



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
25. Jahrgang 2020 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Nicole Masanek / Jörg Doll

**VERNETZUNG JA, ABER
OHNE
FACHWISSENSCHAFT? –
ZUR NUTZUNG
FACHLICHEN,
FACHDIDAKTISCHEN UND
PÄDAGOGISCHEN WISSENS
DURCH
LEHRAMTSSTUDIERENDE
IM BACHELORSTUDIUM**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 25. H. 48. S. 36-54.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Nicole Masanek / Jörg Doll

VERNETZUNG JA, ABER OHNE FACHWISSENSCHAFT? – ZUR NUTZUNG FACHLICHEN, FACHDIDAKTISCHEN UND PÄDAGOGISCHEN WISSENS DURCH LEHRAMTSSTUDIE- RENDE IM BACHELORSTUDIUM

Zusammenfassung

Diese empirische Studie untersucht, welche Wissensbereiche Lehramtsstudierende mit dem Fach Deutsch (N = 63) in der Bachelorphase eigenständig nutzen, wenn sie eine typische Problemstellung ihres späteren Berufsalltags bearbeiten. Als Messinstrument wurde eine Textvignette mit einer fiktiven Unterrichtsplanung konstruiert, die, kombiniert mit einer offenen Aufgabenstellung, fachwissenschaftliche, -didaktische und pädagogische Probleme enthält. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Nutzung eines *Teilbereichs* fachdidaktischen Wissens, der als für eine erfolgreiche Lehrtätigkeit zentraler Ort der Vernetzung von Wissens-elementen unterschiedlicher Wissensbereiche verstanden wird und eine empirisch fundierte Differenzierung in zwei Subkategorien erfährt. Es zeigt sich, dass Bachelorstudierende in einer typischen beruflichen Anforderungssituation vor allem pädagogisches sowie fachdidaktisches Wissen nutzen, während auf fachliches Wissen kaum zurückgegriffen wird.

Abstract

This empirical study examines which areas of knowledge teacher students (subject: German language and literature, bachelor program, N = 63) use independently when they work on a typical problem of their future professional life. As a measuring instrument, a text with a fictitious lesson plan was constructed, which, combined with an open problem definition, contains subject-related, didactic and pedagogical problems. Special attention was paid to the use of a sub-area of subject-related didactic knowledge. Here elements of knowledge from different areas of knowledge are linked and this place is understood as a central one to successful teaching. Subject-related pedagogy was differentiated empirically into two sub-categories. It can be seen that the Bachelor students of our study in a typical professional requirement situation primarily use pedagogical and subject-related didactic knowledge, while subject-related knowledge is hardly ever used.

1. Einleitung

Bestimmt man „das *fachliche Lernen* als das primäre Ziel des Unterrichts“ (Helmke 2014: 14f.) wird deutlich, dass Lehrpersonen notwendig über die Fähigkeit zur „Entwicklung des Fachinhalts“ als „Kern der Anforderungen des Unterrichtens“ (Bromme 1992: 92, vgl. Baumert/Kunter 2006: 489f.) verfügen müssen. Die erste Phase der Lehrerbildung, die im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen steht, trägt ihren Teil dazu bei, indem sie primär deklarative Wissensbestände aus den drei zentralen Wissensbereichen der Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik (vgl. Baumert/Kunter 2006, vgl. Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen 2019) vermittelt. Ausgehend von der Denkfigur der Integration theoretischen Wissens in praktisches Können sollen diese Wissensbestände späteres Handeln in der Praxis fundieren (vgl. Neuweg 2018: 71). Dazu ist es notwendig, bereits innerhalb der 1. Phase intelligentes Wissen zu generieren, d. h. „ein in sich vernetztes, in verschiedenen Situationen erprobtes und flexibel anpassbares Wissen“ (Helmke 2014: 23). Misslingt dieses, laufen universitär vermittelte Wissensbestände Gefahr, als träges Wissen zu verkümmern, d. h. keine Verwendung zu finden, „wenn es gilt, komplexe Probleme des Berufs- oder Alltagslebens zu lösen; es findet kein Transfer statt“ (Renkl 2015: 7). Studierende des Lehramts stehen so vor den drei zentralen Aufgaben a) des Erwerbs umfangreichen Wissens verschiedener Wissensbereiche, b) der Vernetzung von Wissens-elementen verschiedener Wissensbereiche sowie c) der Nutzung dieses Wissens in vielfältigen (schulischen) Kontexten. Die folgenden Ausführungen gehen unter Fokussierung der Aspekte b) und c) der Frage nach, inwieweit Lehramtsstudierende des Bachelors mit dem Fach Deutsch bereits über Facetten intelligenten Wissens verfügen.

2. Forschungsüberblick

Diese Studie¹ knüpft an zwei aktuelle Forschungsstränge an, die sich beide mit der Generierung intelligenten Wissens innerhalb der 1. Phase der Lehrerbildung beschäftigen. Die Frage nach der Nutzung deklarativen Wissens in schulischen Anforderungssituationen wird vorrangig in *Untersuchungen zum Wissenserwerb in Praxisphasen* sowie in *Studien zur professionellen Unterrichtswahrnehmung* behandelt. Während hier die Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis fokussiert wird, konzentriert sich die *Forschung zur Vernetzung von Wissens-elementen* auf Aspekte universitären Lehrens und Lernens, durch die ein Miteinander-In-Beziehung-Setzen deklarativer Wissens-elemente verschiedener Wissensbereiche ermöglicht werden soll. Ausgehend von dem für den universitären Rahmen angepassten

¹ Die Studie fand innerhalb des Projekts *Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen* (ProfaLe) an der Universität Hamburg statt, die im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird.

Angebots-Nutzungsmodell von Zühlsdorf/Winkler (2018) lässt sich diese Forschung in die drei Ebenen des *Angebots* an (kooperativen) Lerngelegenheiten, der *Nutzung* derselben sowie der Ebene der *professionellen Kompetenz* Studierender (hier: vernetztes Professionswissen) untergliedern. Der gegenwärtige Forschungsschwerpunkt liegt auf der Ebene des Angebots: Es geht um die theoretische Systematisierung kooperativer Lerngelegenheiten (vgl. Mayer et al. 2018) und die Analyse der Ausgangsbedingungen der an dem Angebot beteiligten Akteure (vgl. Winkler/Wieser 2017). Zu der in dieser Studie interessierenden Ebene der professionellen Kompetenz Studierender, besonders im Sinne eines vernetzten Professionswissens, liegen bisher nur wenige Arbeiten vor. Letzteres hängt ursächlich damit zusammen, dass die herkömmlichen Messinstrumente sich auf die Erhebung des Wissensumfangs einzelner, separiert gemessener Wissensbereiche konzentrieren und sich deshalb nur bedingt zur Erhebung vernetzten Wissens Studierender eignen (vgl. Bremerich-Vos et al. 2011: 62). Vorschläge für Instrumente zur Messung vernetzten Professionswissens liegen bisher erst wenige vor (vgl. Lüke 2018, Masanek 2018). Vorläufige (inhaltliche) Ergebnisse deuten darauf hin, dass Studierenden der Einbezug fachwissenschaftlichen Wissens in didaktische Überlegungen große Schwierigkeiten bereitet (vgl. Masanek 2018: 167). Möglicherweise steht dies im Zusammenhang mit den Ergebnissen aus TEDS-LT sowie FALKO-D: Beide Studien kommen, wenn auch in unterschiedlichem Maße, zu dem Schluss eines als defizitär zu bewertenden fachwissenschaftlichen Wissensumfangs Studierender (vgl. Bremerich-Vos et al. 2011: 70 f., vgl. Pissarek/Schilcher 2017: 100).

