

Der Beitrag kultur- und geisteswissenschaftlicher Fächer zur Lehrerbildung

Die Sicht der Bildungsforschung

Annette Scheunpflug und Caroline Rau

Wenngleich die Bedeutung von Lehrerprofessionalität für die Unterrichtsqualität v. a. in theoretischer Hinsicht betont worden ist,¹ gerät sie insbesondere nach dem unerwartet schlechten Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei PISA 2000 auch in empirischer Perspektive verstärkt in den Blick. Dieser Prozess wird nicht zuletzt durch die gemeinsame Qualitätsoffensive von Bund und Ländern vorangetrieben, mittels derer die Lehrerbildung in Deutschland gestärkt und institutionell sowie damit letztlich auch konzeptionell weiterentwickelt werden soll. Während bisher zuvörderst die Fachlichkeit von Mathematiklehrkräften fokussiert worden ist, avanciert nun ebenso die Fachlichkeit von Lehrkräften anderer Unterrichtsfächer zum Gegenstand von Professionalisierungsbestrebungen. In diese Entwicklung reiht sich der folgende Beitrag ein, in dem Lehrkräfte der geisteswissenschaftlichen Fächergruppe zum Gegenstand empirischer bzw. qualitativ-rekonstruktiver Bildungsforschung erhoben werden.

Wir fragen zunächst, welcher Stellenwert und welche Bedeutung die Geistes- und Kulturwissenschaften in der Lehrerbildung beigemessen wird. Daran anschließend richten wir unseren Blick auf die Lehrerprofessionsforschung. Im dritten Abschnitt spiegeln wir die bis dahin diskutierten Befunde an der empirischen Realität, wenn wir die handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften zur geisteswissenschaftlichen Fundierung ihres Faches explizieren. Auf der Basis einer Zusammenschau, in der sowohl die Bedeutung der Geistes- und Kulturwissenschaften in der Lehrerbildung als auch die empirischen Desiderata und die

¹ Vgl. hierzu u. a. Bromme (1997).

Lehrerprofessionalitätsanforderungen miteinander in Beziehung gebracht werden, wird das Anregungspotenzial für die fachwissenschaftliche geistes- und kulturwissenschaftliche Lehrerbildung formuliert.

1 Geistes- und Kulturwissenschaften in der Lehrerbildung

Der Stellenwert sowie die Bedeutung der Geistes- und Kulturwissenschaften in der Lehrerbildung lassen sich aus drei Perspektiven heraus begründen: (a) dem hohen Anteil an Lehramtsstudierenden, die ein geisteswissenschaftliches Fach studieren, (b) den Anforderungen des Berufs und des Wissens um eine evidenzbasierte Lehrerbildung sowie (c) dem Bedeutungszuwachs der Geistes- und Kulturwissenschaften vor dem Hintergrund des sozialen bzw. kulturellen Wandels.

(a) Zum Ersten begründen sich der Stellenwert und die Bedeutung der Geistes- und Kulturwissenschaften in der *Anzahl* derjenigen Studierenden, die für ein geisteswissenschaftliches Fach und gleichzeitig für ein Lehramt eingeschrieben sind. Deren Anteil fällt im Vergleich zu anderen Fächergruppen hoch aus: Von den im Wintersemester 2015/16 immatrikulierten 2,8 Millionen Studierenden an deutschen Universitäten gehörten 12% der geisteswissenschaftlichen Fächergruppe an. Damit stellt diese nach den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (37%) und den Ingenieurwissenschaften (27%) die drittgrößte Fächergruppe dar. Von diesen insgesamt 339.730 für ein geisteswissenschaftliches Fach eingeschriebenen Studierenden strebten wiederum rund 106.252 Studierende (ca. 32%) eine Lehramtsprüfung an.² Diese Zahlen belegen, dass die Lehramtsstudierenden im Bereich der geisteswissenschaftlich ausgerichteten Fächer eine große Adressatengruppe darstellen. Darüber hinaus kann der Anteil von Lehramtsstudierenden an einzelnen Universitäten noch weit größer ausfallen: An der Otto-Friedrich-Universität Bamberg sind bspw. im Studienjahr 2015/16 20% aller Studierenden in einem Lehramt mit geisteswissenschaftlicher Prägung eingeschrieben. In den einzelnen, dort angesiedelten geisteswissenschaftlichen Disziplinen wiederum stellen Lehramtsstudierende bis zu Dreiviertel der Studierendenschaft dar: So studieren bspw. 70% der für Anglistik und 74,6% der für Germanistik eingeschriebenen Bamberger Studierenden die jeweiligen Fächer mit Ziel, darin das Erste Staatsex-

² Vgl. Statistisches Bundesamt (2016).

men für ein Lehramt an bayerischen Schulen zu erwerben.³ Diese Zahlen sind deshalb interessant, da das auf die Lehre bezogene Selbstverständnis von Fächern wie Anglistik oder Germanistik sich weniger über das Lehramt als über die Philologie definiert. Diese Zahlen machen aber deutlich, dass sich die kultur- und geisteswissenschaftlichen Fächer konzeptionell und evidenzbasiert für das Lehramt interessieren sollten.

(b) Zum Zweiten speist sich der Stellenwert und die Bedeutung der Geistes- und Kulturwissenschaften für die Lehrerbildung und umgekehrt des Lehramts für die Geistes- und Kulturwissenschaften aus den Anforderungen des Berufsfeldes. Allerdings erstaunt es, dass im Rahmen von erziehungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Diskursen die Fachlichkeit von geisteswissenschaftlich orientierten Fächern bisher wenig in den Fokus von professionstheoretischen Fragestellungen gekommen ist. Die Kultusministerkonferenz hat auf das schlechte Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler im internationalen OECD-Vergleich nach dem sog. PISA-Schock im Jahr 2000 insofern reagiert, als sie u. a. Maßnahmen zur »Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit« beschlossen hat.⁴ Damit folgt die Kultusministerkonferenz letztlich der evidenzbasierten Erkenntnis, dass Lehrkräfte selbst gut ausgebildet sein müssen, um anschließend Schülerinnen und Schüler gut ausbilden zu können.⁵ Während umfassende Forschungsarbeiten zur Fachlichkeit von Lehrkräften des Faches »Mathematik« vorliegen, ist dieses für das geisteswissenschaftliche Fächerspektrum noch nicht der Fall: In der von Baumert und Kunter initiierten COACTIV-Studie ist die mathematische Lehrerexpertise insbesondere durch empirische Forschungsarbeiten operationalisiert worden;⁶ mittlerweile sind diese Erkenntnisse auch weitgehend in hochschuldidaktische sowie -organisatorische Qualitätsmaßnahmen überführt worden, sodass die hochschulinterne Ausbildungssteuerung in diesem Bereich weit vorangeschritten ist. Dem Konstrukt der Lehrerverprofessionalität ist in geisteswissenschaftlich orientierten Fächergruppen bisher bei weitem nicht die Aufmerksamkeit zuteil geworden, wie das z. B. für die naturwissenschaftlich ausgerichteten

³ Vgl. die Studierendenstatistik der Universität Bamberg (2016).

