

# Das Wissen der Fremdsprachenlehrpersonen – und Grundsätzliches zu seiner Beforschung

David Gerlach<sup>1</sup>

The aim of this article is to identify current developments and necessary future initiatives in foreign language teacher research in Germany. This not only includes reflecting on professional development processes and the complex demands of foreign language teaching for (prospective) teachers, but also discussing possibilities to empirically capture and examine this complexity. Constructs such as language teacher identity from international discourse, or teacher habitus and professional knowledge from German pedagogical discourse could be useful here, but require further development. This article will consider what additional conceptual and empirical approaches are necessary in order to better understand the complex construct of the "foreign language teacher", and how their professionalisation, habitus, and identity inform what they know and do.

## 1. Einleitung und Ziel des Beitrags

Wenn fremdsprachliche Lehrer/-innenbildung (*teacher education*) noch Ausbildung (*teacher training*) wäre – wie vor der Jahrtausendwende (vgl. Freeman 2009) –, könnte es forschungsmethodisch einfacher sein, einen Zugang zum Wissen, Handeln und Können von Fremdsprachenlehrkräften zu gewinnen: Die simple Annahme, Professionalität ergebe sich alleine durch das Antrainieren von Handlungsroutinen, wäre eine Einbahnstraße, die sich leicht in "erfolgreich" oder "nicht erfolgreich" unterscheiden ließe. Leider – oder eher dankenswerterweise! – sind Lehrer/-innenbildung und -fortbildung (*teacher professional development*) weitaus komplexer in Hinblick auf die umfänglichen Anforderungsbereiche. Kaum jemand mag daher bestreiten, dass Wissen für Lehrer/innen eine besondere Relevanz hat, schließlich sollen Lehrpersonen komplexe Inhalte – und zwar in unserem Fall (Fremd-)Sprache und Inhalt – so reduzieren, dass sie für Heranwachsende als fachliche Laien zugänglich werden. Nicht selten wird aber das Wissen von Lehrkräften in eine Reihe mit Kompetenz, Können und Handeln gestellt, sodass Wissen zur Erzeugungsgrundlage von Handeln kolportiert wird (vgl. Neuweg 2014). Dieser Kurzschluss ist nicht unproblematisch und soll u.a. im Folgenden problematisiert werden. In diesem Beitrag soll es zudem um fremdsprachendidaktisches Wissen und seine Beforschung gehen: Welches Wissen meinen

---

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. David Gerlach, Bergische Universität Wuppertal, Anglistik/Amerikanistik, Didaktik des Englischen, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal, E-Mail: gerlach@uni-wuppertal.de

wir, wenn wir über für eine Fremdsprachenlehrperson relevantes Wissen sprechen? Schließlich sind abgesehen von einer immer wieder kritisierten, vermeintlich gering strukturierten fachdidaktischen Wissensbasis für die angehenden Lehrpersonen auch Methodik und Didaktik diffus: Nicht selten wird betont, dass es in einer post-methodischen Ära des Fremdsprachenunterrichts trotz der theoretischen Dominanz aufgabenorientierter Ansätze nicht selten auf das Lehrwerk und seine didaktische Auswahl ankomme (vgl. z.B. Akbari 2008) und dass Fremdsprachenlehrpersonen möglicherweise stärker in einer damit einhergehenden, strukturellen "Durchprozessierungslogik" verfangen sind, von der sie sich kaum frei machen könnten (vgl. Bonnet & Hericks 2020; Gerlach & Fasching-Varner 2020).

Dieser Beitrag verfolgt daher ein grundsätzliches Ziel: Zunächst werden die einschlägigen Untersuchungen der letzten zehn Jahre zum Wissen von Fremdsprachenlehrpersonen zusammengefasst, bevor auf dieser Grundlage potentielle Leerstellen identifiziert werden. Es ist zum einen das Ziel zu diskutieren, wie die Fremdsprachendidaktiken die Beforschung des Wissens ihrer Profession der "Fremdsprachenlehrperson" stärker konturieren können. Dabei wird es nötig sein, auch in Bezugsdisziplinen wie den Erziehungswissenschaften und der Soziologie nach Antworten zu suchen, beispielsweise zur Unterscheidung von Wissen, Können und Handeln, oder zu der Frage, welche Rolle das fremdsprachendidaktische Wissen und die Reflexivität von (angehenden) Fremdsprachenlehrkräften spielt. Zum anderen soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern das im deutschsprachigen Raum mittlerweile gängige Konstrukt des "Lehrer-/innenhabitus" mit dem international dominanten Deutungsansatz der *language teacher identity* zusammengebracht werden könnte und welche forschungsmethodischen Implikationen sich hieraus für die fremdsprachendidaktische Wissensforschung ableiten.

## **2. Bisherige methodische und methodologische Zugriffe auf für Fremdsprachenlehrkräfte relevantes Wissen**

Zunächst werden in Form eines Überblicks die einschlägigen Forschungsprojekte der letzten zehn Jahre mit ihren Zugängen und Kernergebnissen zum Wissen von Fremdsprachenlehrpersonen vorgestellt. Der Zeitraum hängt eng zusammen mit einem durch die empirische Bildungsforschung erstarkten, quantitativen Feld, das den Bereich weiterhin dominiert. Es sollen andererseits aber auch qualitative Arbeiten Platz finden, um anschließend auf offene Fragestellungen einzugehen und vor dem Hintergrund der theoretischen und methodologischen Konstrukte zu bewerten und zu ergänzen.

## 2.1 Quantitative Studien zu fremdsprachendidaktischem Wissen

Unter den größeren quantitativ orientierten und testtheoretisch konzipierten Untersuchungen haben drei Projekte eine besondere Relevanz. Sie versuchen entlang eines kompetenztheoretischen Deutungsansatzes im Anschluss an Baumert & Kunter (2006) und der Wissensdifferenzierung nach Shulman (1986/1987; besonders FALKO, s.u.) zu messen, was Lehrkräfte zu unterschiedlichen Zeitpunkten und zu verschiedenen fachlich relevanten Problemstellungen wissen. Die meisten Projekte sind überfachlich angelegt und dann in Teilen fachdidaktisch dimensioniert worden.

TEDS-LT ("Teacher Education and Development Study: Learning to Teach", vgl. Blömeke, Bremerich-Vos, Kaiser, Nold, Haudeck, Keßler & Schwippert 2013; Jansing, Haudeck, Keßler, Nold & Stancel-Piatak 2013) arbeitet auf der Grundlage von Weinerts (2001) Kompetenzbegriff, also einem eher auf Problemlösung angelegtem, deklarativen Wissensbegriff. Die Untersuchung kann einen deutlichen Zuwachs an fachdidaktischem Wissen im Studienverlauf messen, während das Fachwissen der (angehenden) Englischlehrpersonen auf einem ähnlichen Niveau verbleibt. Fachwissen sowie fachdidaktisches Wissen scheinen im Allgemeinen stark abhängig vom Standort, an dem diese im Studium erworben wurden, d.h. abhängig von Lehr- und Forschungsschwerpunkten eines Instituts bzw. einer Professur (vgl. Blömeke et al. 2013).

Ähnliches zeigt im Vergleich von Studierenden und Referendar/innen das Projekt "Professionelle Kompetenz angehender Englischlehrkräfte" (PKE, vgl. König, Lammerding, Nold, Rohde, Strauß & Tachtsoglou 2016), das eine Erweiterung von TEDS-LT darstellt und in dem wohlgemerkt keine Kompetenz, sondern deklaratives Wissen gemessen wurde (vgl. Roters 2018). Die Studie kommt mittels Tests zu dem Ergebnis, dass sich alle drei Wissensformen (Fachwissen, pädagogisches Wissen und fachdidaktisches Wissen) entlang der Lerngelegenheiten im quasi-longitudinalen Vergleich entwickeln. Fachwissen differenziert sich vom Studium zum Referendariat kaum weiter aus. PKE zeigt, dass pädagogisches und fachdidaktisches Wissen enger miteinander zusammenhängen als beide Wissensformen mit Fachwissen, jedoch auch, dass diese Korrelation im Vergleich z.B. zu angehenden Mathematiklehrkräften geringer ist, wofür die Autor/innen u.a. die diversen Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik verantwortlich machen.