Im Bereich der Forschung zur professionellen Unterrichtswahrnehmung richtet sich der Fokus auf die „wissensbasierte[n] Prozesse der Aufmerksamkeitssteuerung und Informationsverarbeitung“ (Seidel et al. 2010: 297) bei der Analyse von Unterricht. Bisherige Ergebnisse weisen domänenübergreifend darauf hin, dass Studierende ihren Blick verstärkt auf Neben- und pädagogische Aspekte des Unterrichtens, nicht aber auf fachliches Lernen ihrer Schüler/innen richten (vgl. Schäfer/Seidel 2015: 52). Weitere Studien betonen erhebliche Schwierigkeiten Studierender, Probleme im praktischen Unterrichtshandeln mit theoretisch erworbenem Wissen zu fundieren (vgl. Racherbäumer/Liegmann 2012: 137). Unter einem *Problem* versteht diese Forschungsrichtung in Vignetten eingebaute Situationen, die Mängel aufweisen und demzufolge als verbesserungsbedürftig (vgl. Rehm/Bölsterli 2014: 217) eingeschätzt werden müssen. Im Einklang hiermit schlussfolgert auch Winkler, die sich mit der Frage beschäftigt, „inwieweit die Studierenden ihr in Hochschulseminaren erworbenes fachdidaktisches Wissen nutzen, um ihre Planungs- und Unterrichtsentscheidungen im Nachhinein zu begründen und zu reflektieren“ (Winkler 2019: 70), „dass Studierende im Praxissemester sich bei ihren deutschdidaktischen Entscheidungen in erster Linie an bekannten schulischen Mustern“ (Winkler 2019: 73), nicht aber an universitär erworbenem Wissen orientieren.

3. Theoretischer Hintergrund dieser Studie

Das Erkenntnisinteresse dieser Studie, das sich mit o. g. Forschung hinsichtlich der Frage nach der Nutzung theoretischen Wissens in beruflichen Anforderungssituationen verbindet, soll durch drei Forschungsfragen präzisiert werden:

1. Wie lässt sich die Fähigkeit von Studierenden zur Vernetzung von Wissensselementen im Rahmen einer typischen beruflichen Anforderungssituation unter Fokussierung des Einbezugs fachwissenschaftlicher Wissensbestände beschreiben und differenzieren?
2. Welche Wissensbereiche *nutzen* Studierende des Bachelors in welchem Umfang, wenn sie mit einem Problem einer typischen beruflichen Anforderungssituation (hier: Unterrichtsplanung) konfrontiert werden?
3. Lassen sich hinsichtlich der Nutzung verschiedener Wissensbereiche clusteralanalytisch identifizierbare Teilgruppen bilden?

Die Frage 2 macht deutlich, dass in dieser Studie weder die Messung des Wissensumfangs *einzelner Wissensfacetten* interessiert noch die Korrektheit präsentierten Professionswissens. Im Fokus der Untersuchung steht vielmehr die Analyse der Wissensbereiche, aus denen innerhalb einer beruflichen Anforderungssituation genutztes Wissen entstammt. Mit Frage 3 wollen wir untersuchen, ob es Gruppen von Studierenden gibt, die Wissen aus verschiedenen Wissensbereichen in einer ähnlichen Kombination nutzen. Aufgrund der Größe der Stichprobe müssen die Ergebnisse in diesem Bereich als explorativ-hypothetisch verstanden werden.

3.1 Deklaratives Wissen als untersuchte Wissensart

Um den Anforderungen ihrer späteren Berufstätigkeit gerecht werden zu können, müssen Studierende intelligentes Wissen in verschiedenen Wissensarten (deklaratives, prozedurales und metakognitives Wissen) erwerben. Deklaratives Wissen lässt sich mit Renkl unterteilen in Fakten- und konzeptuelles Wissen. Letzteres beschreibt ein Zusammenhangswissen, das überhaupt erst ein tiefes Verständnis gelernter Inhalte und vor allem einen Transfer derselben auf neue Situationen ermöglicht (vgl. Renkl 2015: 4). Diese Wissensart ist verbalisierbar und lässt sich abgrenzen vom prozeduralen Wissen, das ein *knowing how* meint und häufig nur in impliziter Form vorliegt (vgl. Renkl 2015: 4f.). Metakognitives Wissen bezeichnet das „Wissen über Wissen“ (Renkl 2015: 5). Eine spezielle Form desselben stellt das konditionale Wissen dar, das die „Kenntnis über das ‘Wann’ und ‘Warum’ des Zugriffs auf bestimmte Wissensteile“ erlaubt und „damit eine effektive metakognitive Steuerung der Nutzung des anzuwendenden Wissens“ (Renkl 1996: 80). In dieser Studie wird der Blick auf die Nutzung *deklarativen* Professionswissens Studierender gerichtet.

3.2 Untersuchte Wissensbereiche

Die hier interessierenden Wissensbereiche werden in der Forschung nicht einheitlich definiert. Im Folgenden wird deshalb das dieser Untersuchung zugrunde liegende Verständnis dieser Bereiche dargestellt: *Fachwissenschaftliches Wissen* wird für das Thema *Epochen der deutschsprachigen Literatur* untersucht, und zwar in Anlehnung an Shulmans Definition fachwissenschaftlichen Wissens, das sowohl Inhalts- als auch wissenschaftstheoretisches Wissen umfasst (vgl. Shulman 1986: 9). Mit Blick auf die untersuchte Nutzung deklarativen Wissens in einer beruflichen Anforderungssituation wird *pädagogisches (fachindifferentes) Wissen* im Sinne des pädagogischen Unterrichtswissens definiert, d. h. strukturiert „unter Bezug auf das Unterrichten als die Kernaufgabe von Lehrpersonen sowie Erkenntnissen aus der Allgemeinen Didaktik und Erkenntnisse der Unterrichtsforschung“ (König/Blömeke 2010: 6). Fokussiert werden ausschließlich die für die Planung von Unterricht relevanten drei Dimensionen des Umgangs mit Heterogenität, der Strukturierung sowie Motivierung (vgl. ebd.).

