

Zwischen den Disziplinen: Anmerkungen zur Fachspezifik des Professionswissens von Fremdsprachenlehrkräften

Michael Legutke,¹ Constanze Saunders² und Michael Schart³

The current debate on the professionalization of teachers has moved an old question to center stage: What do foreign/second language teachers need to know, how well do they need to know it and for what purpose? This paper seeks to explore the subject-specific components of foreign/second language teachers' professional knowledge from three perspectives. The first one focuses on the development of foreign language learning and teaching (*Fremdsprachendidaktik*) as an academic discipline starting from the Language Reform Movement in Germany in the late 19th century. The second perspective takes the dynamics of the language classroom as a starting point to elucidate in what way the underlying philosophy of classroom learning and teaching shapes the conceptualization of professional knowledge. Finally, the paper concentrates on the academic phase of knowledge development by pointing to the crucial relationship between subject-specific features of professional knowledge and the nature and quality of academic teaching. The underlying assumption of the paper is that it is essential to keep a balance between theoretical knowledge and its relationship with practical experience, that knowledge and situated practice must not be separated.

1. Einleitung: Perspektiven auf das Professionswissen

"Man kann das Missverständnis, Könnerschaft sei ein irgendwie zum Laufen gebrachtes Wissenschaftswissen, wahlweise als Selbstüberschätzung der Universitäten oder aber als Unterschätzung der kunsthandwerklichen Komponente des Lehrerberufs interpretieren." (Neuweg 2011: 42)

Die Frage, was Fremdsprachenlehrkräfte wie gut wofür wissen und können müssen, zieht sich seit dem Ende des 19. Jahrhunderts durch bildungs- und fachpolitische Debatten. Sie wurde besonders kontrovers in den 1960er und 1970er Jahren

1 Korrespondenzadresse: Prof. em. Dr. Michael K. Legutke, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Anglistik, Otto-Behagel-Str. 10/B IV, 35394 Gießen, E-Mail: michael.k.legutke@anglistik.uni-giessen.de

2 Korrespondenzadresse: Dr. Constanze Saunders, Humboldt-Universität zu Berlin, Professional School of Education, Hausvogteiplatz 5-7, 10117 Berlin, E-Mail: constanze.saunders@hu-berlin.de

3 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Michael Schart, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien, Ernst-Abbe-Platz 8, 07743 Jena, E-Mail: michael.schart@uni-jena.de

des letzten Jahrhunderts diskutiert, als mit dem Hamburger Abkommen Fremdsprachen für alle Kinder der Bundesrepublik Deutschland verbindlich ab Klasse fünf vorgesehen wurden. Und sie gewann schließlich deutlich an Brisanz im Gefolge des PISA-Schocks. Was Lehrende im 21. Jahrhundert wissen und können sollten, lässt sich im Fall der Schulfremdsprachen an offiziellen Dokumenten der Bildungsministerien ablesen, etwa den Anforderungen der "Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife" (KMK 2012; 2019). Ob es aber der Lehrendenausbildung tatsächlich gelingt, ihren Anteil am Erreichen solcher Standards zu leisten, ist eine offene Frage. Fremdsprachendidaktische Forschungen sind ihr über viele Jahre hinweg ausgewichen. Erst in den letzten 15 Jahren zeigt sich ein deutlich gestiegenes Interesse der Fremdsprachendidaktik an den Professionalisierungsprozessen von (angehenden) Lehrpersonen, an der Entwicklung ihres Wissens und Könnens in den verschiedenen Phasen der Ausbildung und in der Berufspraxis – von der Zeit der ersten eigenverantwortlichen bis zur routinierten Lehrtätigkeit (Gerlach 2020; Marks im Druck, jeweils mit Überblick). Bei der Durchsicht der zu diesem Forschungsfeld vorliegenden Studien fällt auf, dass die Fachspezifik des Professionswissens von Fremdsprachenlehrkräften stets mitgedacht und auch sehr allgemein angesprochen, jedoch kaum explizit modelliert wird. Der folgende Beitrag wird sich dieser Leerstelle widmen und sich aus drei unterschiedlichen Perspektiven des für die Domäne "Fremdsprachenunterricht" spezifischen Professionswissens annähern: Der erste Argumentationsstrang setzt an der Entstehungsgeschichte der Fremdsprachendidaktik als eigenständiger wissenschaftlicher Disziplin an. Vor diesem Hintergrund fragt er danach, wie sich die Herausbildung fachlicher Strukturen auf das Verständnis von Professionswissen auswirkt. Die zweite Perspektive nimmt den Unterricht zum Ausgangspunkt. Es wird ergründet, inwiefern sich fremdsprachendidaktische Konzepte in einer fachspezifischen Bestimmung von Professionswissen niederschlagen. Die dritte Perspektive schließlich fokussiert die universitäre Phase des Wissenserwerbs, wobei insbesondere die Zusammenhänge zwischen der Fachspezifik und dem Charakter der Lehr- und Lernprozesse an der Universität thematisiert werden.

Die Darstellung aller drei Perspektiven soll verdeutlichen, weshalb wir uns einem weiten, ganzheitlichen Konzept des Professionswissens verpflichtet fühlen, wie es im deutschsprachigen Raum insbesondere von Neuweg (2014; 2021) vertreten wird. Nach diesem Verständnis lässt sich das Wissen von Fremdsprachenlehrpersonen nicht auf ihre kognitiven Dispositionen zum Handeln beschränken, sondern schließt immer auch ihr Können ein. Daher werden wir auf die umfangreiche Diskussion der Lehrerwissensforschung und der von ihr generierten Modelle zum Professionswissen nur am Rande zu sprechen kommen.

2. Vom Fach her gedacht: Die Fremdsprachendidaktik als wissenschaftliche Disziplin und die Inhalte der Lehrkräftebildung

Als um die Mitte des 19. Jahrhunderts, wie Klippel verschiedentlich im Detail dargelegt hat (Klippel 2010; 2018), die Universitäten damit begannen, Professuren für Neuphilologie einzurichten, um dem wachsenden Bedarf an qualifizierten Lehrkräften für moderne Sprachen zu begegnen, nahmen neben Überlegungen, wie die Lehrerausbildung zu strukturieren sei, vor allem inhaltliche Vorstellungen Gestalt an. Es wurde also danach gefragt, welche Wissensbestände als unverzichtbare Elemente der Ausbildung zu gelten hätten. Eine herausragende Bedeutung wurde den philologischen Kenntnissen, nämlich den Literaturen, der Sprache und ihrer Geschichte, zugewiesen, die in beeindruckender Breite zu studieren waren. Aus den Debatten der Zeit lassen sich ferner Forderungen rekonstruieren, die darauf zielten, dass neben der Vermittlung gründlicher philologischer Kenntnisse auch solche zu unterrichten seien, die die Behandlung der philologischen Inhalte in der Schule beförderten. Auch wenn den philologischen Kenntnissen eine übertragende Bedeutung zukam, wurden folglich bereits damals Aspekte in den Blick genommen, die wir heute dem fachdidaktischen Wissen zuordnen würden.

Ein besonderes Problem stellte von Beginn an das praktische Sprachkönnen der Lehrkräfte dar, das immer wieder als unzureichend bezeichnet wurde. Um diesem Manko zu begegnen, finden sich wiederholt in den Fachorganen Forderungen an die zuständigen Behörden, den Studierenden Reisestipendien bereitzustellen, damit sie vertiefte Kenntnisse der Sprache erwerben können. Ein möglichst einjähriger Auslandsaufenthalt schien deshalb wünschenswert (Klippel 2018). Als in Folge der neusprachlichen Reformbewegung zu Ende des 19. Jahrhunderts der mündlichen Sprachverwendung im Unterricht gegenüber der Lektüre und der Übersetzung (literarischer) Texte eine deutlich größere Rolle zugewiesen wurde, hatte dies in doppelter Weise Folgen für die Ausbildung der Lehrkräfte für neuere Sprachen: Phonetik und Phonologie der jeweiligen Sprache wurden verpflichtende Teile der philologischen Studien und ersetzten zum Teil die bis dahin in großem Umfang zu studierende Sprachgeschichte. Vor allem jedoch verlangte das Sprachkönnen der Lehrkräfte größere Aufmerksamkeit. Wiederholt finden sich am Ende des 19. Jahrhunderts wie erwähnt Klagen über die mangelnden Sprachkenntnisse der Lehrkräfte gepaart mit kritischen Anmerkungen über den insgesamt geringen Berufsbezug der universitären Ausbildung, so in Viëtors "Einführung in das Studium der englischen Philologie" (Viëtor 1903: 101-102; Klippel 2018: 21). Viëtor beklagt explizit, dass auch die damals gängige prakti-

sche Ausbildung im Seminarjahr, eine strukturelle Vorstufe des noch heute praktizierten Vorbereitungsdiensts, die Defizite der universitären Ausbildung in Hinblick auf die berufliche Tätigkeit nicht ausgleichen könne. Auch wenn das Professionswissen nach damaligem Verständnis zuvörderst philologische Kenntnisse umfasste, so wurden (in Ansätzen) auch schulbezogene Kenntnisse sowie erfahrungsbasierte Wissensbestände (Auslandsaufenthalt) und Sprachkönnen als unverzichtbare Bedingungen für das Wirken neusprachlicher Lehrkräfte angesehen. Das Fach war jedoch dominant durch die Philologie bestimmt, der es zuzuordnen war. Festzuhalten bleibt außerdem schon für diese frühe Zeit, dass mit dem Konstrukt des Faches eine Verschränkung von Wissen (philologisches Wissen, Erfahrungswissen, Wissen über schulische Zusammenhänge) und Können der Lehrkräfte impliziert war. Gemeint war ein Können, das sich vor allem in der Verwendung der jeweiligen Sprache zeigte, aber nicht in ihm aufging, sondern das schulbezogene Umgehen mit den philologischen Fachinhalten im Unterricht einschloss.

