

TORSTEN PFLUGMACHER

Deutschdidaktische Professionsforschung als Unterrichtsprozessforschung

Abstract

Im Beitrag werden Richtungen der Professionsforschung unterschieden, die strukturtheoretische Professionsforschung wird erläutert. Als Hauptmerkmal professionellen Handelns wird die stellvertretende Krisenbewältigung skizziert, wobei im pädagogischen Kontext die passenden Krisen erst gefunden und erzeugt werden müssen: Autonomie wird nicht *wiederhergestellt*, sondern überhaupt erst hergestellt als Krise des Ich-Welt-Verhältnisses (Erkenntnis-krise) und als ihre Bewältigung, die als Krise durch Muße von anderen Krisenformen abgegrenzt wird. Der Lehrende muss dafür Experte der Sache und professionell Handelnder zugleich sein. Da im Handlungsfeld Unterricht aufgrund von Normendivergenzen fortlaufend Vermittlungskrisen auftreten, ist ein professioneller Umgang mit Erkenntnis- und Vermittlungskrisen unumgänglich. In deutschdidaktischen Forschungsberichten zeigt sich ein dominantes Interesse an der Verknüpfung von Professionsforschung und Unterrichtsoptimierung, der einengende Fokus auf Lehrerwissensforschung und schließlich der Wunsch nach einer Unterrichtsprozessforschung, der dabei allerdings von einer Professionsforschung unterschieden wird. Basierend auf der eigenen Forschungspraxis des Autors werden mögliche Forschungsfragestellungen einer professionsbezogenen fachdidaktischen Unterrichtsprozessforschung vorgestellt, die einen Beitrag zur Kritikfähigkeit angehender DeutschlehrerInnen leisten sollen. Reflektiert werden Möglichkeiten und Grenzen der Fallarbeit in der Deutschlehrendenausbildung. Curriculare Überlegungen zu ihrer Implementation schließen den Beitrag.

Einleitung

Die Deutschdidaktik hat die Professionsforschung für sich entdeckt und legt erste Sammelbände (Bräuer/Wieser 2015) sowie einschlägige monographische Forschungsarbeiten vor (Wieser 2008, Lindow 2013, Scherf 2013). Auch auf eine ganze Reihe von Forschungsberichten zu unterschiedlichen Facetten einer deutschdidaktischen Professionsforschung kann mittlerweile verwiesen werden (Bräuer/Winkler 2012, Wieser 2010, Wieser 2013, Bräuer/Wieser 2015, Ballis et al. 2014).¹ Für eine Metaanalyse zum Stand dieser Forschungen ist es noch zu früh, da zu erwarten ist, dass die deutschdidaktische Professionsforschung und v. a. die Pro-

¹ Die jüngeren Themenhefte zur Lehrerbildung der Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes (vgl. Dehmen/Standke 2012, Anselm/Plien 2013) sollen hier erwähnt, aber nicht analysiert werden. Denn hauptsächlich sind dort Expertenmeinungen zu lesen, die in keiner Weise an die professionalisierungstheoretischen Forschungsdiskurse anknüpfen.

fessionalisierungsforschung in den kommenden Jahren in Forschungsverbänden fachübergreifende und auch fachkulturell vergleichende Ansätze verfolgen wird. In diesem Beitrag sollen die Arbeiten und Übersichten der KollegInnen also nicht erneut und umfassend referiert, sondern in Ausschnitten gewürdigt werden. Dabei gilt der Blick zentralen Thesen und Positionen, aber auch dem Ungesagten. Denn bislang ist zu beobachten, dass Anschluss insbesondere an die LehrerInnenwissensforschung gesucht wird, für die paradigmatisch Shulman (2004) mit seinem Konzept des „pedagogical content knowledge“ und Neuweg (2011) mit seiner Theorie des „impliziten Wissens“² betrachtet werden können. Professionsforschung als Unterrichtsprozessforschung steckt hingegen noch in den Kinderschuhen (vgl. Ballis et al. 2014, die ihren Blick auf das Auswertungsverfahren der Dokumentarischen Methode richten und dabei auf Nachbardisziplinen schauen müssen).

1 | Professions- und Professionalisierungsforschung im Überblick

Es ist naheliegend, dass im Gefolge der Leistungsmessungsstudien und der derzeit dominierenden kompetenztheoretischen Fokussierung des Faches gefragt wird, welche Kompetenzen angehende Lehrkräfte entwickeln sollen bzw. über sie verfügen können, um guten, d. h. gelingenden Deutschunterricht planen, durchführen und reflektieren zu können. Einmal kompetenztheoretisch normativ formuliert, kann daraufhin forschend konstatiert werden, inwiefern die Konzepte der (angehenden) Lehrkräfte davon abweichen (Professionsforschung) und wie die Verzahnung von theoretischer und praktischer Lehrerbildung angelegt werden kann, um diese Kompetenzen erfolgreicher zu entwickeln (Professionalisierungsforschung). Man kann diesen Ansatz als *angewandte* Profession(alisierung)sforschung betrachten, zu dem hier kontrastiv skizziert werden soll, weshalb auf eine professionstheoretische *Grundlagenforschung* auch in der Fachdidaktik nicht verzichtet werden darf. Denn die Bezeichnung „Professionswissen“ wird in jüngerer Zeit ähnlich schillernd in ihrem alltagssprachlichen Sinn verwendet wie der Bildungsbegriff in der empirischen Bildungsforschung. Sie verliert dabei ihre unterscheidende Kraft beispielsweise zum „Expertenwissen“.

Zu unterscheiden sind auch Professionsforschung und Professionalisierungsforschung. Professionsforschung ist die Erforschung des Handlungsfeldes einer Profession, in unserem Fall des Deutschlehrberufs. Professionalisierungsforschung dient der Erforschung der formativen Bildungsprozesse, die zur professionalisierten Tätigkeit führen sollen. Professionsforschung kann im Rahmen einer kompetenztheoretisch ausgerichteten Professionsforschung auf *additive Weise* erfolgen: Man fragt nach dem LehrerInnenwissen zu Rechtschreibschwächen, zu Lehrervorstellungen von Schülervorstellungen über Literatur, zu diagnostischen Fähigkeiten im Bereich der Grammatik, zu Lesestrategien etc. Das ist zweckdienlich für weitere fachdidaktische Forschung über die Professionsforschung hinaus, weil das LehrerInnenwissen (man kann es im Idealfall in Kompetenzstufen abbilden) oft in deutlichem Kontrast zu dem steht, was LehrerInnen wissen sollten: Sie haben aus normativer Sicht weniger Wissen als gewünscht und aus deskriptiver Sicht ein anderes Wissen als erwartet – welches der Forscher vielleicht noch gar nicht kannte. Im ersten Fall lassen sich Weiterbildungseinheiten entwickeln, um die gewünschten Kompetenzen nachzujustieren. Im zweiten Fall kann man zumindest prüfen, inwiefern die subjektiven Theorien der Lehrkräfte Erfahrungen enthalten, die der deutschdidaktischen Theoriebildung unbekannt sind, aber berücksichtigt werden sollten, um bei der Entwicklung von Unterrichtsmodellen sich nicht völlig abseits der Praxis zu bewegen. Auch letzteres Wissen hat eine berechtigte innovationslogische, utopische Funktion.

Daneben gibt es berufsbiographische Ansätze (vgl. Bonnet/Hericks 2014, Mayr 2011) der Professionsforschung, die u. a. nach spezifischen Entwicklungsaufgaben fragen, welche Lehrkräfte in ihrer Ausbildung zwangsläufig durchlaufen und für die sie individuelle Lösungen finden müssen. Eine diesbezügliche deutschdidaktische Professionalisierungsforschung,

² Wie kein anderer hat Georg Hans Neuweg die unterschiedlichen Wissensformen im Bereich der pädagogischen Praxis differenziert.

welche sich insbesondere auf fachspezifische Herausforderungen von Ausbildungskulturen in Praktikum und Referendariat richtet, gibt es – zumindest im Hinblick auf die Rekonstruktion von Entwicklungsaufgaben – noch nicht.³

Der dritte Ansatz soll in diesem Beitrag zentral fokussiert werden. Er wird als *strukturtheoretischer Ansatz* der Professionstheorie bezeichnet (Helsper 2011) und basiert auf der *revidierten Theorie professionellen Handelns* des Soziologen Ulrich Oevermann (Oevermann 1996a, 2002). Diese Theorie pädagogischer Professionalität ist innerhalb der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft und der Erziehungssoziologie intensiv rezipiert und diskutiert worden. 2006 wurde sie von den Vertretern einer kompetenztheoretischen Professionsforschung äußerst scharf angegriffen (Baumert/Kunter 2006, Tenorth 2006), was aber die weitere Erforschung pädagogischer Professionalität, basierend auf Oevermanns Konzept, vielerorts mehr beflügelt denn beschränkt hat. Festzuhalten bleibt, dass es nicht eine Professionstheorie gibt, sondern mehrere Professionstheorien, die sich aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Praxen ableiten lassen und im wissenschaftlichen Diskurs durchaus in einem Konkurrenzverhältnis stehen.