Fachdidaktisches Wissen zeichnet sich grundsätzlich dadurch aus, „die ‘Sache’ in den pädagogischen Kontext des Lehrens und Lernens“ (König et al. 2018: 7) zu stellen. Ein zentrales Merkmal dieses Wissensbereiches ist folglich darin zu sehen, dass er pädagogische und fachliche Wissensinhalte in sich aufnimmt, zugleich aber „ein besonderes unterrichts- und schülerbezogenes fachliches Wissen darstellt“ (Kunter et al. 2011: 37), das sich sowohl vom fachlichen als auch vom pädagogischen Wissen abgrenzen lässt (vgl. König et al. 2018). Inwieweit fachdidaktisches Wissen „Fachwissen voraussetzt“ (Kunter et al. 2011: 37) bzw. die Aktivierung fachlichen Wissens erfordert, ist abhängig davon, welcher fachdidaktische Bereich beleuchtet wird: Während besonders innerhalb *wissenschaftlicher Fachdidaktik* (vgl. Gerner 2014) fachdidaktische Wissensbestände existieren, die zwar genuin fachlicher Natur sind, aber keine Aktivierung fachlichen Wissens erfordern (vgl. Bremerich-Vos 2011: 62), ist es im Bereich *angewandter Fachdidaktik*, „wie sie etwa jede Unterrichtsvorbereitung, jedes Unterrichten, jede Unterrichtsreflexion“ (Gerner 2014: 181) prägt, notwendig, pädagogische Wissensbestände oder solche aus dem Bereich wissenschaftlicher Fachdidaktik mit aktiviertem fachlichen Wissen in Beziehung zu setzen. In den Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen von 2019 wird diese Spezifität fachdidaktischen Wissens erstmalig als Vernetzung benannt. Dort heißt es beispielsweise: Absolventen „vernetzen Sachwissen über Sprache und Kommunikation, Literatur und Medien sowie deren Geschichte im Hinblick auf Kinder und Jugendliche“ (Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen 2019: 26) und können „fachwissenschaftliche bzw. fachpraktische Inhalte auf ihre Bildungswirksamkeit hin und unter didaktischen Aspekten analysieren“ (Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen 2019: 4). Das nachfolgend untersuchte vernetzte Professionswissen stellt folglich einen *Teilbereich* anschlussfähigen fachdidaktischen Wissens (vgl. Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen 2019) aus dem Bereich angewandter Fachdidaktik dar. In Anlehnung an FALKO-D fokus-

sieren wir die drei fachdidaktischen Dimensionen des Erklärens und Repräsentierens, des Umgangs mit Schülerkognition sowie des Potenzials des Textes (POT; Pissarek/Schilcher 2017: 78).²

4. Das Untersuchungsdesign

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde a) eine Textvignette mit offenen Beurteilungsfragen zu einer fiktiven Unterrichtsplanung einer ebenfalls fiktiven Studentin entwickelt. Die Vignette wurde ergänzt durch b) ein stärker strukturiertes und die einzelnen Wissensbereiche separierendes Frage-Antwortformat, c) einen Fachwissenstest sowie durch d) Fragen zur Berufsidentität der Studierenden. In diesem Beitrag werden ausschließlich die Ergebnisse zu Teil a berichtet.

4.1 Die Textvignette

Das Szenario der Textvignette besteht in der Unterrichtsplanung einer fiktiven Studentin Emilie Schmidt. Die Konzentration auf die Unterrichtsplanung bietet sich deshalb an, weil diese einen wesentlichen Bestandteil der beruflichen Anforderungen von Lehrpersonen darstellt (vgl. Baumert/Kunter 2006) und als ein solches „als Problem verstanden werden [kann], das gelöst werden muss, wobei für die Problemlösung das spezifische Wissen im Bereich des Faches, der Fachdidaktik und der Pädagogik von Bedeutung sein dürfte“ (König et al. 2017: 122, vgl. Wernke/Zierer 2017: 11). Diese Schwerpunktsetzung ermöglicht nicht nur einen Einblick in die kognitiven Aktivitäten Studierender, sondern fordert zum Einsatz von Wissen aus den drei hier interessierenden Wissensbereichen in einer typischen beruflichen Anforderungssituation auf.³ Als zentrale Informationselemente beinhaltet die Vignette zwei Arbeitsblätter. Das erste Arbeitsblatt enthält einen Überblickstext zur Aufklärung mit der anschließenden Fragestellung: „Benenne anhand der Überblicksdarstellung zwei für die Epoche der Aufklärung zentrale Begriffe und definiere sie!“ Arbeitsblatt 2 enthält einen kurzen Originalauszug aus Gottscheds Regelpoetik sowie zwei Aufgaben: a) „Formuliere in eigenen Worten, was Gottsched unter ‚guter‘ Literatur versteht“ und b) „Vergleiche abschließend das, was du über die Aufklärung gelernt hast, mit dem, was du zuvor über die Epoche des Barock gelernt hast! Achte dabei besonders auf die Formulierung von wesentlichen Unterschieden beider Epochen!“ Die Vignette wird um einige Kontextinformationen (z. B. Schulform, Lerngruppe) ergänzt.

² Die dieser Studie zugrunde liegende fachdidaktische Modellierung von FALKO-D lehnt sich besonders in den ersten zwei Dimensionen eng an die COACTIV-Studie an (vgl. Kunter et al. 2011: 32), ergänzt aber in der dritten Dimension die des POT, die auf den jeweils spezifischen Bildungswert von Texten im Unterricht abzielt (vgl. Pissarek/Schilcher 2017: 78).

³ Im Unterschied zu der PlanvoLL-D-Studie fokussiert diese Untersuchung damit nicht die Planungskompetenz im Sinne situationspezifischer Fähigkeiten (vgl. König et al. 2017: 125).

Der Kerngedanke dieser Vignette besteht darin, dass die einzelnen Informationselemente Probleme in fachlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Hinsicht enthalten. Erwartet werden somit kritische Reaktionen der Studierenden auf Basis ihres deklarativen Wissens. Den normativen Orientierungspunkt fachwissenschaftlicher Probleme bildet das kodifizierte Wissen der Literaturwissenschaft. Eingebaute Probleme des pädagogischen Wissensbereichs orientieren sich an empirisch erforschten und bereits im Zuge der Planung von Unterricht relevanten Qualitätsprinzipien des Unterrichts (hier: Prinzip der Verständlichkeit, der Methodenvielfalt, der Individualisierung sowie der Motivierung; vgl. Helmke 2014: 49). Auch wenn sich bei der Konstruktion fachdidaktischer Probleme das Fehlen verbindlicher fachdidaktischer Standards als schwierig erweist (vgl. Pissarek/Schilcher 2015: 330), lassen Überlegungen aus der Epochendidaktik doch einige unstrittige Grundsätze erkennen: Abgelehnt wird die „Passivierung des Schülers bei der Vermittlung der literarischen Tradition und die damit verbundene Reduktion komplexer Zusammenhänge auf ein Überblickswissen von Begriffen und Formeln, die kaum durch eigene Textlektüre mit individuellen Verstehensmöglichkeiten verknüpft sind“ (Nutz 2002: 331). Anzustreben ist, einen entdeckend-forschenden Weg der „Begegnung mit Literatur und der Literaturgeschichte aufzubauen und dazu kognitive und emotional bestimmte Zugangsweisen miteinander zu verbinden“ (Fingerhut 2004: 149). Neben dem Aufbau eines begrifflichen Orientierungswissens sollen derart „subjektiv bedeutsame Vorstellungen über Vergangenes“ generiert werden (ebd.).

Die in die Vignette eingebauten Probleme beziehen sich auf ausbildungsnahes, deklaratives Wissen. In besonderem Maße gilt dies für fachwissenschaftliches Wissen über *Epochen der deutschsprachigen Literatur*, das an dem Erhebungsort (Universität Hamburg) intensiv gelehrt wird: Im Einführungsmodul wird dieses Thema bereits innerhalb der einführenden Tutorien behandelt. Daran knüpft das Aufbaumodul im 3. oder 4. Semester mit einer semesterumfassenden Epochen-Vorlesung an, zu deren Bestehen vier im Laufe des Semesters erfolgende Wissenstests erfolgreich absolviert werden müssen. Ergänzend werden zeitgleich unterschiedliche Vertiefungsseminare zu dem Thema angeboten, darunter auch eines, das sich im Rahmen einer Kooperation zwischen dem Fach und seiner Didaktik diesem Thema sowohl unter einer fachlichen als auch einer fachdidaktischen Perspektive nähert.