Diese Fachkonzeption, die der universitären Ausbildung von Gymnasiallehrkräften in den neueren Sprachen Englisch und Französisch zugrunde lag, änderte sich bis in die 1970er Jahre kaum. Sie blieb bestimmt durch eine Dominanz philologischer Wissensanteile, angereichert durch sprachpraktische Veranstaltungen mit einem beachtlichen Anteil von Übersetzungen und Schreibübungen sowie einige wenige pädagogische Angebote. Der schon von Viëtor monierte Mangel an Berufsbezug bestand fort. Diese Fachkonzeption geriet erst durch die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten ins Wanken. Vorausgegangen war die Entscheidung des Hamburger Abkommens vom 28.10.1964, eine Fremdsprache (in der Regel Englisch) als Schulfach an den neu konstituierten Hauptschulen, d.h. für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich einzuführen (Appel 2004b; Sauer 2004). Diese Entscheidung hatte unmittelbare und erhebliche Konsequenzen für die Lehrerbildung, denn Englisch (in den meisten Bundesländern) bzw. Französisch (im Saarland und in Teilen Baden-Württembergs) an den Hauptschulen benötigte qualifizierte Lehrkräfte, deren Ausbildung zunächst die Pädagogischen Hochschulen mit einem erziehungswissenschaftlichen Lehr- und Forschungsauftrag übernahmen. Die Berücksichtigung pädagogischer und fachdidaktischer Studienanteile zu Ungunsten etablierter philologischer Anteile provozierte Debatten um die 'Fachlichkeit' der Ausbildung der neuen Lehrkräfte der modernen Fremdsprachen, der – so die Besorgnis der Vertreter der gymnasialen Ausbildung – möglicher Niveau- und Substanzverlust drohe (vgl. auch Schröder 2004). Neben dem zu erwerbenden Fachwissen musste die Ausbildung besonders auch für die Entwicklung sprachlichen Könnens sorgen, "das immer wieder als Desiderat, wenn nicht als zu behebendes Defizit angesprochen wurde" (Appel 2004b: 22). In diesem Zusammenhang wird auch erneut die Forderung

nach einem Auslandsaufenthalt für Studierende des Englischen oder Französischen erhoben.

Mit der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten verschärfte sich zunächst die Debatte um die Fachlichkeit, denn die nicht-gymnasialen Fächer erfuhren eine deutliche Aufwertung durch wissenschaftlich ambitionierte Personen an den Universitäten; den etablierten Vertretern gymnasialer Ausbildung erwuchs zusehends Konkurrenz (Appel 2004b: 22-23). Zugleich beförderte diese Integration die Konturierung der Fremdsprachendidaktik, die sich sukzessive in den 1970er und 1980er Jahren als eigenständige wissenschaftliche Disziplin im Fachtableau der klassischen Disziplinen Anglistik und Romanistik etablierte (Schröder 2004). Wurde sie zunächst als "als reiner 'Transmissionsriemen' komplexitätsreduzierter fachwissenschaftlicher Inhalte" (Kirchhoff 2017: 144) wahrgenommen, so emanzipierte sie sich selbstbewusst zur "Berufswissenschaft des Lehramts" (Klippel 2018: 21), indem sie zum einen bis heute enge Verbindungen zur jeweiligen Philologie pflegt (etwa zur Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft), zugleich jedoch Erkenntnisse anderer Disziplinen in ihre Theoriebildung sowie die Forschungs- und Lehrpraxis integriert (etwa aus der Spracherwerbsforschung, der Erziehungswissenschaft, der Psychologie oder der Allgemeinen Didaktik, aber auch aus der Medienforschung und den *Gender Studies*).

War es zum Ende des 19. Jahrhunderts noch angemessen, Kernbestände des Professionswissens über die philologischen Studienanteile und die sprachpraktische Ausbildung zu bestimmen, so ist dies seit der Etablierung der Fremdsprachendidaktik als eigenständige Fachdisziplin aus mehreren Gründen nicht mehr möglich. Zum einen muss die Fremdsprachendidaktik, um die Komplexität ihres Gegenstandsbereiches in den Griff zu bekommen, auf vielfältige andere Disziplinen Bezug nehmen, zum anderen haben sich die klassischen Fächer Anglistik/Amerikanistik und Romanistik so stark in Teildisziplinen und Forschungsschwerpunkte ausdifferenziert, dass nicht nur die Fremdsprachendidaktik, sondern auch diese klassischen Partnerfächer als ein "buntes Feld" (Schmenk: 2019 20) betrachtet werden müssen. Ausdifferenzierung und Unbestimmtheit bringen für die akademische Ausbildung die besondere Herausforderung mit sich, jene Wissensbestände zu definieren, die als notwendige Basis für das Professionswissen gelten können.

Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaFZ) spielt in der Familie der Fremdsprachendidaktiken eine Sonderrolle, wie sich im weiteren Verlauf dieses Beitrags noch mehrfach zeigen wird. Es etablierte sich zwar parallel mit der Herausbildung der Fremdsprachendidaktiken ab den 1970er Jahren (Goetze, Helbig, Henrici & Krumm 2010), aber seine Entstehung war weder von den bildungspolitischen Zwängen des dreigliedrigen Bildungswesens der Bundesrepublik

präformiert, noch musste es einer zweiphasigen Ausbildung, einem Referendariat, zuarbeiten. Vor allem aber artikuliert es sich von Anfang an als unabhängig von der Germanistik. In erheblichem Umfang werden zwar germanistische Studienanteile integriert, diese jedoch mit kognitionswissenschaftlichen, spracherwerbtheoretischen oder kulturwissenschaftlichen Anteilen, um nur einige zu nennen, ergänzt. Das hat zur Folge, dass diese Studieninhalte je nach Studienort deutlich 'bunter' ausfallen als bei den Schulfächern Englisch oder Französisch. Im Fall von DaFZ wird es daher noch schwieriger zu erkennen, was eigentlich das 'Fach' charakterisiert, auf das sich die Fachdidaktik bezieht. Literaturwissenschaft zum Beispiel gehört keineswegs zum Ausbildungskanon. Selbst an den Standorten, an denen es mehrere Professuren gibt, haben diese unterschiedliche oder vage Denominationen. Diese Vielfalt ergibt Sinn vor dem Hintergrund, dass die Studierenden in sehr verschiedenen Arbeitsfeldern und Kulturkreisen tätig sein werden.

Trotz der Unterschiede der einzelnen fremdsprachlichen Ausbildungsfächer, die durch die anvisierten Handlungskontexte sowie durch die Bezugskulturen und Sprachen markiert sind, lässt sich für alle Fremdsprachendidaktiken festhalten, einer schwach konturierten Domäne anzugehören. Gemeinsam ist den fremdsprachendidaktischen Fächern zudem die Annahme, dass die in der (Erst-)Ausbildung in der Regel getrennt vermittelten Wissensbereiche in ihrem Zusammenwirken einen wichtigen Teil des Professionswissens konstituieren. Von den verschiedenen Vorschlägen, diese, durch das akademische Studium vermittelten bzw. zu vermittelnden, einzelnen Wissensanteile zu systematisieren, sei hier nur auf die vielzitierte Shulman'sche Taxonomie (Shulman 1986; 1987) verwiesen, weil sie eine Reihe neuerer empirischer Studien zum Professionswissen von Lehrkräften für Fremdsprachen prägte (Überblick bei Roters 2018). Shulman nennt insgesamt sieben Wissensbereiche, nämlich *content knowledge*, *general pedagogical knowledge*, *curricular knowledge*, *pedagogical content knowledge*, *knowledge of learners and their characteristics*, *knowledge of contexts* und *knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds* (Shulman 1987: 8). Diese Aufteilung unterstreicht, dass er dem fachdidaktischen Wissen (*pedagogical content knowledge*) einen großen Raum zugestand, denn diesem Schlüsselbegriff lassen sich mehrere der sieben Teilbereiche zuordnen. Das erklärt auch, warum in der Rezeption und Diskussion der Taxonomie diese meist auf drei Bereiche verdichtet wird, nämlich Fachwissen (*content knowledge*), fachdidaktisches Wissen (*pedagogical content knowledge*) und pädagogisches Wissen (*pedagogical knowledge*). Shulmans Wissenstypologie bildet, historisch betrachtet, die Phase der Etablierung der Fachdidaktiken ab, sie trägt der Bedeutung der Erziehungswissenschaft für die Lehrerbildung Rechnung, ohne den klassischen Fachbezug aus dem Auge zu verlieren. Sie legt zugleich ein

Zusammenspiel der Teilbereiche nahe und perpetuiert damit die der akademischen Lehrerbildung insgesamt zugrundeliegende Annahme, dass die an der Universität getrennt unterrichteten Fachanteile gleichsam zwangsläufig zueinander finden. Eine Problematik, auf die Neuweg wiederholt hingewiesen hat, wenn er kritisch anmerkt, dass dieses angenommene Zusammenwirken bisher nicht ausreichend untersucht wurde (Neuweg 2021: 16). Er hinterfragt in seinen Arbeiten sogar, ob die einzelnen Wissensbereiche "überhaupt noch als getrennte Aspekte ganzheitlichen Lehrerkönnens rekonstruierbar" sind (ebd.).

