

Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

herausgegeben von
Johanna Fay, Carolin Führer,
Johannes Mayer und Tanja Rinker

Band 1

Carolin Führer, Felician-Michael Führer
(Hrsg.)

Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung

Theoretische, empirische
und hochschuldidaktische Perspektiven



Waxmann 2019
Münster · New York

Unseren Söhnen
und ihren zukünftigen
Lehrerinnen und Lehrern
gewidmet

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Band 1

ISSN: 2629-5466

Print-ISBN 978-3-8309-4047-0

E-Book-ISBN 978-3-8309-9047-5

© Waxmann Verlag GmbH, 2019
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Umschlagabbildung: © erhui1979 – istockphoto.com

Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier gemäß ISO-9706



FA
59 A 7905



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

<i>Carolin Führer und Felician-Michael Führer</i> (Kognitive) Dissonanzen in der Lehrerbildung (Eine Kritik von) Relevanzbeziehungen im Fach Deutsch	9
--	---

I Konzeptionelle Dissonanzen im fachspezifischen Professionalisierungsprozess

<i>Uta Schaffers</i> Relevanz und Nutzen der Literaturwissenschaft in der universitären Lehrerbildung? Orientierungen und Irritationen am Beispiel von Kanon und literarischer Wertung	25
--	----

<i>Maria Averintseva-Klisch</i> Relevanz und Nutzen der Sprachwissenschaft im Rahmen einer sprachbewussten Deutschlehrerbildung am Beispiel des literarischen Textverstehens	45
---	----

<i>Sebastian Susteck</i> Relevanz und Irrelevanz des Migrationshintergrunds bei Lehrenden für das Unterrichtsfach Deutsch Grundfragen und Ausbildungsorganisation	59
--	----

II Empirisch rekonstruierbare Dissonanzen im fachspezifischen Professionalisierungsprozess

<i>Sandra Lammerding, Albert Bremerich-Vos, Christiane Buchholtz und Johannes König</i> Effekte von Lerngelegenheiten angehender Deutschlehrkräfte auf ihre selbstberichtete Planungskompetenz Befunde zur Verknüpfung von Komponenten universitärer Ausbildung und Schulpraxis	77
---	----

<i>Afra Sturm, Nadja Lindauer und Tim Sommer</i> Schreibunterricht im Spannungsfeld von schreibbezogenem Wissen und Überzeugungen seitens der Lehrpersonen	95
--	----

<i>Sybille Werner</i>	
Wahrnehmungen und Bedeutungszuschreibungen von Studierenden zum Praxissemester	
Lehrersein ohne Fach(didaktik)	111
<i>Jochen Heins</i>	
Professionelle Unterrichtswahrnehmung	
Wie Mentoren, Master- und Bachelorstudierende Literaturunterricht wahrnehmen und interpretieren	123
<i>Felician-Michael Führer</i>	
Reflexionsgelegenheiten nutzen oder verpassen?	
Eine exemplarische Analyse reflexionsförderlicher und -hemmender Rollenetablierungen in einer Unterrichtsnachbesprechung zu Deutschunterricht	145
III Hochschuldidaktische Impulse einer dissonanzsensiblen fachspezifischen Professionalisierung	
<i>Johannes Mayer</i>	
Erfahrungsbasierte Lernangebote als Beitrag zur Lehrerprofessionalisierung am Beispiel der Deutschlehrerbildung	161
<i>Eva Pabst</i>	
Fachdidaktik im Dialog	
Zum Aufbau von Handlungsexpertise im Lehramtsstudium	175
<i>Michael Beißwenger und Veronika Burovikhina</i>	
Von der Black Box in den Inverted Classroom	
Texterschließung kooperativ gestalten mit digitalen Lese- und Annotationswerkzeugen	193
<i>Sophia Falkenstörfer, Caren Keeley und Alexandra L. Zepter</i>	
Professionalisierung durch interdisziplinäres Forschendes Lernen am Beispiel Deutsch und Förderschwerpunkt	
Geistige Entwicklung	223
Autorinnen und Autoren	237

Carolin Führer und Felician-Michael Führer

(Kognitive) Dissonanzen in der Lehrerbildung

(Eine Kritik von) Relevanzbeziehungen im Fach Deutsch

Als zentrale Herausforderung in den Debatten um eine gelingende Lehrerbildung wird häufig die Adaptivität der verschiedenen Domänen der ersten Phase der Lehrerbildung und deren Integrativität in die zweite Phase benannt (Stadelmann 2006; Kunter 2011; Patry & Roither 2015; Villiger & Trautwein 2015). Der in diesem Zusammenhang inzwischen etablierte Begriff der Kohärenz in der Lehrerbildung (Glowinski, Borowski, Gillen, Schanze & Meien 2018; Hellmann, Kreutz, Schwichow & Zaki 2019) wird dabei in erster Linie aus einer defizitären Perspektive heraus gebraucht, nämlich dort, wo das Fehlen derselben festgestellt bzw. ihre Herstellung eingefordert wird (so auch Terhart 2004; Merzyn 2004; Wellenreuther 2008). Fragen nach der Kohärenz werden meist auf verschiedenen Ebenen verhandelt, für die Lehrerbildung im Fach Deutsch konnten wir auf (1) institutioneller, (2) fachlicher und (3) personaler Ebene Kohärenzfragen verorten (Führer & Führer 2019), die besonders im Rahmen von Praxisphasen in der ersten Phase der Lehrerbildung bei Dozentinnen und Dozenten sowie Lehrkräften und Studierenden immer wieder aufbrechen. Es stellt sich die Frage, ob das durch konfligierende Ebenen kaum fass- und umsetzbare Konzept der Kohärenz überhaupt dazu geeignet ist, diejenigen professionellen Kompetenzen auszubilden, die Lehramtsstudierende dabei unterstützen können, die komplexen Anforderungen der Berufseingangsphase erfolgreich zu bewältigen – und zugleich die Voraussetzungen dafür zu bilden, im Laufe der eigenen (berufs-)biographischen Entwicklung den Prozess des Erwerbs von Expertise eigenständig und -verantwortlich voranzutreiben (vgl. Bromme 2008; Pabst 2016).