In Tabelle 1 wird das Konstruktionsprinzip der Vignette am Beispiel des Überblickstextes in Auszügen veranschaulicht.

Tab. 1 Exemplarische Probleme im Überblickstext der Vignette

<p>Fachwissenschaftliche Probleme</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Zentrale Inhalte des Themas <i>Aufklärung</i> fehlen: die Erwähnung Kants, der zentrale Gedanke der Erziehung hin zur Sittlichkeit und Mündigkeit. ● Märchen und Kunstmärchen werden fehlerhaft als typische Textsorte der Aufklärung benannt, Unterhaltung wird als zentrales Ziel aufklärerischer Literatur behauptet. ● Die Epoche der Aufklärung wird als ein unstrittig feststehender Zeitraum, Sturm und Drang und Aufklärung als zwei klar voneinander abgrenzbare Epochen thematisiert: Der Konstruktionscharakter von Epochen findet keine Beachtung.
<p>Pädagogische Probleme</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Der Gegenstand bietet keinerlei Formen der inneren Differenzierung an. ● Präsentiert wird ein Text mit hohen sprachlichen Barrieren ohne weitere sprachliche Hilfestellungen. ● Der Gegenstand bietet kaum Anlass zur aktiven eigenen Auseinandersetzung mit dem Thema sowie zur Aktivierung intrinsischer Motivation bei den Lernenden.
<p>Fachdidaktische Probleme</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Typische Epochenmerkmale werden vorformuliert, sodass lediglich ein Nachvollziehen derselben ohne eigene Konstruktionsleistung gefordert ist. ● Literarische Primärliteratur wird im Überblickstext zwar zusammenfassend benannt, aber nicht präsentiert. Eigene Entdeckungen sowie individuell bedeutsame Zugänge zur Literatur der Aufklärung werden den Lernenden nicht möglich gemacht. ● Der Überblickstext setzt hohe fachliche Vorkenntnisse voraus und thematisiert den Lernenden vermutlich unbekannte Inhalte, sodass hier hohe kognitive und motivationale Hürden bei der Rezeption entstehen.

Die Überprüfung der inhaltlichen Validität der Vignette erfolgte durch eine Expertengruppe, bestehend aus Deutschdidaktiker/innen, Fachwissenschaftler/innen, einem Psychologen sowie Masterstudierenden. In zwei Pilotierungsschleifen wurde die Vignette hinsichtlich ihrer Inhaltsvalidität geprüft und entsprechend dem zentralen Erkenntnisinteresse dieser Studie verändert.

4.2 Das Frageformat

Das Frageformat soll die Nutzung verschiedener Wissensbereiche ermöglichen und benötigt so einen hohen Grad an Offenheit. Dieser spiegelt sich in den zwei folgenden Arbeitsaufträgen wider: 1) „Sie wollen Emilie eine Rückmeldung zu ihrer Unterrichtsplanung geben. Welche Gedanken machen Sie sich zu der von Emilie

geplanten Unterrichtsstunde? [...]“ und 2) „Gibt es Veränderungen, die Sie an der Planung von Emilie vornehmen würden? Haben Sie alternative Ideen?“ Beide Aufgaben umfassen einen klar definierten Anfangszustand, gleichzeitig bleibt es den Probanden überlassen, welchen Weg sie zur Lösung einschlagen (definiert-divergente Aufgabe, Maier et al. 2010: 88). Im Hinblick auf die Komplexität der Aufgabe verlangt diese von den Probanden einen weiten Transfer, d. h. das „vorhandene Wissen muss nach Prinzipien, Regeln, Lernstrategien etc. durchsucht werden, die sich auf die Aufgabe anwenden lassen“ (ebd.: 87).

4.3 Das Antwortformat

Das Antwortformat muss zwei Kriterien entsprechen: a) Den Probanden sollte die Möglichkeit zu inhaltlich nicht vorstrukturierten Antworten gegeben werden. Weiterhin hat sich b) eine formale Vorstrukturierung der Antworten als Ergebnis der Pilotierung als sinnvoll erwiesen, um separierte Analyseeinheiten als Basis der Auswertung bilden zu können: Besonders im Hinblick auf die Kategorisierung fachdidaktischen Wissens ist es entscheidend, welche fachwissenschaftlichen und pädagogischen Gedanken als zugehörig zueinander bewertet werden. Den Probanden wurde so ein Antwortbogen mit sechs (Aufgabe 1) bzw. drei (Aufgabe 2) leeren Feldern („Kästchen“) mit folgender Aufforderung vorgelegt: „Bitte schreiben Sie Gedanken, die für Sie zusammengehören (Gedankengang), jeweils in ein Kästchen.“ Die jeweils in einem Feld notierten Gedanken wurden als Analyseeinheit der qualitativen Auswertung zugrunde gelegt.

5. Die Stichprobe

Die Probanden wurden zu zwei Zeitpunkten (SoSe 2018: 41 Studierende, WiSe 2018/19: 22 Studierende) im Rahmen der Vorlesung *Epochen der deutschsprachigen Literatur* für die Erhebung gewonnen, für die sie eine Aufwandsentschädigung erhielten. Die Befragung mit einem paper-pencil Fragebogen fand am Ende des jeweiligen Semesters statt. An der Studie nahmen insgesamt $n = 63$ Lehramtsstudierende teil, von denen 82,5% (52) weiblichen Geschlechts waren. 45,9% (28) befanden sich im vierten Semester, 24,6% (15) in einem niedrigeren und 28,4% (18) in einem höheren Semester ihres Bachelorstudiums. Alle Probanden hatten bereits an mindestens einem einführenden Seminar in die Fachdidaktik und/oder an dem kooperativen Vertiefungsseminar teilgenommen (Letzteres: $n = 37$).

6. Auswertung und Datenanalyse

Die Daten wurden in einem Mixed-Methods-Verfahren ausgewertet: Zunächst wurden die Analyseeinheiten inhaltsanalytisch codiert. Diese qualitativ erzeugten Daten wurden in einem zweiten Schritt mit quantitativen Analysen weiter ausge-

wertet. Zum Auffinden von Personengruppen mit einem ähnlichen Muster generierter Gedanken wurde eine hierarchische Clusteranalyse (vgl. Bortz & Schuster 2010) berechnet. Es handelt sich um eine hierarchisch agglomerative Clusteranalyse mit dem Ward-Algorithmus und der quadrierten euklidischen Distanz als Distanzmaß.

7. Ergebnisse I: Beschreibung und Differenzierung vernetzten Professionswissens

Die Analyseeinheiten wurden mit leichter Variation nach dem von Masanek (2018) entwickelten Kategorienschema codiert (Hauptkategorien: fachwissenschaftlich, fachdidaktisch, pädagogisch). Für alle Kategorien gilt: Entscheidend für die kategoriale Zuordnung ist der Wissensbereich, dem das jeweils präsentierte Wissen entstammt, nicht aber die Korrektheit des präsentierten Wissens. Auch inkorrektes Wissen wird so entsprechend dem jeweils präsentierten Wissensbereich codiert. Alle Codierungen wurden von zwei Codiererinnen durchgeführt. Cohens K als Maß der Codiererübereinstimmung wurde für jedes der insgesamt neun Felder (s. 4.3) separat berechnet und zeigt hohe Übereinstimmungen (K -Indizes $0.815 \geq K \geq 1.00$ mit einem Median von 0.905). Bevor die Beschreibung und Differenzierung vernetzten Professionswissens erfolgt, stellen wir zunächst die Codierung von Analyseeinheiten vor, in denen Wissen allein aus einem Wissensbereich generiert wurde.