⁴ Vgl. Stanat (2002); Kultusministerkonferenz (2001).

⁵ Vgl. u. a. Lipowsky (2006); Wayne und Youngs (2006); Hattie (2009); Hattie (2012); Hattie und Yates (2014).

⁶ Vgl. Baumert und Kunter (2006).

Fächergruppen oder die Mathematik resümiert werden kann. Erst allmählich erhöht sich der entsprechende Forschungsoutput: In den letzten Jahren werden v. a. fachbezogene Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften in den Fokus von Forschungsaktivitäten genommen.⁷ In diese Entwicklung reiht sich der vorliegende Beitrag ein, wenn im Folgenden aus empirischer Sicht die handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften zur geisteswissenschaftlichen Fundierung ihres Faches aufgezeigt werden. Damit liefert der Beitrag auch Antworten auf die Fragen, über welche epistemologischen Überzeugungen Lehrkräfte dieser Fächergruppe verfügen.

(c) Zum Dritten wächst die Bedeutung der Geistes- und Kulturwissenschaften in der Lehrerbildung angesichts des sozialen bzw. kulturellen Wandels. Schließlich wird auch durch die Schule die Kultur einer Gesellschaft von einer in die nächste Generation tradiert und dafür sind Lehrkräfte wichtige Transmissionsriemen, die Kultur zu erklären und deuten in der Lage sein müssen. Durch den sozialen Wandel steigen die Reflexionsnotwendigkeit von Kultur bzw. die Anforderungen an Tradierung von Kultur: Kultur kommt heute angesichts der Globalisierung in der Regel im Plural vor; kulturelle Praktiken verlieren ihre unhinterfragte Selbstverständlichkeit. Alterität und Diversität führen dazu, dass Inhalte in Schule und Hochschule nicht selbstverständlich sind und auch nicht selbstverständlich zugeordnet werden können. Die Erfahrung, dass alles auch anders sein kann und alles auch anders gesehen werden kann, stellt Anforderungen an das Kontingenzerleben und die Toleranz. Zudem wird es erforderlich, Positionierung in der Pluralität zu erlernen. Die Kräfte für die Einsozialisierung in eine bestimmte Kultur werden schwächer, dafür wird Selbstzuordnung und die Ausbildung eigener Positionen in der Pluralität erforderlich. Ein essentialistischer Kulturbegriff hat seine Erklärungskraft schon lange verloren, obwohl er im Alltagsdiskurs nach wie vor anzutreffen ist. Konstruktivistische und diffe-

⁷ Vgl. hierzu u. a. König und Hofmann (2013); Bräuer und Wieser (2015). Während bisher zahlreiche Befunde für die Organisation der Fachwissenschaften in der Ausbildung von Mathematik und Naturwissenschaften vorliegen, kann eine solche Entwicklung für die geisteswissenschaftlich ausgerichteten Fächergruppen noch nicht resümiert werden. Darauf wird u. a. mit der von Bund und Ländern gemeinsam finanzierten Qualitätsoffensive zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Deutschland reagiert, in deren Rahmen z. B. auch das an der Otto-Friedrich-Bamberg angesiedelte Projekt »WegE: Wegweisende Lehrerbildung« finanziert wird – eines der wenigen Projekte, die eine geistes- und kulturwissenschaftliche Perspektive einschließen.

renztheoretische Zugänge gewinnen im Gegenzug an reflexiver Attraktivität.

Diese Herausforderungen sind für die Schule und die Lehrerbildung angesichts der »Enkulturationsfunktion«⁸ von Schule besonders bedeutsam. Schließlich ist die Schule die Organisation, die über eine konkrete Kultur in einen abstrakten Gesellschaftsvertrag einführt. Solange der Zusammenhang zwischen einer »Kultur« und »Gesellschaft« eng ist, ist diese Aufgabe unproblematisch zu erfüllen. Dieses wird aber schwieriger, wenn dieser – nur für einen kurzen, aber das Bildungswesen prägenden Zeitraum des Nationalstaates gegebene – Zusammenhang lockerer wird. Dann wird es notwendig, dass Schule in Kultur unter dem Bewusstsein von kontingenter Kultur einführt und Exemplarizität, Alterität, Pluralität und die Konstruktion von Kultur gelernt werden. Gelingen diese Lernprozesse nicht, sinkt die Immunität gegenüber allen Arten von Fundamentalismus und Radikalismus, da es dann dispositionell schwierig wird, mit der Komplexität ausdifferenzierter Gesellschaften in einem globalisierten und weltgesellschaftlichen Kontext umzugehen.⁹

Vor diesem Hintergrund steigen die Aufgaben an eine solide fachwissenschaftliche Ausbildung von Lehrkräften in den Geisteswissenschaften. Diese waren immer schon wichtig, da über die Geisteswissenschaften der Anschluss an Kultur möglich wurde. Heute wird dieses doppelt bedeutsam, da Anschlussmöglichkeiten unter den Bedingungen von kontingenter Kultur und den damit verbundenen Anforderungen an Exemplarizität, Alterität, Pluralität sowie soziale Konstruktion nochmals anspruchsvoller zu ermöglichen sind.

Es stellt sich die Frage, wie die eben benannten Aspekte über die Beschäftigung mit Kultur- und Geisteswissenschaften eingeholt werden können? Wie sollte die geisteswissenschaftliche Lehre in der Lehramtsbildung hochschuldidaktisch sowie hochschulorganisatorisch arrangiert sein, um Lehramtsstudierende zu diesen Selbstbildungsprozessen anzuregen und dabei zu unterstützen?

⁸ Fend (1980).

⁹ Vgl. Scheunpflug (2003); Tremml und Scheunpflug (2008); Scheunpflug (2014).

2 Wissen und epistemologische Orientierungen von Lehrkräften – ein professionstheoretischer Zugang

Um sich diesen Fragestellungen anzunähern, ist zunächst ein Blick in die Lehrerprofessionsforschung von Bedeutung. Ein solcher Blick kann helfen, die Zielperspektive einer fachwissenschaftlichen Lehramtsbildung – nach der bereits skizzierten Fachlichkeit von Lehrkräften im Hinblick auf Kulturalität – auch hinsichtlich ihrer spezifischen beruflichen Anforderungen zu schärfen.