Wir vermuten vielmehr, dass beispielsweise professionalisierende Effekte dann wahrscheinlicher sind, wenn die Eigenlogiken, Gültigkeitsgrenzen und (mehrfach) gebrochenen Beziehungen als Ausgangspunkt der Professionalisierung und als Disposition zum professionellen Handeln begriffen und als Lernoptionen genutzt werden. Diese Perspektive kann nicht nur mit den unauflösbaren Differenzen und Antinomien zwischen subjektivem Handlungswissen, wissenschaftlichem Wissen und den komplexen Handlungssituationen begründet werden (Helsper 2002; 2004). Sie stellt auch klar heraus, dass Können – entgegen der häufigen „Zerlegungen in Kompetenz- und Wissensatome“ (Neuweg 2011, 36) – gerade nicht in eine „mentale Substanz [...]“ verdinglicht werden kann (ebd. 34), und betont, dass echte Könnerschaft nicht in einer regelgerechten Anwendung von Wissen besteht (ähnlich ebd. 40).

Eine klar ausdefinierte (und leider für Studierende häufig wenig deutliche) Unterscheidung zwischen deutschdidaktischem Wissen und Praktik kann aus unserer Sicht auch mit Blick auf soziale Kognitionen und Entscheidungsfindungen gestützt werden (Festinger 1957, dt. 1978; Wahl 2000). In der Theorie der kognitiven Dissonanz nach Festinger (1957) werden Kognitionen als Ausgangspunkt einer Dissonanztheorie wie folgt definiert: „By the term cognition [...] I mean any knowledge, opinion, or belief about the environment, about oneself, or about one's behavior“ (ebd. 3). Kognitionen sind also alle Wünsche, Annahmen, (Er-)Kenntnisse, Erinnerungen, wahrgenommenes eigenes Verhalten und die wahrgenommenen Folgen eigener Verhaltensweisen, ebenso aber auch Annahmen über andere Personen und deren Verhaltensweisen sowie empfundene Beziehungen zu anderen Personen. Die Menge aller Kognitionen einer Person bildet ihr kognitives System. Das bedeutet, dass zwischen vielen Kognitionen mehr oder weniger vielfältige und intensive Beziehungen bestehen. Empfundene kognitive Dissonanz führt daher zu Aktivitäten, die dahin gerichtet sind, Dissonanz zu reduzieren. Kognitive Dissonanz entsteht immer dann, wenn eine Person zwischen zwei wahrgenommenen Kognitionen einen Widerspruch empfindet, das heißt, wenn psychologisch aus den Annahmen einer Kognition das Gegenteil einer anderen Kognition folgt. Eine Voraussetzung zur Wahrnehmung kognitiver Dissonanz ist eine empfundene Relevanzbeziehung zwischen den beteiligten Kognitionen. Das Bedürfnis, kognitive Konsistenz herzustellen, kann aus unserer Sicht nicht nur die Situation der Studierenden im vieldiskutierten Theorie-Praxis-Verhältnis beschreiben, sondern die kognitive Dissonanztheorie kann als Ausgangspunkt (und möglicherweise auch Gelingensbedingung) für Fragen des Umgangs damit in der Lehrerbildung dienen.¹ Der Band lädt dazu ein, die Theorie kognitiver Dissonanz und deren Reformulierungen² zur Beschreibung von Konsistenzen und Dissonanzen der Entscheidungen im institutionellen, fachlichen³ sowie personalen Kontext der Lehrerbildung zu konzeptualisieren.

Im **ersten, eher theoretischen Teil** des Sammelbandes diskutiert Uta Schafers für die Literaturwissenschaft am Beispiel von Fragen nach literarischem Kanon und Kanonisierungsprozessen, über welche Orientierungen eine Relevanzbeziehung zwischen universitärer Fachwissenschaft und fachlichen Gegenständen in der Schule gegeben sein sollte und welche Dissonanzen die Fachwissenschaft unumgänglich herstellen muss, um eine fachliche Professionalisie-

1 Magirus zeigt in einer empirischen Studie zum Umgang Studierender mit Interpretationen literarischer Texte u. a. eine klare Entscheidung dieser für schulische oder akademische Normen des Interpretierens (Magirus i.E.).

2 Die kognitive Dissonanztheorie und deren Reformulierungen stellen nach wie vor eine der wichtigsten Theorien der Sozialpsychologie dar (Aronson 2012).

3 Der Begriff der „Fachlichkeit“ ist hier weit gefasst und impliziert sowohl bildungswissenschaftliche, fachdidaktische als auch fachwissenschaftliche Dimensionen der Deutschlehrerbildung, ausführlich dazu Führer & Führer 2019.

rung zu forcieren. So stellt die Praxis der Lektüreauswahl im Deutschunterricht mit einer komplexen Handlungssituation – zwischen Alternativen wählen zu müssen – genau jenen eingangs gekennzeichneten Zustand kognitiver Dissonanz her, wenn beispielsweise institutionelle Bedingungen und fachdidaktische Konzepte literarischer Bildung und Leseförderung mit der fachlichen Komplexität von Kanon und Kanonisierung divergieren oder gar konfliktieren.