Dieser strukturtheoretische Ansatz ist in der Deutschdidaktik bislang kaum rezipiert worden (vgl. aber Lindow/Wieser 2013 sowie Pflugmacher 2014, 2015). Er soll daher in meinem Beitrag in den Vordergrund gestellt werden. Denn mit ihm werden Unterscheidungen möglich, die zu durchaus kritischen, deswegen vielleicht mitunter verdrängten Fragen auch an die Fachdidaktik führen. Oevermann kann beispielsweise herleiten, dass der Lehrberuf einerseits professionalisierungsbedürftig ist, andererseits aber seiner faktischen Professionalisierbarkeit bestimmbare Strukturprobleme im Wege stehen, die nicht einfach zu lösen sind (vgl. Oevermann 2002). Hinzu kommen Fragen nach deprofessionalisierenden Wirkfaktoren, wie sie z. B. im Umgang mit didaktischen Fertigmaterialeien (vgl. Pflugmacher 2007) rekonstruiert wurden.

Anzustreben ist eine Forschung zu typischen Problemen des Lehrerhandelns, die fachdidaktisch gewendet wird, indem die Sachdimension bzw. Fachlichkeit nicht ausgeblendet bleiben (vgl. die verschiedenen Fallstudien in Gruschka 2005, 2009, 2010 und Pflugmacher 2007, 2011, 2015 sowie Dzengel/Kunze/Wernet 2012), wie es in der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung oft zu beobachten ist. Auf strukturtheoretischer Basis ergeben sich Fragen, die nicht bloß feststellen, ob jemand graduell, also mehr oder weniger professionell handelt (kompetenztheoretischer Ansatz), sondern die Unterscheidungen einführen von unprofessionellen, professionellen und deprofessionalisierten Handlungsmustern (Bonnet/Hericks 2014, Proske 2014) sowie zwischen dem Handeln als Experte und als Professionellem.⁴ Um der Frage nachzugehen, worin die Besonderheiten einer deutschdidaktischen Profession(alisierung)sforschung bestehen könnten und welche ihre Möglichkeiten und Grenzen sind, muss die revidierte Theorie professionellen Handelns als Rahmen erläutert werden. Erst dann soll gefragt werden, welche neuen Anknüpfungspunkte an fachdidaktische Fragen und Herausforderungen es mit ihr geben kann. Dazu werden später auch erfahrungsbasierte (d. h. noch nicht empirisch abgesicherte) Vorschläge für ein kasuistisches Curriculum entwickelt.

Was diese Theorie pädagogischer Professionalität auch für deutschdidaktische Forschung interessant macht, ist ihr strikt auf das Unterrichts*handeln* gerichteter Fokus. Es ist fast ein Alleinstellungsmerkmal des strukturtheoretischen Ansatzes, dass er sich forschungsmethodisch genau auf das richtet, was in den meisten anderen Forschungsansätzen ausgeblendet bleibt: auf die Unterrichts*prozesse*. Weil die Kompetenzforschung sich aus forschungsmethodischen Gründen fast ausschließlich am Outcome orientiert (vgl. kritisch dazu Feilke 2014), bleibt das Erschließen der Komplexität von Unterrichtsprozessen (z. B. von In-

³ Vgl. aber die Arbeiten von Kunze (2004), Wieser (2008) und Göltzer (1999).

⁴ Vgl. zur Unterscheidung von Expertenhandeln und professionellem Handeln Oevermann (2002). Als unprofessionelles Handeln kann man solches bezeichnen, welches von einer nicht professionell ausgebildeten Person betrieben wird, also bspw. einem Novizen. Deprofessionelles bzw. deprofessionalisiertes Handeln ist ein Handeln, welches qua Ausbildung wider besseres Können und Wissen stattfindet: Beispielsweise wenn eine Lehrperson auf Fertigmaterialeien ungeprüft zurückgreift im Vertrauen darauf, dass der hinter den vorformulierten Aufgabenstellungen steckende Didaktikus sich schon etwas dabei gedacht haben wird.

szenierungsmustern) und Bildungsprozessen (z. B. Krisenrekonstruktionen) bislang ein deutschdidaktisches Desiderat: Es wird erforscht, was Lehrkräfte über Deutschunterricht subjektiv *denken* (Lindow 2013 orientiert an *critical incidents*, Scherf 2013 über Orientierungen zur Leseförderung), aber nicht, was sie und ihre SchülerInnen dort objektiv *machen*. Erfahrungsgemäß gibt es aber deutliche Unterschiede zwischen der idealisierend-normativen Sicht, wie Deutschunterricht sein *sollte*, und der rekonstruktiv-realistischen, wie er *ist*. Das außerhalb der Deutschdidaktik angesiedelte Forschungsprojekt PAERDU (vgl. die o. g. Fallstudien von Gruschka) hat jedoch gezeigt, dass eine sachbezogene Unterrichts- und Professionsforschung möglich ist, mit der die Strukturmerkmale und Strukturprobleme pädagogisch-professionellen Handelns erschlossen werden können. Die dabei eingesetzte mikrologische Methode der Objektiven Hermeneutik (Wernet 2000, Pflugmacher 2016) wurde ebenfalls von Ulrich Oevermann entwickelt. Sie wird mittlerweile an vielen universitären Standorten als probates Mittel der LehrerInnenprofessionalisierung in einer kasuistischen, mithin fallanalytischen Lehrausbildung eingesetzt, in deren Rahmen mit den Mitteln der Universität Unterrichtspraxis handlungsentlastet erschlossen wird (Pflugmacher 2014, Schelle/Rabenstein/Reh 2010). Eine zentrale professionalisierungstheoretische Frage ist dabei, ob die angehenden Lehrkräfte methodisch wenig gelenkt Fall*beispiele* erschließen oder eher streng methodisch Fall*analysen* durchführen sollen. Damit möchte ich die einführenden Bemerkungen beenden und nunmehr die Professionstheorie erläutern, bevor ich die entfernt verwandten Ansätze einer deutschdidaktischen Professionsforschung vorstelle und einen Ausblick auf dringend notwendig erscheinende Forschungsgebiete entwerfe.

2 | Der Lehrerberuf: Profession und Professionalisierung aus strukturtheoretischer Perspektive

Erst 1996 wurde Oevermanns revidierte Theorie professionalisierten Handelns in einem umfangreichen Aufsatz veröffentlicht, die zuvor jahrelang als Vorlesungstranskript in Fachkreisen zirkulierte. Oevermanns Theorie lässt sich nicht in wenigen Sätzen zusammenfassen. Aber seine Argumentationslinie muss skizziert werden, damit die grundlegenden und z. T. irritierenden Folgerungen und Forderungen nachvollziehbar werden. Ihr Einfluss auf die deutschsprachige pädagogische Professionsforschung ist erheblich, an zahlreichen Universitäten gibt es Unterrichts- und LehrerInnenforschungsprogramme, die sich unmittelbar auf Oevermanns Werk beziehen. Zugleich ist Oevermanns Professionstheorie – zusammen mit der von ihm entwickelten Objektiven Hermeneutik – ein wichtiger Bezugsrahmen für die gegenwärtige Implementation der handlungsentlasteten Rekonstruktion von Unterricht zu Ausbildungszwecken in der Lehrerbildung. Diese sequenzanalytische Fallarbeit ist vielerorts ein Medium der Professionalisierung angehender Lehrkräfte geworden. Professionalisierung durch eine solche rekonstruktive Fallarbeit ist momentan ein ebenso innovatives wie diskutiertes Thema in der erziehungswissenschaftlichen und in der fachdidaktischen Lehrerausbildung, da sie Theorie und Praxis, erste und zweite Phase der Ausbildung sowie Lehre und Forschung zu verknüpfen verspricht (vgl. Pieper et al. 2014, Pflugmacher 2014). Die strukturellen Herausforderungen und die Wirksamkeit einer Professionalisierung durch Fallarbeit werden in derzeit laufenden Forschungsprojekten u. a. in Hannover (Arbeitsgruppe Andreas Wernet) und Göttingen (Arbeitsgruppe Katharina Kunze) derzeit evaluiert. Dabei gerät auch die Widerständigkeit gegen die Herausforderungen der Professionalisierung in den Fokus.

Wohin führt uns Oevermanns Professionstheorie? Zunächst in die Berufssoziologie, die im Anschluss an Talcott Parsons Professionen von anderen Berufen unterscheidet, für die Oevermann eine Reihe von Merkmalen benennt: Autonomer Berufsstand, akademische Ausbildung mit Expertenwissen, kein marktförmiges Handeln und Erfüllung zentraler gesellschaftlicher Werte (vgl. Oevermann 2002, 21 ff.). Diese Kriterien erfüllen insbesondere die Berufe des Arztes, des Juristen, des Therapeuten. In seiner Revision dieser Theorie verzichtet Oevermann auf einen additiven Merkmalskatalog und arbeitet stattdessen gemeinsame Strukturmerkmale der professionellen Tätigkeit heraus. Professionelle arbeiten an der Wiederher-

stellung der „somato-psycho-sozialen Integrität“ (Overmann 2002, 23) einer Person. Der Professionelle wird in der Regel aufgesucht, weil der Klient bestimmte Krisen in seinem Lebenslauf nicht mehr von allein bewältigen kann und die im Lebenslauf entwickelten Routinen, die nichts anderes sind als ehemalige Krisen, eben nicht mehr greifen. Der Körper funktioniert nicht mehr wie nötig – man geht zum Arzt. Das Ich-Welt-Verhältnis oder das Selbstbild ist gestört – ein Therapeut wird aufgesucht. Oder, im Falle der Störung der sozialen Norm Gerechtigkeit, ein Rechtsanwalt.