7.1 Fachwissenschaftliches Wissen

Als fachwissenschaftlich werden Analyseeinheiten codiert, in denen die Probanden Gedanken zu der vorgelegten Unterrichtsplanung äußern, die *ausschließlich* fachwissenschaftliches Inhaltswissen oder wissenschaftstheoretisches Wissens umfassen (vgl. Masanek 2018). Das ist z. B. dann der Fall, wenn sie in der Planung fehlende fachwissenschaftliche Inhalte erkennen oder inhaltliche Schwerpunktsetzungen der Unterrichtsplanung vor einem rein fachwissenschaftlichen Hintergrund kritisieren. Folgende Aussage einer Probandin soll als Ankerbeispiel für diese Kategorie gelten: „Kant: ‚Habe den Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen . . .‘ fehlt! → zentral für Aufklärung.“ (E7⁴)

7.2 Pädagogisches Wissen

In diese Kategorie werden Analyseeinheiten eingeordnet, in welchen die Studierenden Aspekte der Unterrichtsplanung entweder isoliert oder bereits in ihrem Zusammenspiel fokussieren, allerdings grundsätzlich *fachunspezifisch* (vgl. Masanek 2018). Als Ankerbeispiel dient folgende Aussage einer Probandin: „Die SuS sind

⁴ Die Angaben in den Klammern benennen den seitens der Codierer an die Probanden vergebenen Code.

nicht sehr interessiert an Literatur. Eine Leseaufgabe zu Beginn einer Stunde wirkt daher demotivierend. Ich würde einen spielerischen Einstieg anstreben.“ (K14)

7.3 Fachdidaktisches Wissen

Äußerungen von Studierenden wurden als fachdidaktisch (*vernetzt*) codiert, wenn innerhalb einer Analyseeinheit *sowohl* Bezüge auf den fachwissenschaftlichen *als auch* auf den pädagogischen Wissensbereich vorhanden sind. Zur näheren Differenzierung dieser Kategorie konnten zwei Subkategorien fachdidaktischen Wissens unterschieden werden: a) schwach vernetztes und b) stark vernetztes Wissen. Das zentrale Unterscheidungskriterium ist der jeweils präsentierte Grad an fachlicher Präzision.

7.3.1 Schwach vernetztes Wissen

Dieser fachlich schwachen Kategorie wurden Analyseeinheiten zugeordnet, in denen sich eine Beachtung fachwissenschaftlicher Wissensbestände zeigt, die nur einen geringen Grad an fachlicher Präzision aufweist. Mangelnde Präzision zeigt sich, wenn a) ein neuer, spezifischer fachlicher Gegenstand oder Inhalt zwar eingeführt, aber ungenau benannt wird. Mangelnde Präzision zeigt sich weiterhin, wenn b) ein in der Planung erwähnter Gegenstand fachlich *marginal im Hinblick auf seinen Bildungsgehalt durchdacht* wird. Analyseeinheiten in dieser Kategorie verbinden den Verweis auf fachliche Gegenstände und Inhalte häufig mit Adverbien der Unsicherheit. Als Ankerbeispiel für a) dient folgende Aussage einer Probandin: „Ich persönlich würde evtl. mit einem Bild, das z. B. die Ringparabel zeigt, oder einer Textstelle aus ‘Nathan der Weise’ beginnen, um so einen induktiven Einstieg zu haben. → Interesse wecken, SuS aktivieren.“ (EII3)

7.3.2 Stark vernetztes Wissen

Kennzeichnend für diese Kategorie ist ein erkennbar höherer Grad an fachlicher Präzision. Dieser kann sich zeigen durch a) ein Einbringen *präzise benannter neuer* Fachinhalte oder b) durch Beurteilungen der Planung oder der Entwicklung von Alternativen, in welchen sich eine *tieferer, mit erkennbarem Hintergrundwissen angereicherte fachliche Analyse* neuer oder bereits genannter fachlicher Inhalte zeigt, die häufig in den Dienst fachlichen Lehrens und Lernens gestellt werden:

Der von Schmidt selbstverfasste Text legt den Fokus auf die Religion. Frage, warum nicht auf Kant verwiesen wurde. Eine gewisse Religions skepsis, die doch in dieser Art gar nicht in der Aufklärung existierte, wird vorausgesetzt → könnte zu SchülerInnenreaktionen führen, die hiermit nicht einverstanden sind und das Thema so auch gar nicht verstehen können. (K1)

8. Ergebnisse II: Genutzte Wissensbereiche

Tabelle 2 präsentiert die absoluten und relativen Häufigkeiten der generierten Gedanken⁵. Da es sich bei den Häufigkeitsverteilungen um asymmetrische, meist rechtsschiefe Verteilungen handelt, d.h. große Gedankenzahlen kommen in den Wissensbereichen nur sehr selten vor, wird als Maß der zentralen Tendenz der Median (MD) und als Streuungsmaß der Interquartilbereich (IQB) verwendet.

Tab. 2 Prozentuale und absolute Häufigkeiten, mit denen Gedanken in den Wissensbereichen generiert wurden, und Mediane (MD) und Interquartilbereiche (IQB) der in der jeweiligen Kategorie generierten Gedanken

Wissensbereich	Zahl generierter Gedanken										MD	IQB
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
fachlich	79,4 (50)	12,7 (8)	4,8 (3)	-	3,2 (2)	-	-	-	-	-	0	0
pädagogisch	12,7 (8)	9,5 (6)	22,2 (14)	11,1 (7)	15,9 (10)	12,7 (8)	9,5 (6)	4,8 (3)	1,6 (1)	-	3	3
fachdidaktisch (vernetzt)	19,0 (12)	20,6 (13)	11,1 (7)	23,8 (15)	11,1 (7)	7,9 (5)	3,2 (2)	1,6 (1)	1,6 (1)	-	2	3
schwach vernetzt	27,0 (17)	17,5 (11)	22,2 (14)	15,9 (10)	12,7 (8)	3,2 (2)	1,6 (1)	-	-	-	2	3
stark vernetzt	65,1 (41)	25,4 (16)	4,8 (3)	-	4,8 (3)	-	-	-	-	-	0	1
Gedanken- summe	-	-	6,3 (4)	1,6 (1)	6,3 (4)	15,9 (10)	27,0 (17)	15,9 (10)	12,7 (8)	14,3 (9)	6	3

Anmerkung: Wegen der neun vorgegebenen Felder konnten maximal neun Gedanken formuliert werden.

Die letzte Zeile in Tabelle 2 zeigt mit der Summe insgesamt generierter Analyse-einheiten, dass die meisten Studierenden (58,8%) insgesamt 5–7 Gedanken generierten. Rein fachliche Gedanken kamen dabei eher selten vor (20,7% formulierten 1–4 fachliche Gedanken). Auf pädagogisches Wissen wurde dagegen bei der Bearbeitung der Vignette am häufigsten zugegriffen. Im Mittel wurden mit großen inter-individuellen Unterschieden MD = 3 (IQB = 3) pädagogische Gedanken generiert.