In der Erziehungswissenschaft liegen inzwischen zahlreiche Überlegungen zur Lehrerprofessionalitätsforschung vor. Diese Diskurse bündelt Terhart in drei Ansätze zur Professionalisierung des Lehrerberufs:

1. Strukturtheoretischer Bestimmungsansatz: Vertreter dieses Ansatzes gehen davon aus, dass die Anforderungen an Lehrkräfte antinomisch geprägt sind und an Lehrkräfte strukturell widersprüchliche Anforderungen gestellt werden, so beispielsweise die gleichzeitige Förderung und Benotung von Schülerinnen und Schülern. Beide Erwartungen lassen sich gleich gut begründen und sind nicht ineinander aufhebbar.
2. Kompetenztheoretischer Bestimmungsansatz: Hierunter werden Forschungsarbeiten zur Lehrerprofessionalität subsumiert, in deren Rahmen für den Lehrerberuf notwendige Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen, die mittels empirischer Forschung generiert worden sind, konturiert werden.
3. Berufsbiographischer Bestimmungsansatz: Im Rahmen dieses Ansatzes wird die Entwicklung der Lehrerprofessionalität berufsbiographisch bedingt verstanden. Gleichzeitig wird eine gelungene Berufsbiographie normativ gerahmt.¹⁰

Im Folgenden stützen wir uns auf den kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz sowie das diesem zugeordnete und von Baumert und Kunter entwickelte »Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften«¹¹. Dieses Modell basiert auf Arbeiten, die aus dem amerikanischen Sprachraum¹² stammen und auf die professionsbezogene

¹⁰ Vgl. hierzu ausführlich Terhart (2011).

¹¹ Vgl. Baumert und Kunter (2006).

¹² Vgl. u. a. Shulmann (1987).

Forschungen von Bromme¹³ zurückgehen. Für die Reflexion von Fachwissenschaften erscheint uns dieses Modell besonders anschlussfähig. Nach Baumert und Kunter setzt sich professionelle Handlungskompetenz aus dem Zusammenspiel von vier Faktoren zusammen: (1) dem spezifischem Professionswissen; (2) den Werthaltungen und Überzeugungen von Lehrkräften; (3) ihren motivationalen Orientierungen und (4) ihren selbstregulativen Fähigkeiten. Das Professionswissen wird u. a. in folgende Hauptkomponenten differenziert:

- a) pädagogisches Wissen: Wissen über Erziehung, Classroom-Management, den allgemeinen Aufbau von Unterrichtsstunden, Grundlagen der Benotung usw.,
- b) Fachwissen: Grundlagen der zu vermittelnden Wissensbestände bzw. der Wissensbestände der jeweiligen Fächer,
- c) fachdidaktisches Wissen: Wissen über Formen der Vermittlung von Sachfragen,
- d) Beratungswissen: Wissen über Beratungsgespräche und -inhalte (z. B. im Hinblick auf die Förderung von Schülerinnen und Schülern oder deren Schullaufbahn).

Für die hier verfolgte Fragestellung werden neben dem Professionswissen die berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften als ein weiterer Aspekt der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften bedeutend. Lehrerüberzeugungen können demnach verstanden werden als »affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen [...], welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben.«¹⁴ Sie haben mit dem zu tun, wovon Lehrkräfte »berufsbiografisch geprägt sind und was sie von ihrem Wert- und Glaubenshorizont her bezüglich aller Facetten des berufsbezogenen Sehens, Denkens und Handelns antreibt«¹⁵. Mit diesen Überzeugungen werden konstitutive Werte und ethische Überzeugungen im Sinne des »Berufsethos« beschrieben.¹⁶ Es geht um die *epistemologischen Überzeugungen*, die sich auf die Struktur, Genese und Überprüfbarkeit von Wis-

¹³ Vgl. Bromme (1997).

¹⁴ Reusser u. a. (2011, 478).

¹⁵ Reusser u. a. (2011, 489).

¹⁶ Vgl. Oser (1998); Reichenbach (1994).

sensbeständen beziehen.¹⁷ Sie werden auch als »intuitive Theorien«¹⁸ oder »Theorien über das Wissen und den Wissenserwerb generell oder in spezifischen Domänen«¹⁹ beschrieben, die im pädagogischen Kontext »die Art der Begegnung mit der erkennbaren Welt vorstrukturieren«²⁰. Pajares betont: »Epistemological beliefs play a key role in knowledge interpretation and cognitive monitoring.«²¹ Epistemologische Überzeugungen von Lehrkräften sind besonders für die Mathematikdidaktik und die Didaktik der Naturwissenschaften erforscht,²² nicht jedoch für die Geisteswissenschaften. Diese zu erarbeiten wäre für die Weiterentwicklung der Fachwissenschaften von großer Bedeutung. Klar dürfte in jedem Fall sein, dass die Anerkennung oder Nicht-Anerkennung verschiedener Formen von Alterität, die Anerkennung oder Nicht-Anerkennung von Pluralität und die Frage, ob ein essentialistischer, ontologischer oder konstruktivistischer Kulturbegriff²³ verfolgt wird, von zentraler Bedeutung für die Vermittlung fachwissenschaftlicher Inhalte in den Geisteswissenschaften sein dürften.

Aus der Forschung zu professionstheoretischen Überlegungen, die sich v. a. auf naturwissenschaftliche Konzepte beziehen, sind drei Aspekte für den in diesem Beitrag diskutierten Zusammenhang bekannt²⁴: Erstens wird die Bedeutung unterstrichen, sich mit den themenbezogenen epistemologischen Überzeugungen und Werthaltungen von Lehrkräften zu beschäftigen. Hierzu liegt umfangreiche Forschung aus den Naturwissenschaften vor, in denen gezeigt wird, wie prägend diese epistemologischen Überzeugungen für das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften sind und wie sich diese auch in der impliziten Ordnungsstruktur des Unterrichts abbilden. Insofern sind sie für den Unterricht und das Lernen der Schülerinnen und Schüler wiederum von hoher Bedeutung. Zweitens wird betont, dass Lehrkräfte nicht zwingend über epistemologische Überzeugungen verfügen, die kongruent zum fachwissenschaftlichen Wissen sind. Von der Untersuchung der epistemo-

¹⁷ Vgl. grundsätzlich Hofer und Pintrich (1997).

¹⁸ Köller u. a. (2000).