Maria Averintseva-Klisch beschreibt Dissonanzen, die durch die zu strikte (rein fachwissenschaftlich begründete) Trennung der Teilbereiche Sprach- und Literaturwissenschaft bei den Studierenden des Lehramts Deutsch entstehen müssen. So kommt es im Hinblick auf die unterrichtlich angezeigte Vernetzung von Sprache und Literatur häufig zu dem, was in der kognitiven Dissonanztheorie als „Zieländerung“ (Festinger 1957, 130) bezeichnet wird; zum Beispiel wenn nach dem Lesen und Schreiben zu literarischen Texten eine Grammatikarbeit „angehängt“ wird, um als integrativer Deutschunterricht zu firmieren. Der Beitrag bietet daher exemplarische Anregungen dafür, wie im universitären Germanistikstudium die Lehramtsstudierenden zu fachbereichsübergreifender Reflexion und Dialektik angeleitet werden können, ohne dass dabei die Unterschiede der Fachkulturen nivelliert werden.

Sebastian Susteck greift die in Medienstatistiken immer wieder als eklatant hervorgehobene Problematik zwischen wachsender Schülerschaft mit Migrationshintergrund und geringem Anteil von Lehrenden mit Migrationshintergrund auf. Er betont, dass die seitens der Politik eingeforderte Abbildung demografischer Realitäten ein wichtiges Projekt sei, aus pädagogischer, fachwissenschaftlicher und didaktischer Perspektive aber auf multiple Schwierigkeiten stoße und in genuin fachdidaktischer Perspektive kaum begründbar sei. Der Beitrag identifiziert die professionstheoretischen, fachdidaktischen und bildungsadministrativen Probleme und schlägt zur Behebung dieser eine Reihe von Veränderungen in der Lehrerbildung vor, die „keineswegs nur Studierende mit Migrationshintergrund betreffen, gerade aber dann relevant werden könnten, wenn das Deutschstudium sich für Diversität öffnen und qualitativ hohe Standards erreichen will“ (Susteck in diesem Band, 69). Im Rahmen unserer dissonanztheoretischen Verortung der Beiträge macht Sustecks Beitrag auf eine kognitive Dissonanz aufmerksam, die dann auftritt, wenn für eine Person zwei Kognitionen auftreten, die logisch miteinander unvereinbar sind, zwischen denen aber ein Zusammenhang empfunden wird. Die psychologische Unvereinbarkeit von Kognitionen, die miteinander im Zusammenhang gesehen werden (jedoch nicht notwendigerweise logisch in einem Zusammenhang stehen müssen), bezieht sich hier auf sprach-, lern- und lesekulturelle Milieus und berufsfeldbezogene Annahmen seitens Studierender und Lehrender. Nach Susteck sollte diese Dissonanz aktiv und explizit mit Standards angegangen werden, statt aufgrund der Multidimensionalität der Differenzen weiter nivellierende Praktiken zu verwalten.

Deutlich wird in allen drei eher konzeptionellen Beiträgen, als Professionalisierungsstrategie die unterschiedlichen (fachlichen und fachdidaktischen)

Profile der Disziplinen in der universitären Lehrerbildung und ihre jeweiligen Bezugfelder sowie Wissens-, Lehr- und Kommunikationskulturen zu stärken bei einer gleichzeitigen Herstellung von Relevanzbeziehungen, um so quasi systemisch jenen Prozess der Reflexion herbeizuführen, der als konstitutiv für die Professionalisierung angesehen wird.

In einem zweiten Teil werden diese Annahmen in eine **empirische Betrachtung** überführt, indem rekonstruierbare Dissonanzen und Konsonanzen von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen und unterrichtspraktischen Kognitionen im Professionalisierungsprozess untersucht werden.

Sandra Lammerding, Albert Bremerich-Vos, Christiane Buchholtz und Johannes König geben hier zunächst Einblicke in quantitative Untersuchungen der Komponenten von Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung der Sekundarstufe I, nämlich den Ausbildungsinhalten im Fach, in der Fachdidaktik, den Bildungswissenschaften sowie den lernprozessbezogenen Tätigkeiten in der Schulpraxis. Fokussiert wird dabei die Frage, welche Effekte die hier genannten Komponenten aus Sicht der angehenden Lehrkräfte auf die Planungskompetenz haben, die sie sich selbst zuschreiben. Erste empirische Befunde zeigen: Je besser verzahnt und damit konsonant im Empfinden der Lehramtsstudierenden universitäre und schulpraktische Lernangebote waren, desto höher schätzten die angehenden Lehrkräfte ihre Planungskompetenz ein (vgl. Bach 2013). Dieser subjektive Prädiktor eines Planungskompetenzzuwachses ist jedoch insofern problematisch, als dass nicht klar ist, was eigentlich ein Zuwachs an Planungskompetenz umfasst: Novizen und Novizinnen verfügen möglicherweise noch über zu wenig Wissen und praktische Unterrichtserfahrung, um eine Einschätzung abgeben zu können; hinzu kommen fachliche und persönlichkeitsbezogene Unterschiede in der Wirksamkeitseinschätzung (von Planungsprozessen). Die Rückbindung von Planung an universitäre Studieninhalte bzw. umgekehrt kann hier – wenn auch häufig gefordert – keine sinnvolle Verknüpfung darstellen, da es die „mimetisch-praktische“ und „akademische“ (Winkler i.E., 11) Ausbildungskultur vermengt und damit Unzulänglichkeiten auf beiden Seiten erzeugen muss. Die Frage, ob und wie Planungskompetenz lernförderliche Unterrichtssituationen herbeiführt, ist damit natürlich nicht beantwortet.

Afra Sturm, Nadja Lindauer und Tim Sommer zeigen in diesem Band beispielhaft, dass die Kombination von hohem fachlichem Wissen und nicht allzu hohen Selbstwirksamkeitserwartungen einen günstigen Einfluss auf den Schreibunterricht von Novizen und Novizinnen ausübt, unter anderem weil sie flexibler in der Suche nach alternativen Handlungsmöglichkeiten und in der Reflexion der Schreibsituation der Schülerinnen und Schüler sind.