Einen Kontrapunkt setzt hier die englischdidaktische Teiluntersuchung FALKO-E (Kirchhoff 2017) im Gesamtprojekt FALKO ("Fachspezifische Lehrerkompetenzen"; Krauss, Lindl, Schilcher, Fricke, Göhring, Hofmann, Kirchhoff, Mulder & Baumert 2017a), die das fachdidaktische und Fachwissen von Englischlehramtsstudierenden und Englischlehrpersonen untersucht. Hier zeigt

sich eine deutliche Unabhängigkeit des fachdidaktischen vom Fachwissen, möglicherweise aufgrund der über das Forschungsprojekt operationalisierten Eigenständigkeit der Disziplin und gerade der Breite an Bezugswissenschaften. Mit wachsender Erfahrung der untersuchten Lehrpersonen korreliert allerdings im Gegensatz zu TEDS-LT und PKE in FALKO-E kein Zuwachs an fachdidaktischem Wissen (bei FALKO interessanterweise auch nicht in anderen Fächern, was für eine gewisse Belastbarkeit dieses Ergebnisses spricht), aussagekräftiger waren vielmehr Schulformunterschiede der befragten Englischlehrpersonen (ähnlich TEDS-LT und PKE).

## **2.2 Qualitative Studien zu fremdsprachendidaktischem Wissen**

Während einige quantitativ ausgerichtete Untersuchungen zu Professionalisierungsprozessen von (angehenden) Fremdsprachenlehrpersonen in den vergangenen zehn Jahren durchgeführt wurden (Übersichten auch in Roters & Trautmann 2014; Legutke & Schart 2016a/b; Gerlach 2020 sowie Gerlach, Roters & Steininger 2020), ist der dezidiert qualitativ-forschende Fokus auf professionelles Wissen und Kompetenzen im Längsschnitt und Entwicklungsprozess weiterhin rar (vgl. aktueller: Gerlach & Steininger 2016; Schädlich 2019; Gödecke 2020; Steininger i.V.). Schädlich (2019) beispielsweise extrapoliert für das Praktikum in der ersten Phase acht Kategorien fremdsprachendidaktischen Wissens (z.B. Kompetenzbegriff, Aufgabenorientierung, Schülerorientierung), welche in Reflexionsgesprächen relevant werden und damit sehr kontextspezifisch sind, gleichwohl eine bedeutende Grundlage für die weitere fremdsprachendidaktische Professions- und Wissensforschung liefern. Steininger (i.V.) rekonstruiert ein Verhältnis von Wissen zu Reflexion über diverse Datenquellen von Englischreferendar/innen und zeigt, dass zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten Professionalisierungsprozesse und Kompetenzentwicklung an den Reflexionsleistungen der angehenden Englischlehrenden abzulesen sind und Hand in Hand gehen.

In der qualitativen Fremdsprachenforschung dominieren damit Reflexion bzw. Reflexionskompetenz als Zugänge zu Wissen, die in den quantitativen Studien gar nicht aufgegriffen oder genutzt wurden. Sie dienen zum einen der Reduktion wissenschaftlichen Wissens in Anwendung z.B. auf eine unterrichtliche Situation und zum anderen der Bewertung individuell-professionellen oder Alltagswissens hinsichtlich ihrer Eingeschränktheit und Einsatzfähigkeit. Für die deutschsprachige Fremdsprachenforschung stehen in diesem Bereich die Arbeiten von Roters (2012), Schädlich (2019) sowie Klempin (2019) und Gödecke (2020) heraus, die mit je unterschiedlichen Perspektiven Reflexivität empirisch

modellieren bzw. nachvollziehen. Eng damit zusammen hängt die Förderung einer auf fremdsprachendidaktische Unterrichtsprozesse angelegten *professional vision* seitens des lehrenden Personals (vgl. Wipperfürth 2015; Gießler 2018). Theoretische Grundlage sind in diesem Forschungskontext teilweise Expertise-Ansätze (z.B. bei Roters 2012), forschungsmethodisch werden fallorientierte Inhaltsanalysen (Gießler 2018; Steininger i. V.) oder *mixed methods* (Klempin 2019) verwendet. Diese Reflexionsstudien haben in der Regel einen Anwendungsbezug, d.h. es geht um Professionalisierung (Roters 2012; Gödecke 2020), das Verhältnis von Wissen und Überzeugungen (Blume, Gerlach, Roters & Schmidt 2019), professionelle Kompetenzen zur Förderung transkultureller Kompetenz (Kreft & Viebrock 2020), Mehrsprachigkeitssensibilität (Niesen 2018) oder auch die Intensivierung von Lerngelegenheiten im Studium (Klempin 2019) sowie in Praxisphasen (Schädlich 2019). Je nach Fragestellung überlagern nicht selten (und verständlicherweise) die Professionalisierungsgelegenheiten, d.h. der Anwendungsbezug, die Differenzierung nach den betrachteten Wissensformen.

### 2.3 Probleme und Desiderata

Die häufig den quantitativen, kompetenz- und testtheoretischen Arbeiten vorge-worfene Normativität und fachlich/inhaltlich standortspezifische Standardsetzung lässt sich kaum lösen. Kirchhoff (2016: 75) formuliert selbstkritisch: "Bei der Entwicklung und Auswahl von Testitems zum fachspezifischen Professionswissen von Englischlehrkräften stehen psychometrische Testkriterien häufig im Widerstreit mit der Augenscheinvalidität eines Tests sowie mit normativen Setzungen aus der Heuristik des Fachs".

Die FALKO-Studie hat alle Testitems unmittelbar zugänglich gemacht und sorgt damit für die nötige Transparenz zum Design der Untersuchungsitems und ermöglicht Reproduktionsstudien (vgl. Krauss et al. 2017a). Der Zusammenhang zwischen den Wissenskomponenten und ihre Bedeutung für (spätere) Professionalität kann mittels der quantitativen Untersuchungen – auch aufgrund der latent konzeptuellen Undifferenziertheit von Wissen und Kompetenz (s. Kapitel 3) – allerdings weiterhin als nicht geklärt gelten und erscheint zudem in der Zusammenschau der vorliegenden Ergebnisse höchst domänenspezifisch. Für die unterschiedlichen Wissensformen ist z.B. noch unklar, ob es sich beim Fachwissen "nur" um akademisches Wissen handelt oder ob es auch seine didaktische Reduktion sein kann und wie dieses wiederum mit fachdidaktischem Wissen zusammenhängt (vgl. für die Diskussion auch Kaiser, Bremerich-Vos & König 2020). Kirchhoff (2017) hinterfragt aus englischdidaktischer Perspektive zudem die Amalgam-Hypothese von Shulman (1986/1987), welche in PKE noch betont

wurde (vgl. König et al. 2016). Sie stellt die Bedeutung des fachdidaktischen Wissens als eigenständige Wissensform heraus im Gegensatz zur reinen Verschmelzung von pädagogischem und fachlichem Wissen – zumal die Bezugswissenschaften der Fremdsprachendidaktik möglicherweise diverser sind als diejenigen der stärker strukturierten Domänen wie der Mathematikdidaktik. Gleichzeitig gilt es, die normative Kraft und spätere Praxisrelevanz des fremdsprachendidaktischen Wissens hochschul- und ausbildungsdidaktisch zu hinterfragen, wenn ein Teilergebnis von FALKO-E auch ist, "dass gerade Testitems, die in der fachdidaktischen Forschung aktuell als unstrittig angesehen werden, wie beispielsweise das interkulturelle Lernen, die Mediation und die Dramendidaktik [...] von den Lehrenden nur eingeschränkt als berufsrelevant erachtet wurden" (Kirchhoff 2017: 142-143).