⁵ Von den durch die 63 Probanden insgesamt generierten 394 Gedanken konnten 20 (5,1%) keiner der vier inhaltsanalytischen Kategorien zugeordnet werden.

Während nur knapp 13 % der Probanden keinen einzigen pädagogischen Gedanken generierten, formulierten knapp 60 % 1–4 und gut 22 % sogar 5–6 pädagogische Gedanken. Im Hinblick auf die Nutzung fachdidaktischen Wissens zeigte sich, dass 19 % keinen einzigen fachdidaktischen Gedanken, aber fast 67 % 1–4 und etwas mehr als 14 % sogar 5–8 fachdidaktische Gedanken erzeugt haben. Im Mittel, aber mit großen interindividuellen Unterschieden ($IQB = 3$), generierten die Probanden 2 (MD) vernetzte Gedanken. Betrachtet man die Subkategorien fachdidaktischen Wissens, so formulierten 27 % keinen schwach vernetzten Gedanken, aber fast 69 % generierten 1–4 schwach vernetzte Gedanken ($MD = 2$; $IQB = 3$). Stark vernetzte Gedanken kamen nur selten vor: 65 % der Probanden erzeugten keinen einzigen stark vernetzten Gedanken, 35 % 1–4 stark vernetzte Gedanken.

9. Ergebnisse III: Clusteranalytische Teilgruppen

Das Ergebnis der hierarchischen Clusteranalyse nach dem Ward-Verfahren (vgl. Bortz/Schuster 2010) mit den vier Variablen zur Zahl generierter Gedanken in den drei Wissensbereichen wird in Abbildung 1 präsentiert. Die Ward-Methode fusioniert sukzessive diejenigen Probanden bzw. Probandencluster, mit deren Fusion die geringste Erhöhung der gesamten Fehlerquadratsumme einhergeht. Betrachtet man den Zuwachs der Fehlerquadratsumme (aus Platzgründen nicht dargestellt), so liegt dieser bei der Fusionierung von acht zu sieben Clustern bei einem Wert von 11,2 und beim nächsten Fusionierungsschritt von sieben zu sechs Clustern bei einem ungefähr doppelt so hohen Wert von 23,1. Aufgrund dieses Anstiegs der Fehlerquadratsumme, der inhaltlichen Interpretierbarkeit der Clusterung und der geringen Fallzahlen in einzelnen Clustern wird im Folgenden die 6-Clusterlösung verwendet.

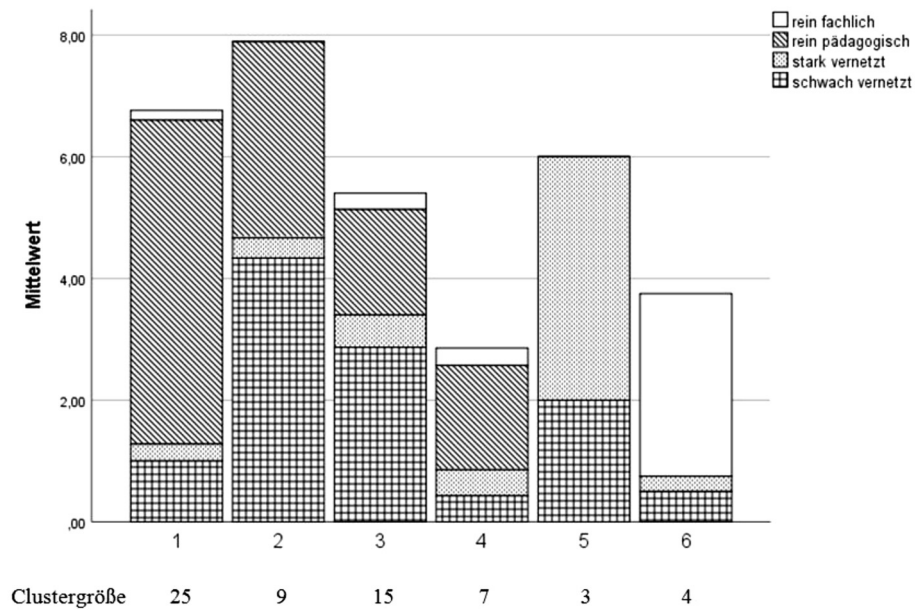


Abb. 1 Mittelwerte der Zahl generierter rein fachlicher, rein pädagogischer sowie stark oder schwach vernetzter Gedanken für die 6-Clusterlösung

Die Clusteranalyse zeigt, dass die meisten Probanden Wissen aus mehreren Wissensbereichen nutzen und auch *immer* auf vernetztes Wissen zurückgreifen. Große Ähnlichkeit zeigen die Cluster 1, 2 und 3: In allen drückt sich eine deutliche Präsenz von pädagogischem *und* schwach vernetztem Wissen aus, wobei die Anteile des schwach vernetzten und pädagogischen Wissens von Cluster zu Cluster variieren. Insgesamt zeigt sich, dass rein pädagogisches und schwach vernetztes Wissen häufig in Kombination und von der Mehrheit der Probanden (78%) gebraucht wird. Zwei Cluster (5 und 6) heben sich deutlich ab: In Cluster 5 finden sich nur Probanden wieder, die ausschließlich vernetztes Wissen präsentieren, und das in einem besonderen Maße in stark vernetzter Form. In Cluster 6 sammeln sich die Probanden, die primär den fachlichen Wissensbereich nutzen. Auffällig ist die geringe Größe dieser beiden Cluster und die Tatsache, dass in beiden Clustern kein Rückgriff auf rein pädagogisches Wissen erfolgt.

10. Zusammenfassung und Diskussion

Mit der konstruierten Vignette ist ein Instrument entwickelt worden, das die eigenständige Nutzung von Teilbereichen des pädagogischen, fachdidaktischen sowie fachwissenschaftlichen Wissens messen kann. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Fähigkeit von Bachelorstudierenden zur Nutzung deklarativen Wissens in der

beruflichen Anforderungssituation der Unterrichtsplanung für einzelne Wissensbereiche unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Im Einklang mit bisheriger Forschung zeigte sich, dass Lehramtsstudierende am häufigsten Wissen des pädagogischen Wissensbereichs nutzten und damit ein Wissen, das fachliche Gegenstände und Inhalte nicht beachtet. Außerdem wurde Wissen des fachdidaktischen Wissensbereichs durchgängig in starkem Maße genutzt. Für Bachelorstudierende, die sich am Ende der Aufbau- bzw. in der Vertiefungsphase des Bachelors befinden, ist dies ein erfreuliches Ergebnis. Beachtet werden muss allerdings, dass die schwache Vernetzung deutlich dominiert und in häufiger Kombination mit einem rein pädagogischen Zugang gewählt wird. Bedenkt man, dass die Kompetenz zur intensiven Auseinandersetzung mit fachlichen Gegenständen unter der Perspektive ihrer Lehr- und Lernbarkeit bei Lehrkräften vorhanden sein muss, zeigt sich, dass viele Probanden darüber noch nicht verfügen. In diesem Kontext sei auch darauf verwiesen, dass Cluster 5, das sich durch die Formulierung ausschließlich vernetzten Wissens auszeichnet und als erstrebenswerte Zielperspektive universitärer Lehrerbildung benennen lässt, nur von drei Probanden besetzt wird.