In der Zusammenschau dieser beiden Studien indiziert sich, dass die Frage nach Konsonanz und Dissonanz von Kognitionen im Lehrerhandeln und in der Lehrerbildung ein komplexes Geflecht aus Wahrnehmungen, Bedingungen, Beziehungen und Überzeugungen ist, in dem sowohl dissonante gegenüber konsonanten Informationen bevorzugt werden können als auch umgekehrt.

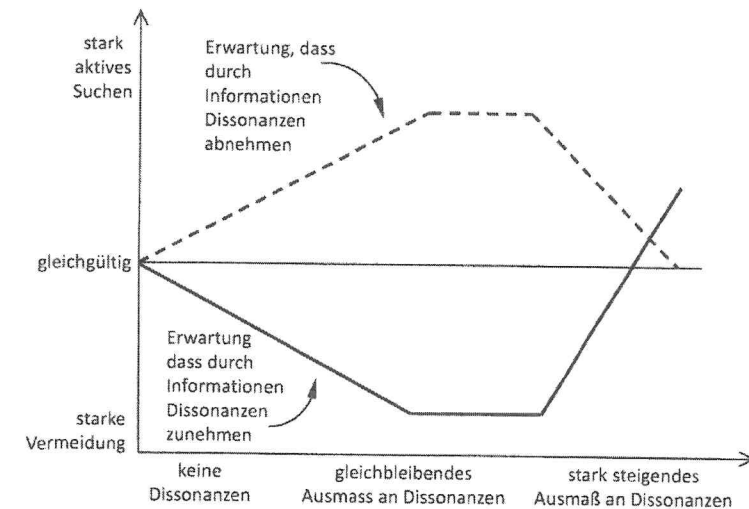


Abbildung 1: Ausmaß kognitiver Dissonanz und selektive Informationssuche nach Entscheidungen (Raab, Unger & Unger 2016, 52)

Diese Theorie von Festinger (1957) ist also im Kontext der Theorie selektiver Informationssuche zu modifizieren (vgl. Abb. 1).

Sybill Werners Beitrag zum (Ein-)Üben von literaturdidaktischen Praktiken im Praxissemester verdeutlicht eindrücklich die Bemühungen um die Herstellung eines kognitiven Gleichgewichts bei den Studierenden zwischen dem sogenannten handlungspraktischen Wissen und Können und universitärem Professionswissen. Mit einem fachdidaktischen Angebot an der Universität Frankfurt am Main wurde im Praxissemester gerade nicht auf eine anschließende Reflexion möglicher entstehender Dissonanzen gesetzt, sondern das fachdidaktische Wissen sollte mit der Praxis in Verbindung gebracht werden. Im Wesentlichen haben wir es in allen von Werner beschriebenen Wahrnehmungen und Verarbeitungen der Studierenden mit zwei Mechanismen der Informationsaufnahme und -verarbeitung zu tun: Es werden solche Informationen bevorzugt, die dazu geeignet sind, kognitive Dissonanz abzubauen oder das vorhandene kognitive System ins Gleichgewicht zu bringen beziehungsweise im Gleichgewicht zu halten. Dies gilt vor allem für die subjektive Professionalisierungstheorie der Studierenden, gängige Handlungsmuster gesprächsförmigen Unterrichts zu identifizieren und zu applizieren. Dies korreliert mit der Suche nach sozialer Unterstützung, die Werner ausführlich in den Interviews der Studierenden nachweist. Die Frage, welches Ausmaß kognitiver Dissonanz entsteht, hängt davon ab, als wie relevant die in Betracht kommende Meinung einer Person eingeschätzt wird und inwiefern die wahrgenommene Kompetenz beziehungsweise Attraktivität und die empfundene Bedeutung der Meinungen dieser Person(en) mit den eigenen Ansichten übereinstimmen. Wird eine abweichende Meinung durch Experten und Expertinnen (universitäres Wissen) oder Praktiker (At-

traktivität) vertreten, so ist die empfundene Dissonanz relativ groß. Kognitive Dissonanz kann dann dadurch abgebaut werden, dass die eigene Meinung den abweichenden Meinungen anderer angepasst wird oder indem versucht wird, andere Personen von der eigenen Meinung zu überzeugen. Dies ist im Kontext des Praxissemesters aufgrund des ausführlich beschriebenen Statuserlebens seitens der Studierenden nicht möglich. Personen, die abweichende Meinungen, zum Beispiel das Übe-Konzept, vertreten, können abgewertet werden, aber auch die Bedeutung des Meinungsgegenstands kann abgewertet werden. Der Meinungsgegenstand wird abgewertet, wenn Meinungsabweichler voraussichtlich nicht zu überzeugen sind, aber ein hohes Maß an Attraktivität aufweisen (Raab, Unger & Unger 2016, 57). Diese Situation illustriert Werners Beitrag, wenn das Übe-Angebot (= Meinungsgegenstand) keinen Anschluss an studentische Bedürfnisse findet und in seiner Übertragbarkeit und Sinnhaftigkeit teilweise hinterfragt wird, auch wenn das Üben (Brinkmann 2012) von den Studierenden als kompetenzsteigernd beurteilt wird (vgl. Beitrag von Werner, 109 ff.).

Der Beitrag von Jochen Heins gibt in diesem Zusammenhang interessante Aufschlüsse zu Fragen nach Dissonanzstärken und Änderungswiderständen in der Deutschlehrerbildung am Beispiel der professionellen Unterrichtswahrnehmung. Er geht der Frage nach, welche Unterschiede bzw. möglichen Dissonanzen in der Wahrnehmung und Interpretation einer Unterrichtssituation zwischen Mentoren und Mentorinnen, BA-Studierenden und MA-Studierenden bestehen.