Für die Professionalisierung und Professionalität von Lehrpersonen und ihre Beforschung ist nicht nur die Unterscheidung von Wissen (mitsamt seiner Untergliederung nach Shulman 1986/1987) und Kompetenz bedeutsam, sondern auch, inwiefern beide in Zusammenhang stehen mit Können und Handeln (s. auch Kapitel 3). Teilweise versuchen die empirischen Bildungswissenschaften sich stärker auf situations- bzw. fallbezogen produzierbares Wissen von Lehrkräften zu fokussieren, um davon ausgehend Rückschlüsse auf "die Transformation von Kompetenz in Performanz" (Blömeke, König, Suhl, Hoth & Döhrmann 2015: 312) ziehen zu können. Die Forschungsdesigns werden hier ungleich komplexer, beziehen z.B. videobasiertes Assessment oder videographierte Vignetten von Fachunterricht mit ein, zeigen jedoch ebenfalls intraindividuell hohe Unterschiede zwischen den gemessenen Werten der (angehenden) Lehrkräfte.

Die in den qualitativen Untersuchungen häufig eingesetzten Konstrukte Reflexion und Reflexionskompetenz sind ebenfalls nicht unproblematisch: Seitens von Studierenden oder Lehrkräften z.B. als Reaktionen auf offenere Reflexionsprompts formulierte Antworten bzw. Handlungsalternativen zeigen im wissenssoziologischen Sinn nicht notwendigerweise handlungsleitendes Wissen, sondern weitestgehend explizites, deklaratives (Prüfungs-)Wissen (vgl. Gerlach i.V.; s.u.). Wenn wir die Nachhaltigkeit von Ausbildungswissen überprüfen möchten, reicht uns das Erheben dieser Wissensform zwar aus und kann auch durch entsprechende Tests eingeholt werden, wie sie in den quantitativen Studien eingesetzt werden; wenn wir handlungsrelevantes Wissen erheben möchten, jedoch vermutlich nicht. Inwiefern sich selbst in offenen Itemprompts in eher quantitativ fundierten Fragebögen daher "praktisches Wissen" überhaupt zeigen kann, muss forschungsmethodologisch noch weiter bewertet werden (vgl. Krauss, Lindl, Schilcher & Tepner 2017b). Analog kann man in qualitativen Interviewstudien beispielsweise nicht erwarten, "dass kompetente Lehrerinnen und Lehrer ihr Können sprachlich gänzlich einzuholen vermögen" (Neuweg 2021a: 65-66). Es bedarf

daher weiterer Instrumente, um ein umfassenderes Bild von Wissen, Können und Handeln zu erhalten.

Was in weiten Teilen durch die Dominanz der oben genannten Zugriffe vernachlässigt zu werden scheint, sind Untersuchungen zur Professionalität und Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen, die eine struktur- und handlungstheoretische oder berufsbiographische Perspektive einnehmen und die Lehrperson ganzheitlich betrachten. Dies scheint aus dem Blick geraten zu sein, obwohl frühere Arbeiten unserer Disziplin diesen Fokus bereits einmal hatten (vgl. Dirks 2000; Caspari 2003) und z.B. Auslandserfahrungen in der Biographie einen mutmaßlich prägenden Einfluss für die jeweilige Fremdsprachenlehrperson haben dürften (vgl. z.B. Ehrenreich 2004; Gerlach & Lüke 2021). Ähnliches gilt für das seitens der Lehrkräfte produzierte "praktische Wissen" und Erfahrungswissen (vgl. z.B. Appel 2000), das im Gegensatz zur in Deutschland verbreiteten Meinung international "meist mit Wertschätzung" (Neuweg 2021a: 60) in Verbindung gebracht wird. FALKO-E versucht dieses Erfahrungswissen über offene Items zu erheben, die sich entlang unterrichtlich-berufsbiographischer Erfahrung ausdifferenzieren (vgl. Kirchhoff 2017). Gleichwohl sind diese schriftlichen Prompts hochreflexiv und fokussieren damit stärker auf deklarative Wissensbestände, die unter Umständen mit unterrichtlicher Praxis nur entfernt etwas zu tun haben, da ihnen nicht die narrative Qualität von Erfahrungswissen innewohnt und somit eine potentielle Rekonstruktion handlungsleitenden, praxisbestimmenden Wissens nicht möglich wird.

### **3. Notwendige methodisch-methodologische Justierungen von Wissen, Können, Handeln und Kompetenz von Fremdsprachenlehrpersonen**

Die gerade identifizierten Leer- und Problemstellen sollen nun als Sprungbrett für eine grundlegende (Neu-)Justierung dienen, wenn wir in Zukunft besser verstehen wollen, wie das Wissen von Fremdsprachenlehrpersonen strukturiert ist. Dabei unterliegt der wissenschaftliche Diskurs um den Wissensbegriff in der Lehrer-/innenbildung einem ständigen Wandel und ist entsprechend unübersichtlich (vgl. Hofbauer 2019). Im Folgenden soll – zwar ohne Anspruch auf Vollständigkeit, allerdings mit deutlichen Anleihen von erziehungswissenschaftlichen und wissenssoziologischen Überlegungen – auf die oben angeklungenen konzeptuellen Leerstellen in der fremdsprachendidaktischen Wissensforschung eingegangen werden.

### 3.1 Das Wissen der (Fremdsprachen-)Lehrer/innen – und seine Beforschung

Zur Differenzierung des Wissens von (angehenden) Lehrkräften ist das Modell von Neuweg (2014) einschlägig (Abb. 1): Zum einen existiert in der Lehrer-/innenbildung ein teils kanonisiertes Ausbildungswissen, das erlernt werden kann, sowie gleichzeitig (schulisches oder in unserer Disziplin möglicherweise besonders auch kulturelles) Erfahrungswissen, das von den angehenden Lehrkräften mitgebracht und im Verlauf der Ausbildungsphasen sowie der beruflichen Tätigkeit aus- und umgebaut wird. Erfahrungs- und Ausbildungswissen bilden das erwerbbar Wissen (Wissen 1), als subjektive Struktur (Schemata) bereits angepasst repräsentiert im Langzeitgedächtnis der (angehenden) Lehrkräfte (Wissen 2). Dasjenige Wissen, das situationsadäquat reflexiv abgerufen und z.B. für universitäre Prüfungen oder als Handlungsrechtfertigungen genutzt werden kann, ist dann explizit; dasjenige, auf das wir nicht direkt zurückgreifen können, ist das implizite Wissen. Beides kann das Handeln einer Lehrkraft beeinflussen. Im Handeln zeigt sich Wissen 3 als Können, ist dabei aber immer von außen zugeschrieben z.B. von Forscher/innen oder Lehrerbildner/innen, genauer: Können ist "das Wissen des Forschers" (Neuweg 2014: 585), nicht der Lehrkraft. Beim Beobachten von (mehreren) Handlungsepisoden kann Können rekonstruiert und damit einer Person zugeschrieben werden.

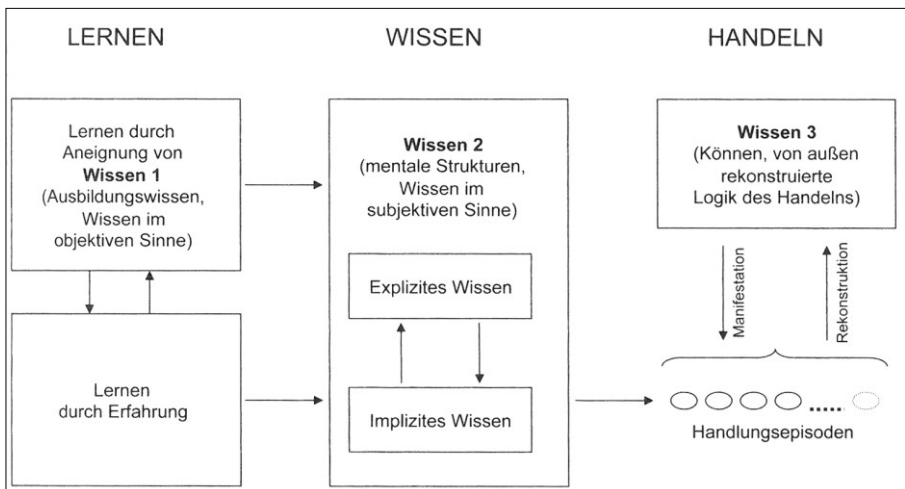


Abbildung 1: Lehrer-/innenwissen (Neuweg 2014: 585)



In Unterrichtssituationen beobachtbares Handeln lässt damit nicht unmittelbar auf Wissen oder gar Kompetenzen schließen (vgl. auch Schart 2014). Durch ein Anlernen von Wissen und damit dem (nur potenziellen) Anlegen subjektiver, individueller Schemata und Handlungsstrategien, also der Reinterpretation des objektiven Wissens, erhöhen wir zwar die Chancen, dass wir *in situ* auf diese Schemata (als Kompetenzen) zurückgreifen und entsprechend handeln können. Eine Garantie dafür gibt es freilich nicht. Vielmehr erscheint das spontane Abrufen abhängig von zahlreichen weiteren Faktoren.