¹⁹ Baumert und Kunter (2006, 498).

²⁰ Baumert und Kunter (2006, 498).

²¹ Pajares (1992, 325).

²² Vgl. z. B. Blömeke u. a. (2008).

²³ Vgl. z. B. Scheunpflug, Franz und Stadler-Altman (2012).

²⁴ Vgl. Blömeke u. a. (2008).

logischen Überzeugungen im naturwissenschaftlichen Bereich hat die naturwissenschaftsbezogene Lehramtsbildung starke Impulse erhalten. Dies dürfte auch für die Geistes- und Kulturwissenschaften anzunehmen sein. Drittens wird hervorgehoben, dass die Veränderung dieser epistemologischen Grundhaltungen von Lehrkräften nicht trivial ist. Diese zu ermöglichen, ist die Aufgabe einer anspruchsvollen Hochschuldidaktik, die den eigenen Anspruch des Faches umfassend und anspruchsvoll transportieren möchte.

Auf der Basis der bisherigen Ausführungen und Überlegungen kann ein pointiertes, thetisches Fazit gezogen werden: Angesichts der Herausforderungen, die sich für kulturelle Bildung im Hinblick auf Exemplarizität, Alterität, Pluralität ergeben, sowie angesichts der Konstruktion von Kultur einerseits und der Notwendigkeit andererseits, die epistemologischen Überzeugungen und Werthaltungen von Lehrkräften an dieser Konstruktionsleistung zu orientieren, kommt auf die Fachwissenschaften die Aufgabe zu, ihr lehrerbildendes Lehrangebot so zu organisieren, dass der angemessene Erwerb fachwissenschaftlichen Wissens und epistemologischer Überzeugungen sowie die Auseinandersetzung mit entsprechenden Werthaltungen möglich werden.

3 Empirische Befunde zu den epistemologischen Orientierungen von Lehrkräften in Bezug auf Geisteswissenschaften

Im Folgenden wird exemplarisch an qualitativ-empirischem Material aufgezeigt, über welche epistemologischen Orientierungen Lehrkräfte in Bezug auf Geisteswissenschaften verfügen. Unter »geisteswissenschaftlichen Fächern« werden solche gefasst, denen in erkenntnislogischer Hinsicht eine hermeneutische Methodologie zugrunde liegt.²⁵ Der Ergebnisdarstellung wird ein Abschnitt vorangestellt, in dem das methodische Vorgehen sowie die diesem zugrundeliegenden methodologischen Grundannahmen erläutert werden.

3.1 Methodologische Fundierung und methodischer Zugang

Um die Frage: »Über welche epistemologischen Überzeugungen verfügen Lehrkräfte eines geisteswissenschaftliches Faches?«, beantworten zu können, ist qualitativ-empirisches Material einer Dissertation, in

²⁵ Vgl. Böhme (1994).

deren Rahmen sich mit dem »Wissenschaftsverständnis von Lehrkräften« in geisteswissenschaftlichen Fächern (u. a. Deutsch, Geschichte, Religion, Ethik) beschäftigt wird, reanalysiert worden.²⁶ Im Rahmen der Datenerhebung mittels Gruppendiskussionsverfahren sind Lehrkräfte durch einen Gesprächsimpuls aufgefordert worden, sich über Erfahrungen und Erlebnisse hinsichtlich der wissenschaftlichen Elemente ihrer geisteswissenschaftlichen Fächergruppe zu unterhalten. Loos und Schäfer definieren die Erhebungsmethode der »Gruppendiskussion [...] als ein Verfahren [...], in dem in einer Gruppe fremdinitiiert Kommunikationsprozesse angestoßen werden, die sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem ›normalen‹ Gespräch annähern.«²⁷ Die Daten sind schließlich mittels des von Glaser und Strauß begründeten, theoretischen Samplingprozesses²⁸ generiert und mithilfe der Dokumentarischen Methode²⁹ ausgewertet worden.

Der Konnex von Gruppendiskussionsverfahren und Dokumentarischer Methode basiert auf zwei methodologischen Grundannahmen: (1) Die Differenzierung zwischen einem kommunikativen und einem konjunktiven Wissensbestand ist konstitutiv. Kommunikatives Wissen ist gleichzeitig auch ein theoretisches sowie generalisierendes Wissen. Es konkludiert bewertende, normative Aussagen über die Handlungspraxis oder das Selbstbild: Für die hier vorliegende Studie bedeutet das, dass Lehrkräfte bspw. erkenntnislogische Verfahren explizieren. Kommunikatives Wissen ist den befragten Personen reflexiv zugänglich. Hingegen kann das konjunktive Wissen oftmals nicht reflektiert werden; zudem ist es erfahrungsbasiert, atheoretisch, inkorporiert und habitualisiert. Es bestimmt das Denken sowie die Überzeugungen der Befragten und beeinflusst deren Welt- und Selbstbild sowie deren Handlungspraxis. (2) Die zweite methodologische Grundannahme sagt aus, dass die konjunktiven, handlungsleitenden, habitualisierten und inkorporierten Wissensbestände in gemeinsamen Erfahrungsräumen – z. B. milieu-, generations- oder organisationsspezifisch – erworben werden. Für Lehrkräfte der geisteswissenschaftlichen Fächergruppe können dies bspw. Bildungsinstitutionen (z. B. Schule, Universität) sein. Diese konjunktiven Erfahrungen bzw. Erlebnisse werden dann im Rahmen von Grup-

²⁶ Vgl. Rau (2014).

²⁷ Loos und Schäfer (2001, 13).

²⁸ Glaser und Strauß (1967).

²⁹ Vgl. Bohnsack (2014).

pendiskussionen aktualisiert. Durch die der Dokumentarischen Methode zugrundeliegenden Analyseschritte der formulierenden (»Was sagen die Gruppendiskussionsteilnehmenden?«) und der reflektierenden (»Wie sprechen die Gruppendiskussionsteilnehmenden?«) Interpretation gelingt es dann, einerseits die kollektiv geteilten Orientierungsschemata (als Ausdruck des kommunikativen Wissens) sowie die kollektiv geteilten Orientierungsrahmen (als Ausdruck der konjunktiven Wissensbestände) in Bezug auf die epistemologischen Überzeugungen zu rekonstruieren.³⁰ In der Art und Weise, wie sich Lehrende über ihren Unterricht und die damit zusammenhängenden Fachwissenschaften gemeinsam austauschen, wird es möglich, kollektiv geteilte epistemologische Überzeugungen und Werthaltungen zu ihrem Unterricht herauszuarbeiten.³¹ Damit wird ein empirisch-rekonstruktiver Zugang zu den erkenntnistheoretischen Grundierungen der Lehrkräfte ermöglicht.