Schon die Vertreter der neusprachlichen Reform haben, wie gezeigt, vor allem in Hinblick auf das sprachliche Können der Lehrkräfte eine Ergänzung des kodifizierten philologischen Wissens durch das Erfahrungswissen eines Auslandsaufenthaltes für erforderlich gehalten. Was vor 130 Jahren Inhalt plausibler Forderungen, aber nur schwer zu realisieren war, steht zukünftigen wie praktizierenden Fremdsprachenlehrkräften heute in einer breiten Palette von Möglichkeiten zur Verfügung: nämlich fremdsprachliches Erfahrungswissen durch vielfältigen Sprach- und Kulturkontakt aufzubauen, zu entwickeln und zu pflegen. Diese Möglichkeiten beginnen lange vor der Universität, begleiten das ganze berufliche Leben der Fremdsprachenlehrkräfte und sind in hohem Maße identitätsprägend. Die Tätigkeit von Fremdsprachenlehrenden vollzieht sich immer zwischen verschiedenen Kulturen, ob sie in ihrem beruflichen Alltag nun selbst in einer Fremdsprache handeln oder ihre Erstsprache in einem mehr oder weniger fremden kulturellen Umfeld unterrichten. Wie intensiv dabei die gesamte Persönlichkeit involviert sein kann, verdeutlichen sehr lebendig die biografischen Erzählungen in Nunan und Choi (2010).

Unter dieser erfahrungsbasierten Perspektive erscheint Professionswissen als höchst subjektives und individuelles, dynamisches Konstrukt, in das biographische Faktoren, lebensgeschichtliche Ereignisse und soziokulturelle Diskurse eingehen. Zugleich ist festzuhalten, dass sich diese Wissensanteile, nämlich das biographisch-kulturelle und sprachliche Gelernte, vor allem auch im sprachlichen Können zeigt, nämlich darin, wie die Lehrkraft die Sprache im Unterricht lebendig werden lässt. Appel formuliert hier treffend: "Die Sprache wird von der Lehrperson verkörpert. Diese Person, so wie sie im Klassenzimmer steht, ist die Sprache. [...] wahrscheinlich macht sie einen erheblichen Teil der Glaubwürdigkeit von Fremdsprachenunterricht aus" (Appel 2018: 42; vgl. auch Legutke 2018). Professionswissen und -können lassen sich nicht voneinander trennen (vgl. auch Gerlach in diesem Heft).

Die Notwendigkeit, fremdsprachendidaktisches Professionswissen als höchst subjektiv, individuell und dynamisch zu modellieren, ist darüber hinaus durch das mitgebrachte Erfahrungswissen zukünftiger Lehrkräfte begründet, haben sie doch über viele Jahre als Schüler und Schülerinnen am Fachunterricht, nämlich an den

je konkreten Kulturen der fremdsprachlichen Klassenzimmer (Breen 1985) partizipiert. Lorties Konzept der *apprenticeship of observation* (Lortie 1975) bringt dies auf den Punkt: Studierende beginnen die universitäre Lehrerbildung nicht als unbeschriebenes Blatt, sondern greifen bereits auf zum Teil festgefügte Vorstellungen über den Fremdsprachenunterricht zurück. Sie haben im Verlauf ihrer Lernbiografie (implizite) Vorstellungen über methodische Verfahren und Arbeitsformen, über die Steuerung von Interaktionen oder Leitbilder zur Rolle der Lehrkraft aufgebaut. Diese mitgebrachten (impliziten) Wissensanteile, die sich aus einer Vielzahl konkreter Elemente des jeweiligen fremdsprachlichen Schulfachs speisen und die sich darüber hinaus mit Erfahrungen in anderen Schulfächern überlagern, sind die Folie für die Rezeption und Verarbeitung akademischen Professionswissens. Aus diesem Grund müssen sie im Professionalisierungsprozess Beachtung finden (Fullan 1991; 1993). Als implizite Wissensanteile, zu denen nach unserem Verständnis auch Haltungen und Überzeugungen gehören, repräsentieren sie je nach Sprache und Kultur markante, domänenspezifische Aspekte des Professionswissens.

Der Versuch, fremdsprachendidaktisches Professionswissen aus einer Fachperspektive auf seine Spezifik hin zu betrachten, erlaubt folgende Zwischenbilanz: Die Vorstellungen vom universitären Fach, welches das für das jeweilige Unterrichtsfach notwendige Wissen bündelt, bereitstellt und weiterentwickelt, ist historisch geworden, d.h. es hat sich verändert und dieser Prozess wird sich fortsetzen. Waren die Ausbildungsinhalte bis in die 1970er Jahre noch zu einem großen Teil durch die Philologien der neueren Sprachen bestimmt, so stammen sie heute aus einer ganzen Palette von Fächern, unter denen der jeweiligen Fremdsprachendidaktik ohne Frage eine Schlüsselrolle zukommt. Die klassische Bezugsphilologie hat sich stark ausdifferenziert, ebenso wie die Fremdsprachendidaktik selbst, die aufgrund ihres Gegenstandes notwendigerweise von Auffächerung bestimmt ist. Diese Position zwischen den Disziplinen trägt in einem erheblichen Maße zur Fachspezifik des Professionswissens bei.

Die historische Betrachtung der Fachlichkeit hat ferner ergeben, dass die in der Ausbildung zu vermittelnden Inhalte nicht von der Beherrschung der Sprache entkoppelt werden können, denn es sind die unterrichtlichen Prozesse in der Fremdsprache, durch die ihr Gebrauch erlernt wird. Professionswissen zeigt sich deshalb im Können der Lehrkraft, diese Prozesse inhaltlich und methodisch unter Verwendung der Zielsprache zu gestalten. Die Beschäftigung mit der Fachspezifik des Professionswissens wirft somit notwendigerweise die Frage nach dem Unterricht auf, nach den ihm zugrundeliegenden Konzepten, seiner Philosophie. Dieser Aspekt soll im Folgenden ins Zentrum der Argumentation rücken.

3. Vom Unterricht her gedacht: Professionswissen als Fähigkeit zur kontextsensiblen Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen

In diesem Abschnitt möchten wir ausführlicher auf die Gründe dafür eingehen, weshalb sich das Professionswissen aus unserer Sicht in erster Linie über die Situation "Unterricht" definiert und erst in einem zweiten Schritt über die zu behandelnden Fachinhalte. Denn ohne die Lehr-Lern-Kontexte mitzudenken, in denen das Wissen von Lehrerinnen und Lehrern seine Wirkung entfalten soll, kann es unseres Erachtens nicht beschrieben werden. In den zurückliegenden beiden Jahren konnten wir an den Auswirkungen der Pandemie auf den Schulalltag weltweit verfolgen, wie abrupt sich zuweilen die Bedingungen verändern, unter denen Lehrkräfte arbeiten. Unser Blick in die Geschichte der Fremdsprachendidaktik verdeutlichte, dass solche Wandlungsprozesse den Fremdsprachenunterricht nachhaltig prägten. Im Verlauf der letzten Jahrzehnte musste er neue fachdidaktische Entwicklungen und Forschungsergebnisse (z.B. in Hinblick auf inhaltliche, curriculare und methodische Fragen) aufnehmen und zugleich auf gesellschaftliche und strukturelle Veränderungen und bildungspolitische Erwartungen reagieren. Diese mehrdimensionale Dynamik wirkt auf die Konzeption der Lehrerbildung zurück, wie sich an den jüngsten Entwicklungen verfolgen lässt. Dazu gehören beispielsweise die Versuche, sogenannte Querschnittsthemen wie Inklusion, Mehrsprachigkeitsdidaktik oder Digitalisierung (auch in Form der Medienbildung) in die fremdsprachliche Lehrerbildung zu integrieren.

Unterricht als planmäßig gestalteter Lernprozess ist stets geprägt von zahlreichen Ungewissheiten (Doyle 2011: 98). Sie ergeben sich aus der Vielfalt, der Gleichzeitigkeit, der Unmittelbarkeit und der Nichtvorhersehbarkeit des Geschehens sowie dem komplexen Zusammenspiel mit den jeweiligen Kontextfaktoren, etwa den institutionellen Rahmenbedingungen und den Erwartungen und Interessen aller Beteiligten. Der Fremdsprachenunterricht kann sich diesen grundlegenden Voraussetzungen des Lehrens und Lernens nicht entziehen, weshalb seine Ausgestaltung und Konkretisierung immer nur kontextspezifisch erfolgen kann (vgl. Gerlach & Leupold 2019). Dabei gewinnt der Fremdsprachenunterricht aufgrund der großen Vielfalt an möglichen Arrangements zusätzlich an Dynamik. An dieser Stelle kann uns wieder das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als anschauliches Beispiel dienen: Ein Kurs am Goethe-Institut in Hanoi, in dem Pflegekräfte auf eine Tätigkeit in Deutschland vorbereitet werden, erfordert ein anderes Konzept von Unterricht als eine DaZ-Fördergruppe an einer deutschen Regelschule oder die Sprachausbildung an einer Germanistik-Abteilung an einer

Universität in Brasilien. Der Bereich DaFZ hat durch seine Einbettung in unterschiedliche regionale Bedarfe weltweit einen besonders hohen Grad an Differenzierung in Bezug auf Lehr-/Lernziele und Methoden erreicht. Sie reicht bis hin zu Lehrangeboten, mit denen ganz spezifische Fertigkeiten und Interessen angesprochen werden, z.B. das Lesen klassischer philosophischer Texte oder die Ausspracheschulung für Studierende im Fach Gesang. Die Situation stellt sich für die Schulfremdsprachen Englisch, Französisch oder Spanisch zwar etwas weniger vielgestaltig dar, aber auch für sie kann nicht von einheitlichen Bedingungen ausgegangen werden. In diesen Fächern bestehen ebenso unterschiedliche Kontexte, in denen diese Fremdsprachen im deutschen Bildungssystem unterrichtet werden, beginnend von Angeboten in den Kindergärten bis hin zu den Volkshochschulen. Räume spielerischen Lernens für Kinder im Vorschulalter zu schaffen, stellt an Lehrende andere Anforderungen als ein Kurs, in dem erwachsene Lernende auf eine Urlaubsreise durch die Bretagne vorbereitet werden.