Immer wenn die Selbstverständlichkeit der Geltung insbesondere von legitimationsbedeutsamen, aber auch generell von sinnstiftenden und Alltagsnormalität sichernden Prinzipien, Anschauungen, Praktiken und Deutungsmustern in Frage steht oder in eine Krise geraten ist, oder aber krisensimulierend vorgehend gewollt methodenkritisch problematisiert wird, wenn also die reflexive Vergewärtigung naturwüchsig eingespielter und geltender Erwartungen funktional erforderlich und thematisch wird, [...] dann bilden sich Tätigkeiten und Praxisformen heraus, die dem professionalisierten Handeln wahlverwandt sind (Overmann 1996a, 86).

Daraus ergibt sich, dass der Kern der professionellen Tätigkeit in der stellvertretenden Krisenbewältigung besteht, um die Handlungsfähigkeit des Subjekts, seine Autonomie wiederherzustellen. Dazu bedarf es eines besonderen Vertrauensverhältnisses: Der Klient muss sich dem Arzt/Therapeuten/Rechtsanwalt als ganze Person (d. h. nicht rollenförmig) öffnen und darf nichts aussparen. Der Arzt/Therapeut/Rechtsanwalt kann erst dann den besonderen Fall deuten. Um dieses Vertrauensverhältnis zu ermöglichen, gilt die gesetzliche Schweigepflicht in den genannten Berufsgruppen. Dies wird als Arbeitsbündnis bezeichnet. Gemeinsam ist ihnen, dass sie die stellvertretende Krisenbewältigung als einen individuellen Fall betrachten müssen, ihn also nicht quasi ingenieural als Typus behandeln. Wer mit Herz- oder Schlafproblemen zum Arzt geht, bekommt nicht eine Pille, sondern zunächst einmal ein umfassendes Gespräch zur Erschließung des individuellen Falles. Woher könnte die Störung rühren? Der Professionelle unterscheidet sich vom Experten dadurch, dass er über allgemeine (subsumierende) Anwendungsregeln hinaus versucht, die individuelle Fallgeschichte zu verstehen, um die besondere Problemlage sichtbar und bearbeitbar zu machen. Professionelle Tätigkeiten haben es also immer mit Fällen und Fallverstehen zu tun, in denen die *Individualität einer Lebenspraxis* eine zentrale Rolle spielt. Was haben diese Merkmale professioneller Tätigkeit nun aber mit dem pädagogischen Verhältnis zwischen Lehrperson und SchülerIn zu tun?

Overmann benennt den Leidensdruck eines Klienten, der seinen Lebensalltag nicht mehr hinreichend bewältigen kann, als das zentrale Motiv, professionelle Hilfe aufzusuchen. Die Autonomie des Subjekts ist gewissermaßen *sekundär* beschädigt und bedarf äußerer Hilfe (zur Selbsthilfe), um wiederhergestellt zu werden. Das lässt sich auf den pädagogischen Kontext übertragen, wobei Overmann allerdings anmerkt, dass der therapeutische Kontext sekundär ist und der pädagogische Kontext der ursprüngliche, da jeder Bildungsprozess notwendigerweise krisenhaft ist (vgl. Overmann 1996a, 146). Als Pendant für das Motiv des Leidensdrucks zieht Overmann für pädagogische Verhältnisse die *natürliche Neugier* des jungen Menschen heran, der wissbegierig ist und die Welt zu verstehen sucht. Aufgrund dieser Neugier sind junge Menschen bereit, sich einem Professionellen (der Lehrkraft) gegenüber zu öffnen, in der Hoffnung und im Vertrauen darauf, mehr zu erfahren über die Welt und die Wahrnehmung der Welt. Es geht in der Pädagogik um die Einrichtung eines gelungenen Ich-Welt-Verhältnisses. Den traumatischen Krisen und den möglicherweise gestörten alltäglichen Entscheidungskrisen fügt Overmann hierfür einen dritten Krisentypus hinzu, den man als Erkenntniskrise bezeichnen könnte, den Overmann aber als Krise durch Muße distinktiv kennzeichnet: Gerade durch das Entlastetsein vom alltäglichen Handlungsdruck ist der junge Mensch (aber nicht nur der, man denke auch an erwachsene Museumsbesucher oder an Lesende) in der Lage, seiner Umwelt durch Wahrnehmung und Beobachtung für ihn neue Aspekte, Sichtweisen, Denkweisen, Seinsweisen abzugewinnen, indem er in eine Krise der Wahrnehmung gerät und dabei ästhetische Erfahrungen machen kann (vgl. Overmann 1996b). Oder eben in Erkenntniskrisen, die seine bisherigen Zugangsweisen zur Welt in Frage stellen und neue Bewältigungsmuster erfordern.

Die Aufgabe der Lehrkraft als einer professionell Handelnden unterscheidet sich strukturell von der Tätigkeit des Therapeuten in einer Hinsicht: Während der Therapeut stellvertre-

tend herausfinden muss, welche akute Krise der Klient aufgrund seiner biografischen Entwicklung nicht bearbeiten kann, muss die Lehrkraft stellvertretend herausfinden, welche krisenhafte Erfahrung der Schüler noch nicht gemacht hat, aber zu gegebener/passender Zeit aber machen sollte, um sein eigenes Ich-Welt-Verhältnis auszubilden. Er muss daher nicht nur die entwicklungsspezifischen Erkenntniskrisen des Schülers unterstützend bearbeiten, er muss sie vielmehr überhaupt erst hervorrufen (Kriseninduktion). Oevermann sieht ein Haupthindernis in der allgemeinen Schulpflicht, deren Zwangscharakter die natürliche Neugier des Schülers veröden lassen und ein Arbeitsbündnis mit der nötigen Offenheit und Vertrauensbeziehung behindern bzw. verhindern würde (vgl. Oevermann 2002, 35–53).

Tenorth hat Oevermann diesbezüglich vorgeworfen, mit der Modellierung eines therapieähnlichen Verhältnisses von Lehrer und Schüler jede Lehrkraft zu überfordern, Bildungsprozesse im oevermannschen Sinn seien nicht planbar und allenfalls akzidentiell in der Schule gegeben. Daraus würde sich demnach eine Art ‚Verschwierigungsdidaktik‘ entwickeln, welche die Leistungsfähigkeit der Lehrer in unzumutbarer Weise überfordere (vgl. Tenorth 2006, 581). Was Tenorth dabei übersieht: Bildungsprozesse im Sinne von grundsätzlichen Erkenntniskrisen treten auch im schulischen Kontext gehäuft „naturwüchsig“ auf, wenn bisherige Verstehensroutinen (Piaget: Assimilation) versagen und durch neue Verstehensweisen (Piaget: Akkomodation; auch conceptual change etc.) ersetzt werden müssen. Die Unvermeidbarkeit von Bildung in diesem Sinne im schulischen Prozess (vgl. Gruschka 2009) bedeutet, dass Lehrer, selbst wenn sie vorstrukturierte Lehrgänge unterrichten, die zunächst keine Rücksicht auf die individuellen Verstehenskrisen nehmen, damit (professionell) umgehen können müssen, wenn sich solche Verstehenskrisen unvermittelt einstellen (vgl. Pflugmacher 2007).

Spätestens dann muss die Lehrkraft das N(och)nichtverstehen des Schülers – welches sich sowohl in einer Irritation wie in einer Nichtirritation ausdrücken kann – verstehen. Dazu wiederum bedarf es der stellvertretenden Deutung als der Rekonstruktion des subjektiven, unschlüssigen Weltbildes, welches der Schüler an den zu verstehenden Sachverhalt heranträgt (ausführlich dazu Pflugmacher 2015). Die spezielle Herausforderung professionellen Handelns im schulischen Kontext ist anders als in der Therapie nicht die *Wiederherstellung* von Autonomie, sondern die *Herstellung* von Autonomie durch Bildung im Sinne von Erkenntnis überhaupt: Der „Schüler ist in seinen Möglichkeiten nicht beschränkt, sondern verfügt noch gar nicht über diese.“ (Oevermann 1996a, 152). Dazu muss der Lehrende als Experte und Professioneller zugleich handeln: Er muss umfangreiches Wissen über die Sache des Faches haben, über lernpsychologisches, pädagogisches und (fach-)didaktisches Wissen verfügen, ohne aber dieses Wissen dem jeweiligen Fall subsumierend überzustülpen. Professionelle Kompetenz erweist sich eben gerade in der Bereitschaft und Fähigkeit zum Fallverstehen. Dass dies im Kontext öffentlichen Schulunterrichts nicht einfach ist, liegt auf der Hand. Schon aufgrund des Notendrucks und aufgrund lernkultureller Normen eröffnen die SchülerInnen der Lehrkraft zumeist nicht bereitwillig ihr Nichtwissen und Nichtverstehen, sondern verstecken es vielmehr oftmals. Die Lehrkraft ist deshalb in hohem Maße herausgefordert, *das Verstehensproblem des Schülers oder der Schülerin stellvertretend zu deuten*, um es bearbeitbar zu machen:

Dass der Lehrer in detaillierter Beobachtung des Umgangs des Schülers mit einer Problemkonstellation zu rekonstruieren versucht, von welchen Konzepten und Überzeugungen dieser sich naturwüchsig leiten lässt, um dann durch problematisierende Konfrontation die Aufmerksamkeit des Schülers auf Inkompatibilitäten seines Denkens mit den Sachzusammenhängen in der tatsächlichen Problemkonstellation zu lenken. (Oevermann 1996a, 157)

Es ist z. B. eine enorme Herausforderung, Schwierigkeiten der SchülerInnen bei der Lektüre eines spezifischen literarischen Textes einzuschätzen, weil man als kompetenter Leser bzw. Leserin die früheren Probleme der literarischen Lektüre überwunden und aus den Augen verloren hat. Man ist zum Leseexperten oder zur Leseexpertin geworden. Professionelle(r) LeselehrerIn ist man erst dann, wenn man in der Lage ist, die Irritationen im Leseprozess anderer, weniger kompetenter LeserInnen antizipierend, in situ oder im Rückblick rekonstruierend zu verstehen. Dazu bedarf es der Fallarbeit:

Der Lehrer muss geübt und gewöhnt sein, den Schüler ernst zu nehmen und auf die detaillierte Beobachtung seines Handelns zu vertrauen. Das geschieht am besten in der Kombination mit einer starken fall-exemplarischen und fallbezogenen Aufschließung von Materialien aus der Unterrichtspraxis in der Lehrerbildung. (Oevermann 1996a, 161)

Die Fallarbeit im LehrerInnenstudium ebenso wie das damit verbundene Arbeitsbündnis verläuft aber selten spannungsfrei. Das liegt nicht am Schüler selbst, sondern an der fortlaufenden Herausforderung im Erkenntnisprozess, bisherige Überzeugungen und Einsichten über Bord zu werfen und zu ersetzen durch neue, die das Alte bedrohen. Oevermann stellt fest,

dass die spezifische Widerständigkeit des Schülers nicht auf Verdrängung und Abwehr beruhen muss, sondern im Normalfall auf die für Entwicklung und Ontogenese konstitutive, beständige Aufhebung des Alten, Vertrauten, Vorausgehenden durch Neues, Unbekanntes, Krisenhaftes zurückgeht, das zum einen attraktiv und faszinierend ist, zugleich aber auch fordernd und beunruhigend. (Oevermann 1996a, 167)

Professionelles Handeln von Lehrkräften würde daher beinhalten, dass sie fallbezogen das rechte Maß an Irritation durch die Sache bestimmen können und im gegebenen Fall auf Basis der stellvertretenden Deutung von Verstehensproblemen nachjustieren können.

Ein zentrales professionalisierendes Element ist das Bewusstmachen, dass das unterrichtliche Entscheidungshandeln auf mengenmäßig überschaubaren rekonstruktiv bestimm- baren Auswahlmöglichkeiten beruht. Dazu bedarf es der Fallarbeit. An jeder beliebigen Sequenzstelle von Unterricht lassen sich die sinnvollen Anschlussmöglichkeiten rekonstruieren (vgl. dazu Oevermann 2000, Wernet 2000, Pflugmacher 2016). Wiederholt sich der Wahltypus später, kann man von der Rekonstruktion routinierten Handelns sprechen, das auf entsprechenden Normen (Strukturgesetzmäßigkeiten) basiert. Dabei lässt sich oftmals beobachten, dass die handlungsleitenden Normen von Lehrperson und Schülerinnen nicht übereinstimmen, wodurch es zu Vermittlungskrisen kommt. Berücksichtigt man aus fachdidaktischer Sicht, dass auch mit dem Gegenstand normative Ansprüche verbunden sind, die auf sein angemessenes Verstehen bezogen sind (notwendige Verstehensvoraussetzungen), kann man im Unterricht auf ein triadisches Normengefüge treffen, das in unterschiedlichen Konstellationen divergieren kann. Nur im Idealfall stimmen die Normen aller Beteiligten überein (vgl. Pflugmacher 2015). Eine solche Unterrichtsforschung erschließt mithin die immanente Normativität der Praxis, anstelle ihr von außen Normen aufzudrücken. Davon, dass der exemplarische Nachvollzug der inneren Normen der fachkulturellen Unterrichtspraxis ein Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte ist, sind die Vertreter der pädagogischen Professionalität überzeugt. Ein empirischer Nachweis dieser Wirkung steht noch aus, ist aber nicht leicht zu erbringen.

3 | Deutschdidaktische Professionsforschung: What's hot, what's not?

In ihrem Forschungsüberblick 2010 widmet Wieser, nach einer respektvollen Sichtung früherer Forschungsarbeiten in der Deutschdidaktik (z. B. Wieler 1989), ihre Aufmerksamkeit jenen empirischen Untersuchungen, die „der Überprüfung der Wirksamkeit verschiedener methodischer Ansätze im Literaturunterricht“ (ebd., 347) dienen. An dieser Stelle muss Wieser noch die Abgrenzung zu „didaktischen Erprobungen“ benennen, bei der Forschende und Unterrichtende identisch sind (bekannte Arbeiten: Müller-Michaels 1994, Paefgen 1996). Eine deutschdidaktische Professionsforschung, die eher die Strukturbedingungen der Profession als die Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden untersucht, kommt hier nicht in den Blick. Wieser stellt hingegen die unterschiedlichen Forschungsmethoden dar, dominante wie abseitige, um eine möglichst systematische Erforschung von Literaturunterricht möglich zu machen, die spezifischen Gütekriterien entspricht und zu Forschungsvorhaben führt, die aufeinander aufbauen können. Ebenfalls verweist sie bereits hier auf die sinnvolle Möglichkeit, Datenkorpora gemeinsam komparatistisch zu erschließen, um verschiedene Perspektiven nebeneinander zu stellen und die Reichweite ihrer je spezifischen Erschließungskraft zu sondieren (ebd., 356). Ob man beides zugleich haben kann, eine disparate mehrperspektivische Erforschung des

gleichen Datenmaterials *und* die gemeinsame Einhaltung ganz *bestimmter* Gütekriterien, kann in Anbetracht der hegemonialen Kämpfe zwischen den verschiedenen methodologischen Ansätzen (quantitativ, qualitativ, rekonstruktiv) um Drittmittelförderung und Diskursmacht in Frage gestellt werden. In späteren Aufsätzen und Projekten (vgl. Wieser 2015, 32, Lehndorf 2014) setzt Wieser weiterhin auf einen Dialog, der bei der gemeinsamen Analyse von Dokumenten entstehen soll.

In einem zweiten Überblick (2013) widmet sich Wieser gezielter der LehrerInnenforschung in betonter Abgrenzung zur empirischen Erschließung von Erwerbs- und Vermittlungsprozessen – wobei es die beiden letzteren Blickrichtungen aus meiner Sicht 2013 noch gar nicht als etablierte Forschung gab. Dabei zeigt sich einerseits das Desiderat einer nicht normativen LehrerInnenforschung, die erschließen will, über welche Konzepte LehrerInnen verfügen und inwiefern diese gegebenenfalls handlungsleitend sind. Diese Feststellungen hält Wieser aktuell für wichtig – und hier kommt dann doch eine normative Perspektive ins Spiel –, weil ihrer Auffassung nach momentan sich divergierende Tendenzen abzeichnen, die entweder in einen Literaturunterricht als Lesestrategietraining führen (Stichwort: „Verlockungen des Lehrbuchmarktes“, 115) oder in den Bereich eines komplexen und vielfältigen literarischen Lernens.

Die Interview-Studien von Kunze (2004) und Wieser (2008) zeigen, dass im Literaturunterricht Unsicherheiten bei der Benennung von Zielen vorhanden sind und die Deutungsmuster der Referendare zwischen den Vorgehensweisen lustbetonender Leseförderung und herausfordernder literarischer Bildung angesiedelt sind, je nach Schülerbild, welches die Probanden verinnerlicht haben. Wichtig ist Wiesers zusammenfassende Feststellung, dass diese Schülerbilder und Deutungsmuster nicht einzelnen Schulformen zugeordnet werden können (ebd., 125) und somit der institutionelle Rahmen, der oftmals als einschränkender Faktor herangezogen wird, eher als schulkultureller Rahmen betrachtet werden sollte – der Handlungsmöglichkeiten nicht nur verschließt, sondern auch eröffnet. Darüber hinaus stellt Wieser die Persistenz einer „Reduktion literaturhistorischen Bewusstseins auf abrufbare Kenntnisse“ (ebd., 128) fest, was aber wenig verwunderlich sei. Wichtig wäre m. E. die Frage danach, welche Spuren solche Deutungsmuster im konkreten Literaturunterricht hinterlassen, inwiefern also Schemata verdichtende Modelle und begriffliche Zuordnungen für SchülerInnen eine eigenständige didaktische Herausforderung oder Hilfe darstellen und ob es überhaupt Spuren einer Irritationserfahrung durch historische Fremdheit im Umgang mit Literatur zu beobachten gibt – und wie Lehrende damit umgehen. Wieser schließt ihre Übersicht, daran anknüpfend, mit dem Forschungsdesiderat einer Textschwierigkeitsforschung. Zwar erscheint die Bestimmung von Textschwierigkeit in der didaktischen Analyse als eine selbstverständliche Kompetenz, tatsächlich ist sie aber hochkomplex und auch schwer erforschbar. Wie viel Forschung im Bereich LehrerInnenwissenschaft nötig ist, markiert Wieser mit der abschließenden Bemerkung zu den Forschungsdesiderata: „Die Liste ließe sich beliebig fortsetzen“ (ebd., 129).