In der Professionsforschung können Analysen von Interviews mit Lehrkräften als das Wissen der Forschenden betrachtet werden – als Wissen 'über' Lehrkräfte. Im Gegensatz hierzu steht häufig das über einen Kanon, konsensuell oder mittels Standards formulierte Professions- bzw. Ausbildungswissen (vgl. Kaiser, Bremerich-Vos & König 2020). Das Vermittlungsziel dieses Professionswissens in der ersten Phase der Lehrer-/innenbildung ist die Grundlage einer akademischen Durchdringung der fachlichen Gegenstände und dient der Förderung eines wissenschaftlich-akademischen Habitus, der über die auf Erfahrungswissen und routinisierte Beobachtungspraxis des mitgebrachten Schüler-/innenhabitus aus mindestens zwölf Jahren Schulerfahrung hinausgeht (vgl. Lortie 1975; Helsper 2019). Die akademische Lehrer-/innenbildung verfolgt selbst z.B. über forschende Lernangebote in Praxissemesterkonzepten konzeptionell eher den Aufbau einer Distanz zur Praxis. (Angehende) Lehrpersonen werden also doppelt professionalisiert mit dem Ziel der Anbahnung eines Forschungshabitus sowie eines praktischen Habitus (vgl. Helsper 2021). Interessanterweise wird in den KMK-Standards zur Lehrer-/innenbildung ausschließlich für Fremdsprachenlehrkräfte gefordert, dass sie einen forschenden Habitus entwickeln mögen (vgl. Kultusministerkonferenz = KMK 2017; Bechtel 2018).

### **3.2 Relevanz, Nutzen und Nützlichkeit von Wissen für die einzelne Fremdsprachenlehrperson**

Diese unterschiedlichen Perspektiven haben Auswirkungen bei der Lehrer-/innenbildung auf die Frage, inwiefern Handlungspraxis relevant sein kann für die forschender-/innenseitige Erhebung von Wissen und wie (und ob überhaupt) für die spätere Praxis relevantes Wissen unter dem nötigen Druck einer Habitustransformation zum Lehrer-/innenwerden vermittelbar wird. Denn es gilt auch: "In soziologischer Hinsicht ist Wissen nicht nur personalisiert, es besitzt eine normative Struktur, es ist institutionell angebunden und dennoch dynamisch, es ist vernetzt und setzt daher anderes Wissen voraus." (Hofbauer 2019: 10) Das bestätigt zum

einen die geringe Strukturiertheit der Domäne "fremdsprachendidaktisches Wissen" und die oben angedeutete Standortabhängigkeit von Fremdsprachenlehrer-/innenbildung, gleichzeitig ist das je individuell vorhandene und bewusst wie unbewusst nutzbare Wissen verbunden mit weiteren Einflussfaktoren wie Überzeugungen, subjektiven Theorien, Emotionen, Motivation, Selbstregulation u.Ä.

Diskussionen um die Relevanz von Lehrer-/innenwissen offenbaren häufig die eigentlich im erziehungs- und sozialwissenschaftlichen bzw. wissenssoziologischen Diskurs lange überholte Dichotomie von Theorie und Praxis, gemeinhin auch als "Technologieproblem" (vgl. z.B. Tenorth 1999) bezeichnet: "Aus revidierter Sicht ist die Vermittlung von Theorie und Praxis nicht länger ein *Transferproblem*, sondern ein Problem unterschiedlicher *Wissensstrukturen*, deren *Transformation* oder, grundsätzlich, deren Transformierbarkeit zur Debatte steht." (Radtke 1996: 51; Hervorhebungen im Original)

Die Frage nach der Nützlichkeit von Wissen ist damit zwar weiterhin berechtigt, aber – wie oben bereits anhand von Neuwegs Unterscheidungen ausgeführt – forschungsmethodisch nur schwer einlösbar (vgl. auch Schädlich 2019), selbst wenn die Fremdsprachenforschung sich stärker als *Translational Research* mit einer Reflexion des eigenen Transferverständnisses begreifen würde (s. Kapitel 4.4). Die Fremdsprachendidaktik bleibt – wie wohl jede pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche Disziplin – ein Feld von normativen Setzungen und Annahmen. Diese sind u.a. geprägt von fachdidaktischen Standards für die Lehrer-/innenbildung (vgl. KMK 2017), von unterschiedlichen Anforderungen seitens der Hochschulen, Studienseminare und Schulen – offen formuliert im Rahmen von Modulbeschreibungen oder Prüfungsplänen, oder implizit innerhalb der Institutionen als "heimliches Curriculum" verankert (vgl. Cramer, König & Grimm 2020) und damit vom ausführenden Personal abhängig. Im internationalen Diskurs zur Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen wird die Vermittlung von konzeptuellem (Prüfungs-)Wissen zurückgenommen und eher fallorientiert in lehrer-/innenbildenden Strukturen implementiert. Dies hängt im Wesentlichen damit zusammen, dass die Rolle der Lehrperson international stärker als *continuing professional development* im Sinne eines berufslangen Lernprozesses betrachtet wird, im deutschen wissenschaftlichen Diskurs dagegen eher *top down* konstruiert wird (vgl. Hofbauer 2019). Gleichwohl muss man die starke Steuerung durch die deutsche Einteilung in Phasen der Lehrer-/innenbildung berücksichtigen, welche international kaum vorhanden ist und wo insbesondere für berufstätige Lehrkräfte zahlreiche Zertifizierungen und individuelle Professionalisierungsstrategien angeboten bzw. nötig werden.

#### 4. Vorschläge zur Erweiterung methodisch-methodologischer Zugriffe auf für Fremdsprachenlehrpersonen relevantes Wissen

Fremdsprachendidaktisches Wissen, Können und Handeln zu beforschen ist offensichtlich ein komplexes Unterfangen und lässt sich alleine durch kompetenztheoretische Perspektiven nicht umsetzen. Die Notwendigkeit, auch in der fremdsprachlichen Lehrer-/innenbildung (wieder) eine stärker berufsbiographische und strukturtheoretische Perspektive einzunehmen, steht im Einklang mit Entwicklungen in der schulpädagogischen Professionsforschung zum "Lehrer-/innenhabitus", der als das "Ergebnis des (berufs-)biographischen Durchlaufens verschiedener Felder" (Helsper 2018: 126) charakterisiert wird und damit die eigene schulische (aber auch familiäre) wie auch universitäre Erfahrungswelt einbezieht. Damit verschiebt sich die Relevanz von Wissen weg von einer normativ-standardisierten Perspektive hin zu einer individuell verorteten, je subjektiv interpretierten und inkorporierten Betrachtung dessen, was individuell und je nach Kontext relevant und seitens einer Lehrperson produzierbar ist. Diese im Diskurs sehr deutsche Perspektive, zumal primär aus überfachlicher Perspektive in den Erziehungswissenschaften entwickelt, scheint allerdings durchaus anschlussfähig an die in der internationalen Fremdsprachenforschung zunehmend über das Konstrukt "Identität" beforschte Professionalität und Professionalisierung (angehender) Fremdsprachenlehrkräfte (vgl. Varghese, Morgan, Johnston & Johnson 2005; Miller 2009; Legutke & Schart 2016b; Bonnet & Breidbach 2017; de Costa & Norton 2017; Sang 2020). Wenngleich *language teacher identity* (LTI) kein trennscharfes Konstrukt ist und sich Forschung hierzu zahlreicher wissenschaftlicher wie ideologischer Strömungen bedient, zeigt es in der Regel zumindest eine soziokulturell (berufs-)biographische Perspektive, eine soziale Gemachtheit der Lehrperson mitsamt ihrem Wissen, ihren (kulturellen) Erfahrungen, Überzeugungen und ihrer (auch machttheoretischen) Positionierung innerhalb von Institutionen und zu (hochschul-)didaktischen Lehr- und Lerngegenständen (vgl. Beiträge in Barkhuizen 2017; Sang 2020). Damit gibt es einige Überschneidungen mit den aktuellen Diskussionen rund um den Lehrer-/innenhabitus in der deutschen Professionsforschung, obwohl letzterer forschungsmethodisch aufgrund seiner Impliztheit schwieriger zu rekonstruieren ist. Gleichwohl spannend ist in dem Forschungsfeld das Verhältnis von professionsrelevantem Wissen und der individuellen LTI: "Our findings compel us to claim that the central project in which novice L2 teachers are involved in their teacher learning is not so much the acquisition of the knowledge of language teaching as it is the development of a teacher identity." (Kanno & Stuart 2011: 249) Die Beforschung des für unsere