Von Lehrkräften verlangt diese Dynamik des Fremdsprachenunterrichts die Fähigkeit zur flexiblen und kompetenten Anpassung an die lokalen Gegebenheiten und Erfordernisse. Ihr Professionswissen lässt sich daher nicht auf kanonisierte Inhalte oder bestimmte didaktisch-methodische Modelle und Verfahren reduzieren. In seinem Kern muss das Professionswissen vielmehr die Fähigkeit zur kontextsensiblen Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen enthalten. Das wiederum erfordert ein Gespür für die Wechselwirkungen, unter denen sich Unterricht entfaltet, was Neuweg (2020: 20-22) als ein Im-Gespräch-Sein mit der Situation beschreibt. Es umfasst nicht zuletzt auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle. Lehrende müssen ihren Bildungsauftrag erfüllen, sind dabei aber unterschiedlichen, teilweise widersprüchlichen Erwartungshaltungen und Anforderungen verschiedener Akteure ausgesetzt: von denen der Schülerinnen und Schüler, der Eltern, der Schulleitungen bis hin zu denen der Vertreterinnen und Vertreter aus Medien, Politik und nicht zuletzt jenen des akademischen Betriebs.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich für uns die Konsequenz, dass das fremdsprachendidaktische Professionswissen letztlich nur vor der Folie konkreter Handlungskontexte seine Struktur gewinnt. Die Schlüsselfrage bei seiner Modellierung lautet deshalb: Auf welche Praxis sollte es sich eigentlich beziehen? Von der Antwort hängt ab, welche Aspekte des Professionswissens besonderer Beachtung bedürfen. Wir möchten diesen Gedanken am Beispiel des handlungsorientierten Lehrens und Lernens vertiefen, dem derzeit dominierenden fremdsprachendidaktischen Konzept. Dass Fremdsprachenunterricht auch gänzlich anderen Vorstellungen folgen kann, sollten wir dabei nicht aus den Augen verlieren. Nimmt man jedoch die Idee der Handlungsorientierung ernst, so hat das tiefgreifende Konsequenzen für die Struktur des Professionswissens, denn die Fähigkeit zur Gestaltung dialogischer Lernprozesse muss dann zu einem seiner wichtigsten

Bausteine zählen. Aus der Perspektive der Handlungsorientierung definiert sich der Unterricht wesentlich über die Qualität der in ihm ablaufenden Interaktionsprozesse. Die Fremdsprache wird nicht eingeübt, um den hypothetischen Ernstfall außerhalb des Klassenzimmers vorzubereiten, sondern das Handeln in und mit der Fremdsprache wird im Unterricht selbst erfahrbar. Das Konzept des dialogischen Lernens versucht diese besondere Form des Interagierens zu fassen und damit ein Gegenmodell zu den Abfrageritualen zu schaffen, die nach wie vor den Fremdsprachenunterricht prägen (z.B. DESI-Konsortium 2008). Seiner ursprünglichen Bedeutung entsprechend und in einem deutlichen Kontrast zu dem, was viele Lehrwerke als 'Dialog' präsentieren, bezieht sich der Begriff des Dialogs dabei auf ein 'Fließen von Worten' zwischen allen am Unterricht beteiligten Personen. Sie können sich selbstbestimmt und gleichberechtigt mit ihren Ideen, Vorstellungen und Erkenntnissen einbringen. Die einzelnen Äußerungen beziehen sich wechselseitig aufeinander, man hört sich zu, geht auf die Redebeiträge der Anderen ein, führt diese fort oder hinterfragt sie (vgl. Alexander 2008; Pauli & Reusser 2018; Schart 2020: 66). Dass sich diese Prozesse im Modus der Fremdsprache vollziehen, potenziert die Schwierigkeit der Aufgabe, vor der Lehrkräfte stehen, die ihren Unterricht als ein dialogisches Miteinander gestalten möchten.

Diese Form von kollaborativem Lernen im Modus der Fremdsprache setzt einerseits voraus, dass Lehrende in der Lage sind, eine einladende Unterrichtsatmosphäre zu schaffen. Notwendig ist ein Umfeld, in dem sich die Lernenden ermutigt fühlen, auch jene Ideen beizusteuern, die sprachlich wie inhaltlich möglicherweise noch unausgereift sind. Andererseits bedarf es aber auch einer gut durchdachten Auswahl und Anordnung der zu bearbeitenden Gegenstände, denn aus ihnen erwachsen die kognitiven und affektiven Anreize, sich auf diese unsicheren Interaktionssituationen einzulassen. Und gerade hier kommt die Spezifik der Fremdsprachendidaktiken zum Tragen, die, wie bereits erwähnt, im Vergleich zu anderen Domänen eine deutliche größere Unschärfe hinsichtlich der inhaltlichen Füllung des Unterrichts aufweisen. Als eine Folgeerscheinung bildete sich das mehr oder weniger beliebige Springen von Thema zu Thema heraus, wie es für viele Lehrwerke kennzeichnend ist, und das van Lier (1996: 205) als "Schrotflinten-Syllabus" bezeichnete. Die Kritik an dieser tendenziell oberflächlichen Auseinandersetzung mit den Inhalten im Fremdsprachenunterricht hat in den letzten Jahrzehnten dazu geführt, dass zahlreiche Varianten von themenbasierten Konzepten entwickelt wurden (Schart 2020: 42-43). Ihr Vorteil wird darin gesehen, dass die Lernenden der fremden Sprache, ihren Formen und Funktionen, in vielfältigen Verwendungssituationen und Textsorten begegnen, immer eingebunden in einen thematischen Zusammenhang. Das, so die Hoffnung, führe zu nachhaltigeren Sprachlernprozessen und einem authentischen Sprachgebrauch. Nicht zuletzt setzt man auf die motivierenden Effekte, die von einer Beschäftigung mit

als relevant und herausfordernd empfundenen Inhalten ausgehen (Brinton & Snow 2017: 4).

Die Planung und Gestaltung solcher Unterrichtsformate setzt auf Seiten der Lehrenden jedoch Fähigkeiten voraus, die von den bisherigen Modellen zu Professionswissen nicht explizit berücksichtigt werden. Deshalb bringen Troyan, Cammarata & Martel. (2017) eine integrierte Form fachdidaktischen Wissens (*integration pedagogical content knowledge*) ins Spiel, die auch inhaltsbasierten Konzepten von Fremdsprachenunterricht gerecht werden soll. Sie verweisen damit auf die komplexen Herausforderungen, denen sich Lehrkräfte bei der Planung und Gestaltung entsprechender Unterrichtseinheiten gegenübersehen. Diese beginnen bei der Einarbeitung in Themenbereiche, für die Lehrkräfte aufgrund ihres Studiums nicht zwangsläufig bereits Expertise mitbringen. Diese Gegenstände müssen zielgruppengerecht strukturiert werden, um den roten Faden, dem eine Unterrichtseinheit folgen sollte, auch für die Lernenden sichtbar zu machen. Schließlich bedarf es auch einer planvollen Auswahl ansprechender Texte, deren Aufarbeitung für die jeweilige Lerngruppe sowie ihrer Verknüpfung mit motivierenden Arbeitsaufträgen, zielführenden Übungsphasen und dialogischen Austauschprozessen.

Wie konsequent der fremdsprachliche Unterricht Prinzipien handlungsorientierten Lehrens und Lernens folgt, zeigt sich schließlich auch in der Art und Weise, in der Lernende Themen für sich entdecken, strukturieren und erschließen, wie sie lernen, Fragen zu stellen und Zusammenhänge zu erkunden. Das gemeinsame Gestalten der Unterrichtsprozesse ist unter dieser Perspektive gekennzeichnet von Entdecker- und Forschungsgeist auf beiden Seiten: die Lernenden erarbeiten sich selbst Erkenntnisse, während die Lehrperson dabei erkundet, was die Lernenden bereits wissen und können, was sie wissen wollen und wie sie ihr Können sinnvoll erweitern. Gegenstand dieses forschenden Lernprozesses sind alle Inhaltsdimensionen des fremdsprachlichen Unterrichts: die Lebenswelt der Lernenden, die Welt der Zielkulturen, die Zielsprache mit ihren Gesetzmäßigkeiten und Konventionen, der Lernprozess im Klassenzimmer selbst und nicht zuletzt das Besondere beim Lernen von Sprachen (vgl. Legutke 2020). Ein forschend-entdeckender Unterricht begegnet nicht nur der Neugier der Lernenden, sondern stärkt auch ihr Selbstvertrauen, mit unbekanntem Situationen umzugehen.