Im jüngsten Aufsatz stellt Wieser (2015) schon im Titel „Fragen an die aktuelle deutschdidaktische Lehrerforschung“ und richtet ihre Perspektive auf denkbare Verhältnisse von Theorie und Praxis in Anbetracht der Zunahme von Praxissemestern in der LehrerInnenausbildung. Sie knüpft an erziehungswissenschaftliche Diskurse an, die der Fachdidaktik die „wisdom of practice“ zu erforschen vorschlagen, wobei Wieser keinen Unterschied zu machen scheint zwischen der subjektiven (bewussten?) Weisheit des Praktikers und der objektiven (unbewussten, strukturellen) Weisheit der Praxis. Eine offene Frage ist für Wieser das normative Maß, vor dem geurteilt wird. Dennoch fokussiert sie insbesondere Ansätze aus dem strukturtheoretischen Paradigma der Professionsforschung, in dessen Rahmen unterrichtliche Interaktionsmuster fallanalytisch rekonstruiert werden (ebd., 24). Gerade vor dem ihr notwendig erscheinenden Hintergrund, an soziologische und allgemeinpädagogische Diskurse der Unterrichtsforschung anzuknüpfen, ist Wieser die Klärung genuin fachdidaktischer Fragestellungen wichtig. Dabei würde nicht handlungsrelevantes Wissen (ebd., 28) erzeugt, sondern vielmehr ein Reflexionswissen, was in der kasuistischen Unterrichtsforschung gemäß Wernet (ebd. 2006, 112) gerade interesselos entsteht und im Rahmen einer kasuistischen

Lehrerbildung zur Dekonstruktion internalisierter Deutungsmuster der Studierenden führen kann (ebd., 31).

Die LehrerInnenforschung ist auch Fokus des Forschungsüberblicks von Bräuer und Winkler (2012). Allerdings formulieren sie bereits im ersten Absatz eine normative Einschränkung, die konträr zu den von Wieser fokussierten Forschungsarbeiten und -desiderata steht, denn sie fragen, „Wie und mit welchem Wissen und Können Lehrkräfte die Lernprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler bestmöglich fördern“ (ebd., 74). Damit begeben sie sich in den Qualitätsdiskurs im Gefolge der Großstudien und des Bildungsmonitorings mit der Gefahr, dass der Blick für Strukturen der Vermittlung verloren geht, die vielleicht nicht optimal sind und von kompetenztheoretisch ambitionierten Projekten nicht erfasst werden. Folgerichtig beziehen sich Bräuer / Winkler auch zunächst auf Baumert, erweitern dessen Perspektive aber um die Wissensforschung von Neuweg, der zwischen Lehrbuchwissen, Wissen der Praktiker und dem Wissen im beobachtbaren Handeln unterscheidet. Ihr Fokus richtet sich auf das „praktische professionelle Wissen“ (ebd., 83).

Kritisch werden Studien aus dem Umfeld von VERA und PERLE betrachtet, da diese vornehmlich darauf fokussiert seien, *ob* ein Lehrer in einer vorab bestimmten Weise handelt. Aus einer professionellen Perspektive wäre es vielmehr wünschenswert zu rekonstruieren, *wie* er handelt (ebd., 85). Bräuer und Winkler sprechen in ihrer Bilanz speziell Forschungen der (vermutlich qualitativen) empirischen Sozialforschung an, an deren Feldforschung anzuknüpfen sei. Wie sehr Bräuer und Winkler dabei dennoch von Konzepten einer angewandten (d. h. normativen) deutschdidaktischen LehrerInnenforschung ausgehen, zeigt sich im Interesse an den „Wirkungen von didaktischen Entscheidungen der Deutschlehrkräfte auf die Lernprozesse und -ergebnisse ihrer Schülerinnen und Schüler“ (ebd., 87) sowie daran, wie es „gelingt, eine produktive Brücke zwischen dem Lehrbuchwissen, dem „Wissen im Kopf“ und dem Können im Unterricht zu schlagen.“ (ebd., 87)

Die empirische Sozialforschung, vertreten etwa durch die Ethnographie oder die Objektive Hermeneutik, untersucht jedoch nicht guten Unterricht oder gute Umsetzung, sondern Unterricht und Umsetzungsmuster. Deshalb sollte man sich aus meiner Sicht nicht auf eine vorschnelle Selektion im Forschungsfeld versteifen, getreu dem Motto: Warum soll man „schlechten“ Unterricht analysieren, wenn man auch die Muster gelingender Vermittlung rekonstruieren kann? Meine Hypothese ist, dass die Auseinandersetzung mit alltäglichem oder misslingendem Unterricht viel deutlicher und nachhaltiger die Herausforderungen von Literaturvermittlung sichtbar macht und gängige Bearbeitungsmuster von Handlungsproblemen aufzeigt, als der Fokus auf nur guten Unterricht. Andreas Gruschka hat dies in einem prägnanten Diktum einmal mündlich auf die Formel gebracht: Was ist guter Unterricht? Die Vermeidung von schlechtem! Diese Perspektive gründet auf der Erfahrung, dass die eingefahrenen Routinen der Praxis durch didaktische Innovationen, die diese Praxis *ersetzen* sollen, sich kaum verändern, was hinter vorgehaltener Hand mitunter despektierlich als Beharrungsresistenz der Praxis bezeichnet wird. Schon deshalb sollte die Logik der wirkungsmächtigen Routinen bestimmt werden, um sie dadurch der Bearbeitung durch Professionalisierung zugänglich zu machen. Wenn man Lehramtsstudierenden nur zeigt, wie Unterricht gelingt, lässt man sie allein, wenn sie die Mühen des Alltags bewältigen müssen und ggfs. das Nichtgelingen auf sich, auf die Schüler, auf die Rahmenbedingungen zurückführen und eben nicht auf Strukturprobleme der Vermittlung. Zumal sie dann auf die Routinen zurückgreifen, die sie in 13 Jahren Schulbesuch erworben haben.

Etwas anderes fokussiert die resümierende Arbeit von Ballis et al. (2014). Die AutorInnen stellen die Dokumentarische Methode vor sowie deutschdidaktische empirische Forschungsarbeiten, die mit Hilfe dieser Methode entstanden sind. Es geht um die „Ermittlung von impliziten und konjunktiv geteilten Wissensbeständen, welche konkreten Handlungen zugrunde liegen“ (ebd., 92). Daher ist diese Forschung wiederum insbesondere eine LehrerInnenforschung. Unter anderem wird die kasuistische Studie von Lindow (2013) diskutiert. Lindow hatte mit der Dokumentarischen Methode zahlreiche Fallschilderungen von Lehrkräften erhoben, bei der diese ein subjektives Interesse und zugleich Gelegenheit hatten, problematische Handlungssituationen im Literaturunterricht zu schildern. Lindow hat diese Fall-

beschreibungen zugleich in geschickter Weise in einem evaluierten Lehrprojekt genutzt, um die fokussierten Dimensionen professionellen Handelns für die Professionalisierung angehender Deutschlehrkräfte zu untersuchen. Diese lernen dadurch ein prüfendes Denken in didaktischen Alternativen an konkreten Situationen und werden dadurch für die „prinzipielle Nichttechnisierbarkeit professionellen Lehrerhandelns“ sensibilisiert (Ballis et al. 2014, 95). Die von ihr konstatierten Problembereiche – SchülerInnen haben eine ablehnende Haltung gegenüber Texten, Schwierigkeiten beim Textzugang und der Deutung sprachlicher Mittel oder sie weichen in ihrer Lesart vom Lehrenden ab (ebd., 96) – sind aber aus meiner Sicht potentiell unvollständig, weil der Filter der konjunktiven Bedeutsamkeit subjektiv unerschlossene Krisenkonstellationen nicht durchlässt. Um die Professionalität des Lehrerhandelns zu bestimmen, wie die Lehrkräfte also mit diesen typischen Herausforderungen umgehen, müsste Forschung *in situ* betrieben werden: Unterrichtspraxisforschung. Die Erforschung deutschunterrichtlicher Interaktionen wird daher auch als Desiderat angemahnt und auf die entstehende Arbeit von Felix Heizmann (2011) als einziges Forschungsprojekt verwiesen. Hoffnungsvoll richtet sich der Forschungsbericht dann auf eine fachdidaktische Bildungsprozessforschung, die insbesondere vom Englischdidaktiker Andreas Bonnet entwickelt worden ist und die darüber hinaus an Studien von Bracker zur literarischen Anschlusskommunikation und Tesch zu Lehr- und Lernkonzepten dargestellt wird.