Disziplin professionsrelevanten Wissens (im Können und Handeln, implizit wie explizit) soll im Folgenden zusammenfassend und abschließend betrachtet werden.

#### **4.1 Instrumentarium und Gegenstandsangemessenheit**

Je nach Konstrukt, dem man sich nähern will, erscheinen unterschiedliche Zugriffe als innerhalb des Theorien- und Methodenpluralismus betrachtet durchaus gegenstandsangemessen, andere theoretische Zugriffe zeichnen sich gleichwohl durch eine weitgehende Inkommensurabilität aus. Möchte man standardisiert untersuchen, über welches (Ausbildungs-)Wissen Lehrkräfte verfügen und wie sie dieses fallbezogen anwenden können z.B. auf situative Beschreibungen, sind Tests oder schriftliche Befragungen valide Instrumente. Auch latent implizite Konstrukte wie Überzeugungen zum Unterrichten oder zu bestimmten fachlichen Gegenständen lassen sich je nach theoretischer Verschränkung über Fragebögen mit (teil-)offenen Items erheben (beispielhaft: Blume et al. 2019 zu Haltungen zum inklusiven Englischunterricht). Stehen das Handeln im Unterricht, das Interagieren mit Lernenden und die (wiederum normative) Bewertung, ob dies ziel führendes Handeln ist, im Fokus, sind z.B. Zugänge über Videographie von Unterrichtssituationen nützlich, welche mit Hilfe theoretisch entwickelter Kategorien ausgewertet werden. Ebenso eine Verknüpfung unterschiedlicher Datenquellen – z.B. auch angereichert mit (mündlichen) Befragungen der Lehrpersonen – kann helfen 'Professionalität' zu beschreiben. Allerdings werden die Zwischenschritte zum (kompetenten) Handeln als 'Professionalisierung' auf diese Weise kaum greifbar. Neuweg (2021b: 3) argumentiert, dass Lehrer-/innenwissen, wenn man es nach seinem Modell (Abb. 1; Neuweg 2014) versteht, häufig nur kompetenztheoretisch von links nach rechts und damit in einer logischen Folge und unidirektionaler Wirkung gelesen würde, dies aber die Grundidee missinterpretiere. Aktuelle Forschung um das Wissen von Lehrpersonen fokussiert für ihn in nicht ausreichendem Maß den Versuch, das Können ("Wissen 3" in Abb. 1; Neuweg 2014) zu verstehen bzw. es zu rekonstruieren. Um eine validere Basis für das Bestimmen von Wissen, Können und Handeln von Lehrkräften zu bekommen, müsste Neuwegs Modell von rechts nach links gelesen werden: Je mehr Handlungsepisoden von Lehrkräften beobachtbar sind und rekonstruiert werden, umso eher könnte es gelingen, herauszuarbeiten, was das (implizite wie explizite) Wissen von Lehrpersonen eigentlich ausmacht. Allerdings: Das prozedurale Wissen im Können – wenn man es phänomenologisch so verknüpfen will – lässt sich nicht

eindeutig als fachwissenschaftliches, fachdidaktisches oder pädagogisches "Wissen" einordnen. Hier greift die Amalgam-Hypothese und schränkt einen fachdidaktischen Zugriff auf Professions- und Wissensforschung gleichzeitig ein.

## **4.2 Habitus und rekonstruktive Zugänge zu Wissen**

In einem praxeologisch-wissenssoziologischen Sinn wird Professionalität rekonstruierbar, wenn Lehrkräfte sich im Handeln des Spannungsverhältnisses eigener impliziter Orientierungen, ihrem Lehrer-/innenhabitus, sowie expliziter Wissensschemata bewusst oder durch sie irritiert werden und dieses Verhältnis bzw. die Irritation bearbeiten (vgl. Bohnsack 2020). Rekonstruktiv Forschende zeichnen eine solche Professionalität nicht selten als (unbewusstes) Bearbeiten von Schlüsselherausforderungen nach, welche sich vor dem Hintergrund des spezifischen Lehrer-/innenhabitus oder als Habitustransformation interpretieren lässt (vgl. Beiträge in Kramer/Pallesen 2019). Professionalisierung könnte man in einem ähnlichen Verständnis begreifen, wenn man eine Entwicklung von Nicht-Bewusstsein hin zu Bewusstsein und Bearbeiten dieses Spannungsverhältnisses als Forschende rekonstruktiv bzw. als Lehrpersonen reflexiv nachvollziehen kann. Im Neuweg'schen Sinne wäre dies erhebbar über eine allmähliche Annäherung mittels Handlungsepisoden (z.B. durch narrative Interviews mit Lehrkräften) über einen längeren Zeitraum einer (angenommenen) Professionalisierungsphase wie z.B. des Studiums oder Berufseinstiegs. Ein stärker fachlich, d.h. an den (Unterrichts-) Gegenständen orientierter Zugang zu Professionalität und Professionalisierung erscheint ebenso über das Konstrukt Unterrichtsplanung möglich, was an anderer Stelle bereits herausgestellt wurde, aber noch einer grundlegenden Fundierung bedarf (vgl. Knorr 2015; Gerlach et al. 2020, sowie fachdidaktische Wissenskomponenten innerhalb eines Unterrichtsplanungsmodells bei Diehr 2018).

Gleichzeitig wurde an anderer Stelle (vgl. Gerlach i.V.) hinterfragt, ob das, worüber (angehende) Lehrkräfte z.B. in Unterrichtsnachbesprechungen "reflektieren", überhaupt relevante Wissensbestände sind, d.h. ob sich das Ausbildungspersonal nicht stärker um das implizite Wissen kümmern müsste, dieses damit selbst in Ansätzen rekonstruktive Forschungsarbeit leisten müsste in ihrer Beratung und Ausbildung. Andere Reflexionsmodelle berücksichtigen dafür stärker die Fremdsprachenlehrkraft mit ihrer Persönlichkeit und auf sie Einfluss nehmende Faktoren (vgl. z.B. Abendroth-Timmer 2017; Burwitz-Melzer 2018; Gerlach & Leupold 2019), um Professionalisierung ganzheitlicher reflektierbar zu

machen. Eine solche Modellierung ähnelt damit stärker der internationalen Forschung zu Fremdsprachenlehrpersonen und ihrer Identität.