Aufgrund der offenen Erhebungsmethode – dem Gruppendiskussionsverfahren – kann das ursprüngliche Datenmaterial, das im Rahmen der oben erwähnten, qualitativ-rekonstruktiven Studie zum »Wissenschaftsverständnis von Lehrkräften geisteswissenschaftlicher Fächer« erhoben worden ist, für weitere Fragestellungen sekundäranalytisch ausgewertet werden: Für das hier vorliegende Erkenntnisinteresse bzgl. der epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften gelingt das, weil die befragten Lehrkräfte im Diskursverlauf explizit sowie implizit Bezug auf Epistemologie bzw. auf die Natur des Wissens und auf die Natur des Wissenserwerbs herstellen.

3.2 Exemplarische Befunde

Im folgenden Abschnitt dieses Beitrages zeigen wir am Beispiel der Gruppe »Norderney«³² auf, dass die befragten Lehrkräfte einer Erkenntnislogik folgen, die sich einerseits an der »Historizität und ontologischen Gewissheiten« und andererseits an einer »Deduktiven Quellenlogik« ausrichtet. Als Kontrast hierzu dient die Gruppe »Rügen«, in der

³⁰ Vgl. Bohnsack (2014); Mannheim (1980).

³¹ Vgl. Mannheim (1980).

³² Alle Gruppendiskussionen sind zum Zweck des Datenschutzes anonymisiert worden. Die Gruppendiskussion, auf die sich im Folgenden bezogen wird, ist mit dem Namen »Norderney« bezeichnet worden. An »Norderney« haben drei Gymnasiallehrkräfte, die ein geisteswissenschaftliches Fach (u. a. z. B. Deutsch, Geschichte) unterrichten, partizipiert.

In der Textpassage dokumentiert sich, dass die Lehrkräfte literaturgeschichtliche Textanalysen durch einen erkenntnislogischen Zugang präferieren, der sich mittels eines schematisierten Verfahrens näher charakterisieren lässt: Die Lehrkräfte wählen einen literaturhistorischen Zugang und schlagen vor, die Merkmale einer Literaturepoche auf jedes Gedicht anzuwenden. Die Analyse des Kulturgegenstandes (hier: ein expressionistisches Gedicht) wird schematisiert und zugleich formalisiert. Im Verständnis der Lehrkräfte bietet dieser Schematismus Sicherheit. Wenn die Merkmale des Expressionismus einmal gelernt worden sind, kann dieses Wissen auf fast jedes expressionistische Gedicht zum Zweck einer Interpretation angewendet werden. Die zuvor vermittelten Kenntnisse, die die formale Analyse von Kulturgegenständen anbelangen, müssen aus Sicht der Lehrkräfte angewendet werden, um die *eine* Lesart des literarischen Textes zu decodieren.

Es zeigt sich in diesem Umgang bzw. Verfahren, dass nur *eine* Interpretationsmöglichkeit angestrebt wird. Da ausschließlich der historische Entstehungskontext des Kulturgegenstandes als Decodierungsfolie genutzt wird, agieren die Lehrkräfte bei der Interpretation historisierend und verstehen den Inhalt aus seiner geschichtlichen Bedingung heraus. Damit wird unterstellt, dass Kulturgüter per se schon Sinn haben, den es zu erfassen gilt. In diesem Sinne wird nicht nur ein ontologisierender Kulturbegriff favorisiert, sondern es entsteht auch ein hermeneutisches Missverständnis als unterstellt wird, dass das Verstehen dem Sinn literarischer Texte nachgeordnet ist. Vor dem Hintergrund wird nach der Intention des Autors gesucht und nicht das Anschlusspotenzial des literarischen Textes für Orientierungswissen in den Mittelpunkt gestellt. Vielmehr wäre jedoch die Perspektive fachwissenschaftlich anschlussfähiger, dass es das Verstehen ist, das einem Dokument überhaupt erst Sinn verleiht.

Orientierung an einer deduktiven Erkenntnislogik

Eng mit dieser Orientierung einher geht eine Orientierung an deduktiver Quellenlogik. Dies wird bspw. sichtbar an der folgenden Passage:

Gruppe »Norderney«, Passage »Anwendung von Wissen«, Zeile 331-335

Cf: ^LGenau. außerdem auf was man auch achten muss, äh sie- ähm, wenn du ihnen des- ich mein natürlich des hat nen bißchen ne Art von Schematismus, was du dann machst, weil du ja ihnen

sagst, passt mal auf, Expressionismus, das und das und das und das. und die Schüler wenden das @(halt dann auch hunterprozentig)@ auf alles an.

In dieser Passage dokumentiert sich, dass die Lehrkräfte Quellen auch deduktiv erschließen. Als logische Regel fungiert der folgende Ansatz: Literarische Texte können vor dem Hintergrund ihres historischen Entstehungskontextes verstanden werden. Wenn nun als Bedingung ein bestimmter Text dem Expressionismus zugerechnet wird, folgt als logische Konsequenz: Dieser Text muss vor dem Hintergrund dieser Epoche beleuchtet werden. Andere Lesarten kommen nicht in den Blick. Aus Sicht der Lehrkräfte erwarten auch die Schülerinnen und Schüler eine schematische Herangehensweise an den literarischen Text: Das, was im Unterricht gelernt wird, wird schließlich auch bei der Interpretation angewendet. Andere Lesarten, wie sie z. B. durch eine induktive Quellenlogik ermöglicht würden, werden ausgespart.

Folgerungen

An diesen beiden empirischen Beispielen zeigt sich insgesamt, dass sich die Lehrkräfte nicht an der Deutung der Gegenwart orientieren oder historische kulturelle Dokumente für die Interpretation der Gegenwart verwenden. Die verwendete historische Kontextualisierung, die sich auf die Rekonstruktion von Stilmitteln als Markierung von Epochen und das Herausarbeiten einer scheinbar objektiven Autorintention konzentriert, ermöglicht kaum eine epistemologische Ausrichtung für den Umgang mit kultureller Diversität, mit einem konstruktivistischen Kulturverständnis und für die Ausprägung einer reflexiven und toleranten Positionierung in kultureller Pluralität.