Das besondere Merkmal des Professionswissens, das wir mit Bezug auf das handlungsorientierte Lehren und Lernen skizziert haben, besteht nun darin, dass alle Prozesse, die wir in diesem Abschnitt nachgezeichnet haben, im Modus der Fremdsprache ablaufen und deshalb eine entsprechende Sprachkompetenz der Lehrkräfte unverzichtbar ist. Es lohnt sich in diesem Zusammenhang darauf zu verweisen, dass die bisher vorliegenden empirischen Studien zum Professionswissen (siehe Roters 2018; König 2021 mit Überblicken) von

Fremdsprachenlehrkräften diesen zentralen Aspekt des Professionswissens aufgrund forschungsmethodologischer Überlegungen ausblenden bzw. sich mit einer Selbsteinschätzung zufriedengeben oder auf standardisierte Tests zur allgemeinen Sprachkompetenz verlassen.

Als zweites Zwischenfazit möchten wir an dieser Stelle festhalten, dass das Professionswissen nicht losgelöst von bestimmten Vorstellungen über die Ziele von Bildung und die Natur von fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen konzipiert werden kann. Zugleich deutet sich in diesem Abschnitt aber auch mehrfach an, wie im Professionswissen Kenntnisse und Fähigkeiten zusammenfinden müssen, um handlungswirksam zu werden. Ob eine Lehrkraft es versteht, dialogisches, inhaltsbasiertes oder forschendes Lernen zu ermöglichen, zeigt sich erst im Unterrichtsgeschehen selbst. Damit jedoch rückt zwangsläufig die Frage in den Fokus, unter welchen Bedingungen diese Verschmelzung von Wissen und Können möglich wird. Überlegungen zur Spezifik des fremdsprachendidaktischen Professionswissen gelangen demnach früher oder später an den Punkt, auch die Ausbildungsprozesse zu berücksichtigen. Dieser Aufgabe möchten wir uns im folgenden Abschnitt zuwenden.

4. Von der universitären Lehre her gedacht: Professionswissen als Ergebnis der Verschränkung von Handeln und Reflexion

Mit der Könnerschaft enthält das Professionswissen von Lehrenden ein Element, das sich in der Ausübung des Berufs als dessen Kernbestandteil erweist. Dieses handlungsleitende Wissen, das Schön (1983) als *knowing-in-action* bezeichnete, ist für den Fremdsprachenunterricht gleich in doppelter Hinsicht prägend, denn es bezieht sich sowohl auf die Fähigkeit zur kontextsensiblen Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements als auch auf den niveau- und situationsangemessenen Einsatz der Fremdsprache im Unterrichtsgespräch.

So groß aber die Bedeutung dieser Wissensform für die berufliche Praxis ist, so erheblich sind auch die Schwierigkeiten, sie zu modellieren. Denn es handelt sich tendenziell um implizites Wissen, das sich nur bedingt in Sprache überführen lässt. Es entzieht sich somit nicht nur zu einem bedeutsamen Teil den Planungs- und Entscheidungsprozessen von Lehrkräften, sondern auch den Testverfahren, mit deren Hilfe die Bildungsforschung seit einigen Jahren verstärkt versucht, den nur rudimentär entwickelten Forschungsstand zum Professionswissen von (angehenden) Lehrkräften voranzubringen. Diese Studien (vgl. König et al. 2016; Kö-

nig et al. 2018; Roters 2018; König 2021) konzentrieren sich bislang darauf, bestimmte kognitive Dispositionen zur Bewältigung von beruflichen Aufgaben zu erfassen. Das ist zwar aus forschungsmethodologischer Sicht nachvollziehbar, bringt jedoch die Gefahr mit sich, auch die universitäre Ausbildung auf eine verkürzte Konzeption von fremdsprachendidaktischem Professionswissen zu stützen. Das führt uns abschließend zu der Frage, inwiefern man das Professionswissen von der Gestaltung der Ausbildungsprozesse her denken kann und auch sollte.

Die deklarativen Wissens Elemente, denen die Bildungsforschung bisher vor allem mit ihren Testverfahren auf der Spur ist, geben nur bedingt Auskunft darüber, ob die getestete Person in der Lage ist, in einer komplexen Unterrichtssituation angemessen zu handeln. Wer also – um typische Testitems aufzugreifen – den aufgabenbasierten Unterricht in einer kurzen Beschreibung korrekt erkennt, ist nicht unbedingt dazu fähig, eine aufgabenbasierte Unterrichtseinheit kontextsensibel zu planen und durchzuführen. Wer potenzielle Fehlerquellen zu benennen vermag, weiß noch nichts darüber, wie man in der Zusammenarbeit mit einer konkreten Lerngruppe solchen Schwierigkeiten begegnet. Wem bewusst ist, dass Lehrkräfte dazu tendieren, ihren Lernenden im Unterrichtsgespräch zu wenig Denkzeit zu lassen, hat noch keine Vorstellung von dem Gefühl, was Stille in einem Raum mit 30 Personen auslösen kann. Und wer als angehende Lehrperson in einem Online-Englischsprachtest eine hohe Punktzahl erreicht, besitzt damit noch nicht die Kompetenz, das Englische als Unterrichtssprache niveaugerecht anzuwenden.

Wie wir weiter oben beschrieben haben, ist der berufliche Alltag von Lehrenden geprägt von zahlreichen Entscheidungen, die häufig spontan und unter hohem Handlungsdruck erfolgen müssen. Ein Rückgriff auf deklaratives fachdidaktisches Wissen ist dabei nur bedingt von Nutzen, denn es verwandelt sich nicht gleichsam naturwüchsig in Können, sobald es mit realen Anwendungssituationen konfrontiert wird. Könnerschaft beruht vielmehr "auf intimer Vertrautheit, welche wiederum Frucht der Erfahrung und durch Instruktion nicht beliebig rasch herstellbar ist" (Neuweg 2021: 10). Aus den Beobachtungen von Schülerinnen und Schülern ist sicher den meisten Fremdsprachenlehrenden diese Problematik bestens bekannt, denn nur in den glücklichsten Momenten mündet die explizite Vermittlung grammatischen Sprachwissens darin, dass die entsprechenden sprachlichen Phänomene umgehend auch produktiv beherrscht werden. Hierin liegt eine der größten Herausforderungen, mit denen die kommunikativ ausgerichtete Fremdsprachendidaktik bereits seit Jahrzehnten ringt. Denn sobald der Fremdsprachenunterricht – wie es beispielsweise die deutschen Bildungsstandards einfordern – Räume schaffen soll, in denen Handeln in der Fremdsprache möglich wird, können die kognitiven Dispositionen zum Gebrauch der Fremd-

sprache nicht mehr getrennt von der Könnerschaft gedacht werden. Es bedarf einer engen und unmittelbaren Verbindung von Reflexions- und Übungsphasen zu einzelnen sprachlichen Phänomenen mit praktischen Phasen, in denen die Lernenden die fremde Sprache in komplexen Situationen selbstbestimmt und kreativ anwenden können, wie oben dargelegt wurde.

In diesem Sinne haben wir es bei der Herausbildung fremdsprachlicher Kompetenzen von Lernenden und der Entwicklung der Lehrkompetenzen von Lehrkräften mit zwei Prozessen zu tun, die auffällige Gemeinsamkeiten aufweisen. Beide entfalten sich dann besonders gut, wenn sich das Nachdenken über das Handeln unmittelbar auf eine Handlungserfahrung bezieht. Es stellt sich somit die Frage, wie die Universität Bedingungen schaffen kann, unter denen diese Verschränkung verschiedener Elemente des Professionswissens möglich wird. Wie wir weiter oben bereits darlegten, beginnt die Genese des Professionswissens bereits lange vor der universitären Ausbildung, etwa mit den eigenen Lernerfahrungen oder ersten Begegnungen mit der Zielkultur. Dem Studium jedoch fällt eine besondere Verantwortung dabei zu, die Ausgestaltung des Professionswissens entscheidend voranzubringen und dabei den angehenden Lehrkräften dessen besonderen Charakter ins Bewusstsein zu rufen. Denn gerade durch ihre institutionelle Abgrenzung und die dadurch geschaffenen Frei- und Schutzräume bietet die Universität vielfältige Möglichkeiten, das Professionswissen in seiner Gesamtheit anzusprechen und die enge Verknüpfung seiner Elemente zu reflektieren.

Außer Frage steht dabei für uns, dass es Abschnitte im Studium geben muss, in denen sich die Studierenden in "Praxisdiät" üben können, wie Sommer (2018) es in seinem Plädoyer aus der Perspektive der philologischen Fachwissenschaft formuliert. Universitäre Bildung sollte künftigen Lehrkräften also auch Gelegenheiten bieten, sich in Themen zu vertiefen, ohne dabei zugleich immer didaktische oder methodische Aspekte bzw. ihren künftigen beruflichen Alltag mitdenken zu müssen. Jene Teile des Studiums jedoch, die für sich in Anspruch nehmen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Unterrichten gezielt zu stärken, müssten sich enger am fremdsprachendidaktischen Ideal der Handlungsorientierung orientieren und Praxis tatsächlich erfahrbar machen. Verfehlt wird dieses Ziel, wenn eine Lehrveranstaltung sich hauptsächlich mit philologischen Themen und Fragen beschäftigt und didaktisches Denken als eine Art Nebenprodukt begreift, etwa indem hin und wieder die Frage gestreift wird, was die gewonnenen Erkenntnisse für den Fremdsprachenunterricht bedeuten könnten. Dass sich unseres Erachtens aus einem ganzheitlichen Verständnis von Professionswissen weitreichende Konsequenzen für die universitäre Lehre ergeben, möchten wir im Folgenden an einigen Beispielen verdeutlichen. Wir greifen dabei Überlegungen auf, die wir bereits im Zusammenhang mit dem Thema Handlungsorientierung im vorangegangenen Abschnitt darlegten.