Zur Datenerhebung wurden die Teilnehmenden in Gruppen zu je vier Personen eingeteilt, denen eine geskriptete Videovignette über eine typische Problemsituation des Literaturunterrichts (vgl. Heins 2018) vorgespielt wurde. Berücksichtigt sind in der Vignette insbesondere drei Spannungsverhältnisse: Zielorientierung, Interpretationsfahrplan und Schwerpunkte der Auseinandersetzung im Literaturunterricht. Heins' Untersuchung indiziert, dass die Unterteilung von Akteuren und Akteurinnen in die Stufen Novizen und Novizinnen, fortgeschrittene Anfänger und Anfängerinnen und Profilierte beziehungsweise Experten und Expertinnen, wie es bisher im Experten-Novizen-Paradigma üblich ist, im Feld der Literaturdidaktik höchst problematisch erscheint: So zeigt sich eine Nähe der mentalen Verarbeitung zwischen BA-Studierenden und Mentoren und Mentorinnen, die sich deutlich von denen der MA-Studierenden unterscheiden. Solange noch kaum geklärt ist, worin die Professionalität einer professionellen Wahrnehmung von Literaturunterricht besteht, verbietet sich letztlich die Hierarchisierung und Kritik solcher mentalen Verarbeitungs- und Konsistenzstrategien.

Felician-Michael Führers Beitrag differenziert die Befunde von Heins hier insofern weiter aus, indem er aus einer linguistischen Perspektive zeigt, dass sich die Mentorin in ihrer Gesprächsrolle während einer exemplarisch analysierten Unterrichtsnachbesprechung im Praxissemester weniger als reflexionsanleitend, sondern eher als ratgebend versteht, was dazu führt, dass identifizierte Dissonanzen im Gespräch nicht weiter bearbeitet werden im Sinne

einer tiefergehenden Reflexion, sondern Ratschläge, Tipps und Verbesserungshinweise vielmehr auf eine Dissonanzreduktion abzielen und somit Lerngelegenheiten tendenziell verpasst werden (vgl. auch Führer & Heller 2018). Dies passt insofern zu der These von Heins, dass Dissonanzen in der Unterrichtswahrnehmung von Mentoren und Mentorinnen zugunsten bestehender Skripte und übergeordneter Muster und Sinnzusammenhänge eher abgebaut werden als bei den Master-Studierenden (nicht aber bei den BA-Studierenden). Dies ist für die hier geführte dissonanztheoretische Diskussion fachdidaktischer Lehrerbildung möglicherweise ein interessanter Befund in der Hinsicht, dass die Rolle der Mentoren und Mentorinnen im Umgang mit den von Studierenden und Lehrenden zu bewältigenden Dissonanzen intensiver betrachtet werden muss. Bisher wird vor allem ihre Doppelrolle zwischen Beratung und Bewertung und das Abhängigkeitsverhältnis der Lehramtsstudierenden und Lehramtsanwärter sowie -anwärterinnen problematisiert (Lenhardt 2004).

Es ergeben sich aber jenseits der hierarchischen Ausbildungsstruktur auch Dissonanzen für die Ausbilder in Praxisphasen, die bisher wissenschaftlich weder artikuliert noch bearbeitet und auch kaum institutionell begleitet werden (Hartung-Beck, Niehoff, Radisch & Gräsel 2014). Klar ist jedoch, dass Gründe für die Dissonanzen in den unterschiedlichen Zielen der Akteure und Akteurinnen gesucht werden können: Universitäten verfolgen erkenntnisbezogene, Studienseminare handelnd-pragmatische und Studierende entwicklungsbezogene Interessen (vgl. Weyland & Wittmann 2011, 54). Die Rolle der Mentoren und Mentorinnen in der Praxis bleibt hier – wie die Beiträge von Werner, Heins und Führer andeuten – vorerst diffus. Dies verweist darauf, dass es zwischen Schule und Hochschule nach wie vor zu wenig (institutionellen) Raum und Diskursmöglichkeiten zur Überprüfung und Überarbeitung von konsonanten und dissonanten Informationen (speziell – aber nicht nur – für die Auszubildenden in Praxisphasen) gibt. Das Problem besteht aus unserer Sicht nämlich weniger, wie in allen Praxisoffensiven zur Lehrerbildung suggeriert wird, in den Dissonanzen selbst, sondern vielmehr in der intransparenten Kommunikation derselben. So gibt es große Unklarheiten über das jeweilige Fach- und Aufgabenverständnis im Rahmen der Lehrerbildung, das sich in der individuellen Kommunikation dann häufig in den Vordergrund drängt (vgl. Winkler & Wieser 2017). Eine dissonanzbewusste und -sensible Kommunikation zwischen den verschiedenen am Professionalisierungsprozess beteiligten Akteuren und Akteurinnen (Hochschuldozierende, Fachleiter und -leiterinnen, Mentorinnen und Mentoren, Studierende sowie Schülerinnen und Schüler) könnte beispielsweise bedeuten, begriffliche Inkongruenzen zwischen wissenschaftlicher Didaktik und Schuldidaktik zu thematisieren, Brücken zu schlagen zwischen (eher pragmatischen, schulischen) Handlungs- und (akademischen) Diskurskulturen und in diesem Zusammenhang bisher nur wenig berücksichtigte (berufs-)biographische Komponenten in den Diskurs einzubeziehen (letzteres auch bei Hericks 2006).