Orientierung an einer induktiven Erkenntnislogik

In der folgenden Gesprächssequenz thematisieren die Lehrkräfte der Gruppe »Rügen«³³ exemplarisches Arbeiten, mittels dessen – so die Lehrkräfte – die Schülerinnen und Schüler das Decodieren von historischen Kulturgütern erlernen können; in diesem Zusammenhang kom-

³³ Alle empirisch erhobenen Daten sind aus Gründen des Datenschutzes anonymisiert worden. Die Gruppendiskussion, auf die sich im Folgenden bezogen wird, ist mit dem Namen »Rügen« bezeichnet worden. An »Rügen« haben vier ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtende Gymnasiallehrkräfte teilgenommen.

men sie auf die Anna-Amalia-Bibliothek in Weimar als außerschulischen Lernort zu sprechen.

Gruppe »Rügen«, Passage »Außerschulischer Lernort«, Zeile 1429-1492

Cm: Also des wär jetzt praktisch ein Plädoyer für ein-für ein äh exemplarisches Arbeiten.

Bf: ↳Stärkeres exemplarisches, genau.

Dm: ↳Ja.

Af: ↳Mhm.

Cm: Also man-man spielt sozusagen das Wissenschaftliche an einem-an einem Fallbeispiel (sozusagen) mal-mal wirklich

Af: ↳Mhm.

Cm: perspektivenreich durch (.) und-und ansonsten

Bf: ↳Ich weiß, wir waren an der Amalia-Bibliothek dann und jeder hat irgendwie dann

Cm: ↳Ja.

Bf: wirklich ein Original, auch Briefe da von irgendwem von

Cm: ↳Mhm.

Af: ↳Mhm.

Bf: Moses Mendelssohn hat ich in der Hand und wir haben (.)

Cm: ↳Mhm.

Bf: einen Auftrag bekommen. und des war 1989. also-

Dm: ↳Ja.°

Dm: W-wobei unsere Schulbücher (.)diesen Weg (.) genau diesen

Cm: ()

Af: ↳Eigentlich das-

Dm: Weg gehen. (.) also mit unseren Schulbüchern kannst du

Bf: ↳Mhm. ↳Mhm.

↳Mhm-mhm.

Af: ↳An (ex-)ausgewählten Beispielen.

Dm: das sehr gut machen. [...] ansonsten würde ich (.) mit Kompendien arbeiten, mit [...] Zusammenfassungen [...], aber du musst den Nachvollzug nicht mehr machen, weil des kostet halt echt auch (.) wahnsinnig viel Zeit (.) [...]

Cm: Also der-der Nachvollzug (.) also wirklich die Fähigkeit des-des geistigen Nachvollzugs ist dann eben aber auch nicht mehr vorhanden.

Die Lehrkräfte betonen in dieser Passage, dass die Einübung der Decodierung von historischen Kulturobjekten am Exemplarischen erfolgen muss: Eine Lehrerin erinnert sich an ihre eigene Schulzeit, als die Lehrkraft mit ihren Schülerinnen und Schülern die Anna-Amalia-Bibliothek aufgesucht hat und diese für die Aneignung von geisteswissenschaftlichen Lerninhalten nutzbar gemacht worden ist. Die Schülerinnen und Schüler erhielten von der Lehrkraft »einen Auftrag«, vor dessen Hintergrund die in dieser Bibliothek aufbewahrten, historischen Originalschriftstücke bearbeitet werden sollten. Dort ist den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben worden, mit verschiedenen Primärquellen zu arbeiten und »perspektivenreich«³⁴ einen eigenen Erkenntnisgewinn in einem außerschulischen Lernort aufzubauen.

Die befragten Lehrkräfte erachten es als sinnvoll und gewinnbringend, Schülerinnen und Schülern Gelegenheitsstrukturen zu bieten, mittels derer sie am konkreten historischen Material an geisteswissenschaftliche Inhalte herangeführt werden. Implizit wird deutlich, dass die Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern historische Kulturobjekte zur Aneignung vorlegen, damit die Lernenden sich Wissen über vergangene historische Epochen aneignen. Der Bibliothek wird damit eine große Bedeutung zugesprochen: In ihr werden nicht nur historische Kulturobjekte aufbewahrt und den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt; die Bibliothek wird auch zum konkreten Handlungsraum, denn hier werden Kulturobjekte didaktisch arrangiert. Einerseits dokumentiert sich, dass die Lehrkräfte der Bibliothek als Handlungsraum eine Wirkmächtigkeit zuschreiben; andererseits nutzen sie diese im Rahmen von arrangierten Unterrichtsettings gar nicht mehr selbst. Denn Bf unterstreicht die Bedeutung der Bibliothek im Rahmen ihrer Erinnerungen an ihre eigene Schulzeit: »und des war 1989«. Die Lehrkräfte haben die kollektive Orientierung ausgebildet, dass institutionelle Rahmenbedingungen die Nutzung der Bibliothek obstruieren. Die Inanspruchnahme der Bibliothek als Lernort kostet zu viel Zeit, die Lehrkräfte nicht zu haben meinen. Stattdessen reduzieren die Lehrkräfte die

³⁴ Vgl. Rügen, Zeile 1437.

Komplexität der geisteswissenschaftlichen Inhalte und arbeiten mit Texten, die sie in »Schulbüchern«, »Zusammenfassungen« oder »Kompendien« finden. Dabei tolerieren die Lehrkräfte, dass der »geistige Nachvollzug« zwischen dem originalen Kulturgut und der Erkenntnis für die Schülerinnen und Schüler nicht mehr vorkommt; vielmehr wird die Quelle in ihrer reinen Textstruktur als hinreichend angesehen.

Es zeigt sich, dass die Bedeutung der Bibliothek als außerschulischer Lernort für die Vermittlung kultureller, geisteswissenschaftlicher Inhalte seitens der befragten Lehrkräfte zwar hervorgehoben wird. Allerdings erweist sie sich in deren Verständnis als nicht praktikabel: Die Nutzung der Bibliothek nimmt viel Zeit in Anspruch, sodass letztlich eine schnelle Vermittlung von Inhalten verhindert wird.

Obwohl die Lehrkräfte die Bedeutung von Mehrperspektivität, Multiperspektivität sowie einen induktiven erkenntnislogischen Zugang präferieren, kann auf impliziter Ebene rekonstruiert werden, dass die Abarbeitung von Lehrplaninhalten einen höheren Stellenwert einnimmt. Damit wird die Nutzung der Bibliothek in gegenwärtigen unterrichtlichen Lehr- und Lernsettings abgelehnt; die Möglichkeit von Schülerinnen und Schülern, sich mit geisteswissenschaftlichen Kulturgütern auseinanderzusetzen, wird letztlich durch die Lehrkräfte begrenzt. Während also der Mehrwert der symbolischen Repräsentativität der Bibliothek als einem Ort des Geistes hervorgehoben wird, verliert der konkrete Handlungsraum aus Sicht der Lehrkräfte an Verwertbarkeit. Der Radius schulischer Räumlichkeit wird damit auf den inneren Zirkel der Schule begrenzt: Um alle Lehrplaninhalte zeitökonomisch und zeiteffizient abarbeiten zu können, wird in Kauf genommen, dass bei den Schülerinnen und Schülern »die Fähigkeit des geistigen Nachvollzugs«³⁵ durch eine induktive Decodierung von historischen Kulturobjekten nicht mehr entwickelt werden kann.