Als ein erster Bereich des Studiums, der eine genauere Betrachtung verdient, drängen sich die sprachpraktischen Lehrveranstaltungen auf. Diese sind vor allem für jene Fremdsprachendidaktiken relevant, in denen die Studierenden bei Studienbeginn über keine oder nur geringe sprachliche Kompetenzen in der jeweiligen Fremdsprache verfügen. Im Bereich Deutsch als Fremdsprache ist dies weltweit an den meisten Standorten der Fall, aber auch die 'kleinen' Fremdsprachendidaktiken an deutschen Universitäten stehen vor dieser Situation. Die vermeintlich schwierigen Startbedingungen dieser Didaktiken erweisen sich dann als großer Vorteil, wenn der universitäre Fremdsprachenunterricht von Beginn an die fachdidaktische Metaebene mitdenkt, wenn also kontinuierlich Möglichkeiten geschaffen werden, die in den Lerngruppen ablaufenden Lehr- und Lernprozesse aus der Perspektive der Profession zu reflektieren. Unseres Wissens liegt dieses Potenzial jedoch derzeit noch weitgehend brach. So sind uns keine Lehrmaterialien bekannt, die ab Niveaustufe A0 die Lernenden zugleich als künftige Lehrkräfte ansprechen. Und es fehlt offensichtlich auch an Angeboten, die für andere Niveaustufen den Versuch unternehmen, die Fachdidaktik im Sinne des inhalts- und sprachintegrierten Unterrichts (CLIL) zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Die Fortbildungsreihe "Deutsch Lehren Lernen" des Goethe-Instituts (Legutke & Rotberg 2018) kann in dieser Hinsicht als eine Ausnahme gelten, auch wenn mit ihr das selbst gesteckte Ziel, ein Lehrangebot auf B-Niveau zu schaffen, nicht durchgängig erreicht wird.

Zur sprachpraktischen Ausbildung an der Universität lässt sich zusammenfassend sagen, dass diese als ein geschützter Raum konzipiert werden sollte, in dem Studierende gemeinsam über ihre Lernprozesse nachdenken können und sich bewusst in die Rolle von Fremdsprachenlernenden versetzen. Wie fühlt es sich beispielsweise an, wenn man bei Redebeiträgen von Korrekturen der Lehrkraft permanent unterbrochen wird, wenn man zugleich über anspruchsvolle Inhalte und passende sprachliche Formulierungen nachdenken muss oder wenn das Selbstbild darunter leidet, dass man für komplexe Gedanken nur schlichte Formulierungen findet? All das sind Fragen, über die man reflektiert haben sollte, bevor man sich als Lehrkraft vor eine Lerngruppe stellt. Auch der Rollenwechsel in die Position der Lehrkraft kann bereits in der sprachpraktischen Ausbildung angelegt werden, etwa indem Studierende Unterrichtseinheiten selbst gestalten und das Geschehen dann gemeinsam analysiert wird. Wir wissen, dass solche Formen des *Micro-Teachings* besonders starke positive Effekte auf das Professionswissen von (angehenden) Lehrkräften ausüben können (Hattie 2008).

Diese Kongruenz von Reflexions- und Erfahrungsebene wurde als "didaktischer Doppeldecker" (Wahl 2013: 64) bereits vielfach beschrieben. Sie stellt für alle pädagogisch orientierten Studiengänge eine große Chance und zugleich eine

gewaltige Herausforderung dar. Je näher die Studierenden mit ihren Lernerfahrungen an der Universität der Situation ihrer zukünftigen Schülerinnen und Schüler kommen, desto offensichtlicher ist das Potenzial des 'didaktischen Doppeldeckers' bei der Herausbildung des Professionswissens. Das wird vor allem bei jenen Fremdsprachendidaktiken augenfällig, die eine sprachpraktische Ausbildung auf Niveaustufe A integrieren müssen. Aber das Ideal der Kongruenz von Reflexions- und Erfahrungsebene ist für die Fachdidaktiken Englisch und Französisch nicht weniger relevant, nur, weil sie aufgrund des schulischen Fremdsprachenunterrichts von einem großen Vorsprung bei den fremdsprachlichen Kompetenzen der Studierenden profitieren. Auch im Fall der Lehrveranstaltungen auf höheren Niveaustufen stellt sich immer auch die Frage, inwiefern sie ein bestimmtes Bild von Unterricht vermitteln bzw. das bewusste Erleben von Lehr- und Lernprozessen fördern. So darf sicher bezweifelt werden, dass die Mehrheit der Studierenden im Verlauf ihrer Lernbiografie ausgiebig erfahren konnte, wie sich handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht anfühlt, und was sich in einer Klasse verändert, wenn das Lernen als ein dialogisches Miteinander gestaltet wird. Somit bergen alle Lehrveranstaltungen ein beträchtliches Potenzial, angehende Lehrkräfte mit ihren zukünftigen beruflichen Anforderungen vertraut zu machen.

Ein weiteres Beispiel, an dem sich die Bedeutung der universitären Ausbildungsprozesse veranschaulichen lässt, ist das Forschende Lernen (z.B. Roters et al. 2009; Fichten 2017). Mit Blick auf die Argumentation weiter oben liegt nahe, dass wir die Integration von Forschendem Lernen in die Lehrveranstaltung bereits deshalb für notwendig erachten, weil die Studierenden in ihren künftigen Arbeitskontexten selbst vor der Aufgabe stehen werden, solche Prozesse mit ihren Lernenden anzubahnen und zu begleiten. Aber damit ist die Tragweite des Themas nur zu einem geringen Teil erfasst. Dass (angehende) Lehrerinnen und Lehrer sich systematisch mit der Erkundung von Unterricht befassen sollten, ist eine Forderung, die als Konsequenz aus der reflexiven Wende in der Pädagogik (vgl. Schön 1991) bereits seit den 1990er Jahren in den Fremdsprachendidaktiken verstärkt erhoben wird. Inzwischen liegen zahlreiche Beispiele und Modelle vor, wie diese sich in der Ausbildungspraxis umsetzen lässt (z.B. Schocker-von Ditfurth 2001; Benitt 2015; Farrell 2015; Zibelius 2015; Benitt 2017). Ebenso wie das bereits erwähnte Konzept des 'didaktischen Doppeldeckers' fußen sie alle auf der Annahme, dass aktive Aneignungsprozesse in Kombination mit strukturierten Reflexionsphasen in tiefer verarbeiteter, persönlich relevanter und somit beständigerem Wissen münden. Diese lerntheoretische Begründung verbindet sich mit professionstheoretischen Überlegungen: Eine "fragend-entwickelnde und kritisch-reflexive Haltung" (Fichten 2017: 155), so die Erwartung, helfe (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern dabei, die beruflichen Anforderungen souveräner

zu bewältigen, mit der Komplexität und der Dynamik des unterrichtlichen Geschehens zurecht zu kommen und sich kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Eine unmittelbare Wirkung auf das Professionswissen ist somit im Konzept des Forschenden Lernens angelegt: Studierende sollen auf diesem Wege eine neugierige und kritische Haltung gegenüber den eigenen Wahrnehmungs- und Handlungsmustern entwickeln, vermeintliche Gewissheiten kritisch hinterfragen, sich im zielgerichteten und sachbezogenen Austausch über unterrichtliches Geschehen üben und nicht zuletzt ihren Beruf als einen eigenverantwortlichen und lebenslangen Prozess des Lernens und der Weiterentwicklung begreifen (vgl. Legutke & Schart 2016: 33).

Wichtig erscheint uns in diesem Zusammenhang hervorzuheben, dass es nicht darum gehen kann, akademische Forschungskonzeptionen auf den Fremdsprachenunterricht zu übertragen. Die angehenden Lehrkräfte sollen es lernen, ihr eigenes Arbeitsumfeld und die Auswirkungen ihres Handelns aus einer forschenden Perspektive zu betrachten. Den Erkenntnisstand zu einer bestimmten Fragestellung voranzubringen, spielt dabei allenfalls eine nachgeordnete Rolle. Der akademische Forschungsbetrieb und der Unterricht funktionieren nach unterschiedlichen Gesetzmäßigkeiten, folgen anderen Gewohnheiten und Eigenlogiken. Es handelt sich daher um zwei unterschiedliche Formen von sozialer Praxis, die sich nicht unmittelbar aufeinander beziehen lassen. Insbesondere jedoch befinden sie sich in keinem hierarchischen Verhältnis zueinander. Im Widerspruch dazu steht der "Verwendungsoptimismus" (Rothland 2020: 138), der sich in einer wissenschaftsdominierten Ausbildung von zukünftigen Lehrenden widerspiegelt. So wenig der Fremdsprachenunterricht jedoch eine Art geschrumpfte Variante der Linguistik darstellt (vgl. Widdowson 2000), so wenig sollte man das Forschende Lernen von Lehrkräften als eine Rumpfversion des akademischen Betriebs konzipieren. Durch das geradezu inflationär benutzte Sprachbild vom 'Theorie-Praxis-Verhältnis' werden falsche Assoziationen geweckt bzw. unerfüllbare Hoffnungen geschürt: Nicht nur die Erkenntnisse und Modelle akademischer Forschung sperren sich häufig gegen die Implementierung oder den Transfer in konkrete Unterrichtskontexte, sondern auch ihre Methoden und Standards (Forneck 2015; Rothland 2020). Um der vielfach dokumentierten Skepsis vieler Lehrkräfte gegenüber der akademischen Forschung (z.B. Appel 2000; Borg 2013) vorzubauen und zugleich einen forschenden Habitus zu fördern, müssen universitäre Lehrveranstaltungen entsprechend gestaltet sein. Sie sollten erfahrbar machen, wie systematische Erkundungen in konkreten Lehr-Lern-Settings dazu beitragen können, sich als Lehrkraft neue Handlungsräume zu erschließen. Angehende Lehrkräfte können auf diesem Wege ein besseres Verständnis dafür entwickeln, dass sie in ihrem Beruf größere Freiheiten besitzen als es die eigene Lernbiografie, Traditionen, Konzepte aus der Wissenschaft oder auch Lehrmaterialien nahelegen. In diesem

Sinne zielt Forschendes Lernen auf Selbstermächtigung und berührt damit den Kern des Professionswissens.

