der als konstitutiv für die Professionalisierung betrachtet wird (ausführlicher Führer & Führer, 2019). Eine solche Akzentuierung schließt eine Vernetzung, z. B. der an der Lehramtsausbildung Beteiligten nicht aus, sondern macht sie aus unserer Sicht noch bedeutsamer und verlangt nach geeigneten Formaten ihrer Verhandlung, da nicht eine wie auch immer geartete, letztlich ebenfalls unklare, gemeinsame *Praxisorientierung* als geteilt vorausgesetzt wird.

Literatur

- Abraham, U. (2012). Literaturdidaktik und die Befähigung zur Teilhabe an der kulturellen Praxis. Literatur als Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Mitteilungen Des Deutschen Germanistenverbandes*, 59(1), 59-72.
- Amrhein, B., & Kricke, M. (2013). Lehrer/innen/bildung für eine inklusive Schule: Chancen portfoliogestützter Reflexionsarbeit in der Begleitung von (Orientierungs-) Praktika. In D. Rohr, A. Hummelsheim, M. Kricke, & B. Amrhein

(Hrsg.), *LehrerInnenbildung gestalten: Bd. 2. Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung: Am Beispiel der Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln* (S. 37-48). Münster: Waxmann.

Bartmann, S., & Tiefel, S. (2008). 'Biographische Ressource' und 'Biographische Reflexion': zwei sich ergänzende Heuristiken zur erziehungswissenschaftlich orientierten Analyse individueller Erinnerungs- bzw. Biographiearbeit. In M. Dörr, H. Felden, R. Klein, H. Macha, & W. Marotzki (Hrsg.), *SpringerLink: Bücher. Erinnerung - Reflexion - Geschichte: Erinnerung aus psychoanalytischer und biographietheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Berndt, C., & Häcker, T. (2017). Der Reflexion auf der Spur. Über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. In C. Berndt, T. Häcker, & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 240-253). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Blömeke, S. (2009). Allgemeine Didaktik ohne empirische Lernforschung? - Perspektiven einer reflexiven Bildungsforschung. In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner, & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 13-26). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Blömeke, S., Felbrich, A., Müller, C., Kaiser, G., & Lehmann, R. (2008). Effectiveness of teacher education. *ZDM*, 40(5), 719-734. Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857-875). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dawidowski, C., & Hoffmann, A. R. (2016). Aktuelles Forum: Einstellungsdispositionen von Lehramtsstudierenden der Germanistik gegenüber Literatur und Literaturunterricht. Ergebnisse einer Fragebogenstudie. *Mitteilungen Des Deutschen Germanistenverbandes*, 63(2), 187-208.

Dawidowski, C., & Noack, C. (2017). Kontroverse 1: Fachdidaktik als wissenschaftliche Theorie des Fachunterrichts oder als fachspezifische Hilfswissenschaft für die Unterrichtspraxis? *Der Deutschunterricht*, 69(2), 6-17.

Dewe, B. (2009). Reflexive Professionalität. In A. Riegler, S. Hojnik, & K. Posch (Hrsg.), *Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft* (S. 47-63). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fabel-Lamla, M. (2004). *Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess. Biographie und Profession: Bd. 2*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fay, J., & Standke, J. (2017). Kontroverse 2: Deutschdidaktik - eine Fachdidaktik mit zwei verbundenen Säulen oder zwei verbundene Didaktiken mit einem Fachbezug? *Der Deutschunterricht*, 69(2), 18-33.

Führer, C. (2013). *Transformation des Deutschunterrichts: Interviewstudie zu Selbstkonzepten, Kultur- und Geschichtsbewusstsein in Ostdeutschland*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Führer, C. (2016). DeutschlehrerInnen im Spannungsfeld gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse. Eine typologische Rekonstruktion individueller didaktischer Konzepte zur Entwicklung (kultur-) historischen Bewusstseins im Literaturunterricht. *Leseräume 3. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 133-146. (unter URL: http://leseraume.de/wp-content/uploads/2016/12/lr-2016-1-fuehrer_133-146.pdf)

Führer, C., & Führer, F.-M. (Hrsg.). (2019). *Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Perspektiven*. Münster: Waxmann.

Germ, M. (2009). *Lernaufgaben als kohärenzbildende Elemente in der naturwissenschaftlichen Lehrerbildung* (Kiel, Christian-Albrechts-Universität, Diss., 2009). Universitätsbibliothek Kiel, Kiel. Abgerufen von https://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00003008/Diss_Germ_ges.pdf

Glowinski, I., Gillen, J., Borowski, A., Schanze, S., & Meien, J. von (Hrsg.). (2018). *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung: Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *Journal Für LehrerInnenbildung*, 5(1), 39-45.

Hascher, T. (2011). Vom "Mythos Praktikum": ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal Für LehrerInnenbildung*, 11(3), 8-16.