Folgerungen

Die Gruppe Rügen wählt einen Zugang, der sich einer induktiven Erkenntnislogik öffnet: Die befragten Lehrkräfte erachten es als sinnvoll, dass die Schülerinnen und Schüler aus den historischen Originalquellen elementare Charakteristika schließen, die dann als konstitutiv für eine historische Epoche stilisiert werden können.

³⁵ Rügen, Zeile 1490f.

An den hier aufgeführten exemplarischen Textpassagen der Gruppe »Norderney« und der Gruppe »Rügen« dokumentiert sich, dass die Lehrkräfte über epistemologische Überzeugungen verfügen, die sich an der Vermittlung von historischem Wissen über bestimmte historische epochale Zeitabschnitte orientieren. Beiden Gruppen ist gemeinsam, dass sie ihren Schülerinnen und Schülern historisches Wissen über bzw. mithilfe historischer Quellen vermitteln möchten. Gewinnbringend wäre aber auch die Vermittlung von erkenntnislogischen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen würden, sich Kulturgüter durch hermeneutische Zugänge zu erschließen und sich dadurch letztlich der Unendlichkeit von Verstehensmöglichkeiten zu öffnen.

4 Fragen an die fachwissenschaftliche Lehrerbildung in den Geistes- und Kulturwissenschaften

Aus der Zusammenschau der Bedeutung der Geistes- und Kulturwissenschaften in der Lehrerbildung, Anforderungen an Lehrerprofessionalität und den empirisch fundierten Desiderata sollen nun abschließend Fragen an die fachwissenschaftliche Ausbildung in den Geistes- und Kulturwissenschaften formuliert werden.

Welche Wissensbestände sind von Bedeutung, um das skizzierte Verständnis von Kultur zu transportieren?

Zunächst ist zu fragen, welche Wissensbestände prioritär in den jeweiligen Fächern und in den unterschiedlichen Lehrämtern von Bedeutung sind, um das beschriebene bzw. um ein angemessenes Kulturverständnis zu transportieren. Hierunter könnten fachwissenschaftliche Inhalte ebenso wie erkenntnistheoretische und wissenschaftstheoretische Fragestellungen subsumiert werden. Daneben scheint es für die Lehrerbildung interessant zu fragen, ob sich Studierende unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge in fachwissenschaftlicher Hinsicht die gleichen Inhalte aneignen sollten. In der Konsequenz müsste dann auch gefragt werden, ob Studierende der Lehramtsstudiengänge andere oder die gleichen Inhalte wie Studierende eines Bachelor- oder Masterstudiengangs in den jeweiligen Fachwissenschaften erwerben müssten.

Wie baut sich ein konstruktives Verhältnis zu kultureller Diversität auf?

Zweitens ist zu fragen, wie sich ein konstruktives Verhältnis zu kultureller Diversität aufbaut. Aus einer fachfremden Perspektive ist zu vermuten,

- dass die Beschäftigung mit Kulturtheorie hier hilfreich sein könnte,
- dass es hilfreich wäre, explizit die wissenschaftstheoretischen Grundlagen des jeweiligen Faches zu verdeutlichen,
- dass die Verbindung zwischen einzelnen Inhalten und der Konstruktion von Wissen explizit zu machen wäre
- und dass es darum gehen müsste, jeweils die einzelnen Inhalte in ihrer Exemplarizität explizit an die dahinterliegende allgemeine Frage anzudocken.

Wichtig wäre, dass das zentrale Staatsexamen ebenfalls diese Perspektive einnehme. Dazu wäre auch eine empirische Studie von Interesse, inwiefern die im Staatsexamen genannten Aufgaben überhaupt auf die Herausforderungen des sozialen Wandels eingehen, oder ob hier ebenfalls die historisierende Betrachtung dominant ist.

Wie sieht das epistemologische Verständnis von Lehramtsstudierenden in Hinblick auf kulturelle Kontexte aus und wie lässt es sich beeinflussen?

Der zweite Fragekomplex bezieht sich auf das epistemologische Verständnis von (angehenden) Lehrkräften. Zum einen wissen wir wenig über das kulturwissenschaftliche epistemologische Verständnis. Dieses empirisch genauer anzusehen, wäre ebenso lohnend wie in Interventionsstudien dessen Veränderung nachzuvollziehen.

Gleichwohl lassen sich vor dem Hintergrund der Forschungen zu epistemologischen Untersuchungen in den naturwissenschaftlichen Fächern didaktische Anregungen formulieren, die potenziell wahrscheinlich zu einer Mitnahme von epistemologischen Überzeugungen mit dem jeweiligen Wissenserwerb anregen:

- Zum einen gälte es, in hochschuldidaktischen Arrangements die Studierenden zur Reflexion und zur Offenlegung ihrer epistemologischen Überzeugungen anzuregen.
- Zweitens ginge es darum, diese Überzeugungen explizit mit den jeweiligen fachwissenschaftlichen Wissensbeständen zu verbinden.
- Über Portfolios, E-Portfolios, Kompetenzblätter und anderes könnte gleichzeitig die Bedeutsamkeit dieser Reflexion transportiert werden.

Welche Kompetenzen müssen angehende Lehrkräfte neben dem fachwissenschaftlichen Wissen erwerben, um wiederum bei Schülerinnen und Schülern Lernprozesse in Gang zu setzen, die die epistemologischen Grundlagen eines angemessenen Kulturverständnisses erreichen?

Zudem müsste die Frage geklärt werden, was angehende Lehrkräfte neben dem fachwissenschaftlichen Wissen können müssen, um bei Schülerinnen und Schülern Lernprozesse in Gang zu setzen, die die epistemologischen Grundlagen eines angemessenen Kulturverständnisses erreichen. Wie kann ein breites und auf den sozialen Wandel bezogenes Kulturverständnis mitgängig gelernt werden? Hier könnte v. a. die Kulturausübung, deren sinnliche Erfahrung und die darauf bezogene Reflexion ein guter Weg sein. In der Musik und der Kunst ist die Parallelität von Kulturproduktion und Kulturreflexion eine Selbstverständlichkeit; dieses für andere geisteswissenschaftliche Fächer universitär zu ermöglichen und dabei gleichzeitig zu reflektieren, wäre eine weitere Perspektive. Damit würde über mitgängiges Lernen und dessen Reflexion eine reflexive Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt und Diversität ermöglicht.