Kritisch zu betrachten ist allerdings die abschließende Unterscheidung von Professionsforschung und Unterrichtsforschung (ebd., 101). Denn eine Professionsforschung, die sich nur auf das LehrerInnenwissen konzentriert und nicht auf das LehrerInnenhandeln im Unterricht, verzichtet auf die Erschließung entscheidender Routinen und Krisenbewältigungsmuster, die zwar bewusstseinsfähig sind, aber nicht bewusstseinspflichtig, und daher von der professionell handelnden Person eben gerade nicht reflektiert werden, *damit* das Handeln gelingend ablaufen kann: Routinen sind ehemalige Krisen.⁵ In der Rekonstruktion von Unterrichtsprozessen zeigt sich dann erst, ob eine Lehrkraft professionell, noch unprofessionell oder gar deprofessionalisiert handelt.

4 | Deutschdidaktische Professionsforschung und Professionalisierungsforschung aus strukturtheoretischer Sicht

4.1 | Forschungsfragen für eine prozessbezogene deutschdidaktische Professionsforschung

In diesem Teilkapitel werden mögliche Forschungsfelder thematisiert, die sich aus meinen Unterrichtsanalysen bislang ergeben haben.⁶ Es ist nicht unwichtig hierbei anzumerken, dass der transkribierte Unterricht nicht von vorneherein in einer bestimmten Hinsicht analysiert wurde – denn dann wären viele prägnante Handlungsstrukturen erst gar nicht bemerkt worden. Vielmehr wurde objektiv-hermeneutisch vorgegangen und dem Unterricht zunächst immer eine gelungene Sinnstruktur unterstellt. Verwundernswert war allerdings, wie routiniert die Lehrerinnen und Lehrer das Aufkeimen von Irritationen schülerseits vermeiden, geradezu umschiffen oder *in situ* „wegarbeiten“ und der Manifestation von Bildungsprozessen im Unterricht keinen Raum geben. Ebenso überraschend war, wie die Schüler ihre eigene Neugier oder Irritation verdrängen in der ängstlichen Befürchtung, dass diese bei der Aufgabenbearbeitung kontraproduktiv sein könnte.

Bildungsprozesse sind als innerpsychische der direkten Beobachtung entzogen. Da dies gleichermaßen für die Forschungsperspektive wie für die LehrerInnenperspektive gilt, lässt sich fragen, wie die Lehrperson damit umgeht, dass sie Bildungsprozesse anstoßen und begleiten soll, die nicht unmittelbar sichtbar sind. Hierbei geht es um die aufs Fach zu spezifi-

⁵ Oevermann 2002, 26.

⁶ Vgl. Pflugmacher 2017.

zierende Frage nach der Inszenierung der Einführung des subjektiv psychisch Neuen. Welche Inszenierungsmuster werden genutzt und welche Schwierigkeiten gibt es bei ihrer Durchsetzung durch die Lehrkraft? Ein dabei viel genutztes Muster ist das „Üben des Unverstandenen“: Ein Erschließungsauftrag wird kontrafaktisch als bekannte Übung eingesetzt – möglicherweise, um ihm so die Fremdheit zu nehmen (vgl. Pflugmacher 2017). Wie findet die Lehrperson das richtige Maß an Irritation, wie wird nachjustiert? Welche Wege stehen der Lehrperson offen, um sich dem Verstehen der SchülerInnen anzunähern, und (wie) werden sie (nicht) genutzt (Stichwort „stellvertretende Deutung“)?

In der Rekonstruktion von Deutschunterricht können typische Handlungsprobleme sichtbar werden, wie z. B. die Herausforderung, ästhetische Erfahrung mit Literatur im Unterricht machen zu *sollen*. Unabhängig davon, ob die Bedingungen dafür eingerichtet wurden, ist ein genauer analytischer Blick auf die dazu ablaufende Kommunikation sehr aufschlussreich.

Wie geht die Lehrkraft damit um, dass die SchülerInnen lieber eindeutige Ergebnisse bevorzugen als die Einsicht in die Erkenntnis, dass Symbolverstehen zwar nicht zu beliebigem, jedoch zu pluralem Verstehen führen kann (Stichwort „Überinterpretation“)? Und wie handeln SchülerInnen ihre Ergebnisse im kooperativen Lernen aus (Stichwort „Laborunterricht“)? Wie geht die Lehrkraft damit um, dass möglicherweise die meisten SchülerInnen die Lektüre gar nicht gelesen haben, aber umfangreich *Nichtlesestrategien* eingesetzt haben, um die Pflichtlektüre zu umgehen? Wie äußern die SchülerInnen ihr Nichtverstehen gegenüber einer Lektüre (nicht) und wie geht die Lehrperson damit um (Stichwort „Textschwierigkeit“)? Auf welche Weise werden Zweck und Mittel miteinander verwechselt (Literaturwissenschaftsdidaktik statt Literaturdidaktik)? Können SchülerInnen zwischen Normen der Privatlektüre und Schullektüre unterscheiden und was machen die Beteiligten, wenn sie sich vermischen? Wird die Lektüre nur als Lerngegenstand betrachtet oder nur als außerschulischer Gegenstand oder als beides? Inwiefern ist dies mit besonderen Herausforderungen verbunden? Wie äußert sich das? Erfolgt die Erschließung lehrgangsmäßig oder gibt es (zufällig oder stimuliert) Erschließungsfragen von den SchülerInnen? Auf welche Weise werden historische / soziale / kulturelle Verstehenskontexte (nicht) bereitgestellt und zu welchen Vermittlungskrisen führt dies? Welchen argumentativen bzw. motivationalen Aufwand und welche Muster benutzt die Lehrkraft (nicht), um die SchülerInnen von der Lektüre zu überzeugen? Wie geht die Lehrkraft mit Irritationen von SchülerInnen um? Wie gehen die am Unterricht Beteiligten damit um, dass in vielen Fällen didaktisches Fertigmateriale eingesetzt wird?

Über eine Professionsforschung als Unterrichtsforschung hinaus wäre dringend eine kritische Lehrmaterialforschung nötig, um in diesem Bereich einen notwendigen Beitrag zur *Professionalisierungsforschung* zu leisten. Denn es gibt eine deutliche Parallele zwischen studentischen Unterrichtsentwürfen und vielen publizierten Unterrichtsmodellen bzw. didaktischen Fertigmateriale: Sie funktionieren immer – auf dem Papier. Gelingensbedingungen werden nicht thematisiert. Und man muss darüber hinaus lange suchen, bis man ein Unterrichtsmodell findet, welches didaktische Begründungen für die Sequenzierungslogik einer Reihe liefert. Wie in studentischen Unterrichtsentwürfen findet man in den Bereichen der Verknüpfung fortlaufend Formeln wie „Nun bietet sich an, ...“, „Hier kann man...“, „Es ist lohnenswert, ...“, „Alternativ kann nun...“ die als Rhetorik eine didaktische Argumentation ersetzen.⁷ Möglicherweise aufgrund der Tatsache, dass Deutschdidaktiker zumeist zugleich Forscher (Rekonstrukteure) und Modellierer von Unterricht (Konstrukteure) sind, steckt eine solche Forschung noch immer weitgehend in den Kinderschuhen. Aus professionstheoretischer Sicht sollte diese „Beißhemmung“ bei Analysen, die die eigene Zunft in einem anderen Arbeitsgebiet betreffen, aber überwunden werden, damit nicht nur hinter vorgehaltener Hand dem deprofessionalisierenden Potenzial mancher Fertigmateriale begegnet werden kann. Im besten Fall können Qualitätsstandards entwickelt werden für didaktische Fertigmateriale, die nicht allein aus lernpsychologischen Einsichten resultieren, sondern auch Befunde

⁷ Die Wirkungsmächtigkeit dieser didaktischen Rhetorik ist erstaunlich. So passiert es auch mir in Seminaren mitunter, gerade nachdem ich die Studierenden auf das Phänomen aufmerksam gemacht habe, dass ich den Fortgang des eigenen Seminars mit den soeben kritisierten Formeln einleite.

aus der soeben skizzierten fachspezifizierten Professionalisierungsforschung aufgreifen und auf spezifische Unsicherheiten und Suchbewegungen nicht mit Versprechungen, sondern mit einschlägigen Erklärungen reagieren.

Man kann sagen, dass all jene Phänomene des Deutschunterrichts aus professionstheoretischer Sicht erforschenswert erscheinen, die tendenziell nicht offiziell kommuniziert werden, sondern eher ‚unter der Hand‘ als allseits bekannte Alltagsprobleme benannt werden. Es sind die Themen, die in den Vorträgen der Zunft nicht angesprochen werden, sondern eher auf den Fluren, zwischen den Vorträgen allenfalls Erwähnung finden. Es sind die ‚Schmuddel-ecken‘, die alle(n) bekannt sind, aber benannt und rekonstruiert werden müssen, damit nicht noch zahllose weitere Lehrergenerationen beigebracht bekommen, erst einmal alles vergessen zu sollen, was sie, nunmehr in der Praxis angelangt, an der Universität gelernt haben – nur damit sie umso leichter der womöglich rigiden Normativität von Fachleitern und Fachleiterinnen ausgesetzt sind.