Bei der systematischen Betrachtung von Lehr- und Lernprozessen durch Forschendes Lernen rückt unweigerlich der subjektive Faktor des Lehrberufs in das Blickfeld, den wir im Abschnitt 2 bereits als einen zentralen Bestandteil des Professionswissen identifizierten. Wir möchten diese Überlegungen deshalb hier noch einmal aufgreifen und abschließend darlegen, wie universitäre Ausbildung zur beruflichen Identitätsbildung der Studierenden beitragen kann. Grundlegend dafür ist die Annahme, dass Unterricht als ein Ort des Zusammentreffens von individuellen Talenten, Charakterzügen und Interessen gesehen werden muss. Didaktisches Handeln lässt sich deshalb nicht auf das Anwenden von Modellen, die technizistische Aneinanderreihung von Übungen und Aufgaben oder das Abarbeiten von Lehrwerken verkürzen; es muss immer auch die Einzigartigkeit der jeweiligen Situation berücksichtigen. Als Ergebnis von Beziehungs- und Machtstrukturen bildet sich in jeder Lerngruppe eine jeweils besondere Kultur des Klassenraums heraus und Lehrkräfte tragen mit ihren Entscheidungen erheblich zu diesem Prozess bei (Breen 1985). Ob Studierende jedoch ausreichend Kreativität, Flexibilität, Geduld und Leidenschaft mitbringen, um unter solchen Bedingungen mit Freude zu arbeiten, lässt sich nur im Handeln selbst erkennen. Es liegt daher in der Verantwortung der Universität, Studierenden bei diesem, für das Professionswissen maßgeblichen Erkenntnisprozess frühzeitig Unterstützung anzubieten und das Erleben der Lehrerrolle zu ermöglichen.

Wie stark der subjektive Faktor das Professionswissen beeinflusst, lässt sich an den zahlreichen empirischen Studien zu diesem Thema ablesen, die seit den 1990er Jahren durchgeführt wurden (z.B. Grotjahn 1998; Caspari 2003; Kubaniyova 2012). Wir wissen heute, dass die Art und Weise, wie Lehrkräfte im Unterricht handeln und wie sie dieses Handeln erklären oder begründen, tief in ihren biografischen Erfahrungen, ihren Überzeugungen und Werten wurzelt. Angesichts dieser Erkenntnis kann sich die universitäre Ausbildung nicht darauf beschränken, deklaratives Wissen zu vermitteln. Vielmehr sollte dieser subjektive Faktor als ein wichtiger Gegenstand von Lehrveranstaltungen immer mitgedacht werden und sich wie ein roter Faden durch das gesamte Studium ziehen. Die berufliche Identitätsbildung kann letztlich nur von den Studierenden individuell geleistet werden. Sie selbst müssen erkennen, wie sich ihre Persönlichkeit auf die Herausbildung ihres Professionswissens auswirkt. Diese Entwicklung lässt sich initiieren und begleiten, etwa indem kontinuierlich Anreize geschaffen werden, sich der eigenen Stärken und Schwächen bewusst zu werden, die berufliche Motivation zu klären oder charakterliche Eigenheiten zu erkennen. Es wäre unseres Erachtens ein lohnenswertes Ziel der universitären Ausbildung, die künftigen

Lehrkräfte mit einem realistischen Selbstbild und einer individuellen beruflichen Vision in die Arbeitswelt zu entlassen.

5. Zusammenfassung & Ausblick

In diesem Beitrag haben wir dargelegt, weshalb sich für uns das Besondere des Professionswissens von Fremdsprachenlehrenden aus dem komplexen Zusammenspiel seiner sehr unterschiedlichen Bestandteile ergibt. Es wurde deutlich, dass die Fremdsprachendidaktik zunächst aufgrund ihrer inhaltlichen Unbestimmtheit als ein unspezifischer Bereich zu fassen ist. Was als 'das Fach' zu gelten hat, auf das sich die fachdidaktische Expertise von Fremdsprachenlernenden beziehen kann, ist nicht deutlich konturiert und wird von gesellschaftlichen Veränderungen ebenso stark beeinflusst wie durch die Charakteristika der einzelnen Fremdsprachen bzw. ihrer Bezugskulturen. Das Spezifische des Professionswissens kann ferner nur beschrieben werden, wenn wir zugleich den Unterricht in den Blick nehmen, in dem es seine Wirkung entfalten soll. Auch dieser unterliegt gerade im Fall der Fremdsprachen markanten Wandlungsprozessen.

Über die Unbestimmtheit von fachlichen Inhalten und unterrichtlichen Konzepten hinaus müssen aber auch die stark subjektiv geprägten Komponenten des Professionswissens und ihre Genese beachtet werden, nämlich die individuellen Erfahrungen mit und in der Fremdsprache, persönliche Werthaltungen oder Überzeugungen, die entscheidend auf das Rollenverständnis und auf die Identitätsbildung von Fremdsprachenlehrenden wirken. Mit der Könnerschaft enthält das Professionswissen ein weiteres Element, das sich in der Ausübung des Berufs als Kernbestandteil erweist.

Wir haben zudem gezeigt, dass die Fremdsprachlichkeit mit ihren unterschiedlichen Wissensanteilen und ihrer zugeordneten Könnerschaft ein signifikantes Merkmal der Domänenspezifik des Professionswissens ausmacht. Ihre Bedeutung konnte aus einer fachhistorischen Perspektive beschrieben und aus der Philosophie eines handlungsorientierten und dialogischen Fremdsprachenunterrichts begründet werden. Am Beispiel der sprachpraktischen Veranstaltungen wurde skizziert, wie die Hochschullehre das Potenzial der Fremdsprachlichkeit nutzen kann, um die Herausbildung eines ganzheitlichen Professionswissens zu fördern.

Wird das Professionswissen von Fremdsprachenlehrenden als ein hochkomplexes und ganzheitliches Konstrukt verstanden, wie die hier entfalteten Perspektiven nahelegen, ergeben sich daraus notwendigerweise weitere Perspektiven für die Konzeption und die Realisierung der Hochschullehre und die Professionsforschung. Die Hochschullehre wird sich u.a. darum bemühen, die Kongruenz von

Reflexions- und Handlungsebenen erfahrbar zu machen und Prozesse forschenden Lehrens und Lernens zu ermöglichen; sie wird das Potenzial nutzen, das einer Praxis innewohnt, die sich an Prinzipien des inhalts- und sprachintegrierten Unterrichts (*Content and Language Integrated Learning*) orientiert. Sie wird sich nicht zuletzt darum bemühen, zukünftigen Lehrkräften dabei zu helfen, eine Vision für ihren Beruf zu entwickeln.

Auf dem Feld der Professionsforschung sind neue Untersuchungen gefragt, die die bisherigen empirischen Studien zum Professionswissen mit ihrem Fokus auf einzelne kognitive Prozesse und isolierte Wissensbereiche erweitern. Die Notwendigkeit solcher Ergänzung und Neuausrichtung deutet sich bereits in der kritischen Rezeption der vorliegenden Studien an (König et al. 2016; König et al. 2018; Roters 2018; König 2021). Sie zeigt sich auch in dem Versuch, neue Testverfahren zu entwickeln, mit dem Ziel, dem Handlungsaspekt der Lehrtätigkeit mehr Gewicht zu verleihen, etwa indem erfahrene Lehrkräfte in die Itembildung einbezogen werden oder Fallbeispiele in Form von originalen Aufgabenstellungen, Schülerproduktionen oder Interaktionsauszügen Verwendung finden (Kirchhoff 2017). Das sind wichtige Entwicklungen im Forschungsdesign, um der Komplexität des untersuchten Gegenstandes gerechter zu werden. Es bedarf allerdings auch solcher Studien, die mit einem breiter angelegten Forschungsansatz die Herausbildung des Professionswissens über längere Zeiträume hinweg verfolgen, individuelle Verläufe in den Blick nehmen und vor allem Methoden der Datenerhebung integrieren, die den Aspekt der Könnerschaft berücksichtigen. Dabei müsste auch dem zentralen Merkmal der Fremdsprachlichkeit Rechnung getragen werden. Dieser Forschungsansatz würde wichtige Erkenntnisse über die bisher weitgehend ausgeklammerte Frage liefern, ob und wenn ja in welcher Weise die in der universitären Lehre partialisiert angebotenen Wissensanteile aus Fach, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften tatsächlich zusammenwirken bzw. inwiefern sie Können ermöglichen.