Vor dem Hintergrund der in diesem Beitrag ausgeführten Überlegungen sollte sichtbar geworden sein, dass eine Fachwissenschaft es sich in der Lehrerbildung – will sie ihrem eigenen Anspruch gerecht werden und diesen in die Schulen hineintransportiert sehen – nicht leisten kann, ihre eigene Praxis und ihre eigene Wirkung unhinterfragt als gegeben hinzunehmen. Das Reflexiv-Werden der eigenen universitären Praxis im Hinblick auf die Lehrerbildung ist somit von großer Bedeutung. Ein fachwissenschaftlicher Berufsbezug in der Lehrerbildung muss sich unseres Erachtens nicht um die Frage nach der Umsetzung seiner Inhalte in der Schule kümmern (das ist die Aufgabe der Fachdidaktik). Vielmehr geht es darum, Antworten auf die beschriebenen Fragen zu finden, die Wissensbestände und epistemologischen Grundlagen kultureller Bildung zu reflektieren, die Lehrinhalte danach auszuwählen und zu überlegen, wie universitäre Lernarrangements aussehen müssen, damit Lehramtsstudierende dieses Wissen und v. a. die damit zusammenhängenden epistemologischen Grundlagen erwerben können.

Literatur

- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), 469–520.
- Blömeke, Sigrid; Felbrich, Anja; Müller, Christiane (2008): Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik. In: Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung, hg. v. Sigrid Blömeke; Gabriele Kaiser; Rainer Lehmann, 219–246. Münster: Waxmann.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Barbara Budrich.
- Bräuer, Christoph; Wieser, Dorothee (2015): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik, hg. v. Christoph Bräuer; Dorothee Wieser. Wiesbaden: Springer.
- Böhme, Gernot (1994): Weltweisheit, Lebensform, Wissenschaft. Eine Einführung in die Philosophie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Bern: Huber.
- Bromme, Rainer (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3, hg. v. Franz Emanuel Weinert, 177–212. Göttingen: Hogrefe 1997.
- Faas, Stefan; Zipperle, Mirjana (2014): Sozialer Wandel als Herausforderung – Eine Einleitung. In: Sozialer Wandel. Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit, hg. v. Stefan Faas; Mirjana Zipperle, 1–9. Wiesbaden: Springer.
- Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. München u. a.: Urban & Schwarzenberg.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1967): The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine 1967.
- Hattie, John (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London u. a.: Routledge.
- Hattie, John (2012): Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning. London u. a.: Routledge.
- Hattie, John; Yates, Gregory C. R. (2014): Visible learning and the science of how we learn. London u. a.: Routledge.
- Hofer, Barbara K.; Pintrich, Paul R. (1997): The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. In: Review of Educational Research, 67 (1) 88–140.

- Köller, Olaf; Baumert, Jürgen; Neubrand, Johanna (2000): Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht. In: Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Kapitel VI in Band II: TIMSS – Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe, hg. v. Jürgen Baumert, Wilfried Bos, Rainer Lehrmann, 229–269. Opladen: Leske + Budrich.
- König, Johannes; Hofmann, Bernhard (2013): Professionalität von Lehrkräften. Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können? hg. v. Johannes König; Bernhard Hofmann. Berlin: Dt. Ges. für Lesen und Schreiben.
- Kultusministerkonferenz (2001): 296. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 05./06.Dezember 2001 in Bonn. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/296-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-0506dezember-2001-in-bonn.html> [13.12.2017].
- Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf, hg. von Christina Allemann-Ghionda und Ewald Terhart, 47–70. Weinheim/Basel: Beltz (= Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft).
- Loos, Peter; Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske + Budrich.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oser, Fritz (1998): Ethos – Die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen: Leske + Budrich.
- Pajares, M. Frank (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. In: Review of Educational Research, 62, 307–332.
- Rau, Caroline (2014): Wissenschaft und Schule. Das Wissenschaftsverständnis von Lehrkräften in geisteswissenschaftlichen Fächern. In: Forschende Frauen in Bamberg. Kolloquium 2014. Beiträge Bamberger Nachwuchswissenschaftlerinnen, Band 7, hg. v. Ada Raev, Iris Hermann, Brigitte Eierle, 97–114. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Reichenbach, Roland (1994): Moral, Diskurs und Einigung. Zur Bedeutung von Diskurs und Konsens für das Ethos des Lehrberufs. Bern u. a.: Lang.
- Reusser, Kurt; Pauli, Christine; Elmer, Anneliese (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Handbuch der Forschung zum

- Lehrerberuf, hg. v. Ewald Terhart, Hedda Bennewitz, Martin Rothland, 478–496. Münster: Waxmann.
- Scheunpflug, Annette (2003): Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6 (2), 159–172.
- Scheunpflug, Annette; Franz, Julia; Stadler-Altman, Ulrike (2012): Zur »Kultur« in pädagogischen Zusammenhängen. In: Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze, hg. v. Tobias Fink, Burkhard Hill, Vanessa-Isabelle Reinwand, Alexander Wenzlik. München, 99–109 [= Kulturelle Bildung, Bd. 29].
- Scheunpflug, Annette (2014): Unterrichtsplanung – system- und evolutionstheoretisch angeregt. In: Religionsunterricht planen [= Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 5], hg. v. Gerhard Büttner u. a., 28–38. Babenhausen: Verlag Ludwig Sauter.
- Shulmann, Lee S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review, 57 (1), 1–22.
- Stanat, Petra (2002): Pisa 2000: die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Statistisches Bundesamt (2016): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen [Fachserie 11 Reihe 4.1]. Wiesbaden: o.V.
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Pädagogische Professionalität [= Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft], hg. v. Werner Helsper und Rudolf Tippelt, 202–224. Weinheim/Basel: Beltz.
- Treml, Alfred K.; Scheunpflug, Annette: Warum Prognosen unmöglich und unvermeidlich sind. Das Beispiel Pädagogik. In: Kulturethologie zwischen Analyse und Prognose, hg. v. Hartmut Heller, 84–94. Wien: Lit Verlag.
- Wayne, Andrew J.; Youngs, Peter (2006): Die Art der Ausbildung von Lehrern und die Lerngewinne ihrer Schüler. Eine Übersicht über aktuelle empirische Forschung, in: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf [= Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft]. Weinheim u. Basel: Beltz 2006.