Der dritte Teil des Sammelbandes fragt daher nach **hochschuldidaktischen Formaten**, die den Dissonanzen und Konsonanzen der Informationsvergabe

und -verarbeitung im Kontext der individuellen Sozialisation und institutionellen Ausbildungsprozesse Raum geben. In den Beiträgen werden an konkreten Beispielen theoretische, empirische und praktische Fragen zu dissonanzsensiblen hochschuldidaktischen Konzepten gestellt. Dabei zeigt sich, dass sich Dissonanzen und Konsonanzen hinsichtlich verschiedener Zieldimensionen von Professionalisierung ergeben können, wobei die Elemente des Bezugssystems Wissenschaft (Erkenntnis, theoretisches Reflexionswissen), Praxis (Erfahrung, praktisches Handlungswissen) und Person (Entwicklung, selbstreflexives Wissen) nicht ineinander aufgehen und/oder aufgelöst werden können (vgl. auch Hericks, Meister & Meseth 2018).

Die ersten Beiträge dieses Teils plädieren dafür, literale und literarische Vorerfahrungen von Studierenden grundlegend einzubeziehen – und zwar jene aus ihrem freizeitbezogenen Lesen und Schreiben sowie auch jene aus ihrem erlebten Schulunterricht (unter Rückgriff auf die sogenannte „biografische Resource“, vgl. Bartmann & Tiefel 2008).

Johannes Mayer hebt in seinem Beitrag hervor, dass Studierende noch keine „Experten der Textkultur“ (vgl. 162 in diesem Band) seien. Daher erscheint es umso dringlicher, dass das Deutschstudium unterschiedliche Arten und Weisen des kompensatorischen und weiterführenden Einflusses auf die literarischen und literalen Kompetenzen angehender Deutschlehrer und -lehrerinnen entwickelt, um durch eine intensive Vertrautheit mit konsonanten Informationen Stärke und Sicherheit in der Verarbeitung dissonanter Informationen zu entwickeln. Johannes Mayer zeigt in seiner empirisch-qualitativen Studie zu literarischen Gesprächen mit Lehramtsstudierenden, dass literarische Gespräche keiner technokratischen Sicht folgen können und eine Reduzierung auf methodische Hinweise zu kurz greifen würde. Die stattdessen erforderliche Haltung gegenüber dem Text und seinem Deutungspotenzial wie auch gegenüber den Gesprächsteilnehmern und -teilnehmerinnen lässt sich nicht ohne weiteres Zutun aneignen, sondern bedarf biographisch motivierter und reflektierter Erkenntnisse, die in unterschiedlichen Erfahrungssituationen erworben und in einer eigenen Kasuistik gesammelt werden müssen. Für die Hochschule könnte dies bedeuten, in Übungen und Seminaren mithilfe von Transkripten, aber vor allem auch durch literarische Gespräche selbst Erfahrungsräume (und angeleitete Reflexionsmöglichkeiten) zur Verfügung zu stellen, die individuelle und gemeinsame Wege gesprächsförmigen literarischen Lernens eröffnen.

Eva Pabst nimmt an, dass im Lehramtsstudium eine Sicht auf Unterricht dominiert, in der das Lehrangebot des Unterrichts im Fokus steht. Wie Lernen im Unterricht stattfindet, werde hingegen vorwiegend als Frage der berufspraktischen Ausbildung begriffen, die dem Lehramtsstudium an der Hochschule in der Regel zeitlich nachgeordnet ist. Die Heterogenität der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und die Frage der Passung von Lehrangeboten trete ebenso wenig in Erscheinung wie die Frage, wie Unterrichtsangebote tatsächlich genutzt werden. Pabst stellt daher ein Projekt aus dem Fachdidaktik-

Studium vor, in dem kognitive Dissonanz produktiv hergestellt wird: einerseits, indem sich Studierende mit einer Vielzahl von Schülertexten beschäftigen, die in einem Dialogischen Deutschunterricht entstehen, und andererseits, indem auch der deutschdidaktische Unterricht an der Hochschule nach Dialogischen Prinzipien arrangiert ist. In dieser sogenannten Dialogischen Didaktik wird durch die Rezeption vielgestaltiger Schülertexte und vielfältiger Perspektiven die diagnostische Wahrnehmung von Studierenden ausdifferenziert und die Defizitperspektive, die lediglich dazu fähig ist, die Abweichung von der fachlichen Norm im Bereich Schreiben zu verzeichnen, erweitert zur Entwicklungsperspektive, die auf die individuelle Herausbildung von fachlichen Normen sensibilisiert ist. Zum einen geht es also darum, in den schriftlichen Arbeiten der Schülerinnen und Schüler fachliche Qualitäten zu sichten und zu beschreiben. Zum anderen werden – ausgehend von den Qualitäten – die fachlichen Regularitäten des Handelns beschrieben.

Michael Beißwengers und Veronika Burovikhinas Inverted-Classroom-Konzept setzt ebenfalls beim Schreiben an, indem Studierende einen vorgegebenen Fachtext gemeinschaftlich im e-learning erarbeiten. Das Konzept trägt der dissonanztheoretischen Tatsache Rechnung, dass bei hoher empfundener Nützlichkeit der Informationsgewinn höher bewertet wird als die ausgelöste Dissonanz: Durch Hilfestellungen, die bei ausschließlich individueller Lektüre nicht nutzbar wären, kann im Projekt der zusätzliche mediendidaktische Aufwand legitimiert werden. Speziell hinsichtlich der fehlenden systematischen Einführung in Techniken des Lesens von domänenspezifischen Fachtexten erscheint das Textlabor-Format im oben beschriebenen Sinne „nützlich“, da Inhalte aus gelesenen Fachtextemplaren nicht nur thematisiert werden, sondern dafür Sorge getragen wird, dass (a) alle Teilnehmenden den Text lesen, (b) die Studierenden in der individuellen Lektüre Verstehensprobleme identifizieren und (c) die von ihnen identifizierten Probleme tatsächlich thematisieren (im geschützten Raum des Peer-e-learning).