Eingang des revidierten Manuskripts 09.03.2022

Literaturverzeichnis

- Alexander, Robin J. (2008): *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. Thirsk: Dialogos.
- Appel, Joachim (2000): *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt.
- Appel, Joachim (Hrsg.) (2004a): *Aufschwung im Rückblick. Fremdsprachendidaktik der sechziger Jahre*. München: Langenscheidt.
- Appel, Joachim (2004b): *Englischdidaktik der 60er Jahre*. In: Appel, Joachim (Hrsg.), 11-40.

- Appel, Joachim (2018): *Fachlichkeit, Fachdidaktik und das Wissen von Fremdsprachenlehrkräften*. In: Diehr, Bärbel (Hrsg.), 35-54.
- Benitt, Nora (2015): *Becoming a (Better) Language Teacher: Classroom Action Research and Teacher Learning*. Tübingen Narr.
- Benitt, Nora (2017): Primary EFL teachers as researchers: Benefits and challenges. In: Wilden, Eva & Porsch, Raphaela (eds.): *The Professional Development of Primary EFL Teachers: National and International Research*. Münster: Waxmann, 129-140.
- Borg, Simon (2013): *Teacher Research in Language Teaching. A Critical Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Breen, Michael (1985): The social context for language learning – a neglected situation? *Studies in Second Language Acquisition* 7, 135-158.
- Brinton, Donna & Snow, Marguerite (2017): The evolving architecture of content-based instruction. In: Snow, Marguerite & Brinton, Donna (eds.): *The Content-Based Classroom. New Perspectives on Integrating Language and Content*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2-22.
- Caspari, Daniela (2003): *Studien zum beruflichen Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrer/innen*. Tübingen: Narr.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.
- Diehr, Bärbel (Hrsg.) (2018): *Universitäre Englischlehrerbildung. Wege zu mehr Kohärenz im Studium und Korrespondenz mit der Praxis*. Berlin: Peter Lang.
- Doyle, Walter (2011): Ecological Approaches to Classroom Management. In: Evertson, Carolyn M. & Weinstein, Carol S. (eds.): *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. New York: Routledge, 97-125.
- Farrell, Thomas (2015): *Promoting Teacher Reflection in Second Language Education: A Framework for TESOL Professionals*. New York: Routledge.
- Fichten, Wolfgang (2017): Forschendes Lernen in der Lehramtsausbildung. In: Mieg, Harald & Lehmann, Judith (Hrsg.): *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt am Main: Campus, 155-164.
- Forneck, Hermann J. (2015): Doppelter Bezug von pädagogischer Theorie und Praxis als zentrales Professionalisierungsziel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 33: 3, 345-355.
- Fullan, Michael (1991): *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Fullan, Michael (1993): *Change Forces. Probing the Depth of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Gerlach, David (2020): *Zur Professionalität der Professionalisierenden. Was machen Lehrerbildner/innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst?* Tübingen: Narr.
- Gerlach, David & Leupold, Eynar (2019): *Kontextsensibler Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Goetze, Lutz; Helbig, Gerhard; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (2010): Entwicklungslinien des Faches. Die Strukturdebatte als Teil der Fachgeschichte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein Internationales Handbuch*. 1. Halbband. Oldenbourg: De Gruyter Mouton, 19-34.
- Grotjahn, Rüdiger (1998): Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodische Grundlagen und Perspektiven. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 27, 33-59.
- Hattie, John (2008): *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- 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; Gohring, Anja; Hofmann, Bernhard; Kirchhoff, Petra & Mulder, Regina (Hrsg.): *Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster: Waxmann, 113-152.
- Klippel, Friederike (2010): Sprache, Literatur, Lehrerbildung: die Leistungen von Ludwig Herzig und Hermann Breymann im Prozess der Professionalisierung im 19. Jahrhundert. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 40, 40-52.
- Klippel, Friederike (2018): Englischlehrerbildung – historische und aktuelle Perspektiven der Vorbereitung und des Berufseinstiegs. In: Diehr, Bärbel (Hrsg.), 17-34.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* [Online: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf, 14.01.2022].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2019): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* [Online: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf, 14.01.2022].
- König, Johannes; Lammerding, Sandra; Nold, Günter; Rohde, Andreas; Strauß, Sarah; Tachtoglou, Sarantis (2016): Teachers' Professional Knowledge for Teaching English as a Foreign Language: Assessing the Outcomes of Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 27:4, 320-337.
- König, Johannes; Doll, Jörg; Buchholtz, Niels; Förster, Sabrina; Kaspar, Kai; Rühl, Anna-Maria; Strauß, Sarah; Bremrich-Vos, Albert; Fladung, Ilka & Kaiser, Gabriele (2018): Pädagogisches Wissen versus fachdidaktisches Wissen? Struktur des professionellen Wissens bei angehenden Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrkräften im Studium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21:3, 1-38.
- König, Johannes (2021): Lehrerkompetenzen. In: Hascher, Tina; Idel, Till-Sebastian & Helsper, Werner (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer, 1-18.
- Kubaniyova, Magdalena (2012): *Teacher Development in Action: Understanding Language Teachers' Conceptual Change*. Basingstoke: Palgrave.
- Legutke, Michael (2018): Die Bedeutung des Lehrens beim Lernen von Fremdsprachen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.): *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen*. Tübingen: Narr, 98-107.
- Legutke, Michael (2020): Themenorientierte Arbeit. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank & Martinez, Hélène (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Klett/Kallmeyer, 41-49.
- Legutke, Michael & Rotberg, Sabine (2018): Deutsch Lehren Lernen (DLL) – das Weiterbildungsangebot des Goethe-Instituts. Learning to Teach German – the Goethe Institut's worldwide offer for in-service teacher education. *Info DaF*, 45: 5, 605-634.
- Legutke, Michael & Schart, Michael (2016): Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In: Legutke, Michael & Schart, Michael (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr, 9-46.
- Lortie, Dan C. (1975): *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: Chicago University Press.
- Marks, Johanna (im Druck): *Standards und Kompetenzen in der Lehrer*innenbildung – eine fremdsprachendidaktische Perspektive*. Münster: LIT.
- Neuweg, Georg Hans (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Verzahnung“ in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft* 22, H. 43, 33-45.

- 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* (2. Aufl.). Münster: Waxmann, 583-614.
- Neuweg, Georg Hans (2020): Etwas können. Ein Beitrag zu einer Phänomenologie der Könnerschaft. In: Hermkes, Rico; Neuweg, Georg Hans & Bonowski, Tim (Hrsg.): *Implizites Wissen. Beruf- und wirtschaftspädagogische Annäherungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 13-35.
- Neuweg, Georg Hans (2021): Lehrkompetenz im Spannungsfeld von Wissen und Können. In: Hascher, Tina; Idel, Til-Sebastian & Helsper, Werner (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer, 1-21.
- Nunan, David & Choi, Julie (eds.) (2010): *Language and Culture. Reflective Narratives and the Emergence of Identity*. London: Routledge.
- Pauli, Christine & Reusser, Kurt (2018): Unterrichtsgespräche führen – das Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36: 3, 365-377.
- Rothland, Martin (2020): Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin; König, Johannes; Rothland, Martin & Blömeke, Sigrid (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 133-140.
- Roters, Bianca (2018): Auf dem Weg zur Fremdsprachenlehrkraft – Profession, Professionalität, Professionalisierung. In: Diehr, Bärbel, 143-164.
- Roters, Bianca; Schneider, Ralf; Koch-Priewe, Barbara; Thiele, Jörg & Wildt, Johannes (Hrsg.) (2009): *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium: Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sauer, Helmut (2004): Die Einführung des Englischunterrichts für alle und die Tagungen der Fachdidaktiker 1962 bis 1968. In: Appel, Joachim (Hrsg.), 55-64.
- Schart, Michael (2020): *Fach- und sprachintegrierter Unterricht an der Universität. Untersuchungen zum Zusammenspiel von Inhalten, Aufgaben und dialogischen Lernprozessen* (2. korrigierte Aufl.). Tübingen: Narr.
- Schmenk, Barbara (2019): Zum Spannungsfeld der Fremdsprachendidaktik und ihrer Bezugswissenschaften. In: Wilden, Eva & Rossa, Henning (Hrsg.): *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt*. Berlin: Peter Lang, 15-34.
- Schröder, Konrad (2004): Zu den Anfängen der Fremdsprachendidaktik in Forschung und Lehre: eine gesamtdeutsche Perspektive und ein Beitrag zur Oral History. In: Appel, Joachim (Hrsg.), 41-54.
- Schocker-von Ditfurth, M. (2001): *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.
- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, Donald A. (ed.) (1991): *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*. New York: Teachers College Press.
- 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.
- Sommer, Roy (2018): Die Praxisdiät: warum Lehrerbildung an der Universität beginnt. In: Diehr, Bärbel (Hrsg.), 219-234.
- Troyan, Francis T.; Cammarata, Laurent & Martel, Jason (2017): Integration PCK: Modeling the Knowledge(s) Underlying a World Languages Teacher's Implementation of CBI. *Foreign Language Annals*, 50:2, 458-476.

- van Lier, Leo (1996): *Interaction in the Language Classroom. Awareness, Autonomy & Authenticity*. London: Longman.
- Viëtor, Wilhelm (1903): *Einführung in das Studium der englischen Philologie mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis* (3. umgearb. Aufl.). Marburg: Elwert.
- Wahl, Diethelm (2013): *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Widdowson, Henry G. (2000): On the limitations of linguistics applied. *Applied linguistics*, 21: 1, 3-25.
- Zibelius, Marja. (2015): *Cooperative Learning in Virtual Space. A Critical Look at New Ways of Foreign Language Teacher Education*. Tübingen: Narr