### 4.3 *Language teacher identity*

Im deutschsprachigen Raum haben sich bislang nur zwei Arbeiten über das Konstrukt "Identität" den (angehenden) Fremdsprachenlehrpersonen gewidmet (Valadez Vazquez 2014; Schultze 2018). Die internationale Fremdsprachenforschung hingegen zeigt vielzählige Anwendungsfelder für LTI (vgl. Sang 2020), welche nicht selten Machtstrukturen innerhalb von Lehrer-/innenbildung aufdecken, Relationierungen von kanonisiertem Wissen, Unterrichtsgegenständen und Lernen aufzeigen und damit wiederum Reflexionsprozesse auf Seiten der beteiligten bzw. beforschten Lehrkräfte anzustoßen vermögen. Nicht umsonst scheint LTI besonders anschlussfähig zur Erweiterung des Fremdsprachenunterrichts um kritische Perspektiven und einer gewissen Werteorientierung (vgl. Morgan & Clarke 2011; Gerlach & Fasching-Varner 2020), einer sich ständig weiter entwickelnden Autonomie und selbstwirksam wahrgenommener *agency* (auch der Lehrerbildner/innen – beispielhaft: Banegas & Gerlach 2021). Schultze (2018) begreift dabei die "bisweilen schwindelerregende Komplexität des Identitätsbegriffs" (ebd.: 272) eindrücklich als produktiv und zeigt damit je nach Forschungsinteresse Chancen und Grenzen auf für narrativ orientierte Wissens- und Professionsforschung, die versucht, soziale Praxis zu erheben. Denn: LTI ist stark verknüpft mit Wissen und Persönlichkeitsmerkmalen der individuellen Lehrkraft (vgl. Barkhuizen 2017), aber auch – wie der Lehrer-/innenhabitus – eingebettet in institutionelle, soziokulturelle und/oder historische Strukturen und geht auch aus diesen hervor. Es ist die "Unhintergebarkeit der eigenen Person" (Bonnet & Hericks 2020: 283) und ihre ganzheitliche Verstrickung in unterrichtliche und schulische Prozesse, bei der sich reflektierte Professionalität dann zeigt, wenn Lehrkräfte ein Bewusstsein über ihre eigene Identität und Rolle innerhalb solcher institutionellen, kontextgebundenen oder inhaltlichen Strukturen entwickeln (vgl. Gerlach & Leupold 2019). Eine wissenssoziologisch-professionstheoretische Erweiterung hiervon wäre – wie oben bereits angedeutet –, wenn Lehrkräfte sich des Spannungsverhältnisses ihres eigenen Lehrer-/innenhabitus mit existenten und identitätswirksamen Normen oder Überzeugungen bewusst werden (vgl. Bohnsack 2020) oder von Lehrerbildner/innen hierauf aufmerksam gemacht werden (Gerlach i.V.) und dieses Spannungsverhältnis als Entwicklungsaufgaben reflexiv bearbeiten (vgl. Gerlach & Leupold 2019; Bonnet & Hericks 2020).

#### 4.4 Wissen als Ausgangspunkt (nicht Endpunkt) in der fremdsprachlichen Lehrer-/innenbildung und ihrer Beforschung

Sowohl LTI wie auch die Idee des Lehrer-/innenhabitus scheinen wiederum für eine längere Tradition in der Fremdsprachenforschung anschlussfähig, die betrachtet, "[was] in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden" (Caspari 2014: 20; vgl. auch Roters & Trautmann 2014). Während im deutschsprachigen Raum lange Zeit ein Fokus auf Subjektiven Theorien und dem Selbstverständnis der Lehrkräfte lag mit unterschiedlichen ausbildungsrelevanten Gegenständen (z.B. berufliches Selbstverständnis: Caspari 2003; bilingualer Unterricht: Viebrock 2007), bemühte man sich international stärker um die Ausschärfung einer eher kompetenztheoretisch/kognitiv vertorbaren *language teacher cognition* (vgl. Borg 2003; 2006), um letztere zu unterteilen in wissensrelevante Komponenten als mentale Konstrukte, aber auch z.B. gewachsene Überzeugungen (*beliefs*), Emotionen und Intentionen (z.B. Woods 1996). Innerhalb dieser Denkart und Zugänge dürften implizite Orientierungen und Positionierungen als Teil einer Lehrer-/innenidentität keine unwichtige Rolle spielen (vgl. Bonnet & Breidbach 2017), welche wiederum anteilig (berufs-)biographisch sowie durch (Schul-/Studien-)Erfahrungen geprägt sind (vgl. Appel 2000; Caspari 2003; Schart 2014; Legutke & Schart 2016b; Bergmann, Breidbach & Küster 2021). Für die Frage der Relevanz von Wissen für Handeln kann damit auch gelten: "Implizites Wissen [...] schlägt das explizite Wissen der guten Vorsätze und Unterrichtsmethoden." (Bonnet & Hericks 2020: 437) Und für die hochschul- wie ausbildungsdidaktische Interventionsforschung bleibt: "Es lässt sich [...] vermuten, dass eine Lehrerbildung, die allein auf die Ausbildung und Reflexion expliziten Wissens zielt, die Ebene handlungsleitenden Wissens nicht erreicht" (ebd.: 438). Dies deckt sich mit den Überlegungen von Neuweg (2014; 2021a/b), die er über unterschiedliche Denkfiguren und professionstheoretische Konstrukte entwickelt und stützt. "Implizite Reflexion" (Gerlach i.V.), die methodisch unter Anleitung von Lehrerbildner/innen versucht, handlungsleitendes Wissen sichtbar zu machen, könnte für diese Herausforderung der Überbrückung expliziter und impliziter Wissensbestände ein ausbildungsdiaktischer Zugang sein. Denn Reflexion ist elementarer Bestandteil aller gängigen Professionstheorien, wenn professionelles Handeln geprägt ist von einem spezifischen und bewussten Umgang mit Wissen (vgl. Oevermann 1996) in kontextsensiblen Lehr- und Lerngelegenheiten (vgl. Gerlach & Leupold 2019). Relevant erscheint für den forschenden Zugriff ein genaueres, grundlagentheoretisches Abwägen, welches Wissen an welcher Stelle und für welchen Zweck reflektiert wird: "Für die Vermittlungskonzepte einer reflexiven Lehrerbildung

wäre daher konzeptionell als auch empirisch zu klären, auf welches domänenspezifische Wissen bei der Fallbestimmung rekurriert bzw. in welcher Dosierung diese Wissens Elemente zur Anwendung kommen und wie mit diesen mehrfachen Differenzen in der Lehrerbildung umgegangen wird." (Meseth & Proske 2018: 29) Hierzu klafft in der fremdsprachendidaktischen Forschung noch eine große Forschungslücke.

## **5. Fazit sowie einige offene Fragen und Impulse – auch zur Praxis der Fremdsprachenlehrer/-innenbildung**

Die in methodologisch-praxeologischen Überlegungen herausgestellte Notwendigkeit, dass Professionalisierung durch Habitustransformation erfolgt (vgl. Beiträge in Kramer & Pallesen 2019), zieht forschungsmethodisch wie hochschul- und ausbildungsdidaktisch ebenfalls bestimmte Maßnahmen nach sich. So mag man im Sinne von Praxiserfahrungen argumentieren, dass der Schüler/-innenhabitus im Studium gar nicht irritiert werden kann, wenn der Anwendungsbezug des theoretischen Wissens vollkommen ausgeklammert wird (vgl. Schädlich 2009). Es käme dann zu keinen "Diskrepanzerfahrungen" (Roters 2012: 273), welche Reflexionsgelegenheiten bieten könnten. Analog müsste die Relevanzsetzung bestimmter Themen auch weiter aus der Perspektive des beteiligten Personals, der Lehrkräftebildner/innen, betrachtet werden (vgl. z.B. Banegas & Gerlach 2021), inwiefern diese eine (Nicht-)Passung zu den ihnen anvertrauten Lehrkräften zeigen und wie (oder ob) die (Nicht-)Passung ausbildungstheoretisch reflektiert wird (vgl. Gerlach 2020). Neben einer solchen interpersonalen Rollenklärung und der Reflexion des eigenen Schüler/-innen- bzw. Lehrer/-innenhabitus werden in der schulpädagogischen Professionsforschung auch Zugänge wie "Meta-Reflexivität" (Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich 2019) bzw. "mehrfache Reflexivität" (Hericks, Meister & Meseth 2018: 257) vorgeschlagen. Ersterer versucht angehenden Lehrkräften über die Bewusstmachung der unterschiedlichen professionstheoretischen Deutungsansätze ein mehrperspektivisches Denken über ihr Berufsfeld zu ermöglichen; zweiterer reflektiert stärker die fach- und bildungswissenschaftliche sowie fachdidaktische Dimensionalität des Lehrer/-innenwerdens. Beides lässt sich auch forschungsmethodologisch oder -methodisch in der Empirie fokussieren und phasenübergreifend sowie fachlich deuten.