Auch Konzepte zum Forschenden Lernen von Sophia Falkenstörfer, Caren Keeley und Alexandra L. Zepter setzen sich zum Ziel, Dissonanzen – hier für den Bereich des interdisziplinären Denkens – bei den Studierenden zur Sprache zu bringen und damit bearbeitbar – nicht auflösbar – zu machen. Im Mittelpunkt einer Kooperation der Dozentinnen aus dem Fach Deutsch und dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ steht der Versuch, Theorien und empirische Erkenntnisse aus Fach und Förderschwerpunkt hinsichtlich exemplarischer Forschungsfragen zueinander in Bezug zu setzen. Dabei gehen die Autorinnen davon aus, dass das Praxissemester als Zugang zu schulischen Lebenswelten durch ein Forschendes Lernen in diesem interdisziplinären Kontext Lern- und Lehroptionen bereithält, die über die theoretische Reflexion von Praxis hinausgehen. Hervorgehoben werden kann in diesem Projekt, dass bei extrem hoher kognitiver Dissonanz durch die Zwei-Disziplinen-Perspektive und Verhandlungen der Praxisphase (im Sinne einer Handlungsrevision) Informationen mit der Handlungsrevision konsonant werden und eine

solche auslösen können. Das Projekt verdeutlicht damit, dass Berufsfeldorientierung auch in der ersten Phase geleistet werden kann und zwar nicht nur, indem schulische Erfahrungen Resonanzkörper für Reflexionen (ohne Handlungsdruck) werden, sondern indem diese mit Hilfe wissenschaftlicher Theorie substantiell inhaltlich erweitert werden unter der Erkenntnis, dass eine Adaptivität meist nicht unmittelbar gegeben ist.

Die Theorie der kognitiven Dissonanz ist aus unserer Sicht nicht nur zur Beschreibung und Reflexion von Professionalisierungsprozessen geeignet, sondern sie entfaltet im Kontext des Lehramtsfaches Deutsch das besondere Potential, der eher horizontalen Wissensorganisation der Bezugsdisziplinen Rechnung zu tragen. Die Vielfalt der relevanten Domänen ist im Lehramt Deutsch nicht mehr überschaubar und unterliegt selektiver Informationsaufnahme.⁴ Fachwissenschaftler und -wissenschaftlerinnen, Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen sowie Lehrerinnen und Lehrer neigen dazu, diejenigen Informationen bevorzugt wahrzunehmen, die ihre eigenen Hypothesen und Theorien unterstützen. Dies gilt insbesondere auch für (den empirischen Zweig) eine(r) deutschdidaktische(n) Forschung, die bestätigende Resultate höher bewertet als widerlegende Resultate (dies bestätigen auch Erkenntnisse der Sozialpsychologie; empirische Belege dafür liefern bereits Pitz et al. 1967). Es wird versucht sich dagegen zu schützen, indem man die der Grundannahme widerlaufenden Hypothesen testet und bestätigende Resultate zitiert. Die schulische Realität und der Professionalisierungsprozess von Lehrerinnen und Lehrern ist mitunter jedoch derart komplex, dass es durchaus gelingen kann, auch für äußerst fragwürdige Annahmen irgendwo (möglicherweise nur scheinbare) Bestätigung zu finden. Vor diesem Hintergrund sehen wir unseren Band auch als einen Zwischenruf an eine wissenschaftliche Fachdidaktik und Professionsforschung, die der schulischen Praxis leicht einen Mangel an Dissonanzbewusstsein unterstellt, obwohl sie nur eine andere institutionell und handlungspraktisch gerahmte Perspektive auf Deutschunterricht einnimmt. Unserer Ansicht nach sollte die Vielschichtigkeit und Eigenständigkeit beider „Systeme“ im Kontext ihrer institutionellen Strukturen gestärkt werden, um einen Resonanzraum zu eröffnen, der die konstruktive Bearbeitung dieser Dissonanzen ermöglicht. Hier führt es weiter, die unterschiedlichen Bedingungen und Strukturen von (universitären und schulischen) Ausbildungskontexten in der Lehre klar und transparent zu kommunizieren (vgl. Berndt et al. 2017; Cramer 2019), um eine vorschnelle oder relativierende Dissonanzreduktion ebenso wie ein Nebeneinander zu vermeiden

⁴ Ein Beispiel dafür ist bereits die starke Trennung zwischen Sprach- und Literaturwissenschaft, die sich in der Fachdidaktik Deutsch inzwischen auch auf Sprach- und Literaturdidaktik ausgewirkt hat (Fay & Standke 2017) und der wir in diesem Band mit einer Berücksichtigung beider Sichtweisen versuchen etwas entgegenzutreten.

und den Auf- und Ausbau professioneller Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkräume⁵ zu unterstützen.