Heins, J. (2019). Professionelle Unterrichtswahrnehmung. Wie Mentoren, Master- und Bachelorstudierende Unterricht wahrnehmen und interpretieren. In C. Führer & F.-M. Führer (Hrsg.), *Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Perspektiven* (S. 123-144). Münster: Waxmann.

Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M., & Zaki, K. (Hrsg.). (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Helsper, W. (2018). *Lehrerberhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession*. A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, 105-140.

- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern* (1. Aufl.). *Studien zur Bildungsforschung: Bd. 8*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krauss, S., & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 241-261). Münster, New York: Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunze, K. (2013). *Biographie und berufliches Handeln eines Waldorflehrers. Rekonstruktionen zum Wechselverhältnis von Biographie und Profession. Pädagogische Fallanthologie*. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- Laging, R., Hericks, U., & Saß, M. (2015). Fach: Didaktik - Fachlichkeit zwischen didaktischer reflexion und schulpraktischer Orientierung. Ein Modellkonzept zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In S. Lin-Klitzing, D.-S. Di Fuccia, & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Gymnasium - Bildung - Gesellschaft. Auf die Lehrperson kommt es an?: Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties "Visible Learning"* (S. 91-113.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lersch, R. (2006). Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden: Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung. In C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft Bd. 51 Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf* (S. 164-181). Weinheim: Beltz.
- Lessing-Sattari, M. (2018). Zur Ausprägung und zum Zusammenspiel von Lehrerbildungen zum literarischen Lesen im Deutschunterricht – Darstellung der dokumentarischen Rekonstruktion von domänenspezifischen Überzeugungen und erste Auswertungsergebnisse der Studie LiMet-L. *Leseräume* Ergebnisse 5, 1-22.
- Lindow, I. (2013). *Literaturunterricht als Fall: Kasuistisches Wissen von Deutschlehrenden*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Masanek, N. (2018). Vernetzung denken und vernetztes Denken. Eine empirische Erhebung im Rahmen von Kooperationsseminaren. *HeiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung, Lehrerbildung im Spannungsfeld der Diskurse*, 18(1), 151-173.
- Mayer, J. (2017). *Wege literarischen Lernens. Eine qualitativ-empirische Studie zu literarischen Erfahrungen und literarischem Lernen von Studierenden in literarischen Gesprächen* (1. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Merzyn, G. (2004). *Lehrerbildung - Bilanz und Reformbedarf: Überblick über die Diskussion zur Gymnasiallehrausbildung, basierend vor allem auf Stellungnahmen von Wissenschafts- und Bildungsgremien sowie auf Erfahrungen von Referendaren und Lehrern* (2., verb. und aktualisierte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Neuweg, G. H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerverwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451-477). Münster: Waxmann.
- Pauly, C., & Weigand, G. (2012). Reflexivität und Leistung. In A. Hackl, C. Pauly, O. Steenbuck, & G. Weigand (Hrsg.), *Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung Bd.4. Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung* (S. 58-61). Frankfurt am Main: Karg-Stiftung.
- Reusser, K. (2009). Empirisch fundierte Didaktik - didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner, & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 219-238). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Scherf, D. (2013). *Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Steinbrenner, M., Mayer, J., Rank, B., & Härle, G. (Hrsg.). (2011). *"Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander": Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. [Gerhard Härle zum 60. Geburtstag]*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Susteck, S. (2019). Relevanz und Irrelevanz des Migrationshintergrunds bei Lehrenden für das Unterrichtsfach Deutsch. Grundfragen und Ausbildungsorganisation. In C. Führer & F.-M. Führer (Hrsg.), *Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Rekonstruktionen und Perspektiven* (S. 59-76). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 37-59). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Terhart, E. (2008). Allgemeine Didaktik: Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen. In M. A. Meyer, M. Prenzel, & S. Hellekamps (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft Bd.9. Perspektiven der Didaktik* (S. 13-34). Wiesba-

den: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Terhart, E., Bennewitz, H., & Rothland, M. (Hrsg.). (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl.). Münster, New York: Waxmann.

Winkler, I., & Wieser, D. (2017). Was, wie viel, wozu? Zur Rolle und zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium. *Mitteilungen Des deutschen Germanistenverbandes*, 64(4), 401-418.

Winkler, I. (2012). Wozu Literaturdidaktik? Perspektiven auf eine Disziplin zwischen den Stühlen. In S. Doering & H.-J. Wätjen (Hrsg.), *Oldenburger Universitätsreden: Nr. 200* (S. 9-31). Oldenburg: BIS-Verlag.

Winkler, I. (2016). Deutschdidaktik - eine Anwendungswissenschaft? . In C. Brüauer (Hrsg.), *Positionen der Deutschdidaktik: Bd. 1. Denkrahmen der Deutschdidaktik: Die Identität der Disziplin in der Diskussion* (S. 169-185). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.