4.2 | Curriculare Überlegungen zur Implementation von Fallarbeit in die deutschdidaktische Lehrerbildung als Mittel der Professionalisierung

Wie bereits formuliert, stehen in der akademischen LehrerInnenbildung die Zielsetzungen der *Professionalisierung* nicht selten in einem Spannungsverhältnis zur *Expertisierung*, obwohl die Professionalisierung die fachliche und fachdidaktische Expertise der Novizen zugleich voraussetzt. Lösungen (keine Auflösungen) sind wünschenswert, welche diese Spannung nicht allein den Novizen überlassen.⁸

Das macht die Implementation von fachdidaktischer Fallarbeit in die LehrerInnenbildung zum Zwecke der Professionalisierung nicht einfacher. Denn vielen Studierenden geht es nicht in erster Linie darum, kritikfähig zu werden gegenüber tatsächlichem Unterricht, der oft in starkem Kontrast steht zu dem von der Fachdidaktik als wünschenswert modellierten Unterricht. Studierende wollen, so der Eindruck, möglichst schnell Unterrichten lernen, und dies wiederum möglichst reibungslos. Ein nachvollziehbarer Wunsch, aber mit unprofessionellen oder gar deprofessionalisierten Anteilen. Dass es zur Anbahnung von Bildungsprozessen unverzichtbar ist, die SchülerInnen gezielt in *Erkenntniskrisen* geraten zu lassen, da Verstehen die Überwindung früherer Verstehensmodi bedeutet, wird dabei verdrängt oder nicht reflektiert. Dass aus solchen Ausblendungen des Kerngeschäfts dann *Vermittlungskrisen* entstehen, die im Unterschied zu den Erkenntniskrisen vermeidbar wären und kostbare Unterrichtszeit verbrauchen, wird selten wahrgenommen.

Lehramtsstudierende sind regelmäßig irritiert von dem Ansinnen, mit ihnen vermeintlich schlechten Unterricht analysieren zu wollen. „Haben Sie denn keine Beispiele für guten Unterricht parat?“, wird dann gefragt. Analysiert wird jedoch Unterricht, nicht schlechter, nicht guter, sondern alltäglicher. Dazu bedarf es auch einer durchdringenden Sachanalyse und der verfremdenden Betrachtung der Verfahren, die in der Literaturvermittlung eingesetzt werden und allzu vertraut erscheinen.

Das Spektrum der Reaktionsformen auf die Professionalisierungsherausforderung durch Kasuistik reicht von der normalisierenden Position am einen Ende der Skala bis zur idealisierenden Position am anderen Ende. Der *Normalisierer* umgeht die Krisen der Erschließung der alltäglichen Praxis dadurch, dass er die im Transkript vorfindliche Praxis für normal erklärt und die bereitgestellten Modelle einer vermeintlich besseren Praxis durch die Fachdidaktik für hoffnungslosen Idealismus hält. Er hat sich arrangiert: „Das ist halt so!“ Der *Idealisierer* kritisiert die Praxis so schnell wie möglich. In der Regel dient sie ihm nicht als ein Erkenntnisgegenstand, sie wird vielmehr sogleich evaluiert. Dazu dient ihm die erworbene Expertise aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Die Modelle und Methoden von Abraham bis Zabka sind sein A und O. Die Lehrenden müssten nur die rechten Instrumente einsetzen, und schon

⁸ Das Expertenwissen der angehenden Lehrenden muss ergänzt werden durch professionelles Wissen und professionelle Kompetenzen. Dazu gehört insbesondere die Bereitschaft und Fähigkeit, den tatsächlichen Unterricht nicht einfach zu ersetzen durch ideale Modelle, sondern durch einzelfallspezifische Lösungen.

wäre das Vermittlungsproblem aus der Welt (Ersetzungslogik). Doch es gibt auch angehende Deutschlehrende zwischen diesen beiden Extremen. Denn in beiden Fällen wird der tatsächliche Unterricht als Sinnstruktur gar nicht erschlossen.

Da Professionalisierungsforschung vorwiegend von der Erziehungswissenschaft durchgeführt wird, gibt es kaum belastbare Daten zur Wirksamkeit von Fallarbeit in der deutschdidaktischen LehrerInnenbildung. Verschiedene Projekte dazu werden in der Deutschdidaktik im Zuge der verschiedenen Formate der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“⁹ derzeit angebahnt. Aber es ist durchaus problematisch, wenn Forscher und Konstrukteur des Professionalisierungsformats, gar noch als Lehrender, miteinander identisch sind. Zudem ist die Versuchung groß, die Effekte nicht in Sinnstrukturen oder als Erfahrungen der Studierenden zu erfassen, sondern als Messwerte.

An dieser Stelle möchte ich abschließend eine Art erfahrungsbasiertes (also kein evaluiertes) Curriculum der professionalisierenden Möglichkeiten durch Fallarbeit formulieren. Es ist geprägt durch die didaktischen Prinzipien „Vom Zeigen zum Entdecken“ und „Vom Lenken zur selbstbestimmten Forschung“. Die Studierenden müssen dort abgeholt werden, wo sie sich befinden. Die Wirkungsmächtigkeit der biografisch mitgebrachten Inszenierungsmuster von Deutschunterricht muss im Rahmen einer professionalisierenden Ausbildung in den Fokus gerückt werden. Die Probleme, die sich für Studierende hier auftun, sind insbesondere zu erforschen bzw. zu inszenieren. Wir müssen sie erkennen, anerkennen und in Beziehung setzen zu unseren Ausbildungsformaten. Will man die Ergebnisse der Professions- und Professionalisierungsforschung ernst nehmen, dann muss die Fachdidaktik künftig strenger zwischen Modellierungen und Analysen unterscheiden. Drei Professionalisierungsstufen werden hier vorgeschlagen:

- 1 | In einer Einführungsvorlesung oder vermittelt durch ein fachdidaktisches Lehrbuch sollten Fallanalysen eingesetzt werden, um die Studierenden mit den Fragehaltungen gegenüber dem Material vertraut zu machen und um vorzuführen, wie die Fallerschließung am Material schrittweise erfolgt. Gerade die schrittweise Rekonstruktion lässt sich mit Transkriptanalysen besser durchführen als mit der Analyse von Unterrichtsvideos, bei denen eher ganze Sequenzen betrachtet werden und die Zuschauer dann bereits den Kontext kennen und für die Interpretation nutzen, was zu zirkulären Deutungen führt. Der Verfremdungseffekt ist bei der Transkriptanalyse ebenfalls größer als bei der Videoanalyse. Die extreme Verlangsamung ist für manche Studierende eine Herausforderung, weshalb die Transkriptanalysen nicht vollständig erfolgen sollten, sondern Schlüsselprobleme der Vermittlung und Aneignung deutschdidaktischer Gegenstände darstellen. In der Regel handelt es sich hier um Unterrichtsdaten, die bereits in anderen Kontexten analysiert wurden, weshalb die Analysen bereits vorliegen.
- 2 | In thematischen Fachdidaktikseminaren (Dramendidaktik, Interpretieren in der Schule etc.) sollten neben autobiografischen Essays zu Erfahrungen im Deutschunterricht (Leseautobiografie, „Meine meistgehasste Pflichtlektüre“, Nichtlesestrategien) in ausgewählten Sitzungen Transkripte gemeinsam analysiert werden, wieder schrittweise. Der damit verbundene Zwang zu einer dekontextualisierten Betrachtung versetzt die Studierenden sowohl in die Schülerrolle wie in die LehrerInnenrolle. Kontextualisierung und Vorausdeutung führen zur Selbstbefragung über die eigenen Normalitätsvorstellungen. Auch hier sollten Sequenzen zu ausgewählten Problemen gewählt werden. Die Analyse sollte noch angeleitet erfolgen, da ansonsten oft rasch subsumiert und zugeordnet statt rekonstruiert wird. Interessierte Studierende können eine Transkriptanalyse als Hausarbeitsthema wählen.
- 3 | In Masterseminaren, in Vorbereitungs- und Nachbereitungsveranstaltungen zu Fachpraktika oder im Forschungskolloquium bzw. in einer Fallwerkstatt können die Studierenden zunehmend in die offene Forschungssituation integriert werden. Das heißt, dass nun Analysen an neuem Material gemeinsam stattfinden. Dabei sollten keine Transkripte eigenen Unterrichts (z. B. aus dem Praktikum) ausgewertet werden, da dabei regelmäßig in

⁹ <https://www.bmbf.de/de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung-525.html>.

den Vordergrund tritt, was man eigentlich hatte machen wollen und der Blick verloren geht, was man tatsächlich gemacht hat (subjektive Hermeneutik statt objektiver Hermeneutik). Hier können auch längere Sequenzen, mitunter sogar ganze Unterrichtsstunden analysiert werden, wobei eine Vielzahl an Forschungsfragen generiert wird. Zunehmend können auch Fälle verglichen werden, die unterschiedliche Lösungen eines Problems darstellen. In Abschlussarbeiten (Master) können Studierende unter Rückgriff auf Fallarchive eine rekonstruierende Fragestellung zum professionellen Lehrerhandeln im Deutschunterricht bearbeiten. Eigene Feldforschung wäre auch hier bereits möglich, ist aber ansonsten Forschungsprojekten im Rahmen von Dissertationsvorhaben vorbehalten. Eine nicht unwichtige Erfahrung meiner Transkriptanalysen in der deutschdidaktischen Lehre lautet, formuliert als Maxime: Je freiwilliger die Transkriptanalyse erfolgt, umso effektiver ist dieses Mittel der Professionalisierung.