Lohnenswert erscheinen im gesamten Komplex der Forschung zur (fremdsprachlichen) Lehrer/-innenbildung und Wissensforschung zudem praxistheoretische Zugänge mit einer stärker kulturanalytischen Brille (vgl. z.B. Bennewitz 2020): Grundlagenforschend müsste so stärker in den Blick genommen werden,



wie überhaupt an Hochschulen die Praxis der Fremdsprachenlehrkräftebildung gestaltet wird und wie Lehrerbildner/innen in ihrem Selbstverständnis diese Praxis ausgestalten (erste Grundlagen zur universitären Phase: Abendroth-Timmer, Breidbach, Kroschewski & Mihan in Druck; zum Vorbereitungsdienst: Gerlach 2020; universitär, aber kontextvergleichend: Banegas & Gerlach 2021). Und – eine Ebene höher angelegt: Müsste ein Fach wie die Fremdsprachenforschung sich nicht stärker insgesamt selbst beforschen als Wissen, Werte und Normen herstellende Disziplin, deren maßgeblicher Einfluss über die Ausbildung von zukünftigen Fremdsprachenlehrpersonen in die Gesellschaft getragen wird?

Eingang des revidierten Manuskripts 25.03.2022

## Literaturverzeichnis

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2017): Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 28, 101-126.
- Abendroth-Timmer, Dagmar; Breidbach, Stephan; Kroschewski, Annette & Mihan, Anne (in Druck): Professionalität von universitären Lehrkräftebildner\*innen als fachdisziplinärer Entwicklungsbereich. In: Wilden, Eva; Alfes, Luisa; Cantone-Altintas, Katja; Cikrikci, Sevgi Secim & Reimann, Daniel (Hrsg.): *Standortbestimmungen. 29. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in Essen. Kongressband*. Reihe Beiträge zur Fremdsprachenforschung. WBV.
- Akbari, Ramin (2008): Postmethod discourse and practice. *TESOL Quarterly*, 42: 4, 641-652.
- Appel, Joachim (2000): *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt-Longman.
- Banegas, Dario Luis & Gerlach, David (2021): Critical language teacher education: A duoethnography of teacher educators' identities and agency. *System* 98, doi: 102474.
- Barkhuizen, Gary (Hrsg.) (2017): *Reflections on Language Teacher Identity Research*. New York: Routledge.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 469-520.
- Bechtel, Mark (2018): Zur Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.): *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen*. Tübingen: Narr, 9-20.
- Bennewitz, Hedda (2020): Praxistheoretische Perspektiven auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin; Königs, Johannes; Rothland, Martin & Blömeke, Sigrid (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bergmann, Anka; Breidbach, Stephan & Küster, Lutz (2021): Professionalisierung in biografischer Perspektive. Gedanken zu einer reflektierten Fachlichkeit in der universitären Fremdsprachenlehrer\*innenbildung. In: Grünewald, Andreas; Noack-Ziegler, Sabrina; Tassinari, Maria Giovanna & Wieland, Katharina (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft und Ausbildungsdisziplin*. Narr: Tübingen, 127-140.

- Blömeke, Sigrid; Bremerich-Vos, Albert; Kaiser, Gabriele; Nold, Günter; Haudeck, Helga; Keßler, Jörg-U. & Schwippert, Knut (Hrsg.) (2013): *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrerbildung aus TEDS-LT*. Münster/New York, NY: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid; König, Johannes; Suhl, Ute; Hoth, Jessica & Döhrmann, Martina (2015): Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse von videobasierten Performanztests. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61: 3, 310-327.
- Blume, Carolyn; Gerlach, David; Roters, Bianca & Schmidt, Torben (2019): The ABCs of inclusive English teacher education: a quantitative and qualitative study examining the attitudes, beliefs and (reflective) competence of pre-service foreign language teachers. *TESL-EJ*, 22: 4, 1-18.
- Bohnsack, Ralf (2020): *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2020): *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr.
- Bonnet, Andreas & Breidbach, Stephan (2017): CLIL teachers' professionalization: between instrumental skills and professional identity. In: Llinares, Ana & Morton, Tom (eds.): *An Applied Linguistics Perspective on CLIL*. London: Benjamins, 273-290.
- Borg, Simon (2003): Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36, 81-109.
- Borg, Simon (2006): *Teacher Cognition and Language Education*. London u.a.: Continuum.
- Burwitz-Melzer, Eva (2018): Ein phasenübergreifendes Portfolio in der Lehramtsausbildung. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.): *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen*. Tübingen: Narr, 21-31.
- Caspari, Daniela (2003): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Caspari, Daniela (2014): Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht und wie wir versuchen, es herauszufinden: Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000-2013). *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 43: 1, 20-35.
- Cramer, Colin; Harant, Martin; Merk, Samuel; Drahmman, Martin & Emmerich, Marcus (2019): Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65: 3, 401-423.
- Cramer, Colin; König, Johannes & Grimm, Mathias (2020): Heimliches Curriculum in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin; König, Johannes; Rothland, Martin & Blömeke, Sigrid (Hrsg.), 770-776.
- de Costa, Peter I. & Norton, Bonny (2017): Introduction: Identity, transdisciplinarity, and the good language teacher. *The Modern Language Journal* 101, 3-14.
- Diehr, Bärbel (2018): Wissenschaftliche Englischlehrerbildung – eine Herausforderung für Fachwissenschaft und Fachdidaktik. In: Dies. (Hrsg.): *Universitäre Englischlehrerbildung. Wege zu mehr Kohärenz im Studium und Korrespondenz mit der Praxis*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 75-101.
- Dirks, Una (2000): *Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung in den neuen Bundesländern*. Münster: Waxmann.
- Ehrenreich, Susanne (2004): *Auslandsaufenthalt und Fremdsprachenlehrerbildung*. München: Langenscheidt ELT.
- Freeman, Donald (2009): The scope of second language teacher education. In: Burns, Anne & Richards, Jack C. (eds.): *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. New York, NY: Cambridge University Press, 11-19.

- Gerlach, David & Steininger, Ivo (2016): Fachdidaktische Kompetenzen und fremdsprachliche Professionalisierung: Einblicke in Forschungsprojekte zur zweiten Phase der Fremdsprachenlehrerbildung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27: 2, 181-199.
- Gerlach, David & Leupold, Eynar (2019): *Kontextsensibler Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Gerlach, David (2020): *Zur Professionalität der Professionalisierenden: Was machen Lehrerbildner\*innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst?* Tübingen: Narr.
- Gerlach, David; Roters, Bianca & Steininger, Ivo (2020): Zur Spezifik fremdsprachendidaktischer Professionsforschung: Unterrichtsplanung als Kategorie für Professionalisierungsprozesse. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 49: 1, 113-130.
- Gerlach, David & Fasching-Varner, Kenneth (2020): Grundüberlegungen zu einer kritischen Fremdsprachenlehrer\*innenbildung. In: Gerlach, David (Hrsg.): *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr, 217-234.
- Gerlach, David (in Vorbereitung): (Implizites) Wissen in der fremdsprachlichen Lehrer\*innenbildung – oder: Wober reflektieren wir eigentlich, wenn wir reflektieren? In: Bechtel, Mark & Rudolph, Tom (Hrsg.): *Reflexionskompetenz in der Fremdsprachenlehrer\*innenbildung – Theorien, Konzepte – Empirie*. Frankfurt am Main: Lang.
- Gerlach, David & Lüke, Mareen (2021): Internationalisierung in der (fremdsprachlichen) Lehrer\*innenbildung: Ein Forschungsreview. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 26: 2, 319-344.
- Gießler, Ralf (2018): *Lexikalisches Lernen im Englischunterricht ermöglichen: Fallstudien zur Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrkräfte*. Tübingen: Narr.
- Gödecke, Georgia (2020): *Gestaltung eines e-Portfolios in der Fremdsprachenlehrkräfteausbildung zur Förderung fachspezifischer Reflexionskompetenz*. Trier: WVT.
- Helsper, Werner (2018): Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In: Leonhard, Tobias; Košinár, Julia & Reintjes, Christian (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-40.
- Helsper, Werner (2019): Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In: Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (Hrsg.): *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49-72.
- Helsper, Werner (2021): *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern. Eine Einführung*. Stuttgart: utb.
- Hericks, Uwe; Meister, Nina & Meseth, Wolfgang (2018): Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In: Artmann, Michaela; Berendonck, Marie; Herzmann, Petra & Liegmann, Anke B. (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 255-270.
- Hofbauer, Susann (2019): *Die diskursive Konstruktion des „Lehrerwissens“ zwischen Profession und Disziplin. Eine vergleichende Diskursanalyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jansing, Barbara; Haudeck, Helga; Keßler, Jörg-U.; Nold, Günter & Stancel-Piatak, Agnes (2013): Professionelles Wissen im Studienverlauf: Lehramt Englisch. In: Blömeke, Sigrid; Bremerich-Vos, Albert; Kaiser, Gabriele; Nold, Günter; Haudeck, Helga; Keßler, Jörg-U. & Schwippert, Knut (Hrsg.): *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT*. Münster/New York, NY: Waxmann, 77-106.
- Kaiser, Gabriela; Bremerich-Vos, Albert & König, Johannes (2020): Professionswissen. In: Cramer, Colin; König, Johannes; Rothland, Martin & Blömeke, Sigrid (Hrsg.), 811-818.