Im Einklang mit bisheriger Forschung zeigen sich auch in dieser Studie deutliche Schwächen Studierender im fachwissenschaftlichen Bereich. Dieses wird u. a. daran deutlich, dass sich – trotz breit angelegter fachlicher Probleme in der Vignette – nur 13 der 63 Probanden fachwissenschaftlich äußern. Ihre Bemerkungen beziehen sich meist auf die fehlende Erwähnung Kants, während andere fachwissenschaftliche Probleme kaum beachtet wurden. In dem Ausmaß der Nichtberücksichtigung ist dieses Ergebnis überraschend, besonders deshalb, weil das Szenario ein Thema fokussierte, welches an der Universität Hamburg intensiv und zeitnah zum Zeitpunkt der Erhebung gelehrt wurde. In der Weiterentwicklung der Fähigkeit zur intensiven fachlichen Analyse von Lerngegenständen liegt folglich eine dringliche Aufgabe universitärer Lehrerbildung.

Über die Gründe für die vorliegenden Ergebnisse wird die Auswertung der als Erklärvariablen angelegten weiteren Testteile Aufschluss geben, sodass zum jetzigen Zeitpunkt nur Vermutungen angestellt werden können. Denkbar ist, a) dass eine fachwissenschaftliche Kritik des vorgelegten Materials nicht gelingt, weil bei den Studierenden ein strukturelles Defizit im Bereich des Epochenwissens vorliegt. Für diese Annahme sprechen die ebenfalls schwachen Ergebnisse im Bereich des Epochenwissens Studierender, die in TEDS-LT sichtbar wurden (vgl. Bremerich-Vos et al. 2011: 71 f.). Wie kommt es zu einem (möglichen) strukturellen Defizit trotz quantitativ intensiver fachlicher Lehre? Möglicherweise ist das didaktisch-methodische Arrangement fachlicher Lehre ein entscheidender Wegweiser. Im Zentrum der Vermittlung steht die von der Verfasserin über zwei Semester hinweg beobachtete Vorlesung über *Epochen der deutschsprachigen Literatur*. In dieser werden komplexe fachliche Inhalte überwiegend deduktiv vermittelt, sodass die Zuhörenden feste Wissensbestände nachvollziehend verstehen sollen. Neben der Frage, inwieweit dies dem fachlichen Gegenstand der Epochen (vgl. Nutz 2002: 332) gerecht

wird, kann vermutet werden, dass die Studierenden die Komplexität des Gegenstandes in Kombination mit einer transmissiven Vermittlung überfordert. Nachgedacht werden sollte darüber, ob Studierende eine *andere* Form literaturwissenschaftlicher Lehre benötigen, und zwar eine, die sich stärker an Normen der schulischen Epochen Didaktik orientiert. In diesem Kontext fällt, bezogen auf die hier vorliegende Textvignette, auf, dass zahlreiche Probanden den transmissiv-deduktiven Aufbau der Unterrichtseinheit explizit loben: „Es ist gut, dass es am Anfang einen Überblickstext gibt, der die Schüler auf die Epoche vorbereitet und gleich zu Beginn wesentliche Informationen nennt“ (K7). Auch wenn andere Probanden ein entdeckendes und auf literarischen Texten basierendes induktives Vorgehen fordern, fehlt doch insgesamt der große Aufschrei über diese starre Form der Epochenvermittlung, die Lernenden an keiner Stelle eine subjektiv bedeutsame Konstruktion von Vergangenen erlaubt. Letzteres wird – und das sollte nachdenklich machen – von keinem einzigen Probanden kritisch erwähnt.

Neben strukturellen Wissensdefiziten ist als weiterer Grund für dieses Antwortverhalten denkbar, dass b) erworbenes Wissen Studierender als träges Wissen verkümmert, beispielsweise weil es nicht als konzeptuelles Wissen vorliegt und damit keinen Transfer auf schulische Situationen erfahren kann (vgl. Renkl 1996: 82). Auch hier könnte eine Lehre helfen, die stärker auf Eigenaktivität setzt. Bedenkt man zudem, dass unsere Probanden am häufigsten Wissen aus genau diesen Wissensbereichen präsentierten, die bereits innerhalb universitärer Lehre in einen direkten Bezug zur späteren praktischen Schultätigkeit gesetzt werden, Fachwissen in der Regel aber völlig berufsfeldunabhängig vermittelt wird, lässt sich ein dritter Grund vermuten. Dieser könnte im Bereich der Metakognition, speziell des konditionalen Wissens, oder auch innerhalb dysfunktionaler epistemologischer Überzeugungen (vgl. Renkl 1996: 81-83) liegen. Abhilfe könnte hier geschaffen werden, indem auch literaturwissenschaftliche Lehre (und nicht nur, wie gegenwärtig vorhanden, kooperative oder fachdidaktische Lerngelegenheiten) die schulische Praxis als Zielperspektive Studierender einbezieht (vgl. Woehlecke et al. 2017), beispielsweise durch eine rein fachliche Analyse von Schulbuchmaterial zu dem Thema der Epochen.

Hinsichtlich der Reichweite und Gültigkeit der vorliegenden Ergebnisse sind Einschränkungen notwendig: Da der Messung nur *ein* fachwissenschaftliches und für Studierende zudem äußerst schwieriges Thema (vgl. Bremerich-Vos 2011: 69) zugrunde lag, beziehen die o. g. Ergebnisse sich nur auf die Nutzung fachwissenschaftlichen Wissens zu dem Thema der Epochen. Zur Überprüfung der Gültigkeit der Ergebnisse muss deshalb eine strukturell identische Vignette auf der Basis eines anderen fachwissenschaftlichen Themas entwickelt werden. Weitere Einschränkungen ergeben sich daraus, dass ein schriftliches Erhebungsverfahren gewählt wurde. Gerade mit Blick auf die Codierung des schwach vernetzten Wissens kann man in Erwägung ziehen, dass die Probanden z. B. aufgrund fehlender Motivation, nicht aber aufgrund fehlenden oder trägen Wissens fachliche Gegenstände nur unpräzise anreißen. Sinnvoll wäre es somit, die schriftliche Erhebung durch vertiefende

mündliche Formen der Befragung abzusichern. In einem nächsten Schritt soll die Vignette bei Studierenden im Master eingesetzt werden, um Hinweise auf die Entwicklung professioneller Kompetenz Studierender bezüglich der Nutzung deklarativen Wissens in typischen beruflichen Anforderungssituationen zu gewinnen.