5 | Fazit und Ausblick

Eher langfristig liefert die fachdidaktische Rekonstruktion von Deutschunterricht einen Theoriebeitrag auf die Frage „Was ist Deutschunterricht?“. Denn der tatsächliche, der reale Deutschunterricht ist bislang anscheinend noch nicht theoriwürdig: Er ist nicht Grundlage der Theoriebildung, sondern vielmehr dient er dazu, Theorien zu prüfen.

Das Verständnis von Deutschunterricht aus professionstheoretischer Sicht wird dann auch ein anderes sein, als die bisherigen Theoriemodelle liefern. Die Herausforderung für die deutschdidaktische Theoriebildung ist, das Spannungsverhältnis zwischen Theorie *der* Praxis und Theorie *für die* Praxis ebenfalls zum Gegenstand objekttheoretischer Betrachtungen zu machen. Unschöne Wahrheiten, die genau beschreibbar sind, aber nicht in das Selbstbild von Deutschdidaktikern und in das Wunschbild von Deutschunterricht passen, würden sichtbar. So lange man dieses Spannungsverhältnis in der Deutschdidaktik nicht anerkennt – man kennt es längst aus der kritischen Theorie –, wird es auf die Schultern jedes angehenden Deutschlehrenden verlagert, der dann, wie schon immer, die Schuld sucht bei sich, den SchülerInnen und/oder den institutionellen Bedingungen. Dabei könnten wir viel weiter sein.

Literatur

- Anselm, Sabine / Plien, Christian (Hg.) (2013): *Lehrerbildung zwischen Vision und Praxis. Ideen – Vorschläge - Konkretionen*. Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes, 60, H. 1.
- Ballis, Anja / Penzold, Michael / Scherf, Daniel / Schieferdecker, Ralf (2014): Die dokumentarische Methode und ihr Potenzial für Forschungen (nicht nur) in der Fachdidaktik Deutsch. In: *Didaktik Deutsch*, 19, H. 37, S. 92–104.
- Baumert, Jürgen / Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, H. 4, S. 469–520.
- Bonnet, Andreas / Hericks, Uwe (2014): Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf – Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, S. 3–13.
- Bräuer, Christoph / Wieser, Dorothee (2015): Lehrende im Überblick – Einleitung. In: dies. (Hg.): *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–13.
- Bräuer, Christoph / Winkler, Iris (2012): Aktuelle Forschung zu Deutschlehrkräften. Ein Überblick. In: *Didaktik Deutsch*, 17, H. 33, S. 74–91.
- Dehmen, Mark-Georg / Standke, Jan (Hg.) (2012): *Themenheft Germanistik und Lehrerbildung. Debatten und Positionen*. Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes, 59, H. 2.
- Dzengel, Jessica / Kunze, Katharina / Wernet, Andreas (2012): Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon. Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur im Studienseminar. *Pädagogische Korrespondenz*, 25, H. 45, S. 20–44.
- Feilke, Helmuth (2014): Überarbeiten! Überlegungen zu Bildungsstandards, Textkompetenz und Schreiben. In: *Didaktik Deutsch*, 19, H. 37, S. 6–9.
- Göltzer, Susanne (1999): *Unterrichtsbesprechungen in der Deutschlehrausbildung: Falluntersuchungen zur Ausbildungspraxis im Grundschullehramt*. Frankfurt am Main: Lang.
- Gruschka, Andreas (2005): Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens – Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule. *Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Forschungsberichte Band 5*. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften.
- Gruschka, Andreas (2009): *Erkenntnis in und durch Unterricht*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, Andreas (2010): *An den Grenzen des Unterrichts*. Opladen: Budrich.
- Heizmann, Felix (2011): Ästhetische Erfahrungen in literarischen Gesprächen mit Grundschulkindern. Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Kirschenmann, Johannes / Richter, Christoph / Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Reden über Kunst*. München: Kopaed, S. 93–119.
- Helsper, Werner (2011): *Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf*. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 149–170.
- Kunze, Ingrid (2004): *Konzepte von Deutschunterricht: Individuelle didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS.
- Lehndorf, Helen (2014): Tagungsbericht zur Tagung „Interpretationskulturen: Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens“. In: *Didaktik Deutsch*, 19, H. 37, S. 105–110.
- Lindow, Ina (2013): *Literaturunterricht als Fall. Über das kasuistische Wissen von Lehrenden*. Wiesbaden: VS.
- Lindow, Ina / Wieser, Dorothee (2013): Literaturunterricht als Fall philologischer Praxis: Antinomien und Lösungsversuche. In: *Zeitschrift für Germanistik*, 23, H. 2, S. 390–404.
- Mayr, Johannes (2011): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 125–148.
- Müller-Michaels, Harro (²1994): *Deutschkurse. Modell und Erprobung angewandter Germanistik in der gymnasialen Oberstufe*. Weinheim: Beltz Athenäum.
- Neuweg, Georg-Hans (2011): Das Wissen der Wissensvermittler. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann. S. 451–477.

- Oevermann, Ulrich (1996a): Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Oevermann, Ulrich (1996b): Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht. Vortrag am 19.06.1996 in der Städelschule. URL: publikationen.ub.uni-frankfurt.de/files/4953/Krise-und-Musse-1996.pdf [letzter Zugriff 12. 06. 2016].
- Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, Klaus / Garz, Detlef (Hg.): Die Fallrekonstruktion. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 58–156.
- Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret / Marotzki, Winfried / Schweppe, Cornelia (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–63.
- Paefgen, Elisabeth K. (1996): Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Pflugmacher, Torsten (2007): Try Pattern and Drill Error. Zwei Fallanalysen zur Fast-Food-Didaktik mit didaktischen Fertigmaterialeien. In: Pädagogische Korrespondenz, H. 37, S. 81–106. Online ohne Bildmaterial abrufbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8005/pdf/PaedKorr_2007_37_Pflugmacher_Try_Pattern.pdf
- Pflugmacher, Torsten (2011): „Und vor allen Dingen an Euren Eindrücken auch ein bisschen arbeiten.“ Eine Fallrekonstruktion zu ästhetischer Erfahrung im Literaturunterricht. In: Kirschenmann, Johannes / Richter, Christoph / Spinner, Kaspar H. (Hg.): Reden über Kunst. München: Kopaed, S. 121–135.
- Pflugmacher, Torsten (2014): Möglichkeiten und Grenzen kasuistischer Literaturdidaktik in der Deutschlehrerbildung. In: Pieper, Irene / Frei, Peter / Schmidt-Thieme, Barbara / Stolle, Anne-Kathrin (Hg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 183–199.
- Pflugmacher, Torsten (2015): Verstehen verstehen – verstehen. Literaturpädagogische Professionalität als Herausforderung von Literaturdidaktik und Literaturvermittlung. In: Bräuer, Christoph / Wieser, Dorothee (Hg.): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer VS, S. 131–158.
- Pflugmacher, Torsten (2016): Objektive Hermeneutik. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): Empirische Bildungsforschung in der Deutschdidaktik – Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 285–304.
- Pflugmacher, Torsten (2017): Literatur lehren. Eine Einführung in die Literaturdidaktik in Fallbeispielen. Paderborn: Schöningh [i. V.].
- Pieper, Irene / Frei, Peter / Schmidt-Thieme, Barbara / Stolle, Anne-Kathrin (Hg.) (2014): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Prose, Matthias (2014): Schulentwicklung als Deprofessionalisierung? In: Journal für LehrerInnenbildung, 14, H. 2, S. 38–42.
- Schelle, Carla / Rabenstein, Kerstin / Reh, Sabine (2010): Unterricht als Interaktion: Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scherf, Daniel (2013): Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens. Wiesbaden: VS.
- Shulman, Lee S. (2004): The wisdom of practice. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. Eine Unverschämtheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, H.4, S. 580–597.
- Wernet, Andreas (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wieler, Petra (1989): Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Frankfurt am Main: Lang.
- Wieser, Dorothee (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. Wiesbaden: VS.
- Wieser, Dorothee (2010): Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Literaturunterricht. In: Kämper-van den Boogaart, Michael / Spinner, Kaspar H. (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 329–360.

- Wieser, Dorothee (2013): Lehrerforschung in der Literaturdidaktik im Kontext der Kompetenzorientierung. In: Rösch, Heidi (Hg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach, S. 113–131.
- Wieser, Dorothee (2015): Theorie(?)-Praxis-Konstellationen in Lehrerforschung und Lehrerbildung: Fragen an die aktuelle deutschdidaktische Lehrerforschung. In: Bräuer, Christoph / Wieser, Dorothee (Hg.): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–34.

Prof. Dr. Torsten Pflugmacher

Seminar für Deutsche Philologie
Abteilung für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur
Georg-August Universität Göttingen
Torsten.Pflugmacher@phil.uni-goettingen.de