- Kanno, Yasuko & Stuart, Christian (2011): Learning to become a second language teacher: Identities-in-practice. *The Modern Language Journal*, 95: 2, 236-252.
- Kirchhoff, Petra (2016): Was sollte eine gute Englischlehrkraft wissen? Über die Auswahl von Items im FALKO-E Test zum fachspezifischen Professionswissen. In: Legutke, Michael K. & Schart, Michael (Hrsg.), 75-98.
- Kirchhoff, Petra (2017): FALKO-E: Fachspezifisches professionelles Wissen von Englischlehrkräften: Entwicklung und Validierung eines domänenspezifischen Testinstruments. In: Krauss, Stefan; Lindl, Alfred; Schilcher, Anita; Fricke, Michael; Göhring, Anja; Hofmann, Bernhard; Kirchhoff, Petra; Mulder, Regina H. & Baumert, Jürgen (Hrsg.): *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster/New York, NY: Waxmann, 113-150.
- Klempin, Christiane (2019): *Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor-Seminar*. Berlin: Metzler.
- KMK = Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2017): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 16.03.2017, [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf), 18.05.22).
- König, Johannes; Lammerding, Sandra; Nold, Günter; Rohde, Andreas; Strauß, Sarah & Tachtsoglou, Sarantis (2016): Teachers' professional knowledge for teaching English as a foreign language. *Journal of Teacher Education* 67, 320-337.
- Knorr, Petra (2015): *Kooperative Unterrichtsvorbereitung. Unterrichtsplanungsgespräche in der Ausbildung angehender Englischlehrender*. Tübingen: Narr.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2019): *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krauss, Stefan; Lindl, Alfred; Schilcher, Anita; Fricke, Michael; Göhring, Anja; Hofmann, Bernhard; Kirchhoff, Petra; Mulder, Regina H. & Baumert, Jürgen (Hrsg.) (2017a): *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster/New York, NY: Waxmann.
- Krauss, Stefan; Lindl, Alfred; Schilcher, Anita & Tepner, Oliver (2017b): Das Forschungsprojekt FALKO – ein einleitender Überblick. In: Krauss, Stefan; Lindl, Alfred; Schilcher, Anita; Fricke, Michael; Göhring, Anja; Hofmann, Bernhard; Kirchhoff, Petra; Mulder, Regina H. & Baumert, Jürgen (Hrsg.): *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster/New York, NY: Waxmann, 9-66.
- Kreft, Annika & Viebrock, Britta (2020): Professionalisierung von Englischlehrer/innen im Hinblick auf transkulturelle Kompetenzen – empirische Befunde und Implikationen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 31: 2, 183-206.
- Legutke, Michael K. & Schart, Michael (Hrsg.) (2016a): *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.
- Legutke, Michael K. & Schart, Michael (2016b): Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In: Dies. (Hrsg.), 9-46.
- Lortie, Dan C. (1975): *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Meseth, Wolfgang & Proske, Matthias (2018): Das Wissen der Lehrerbildung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung. In: Böhme, Jeanette; Cramer, Colin & Bressler, Christoph (Hrsg): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-46.

- Miller, Jennifer (2009): Teacher identity. In: Burns, Anne & Richards, Jack C. (eds.): *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. New York, NY: Cambridge University Press, 172-81.
- Morgan, Brian & Clarke, Matthew (2011): Identity in second language teaching and learning. In: Hinkel, Eli (ed.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (vol. 2). New York: Routledge, 817-836.
- Neuweg, Georg Hans (2014): Das Wissen der Wissensvermittler: Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 583-614.
- Neuweg, Georg Hans (2021a): Die Bedeutung impliziten Wissens in Phasen didaktisierten schulpraktischen Lernens. In: Leonhard, Tobias; Herzmann, Petra & Kosinar, Julia (Hrsg.): *„Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien*. Münster: Waxmann, 59-72.
- Neuweg, Georg Hans (2021b): Lehrerkompetenz im Spannungsfeld von Wissen und Können. In: Hascher, Tina; Idel, Till-Sebastian & Helsper, Werner (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 1-21 ([https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8\\_62-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_62-1)).
- Niesen, Heike (2018): Förderung mehrsprachigkeitssensibler professioneller Handlungskompetenz angehender Englischlehrkräfte. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 23: 1, 121-134.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, Arno & Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 70-182.
- Radtke, Frank-Olaf (1996): *Wissen und Können: Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Roters, Bianca (2012): *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Roters, Bianca & Trautmann, Matthias (2014): Professionalität von Fremdsprachenlehrenden – Theoretische Zugänge und empirische Befunde. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43, 51-65.
- Roters, Bianca (2018): Auf dem Weg zur Fremdsprachenlehrkraft – Profession, Professionalität, Professionalisierung. In: Diehr, Bärbel (Hrsg.): *Universitäre Englischlehrerbildung: Wege zu mehr Kohärenz im Studium und Korrespondenz mit der Praxis*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 143-163.
- Sang, Yuan (2020): Research of Language Teacher Identity: Status Quo and Future Directions. *RELC Journal* (online first: <https://doi.org/10.1177%2F0033688220961567>).
- Schädlich, Birgit (2009): *Literatur Lesen Lernen: Literaturwissenschaftliche Seminare aus der Perspektive von Lehrenden und Studierenden. Eine qualitativ-empirische Studie*. Tübingen: Narr.
- Schädlich, Birgit (2019): *Fremdsprachendidaktische Reflexion als Interimsdidaktik. Eine qualitative Inhaltsanalyse zum Fachpraktikum Französisch*. Berlin: Metzler.
- Schart, Michael (2014): Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung: Konzeptionen, Ergebnisse, Konsequenzen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43, 36-50.
- Schultze, Katrin (2018): *Professionelle Identitätsbildungsprozesse angehender Englischlehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Shulman, Lee S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15: 2, 4-14.
- Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57: 1, 1-23.

- Steinger, Ivo (in Vorbereitung): *Reflexionsvorgänge und Entwicklungsverläufe in der 2. Phase der Fremdsprachenlehrer\_innenbildung* (Arbeitstitel). Habilitationsschrift: Universität Gießen.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1999): Technologiedefizit in der Pädagogik? Zur Kritik eines Mißverständnisses. In: Fuhr, Thomas (Hrsg.): *Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 252-266.
- Valadez Vazquez, Beate (2014): *Ausprägung beruflicher Identitätsprozesse von Fremdsprachenlehrenden*. Stuttgart: ibidem.
- Varghese, Manka; Morgan, Brian; Johnston, Bill & Johnson, Kimberly A. (2005): Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4: 1, 21-44.
- Viebrock, Britta (2007): *Bilingualer Erdkundeunterricht. Subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, 17-31.
- Wipperfürth, Manuela (2015): *Professional vision in Lehrernetzwerken: Berufssprache als ein Weg und ein Ziel von Lehrerprofessionalisierung*. Münster: Waxmann.
- Woods, Devon (1996): *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press