Literatur

- Abraham, U. (2012). Literaturdidaktik und die Befähigung zur Teilhabe an der kulturellen Praxis. Literatur als Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 59 (1), 59–72.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Bartmann, S. & Tiefel, S. (2008). ‚Biographische Ressource‘ und ‚Biographische Reflexion‘: zwei sich ergänzende Heuristiken zur erziehungswissenschaftlich orientierten Analyse individueller Erinnerungs- bzw. Biographiearbeit. In M. Dörr, H. Felden, R. Klein, H. Macha & W. Marotzki (Hrsg.), *Erinnerung – Reflexion – Geschichte: Erinnerung aus psychoanalytischer und biographietheoretischer Perspektive* (123–140). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.) (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Paderborn: Schöningh.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (159–168). Göttingen: Hogrefe.
- Cramer, C. (2019). Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Verhältnisbestimmungen und deren Implikationen für Professionalisierung und Lehrerbildung aus bildungswissenschaftlicher Perspektive. In T. Leuders, E. Christophel, M. Hemmer, F. Korneck & P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung* (275–292). Münster: Waxmann.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (3), 401–423.
- Fay, J. & Standke, J. (2017). Kontroverse 2: Deutschdidaktik – eine Fachdidaktik mit zwei verbundenen Säulen oder zwei verbundene Didaktiken mit einem Fachbezug? *Der Deutschunterricht*, 69 (2), 18–33.
- Festinger, L. (1957, dt. 1978). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press. Deutsch: (1978). *Theorie der kognitiven Dissonanz*. Bern: Huber.
- Führer, C. & Führer, F.-M. (2019, i.Dr.). Kohärenz in der Lehrerbildung!? Resonanzen und Dissonanzen im Fach Deutsch. In M. Harant, U. Küchler & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerbildung*. Tübingen.

⁵ Wir verwenden hinsichtlich des Ansatzes einer auch persönlichkeitsbildenden Lehramtsausbildung speziell im Fach Deutsch bewusst nicht den Begriff der Kompetenz (ähnlich Abraham 2012).

- Führer, F.-M. & Heller, V. (2018). Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (115–134). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glowinski, I., Gillen, J., Borowski, A., Schanze, S. & Meien, J. von (Hrsg.) (2018). *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung: Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Hartung-Beck, V., Niehoff, S., Radisch, F. & Gräsel, C. (2014). Das Eignungspraktikum in der Lehrerbildung. Eine qualitative Analyse schulischer Beratungsformen und des Rollenverständnisses der Mentorinnen und Mentoren. *Die Deutsche Schule*, 106 (2), 175–189.
- Heins, Jochen (2018). Was sind typische Problemsituationen im Literaturunterricht? Ein Rahmenmodell zur Systematisierung von Unterrichtssituationen für die Entwicklung von Vignetten. *Didaktik Deutsch*, 44, 27–43.
- Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M. & Zaki, K. (Hrsg.) (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (49–98). Bad Heilbrunn.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (105–140). Wiesbaden: Springer VS
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U., Meister, N. & Meseth, W. (2018). Professionalisierung durch Perspektivwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann, A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (255–270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krauss, S. & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (241–261). Münster: Waxmann.
- Kunter, M. (2011). Theorie meets Praxis in der Lehrerbildung – Kommentar. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 107–112.
- Lenhardt, H. (2004). Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (275–290). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Magirus, M. (i.E.): Normen gelingenden Interpretierens aus der Perspektive Studierender. In L. Brenz & T. Pflugmacher (Hrsg.), *Normativität literarischen Verstehens*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Mayer, J. (2017). *Wege literarischen Lernens. Eine qualitativ-empirische Studie zu literarischen Erfahrungen und literarischem Lernen von Studierenden in literarischen Gesprächen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Merzyn, G. (2004). *Lehrerbildung – Bilanz und Reformbedarf: Überblick über die Diskussion zur Gymnasiallehrerbildung, basierend vor allem auf Stellungnahmen von Wissenschafts- und Bildungsgremien sowie auf Erfahrungen von Referendaren und Lehrern*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 23 (43), 33–45.
- Pabst, E. (2016). *Dialogische Deutschdidaktik: Eine empirische Studie zum Aufbau fachdidaktischer Handlungsexpertise im Lehramtsstudium*. Münster: Waxmann.
- Patry, J.-L. & Roither, I. (2015). Zwischen Theorie und Praxis – Gelungene Unterrichtsbesprechungen aus Sicht der Praxislehrpersonen: Prinzipien und ein prototypisches Beispiel. In C. Villiger & U. Trautwein (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten der Lehrer(innen)bildung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Alois Niggli* (91–107). Münster: Waxmann.
- Pauly, C. & Weigand, G. (2012). Reflexivität und Leistung. In A. Hackl, C. Pauly, O. Steenbeck & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung* (58–61). Karg-Hefte: Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung, 4. Frankfurt am Main: Karg-Stiftung.
- Pitz, G. F., Downing, L. & Reinhold, H. (1967). Sequential effects in the revision of subjective probabilities. *Canadian Journal of Psychology*, 21, 381–393.
- Raab, G., Unger, A. & Unger, F. (2010). *Die Theorie kognitiver Dissonanz. Marktpsychologie*. Wiesbaden: Springer.
- Stadelmann, M. (2006). *Differenz oder Vermittlung? Eine empirisch-qualitative Studie zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrkräften für die Primar- und Sekundarstufe I*. Bern: Haupt.
- Terhart, E. (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (37–59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Villiger, C. & Trautwein, U. (Hrsg.) (2015). *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten der Lehrer(innen)bildung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Alois Niggli*. Münster: Waxmann.
- Wahl, D. (2000). Das große und das kleine Sandwich: Ein theoretisch wie empirisch begründetes Konzept zur Veränderung handlungsleitender Kognitionen. In C. Dalbert & E. J. Brunner (Hrsg.), *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis* (155–168). Baltmannsweiler: Schneider.
- Wellenreuther, M. (2008). *Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Weyland, U. & Wittmann, E. (2011). Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung* (49–60). Opladen: Barbara Budrich.
- Winkler, I. (i.V.). *Zwei Welten!? Inwieweit das Studium der Fachdidaktik Deutsch zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann*. Bisher unveröffentlichter Plenarvortrag beim Symposium Deutschdidaktik, Hamburg, 19.09.2018.
- Winkler, I. & Wieser, D. (2017). Was, wie viel, wozu? Zur Rolle und zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium. *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes*, 64 (4), 401–418.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

I

Konzeptionelle Dissonanzen im fachspezifischen Professionalisierungsprozess