Literatur

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. H. 4. Jg. 9. S. 469–520.
- Bortz, Jürgen/Schuster, Kristof (2010): Clusteranalyse. In: Bortz, Jürgen/Schuster, Kristof: Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 7. Aufl. Berlin: Springer. S. 453–470.
- Bremerich-Vos, Albert/Dämmer, Jutta/Willenberg, Heiner/Schwippert, Knut (2011): Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch. In: Blömeke, Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Haudeck, Helga/Kaiser, Gabriele/Nold, Günter/Schwippert, Knut/Willenberg, Heiner (Hg.): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster: Waxmann. S. 47–76.
- Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.
- Fingerhut, Karlheinz (2004): Didaktik der Literaturgeschichte. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. 3. Aufl. München: dtv. S. 147–165.
- Gerner, Volker (2014): Die Didaktikwissenschaft Deutsch und ihre Bezüge zur Bildungswissenschaft/Erziehungswissenschaft/Pädagogik. In: Fredering, Volker/Krommer, Axel (Hg.): Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider. S. 177–196.
- Helmke, Andreas (2014): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. 5. Aufl. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.
- König, Johannes/Blömeke, Sigrid (2010): Pädagogisches Unterrichtswissen. Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Berlin.
- König, Johannes/Blömeke, Sigrid/Doll, Jörg (2011): Pädagogisches Wissen von Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehramtsstudierenden. In: Blömeke, Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Haudeck, Helga/Kaiser, Gabriele/Nold, Günther/Schwippert, Knut/Willenberg, Heiner (Hg.): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster: Waxmann. S. 135–157.
- König, Johannes/Bremerich-Vos, Albert/Buchholtz, Christiane/Lammerding, Sandra/Strauß, Sarah/Fladung, Ilka/Schleiffer, Charlotte (2017): Die Bedeutung des Professionswissens von Referendarinnen und Referendaren mit Fach Deutsch für ihre Planungskompetenz. In: Wernke, Stephan/Zierer, Klaus (Hg.): Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 121–133.
- König, Johannes/Doll, Jörg/Buchholtz, Nils/Förster, Sabrina/Kaspar, Kai/Rühl, Anna-Maria/Strauß, Sandra/Bremerich-Vos, Albert/Fladung, Ilka/Kaiser, Gabriele (2018): Pädagogisches versus fachdidaktisches Wissen? Struktur des professionellen Wissens bei angehenden Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrkräften im Studium. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. H. 3. Jg. 21. S. 1–38.
- Krauss, Stefan/Bruckmaier, Georg (2014): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarb. und erweiterte Aufl. Münster: Waxmann. S. 241–261.

- Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019). http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (23.09.2019)
- Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.
- Lüke, Nicole (2018): Entwicklung eines Messinstruments zur quantitativen Erfassung des fachbezogenen Professionswissens angehender Deutschlehrkräfte im Kompetenzbereich *Schreiben*. In: Brouër, Birgit/Burda-Zoyke, Andrea/Kilian, Jörg/Petersen, Inger (Hg.): Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ansätze, Methoden und erste Befunde aus dem LeaP-Projekt an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Münster: Waxmann. S. 67–120.
- Maier, Uwe/Kleinknecht, Marc/Metz, Kerstin/Bohl, Thorsten (2010): Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. H. 1. Jg. 28. S. 84–96.
- Masaneck, Nicole (2018): Vernetzung denken und vernetztes Denken. Eine empirische Erhebung im Rahmen von Kooperationsseminaren. In: heiEDUCATION JOURNAL. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung. H. 1/2. S. 151–173.
- Mayer, Jürgen/Ziepprecht, Kathrin/Meier, Monique (2018): Vernetzung fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienelemente in der Lehrerbildung. In: Meier, Monique/Ziepprecht, Kathrin/Mayer, Jürgen (Hg.): Lehrerausbildung in vernetzten Lernumgebungen. Münster: Waxmann. S. 9–21.
- Neuweg, Georg Hans (2014): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. Aufl. Berlin: Waxmann, S. 583–614.
- Neuweg, Georg Hans (2018): Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung. Münster: Waxmann.
- Nutz, Maximilian (2002): Epochenbilder in Schülerköpfen? Zur Didaktik und Methodik der Literaturgeschichte zwischen kulturellem Gedächtnis und postmoderner Konstruktion. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. H. 3. Jg. 49. S. 330–346.
- Pissarek, Markus/Schilcher, Anita (2015): Fachspezifische Lehrerkompetenzen im Fach Deutsch messen? Modellierung und Konstruktvalidierung eines Erhebungsinstrumentes im Rahmen der Projektgruppe FALKO Regensburg. In: Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (Hg.): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer. S. 321–340.
- Pissarek, Markus/Schilcher, Anita (2017): FALKO-D. Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden. Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung. In: Krauss, Stefan/Lindl, Alfred/Schilcher, Anita/Fricke, Michael/Göhring, Anja/Hofmann, Bernhard/Kirchhoff, Petra/Mulder, Regina H. (Hg.): FALKO. Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissens-tests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik. Münster: Waxmann. S. 67–112.
- Racherbäumer, Kathrin/Liegmann, Anke B. (2012): Theorie-Praxis-Transfer. Anspruch und Wirklichkeit in Praxisphasen der Lehrerbildung. In: Hascher, Tina/Neuweg, Georg Hans: Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung. Münster: LIT. S. 123–141.
- Rehm, Markus/Bölsterli, Katrin (2014): Entwicklung von Unterrichtsvignetten. In: Krüger, Dirk/Parchmann, Ilka/Schecker, Horst (Hg.): Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Berlin: Springer. S. 213–225.

- Renkl, Alexander (1996): Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau. Jg. 47. S. 78–92.
- Renkl, Alexander (2015): Wissenserwerb. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hg.): Pädagogische Psychologie. Heidelberg: Springer. S. 4–24.
- Schäfer, Stefanie/Seidel, Tina (2015): Noticing and reasoning of teaching and learning components by pre-serve teachers. In: Journal for educational research online. Vol. 2. S. 34–58.
- Seidel, Tina/Blomberg, Geraldine/Stürmer, Kathleen (2010): „Oberserver“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik. 56. Beiheft. S. 296–306.
- Shulman, Lee S. (1986): Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher. Vol. 15. S. 4–14.
- Shulman, Lee S. (2004): The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wernke, Stephan/Zierer, Klaus (2017): Die Unterrichtsplanung. Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! In: Wernke, Stephan/Zierer, Klaus (Hg.): Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 7–16.
- Winkler, Iris/Wieser, Dorothee (2017): Was, wie viel, wozu? Zur Rolle und zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. H. 4. Jg. 64. S. 401–418.
- Winkler, Iris (2019): Zwei Welten!? – Inwieweit das Studium der Fachdidaktik Deutsch zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann. In: Didaktik Deutsch. H. 46. S. 64–82.
- Woehlecke, Sandra/Massolt, Joost/Goral, Johanna/Hassan-Yavuz, Safyah/Seider, Jessica/Borowski, Andreas/Fenn, Monika/Kortenkamp, Ulrich/Glowinski, Ingrid (2017): Das erweiterte Fachwissen für den schulischen Kontext als fachübergreifendes Konstrukt und die Anwendung im universitären Lehramtsstudium. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. H. 3. Jg. 35. S. 413–426.
- Zühlsdorf, Felix/Winkler, Iris (2018): Jenaer Kooperationsseminare aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Ein Modell – viele Varianten. In: Glowinski, Ingrid/Borowski, Andreas/Gillen, Julia/Schanze, Sascha/von Meien, Joachim (Hg.): Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften. Potsdam: Universitätsverlag. S. 219–236.

Anschrift der Verfasser:

*Dr. Nicole Masanek, Universität Hamburg, Fakultät Erziehungswissenschaft,
Bogenallee 11, 20144 Hamburg,
nicole.masanek@uni-hamburg.de*

*Prof. Dr. Jörg Doll, Universität Hamburg, Fakultät Erziehungswissenschaft,
Bogenallee 11, 20144 Hamburg,
joerg.doll@uni-hamburg.de*