

Professionalisierung im Fach: Rekonstruktion von Prozessen forschenden Lernens in der fachdidaktischen Lehramtsausbildung

Editorial zu Themenheft 2 der HLZ

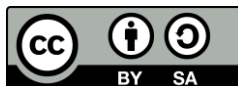
Friederike Kern^{1,*} & Björn Stövesand¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
stoevesand@uni-bielefeld.de, friederike.kern@uni-bielefeld.de

Das Lehramt als Profession

Jeder Konzeption von Lehramtsstudiengängen liegt das Verständnis zugrunde, dass das schulische Lehramt die Merkmale einer Profession aufweist (Schmidt, 2008). Typischerweise geht mit der Professionalisierung einer Tätigkeit eine Akademisierung und Verwissenschaftlichung einher, die sich u.a. in der Ausdifferenzierung und Systematisierung verschiedener Wissensformen als Basis des berufsförmigen – professionellen – Handelns zeigt (Schmidt, 2008). Dabei ergibt sich aus der strukturellen Spezifik des Handlungsfeldes „Unterricht“ gerade für Novizen, d.h. also u.a. für Studierende des Lehramts, eine mitunter diffuse Anforderungslogik, deren Bewältigung sehr viel mehr erfordert als eine bloße Aufbereitung und Vermittlung von fachlichem Wissen. So zeichnen sich professionell agierende Lehrkräfte dadurch aus, dass sie ihr Handlungsfeld als prinzipiell uneindeutigen Spielraum begreifen, der eine ständige, aufeinander bezogene Relationierung von unterrichtsinhärenter Situationslogik einerseits und professionsspezifischen Wissensressourcen andererseits erfordert (vgl. Radtke, 1999). Dieser als prinzipiell unvereinbar (vgl. Schütze et al., 1996, S. 333) bezeichneten Anforderung liegen notwendige Fähigkeiten zur reflexiven Wahrnehmung und entsprechenden Rückkopplung mit bestehenden Wissensbeständen zugrunde. Aus dieser Perspektive meint Professionalität u.a. das grundsätzliche Vermögen stetiger reflexiver Aktualisierung und Kalibrierung von erworbenen professionsspezifischen Wissensstrukturen und Wahrnehmungspraktiken im Kontext konkreter, situativ wie interaktiv eingebetteter Wahrnehmungs- und Handlungsanforderungen. Eine solche permanente Kalibrierung von professionsbezogenem Wissen und Wahrnehmungspraktiken in konkreten Interaktionssituationen bezeichnet Goodwin (1994) als eine zu erlernende „pro-



professional vision“. Eine „professional vision“ zu erwerben heißt demnach, dass die Objekte einer (Wissenschafts-)Disziplin im Sinne der jeweiligen professionsspezifischen Bezeichnungs-, Bewertungs- und Handlungspraktiken wahrgenommen und untersucht werden.¹ Im Kontext der Lehrer_innenausbildung beziehen sich die Wahrnehmungspraktiken einer „professional vision“ typischerweise auf fachliche Lernprozesse von Schüler_innen. Wie ist nun das Zusammenspiel von Wissen, Wahrnehmung und Handeln für die Profession Lehramt zu konzeptualisieren und welche theoretischen und methodischen Konsequenzen lassen sich daraus für eine Auflösung der o.g. diffusen Anforderungslogik und damit eine angemessene Handlungskompetenz für professionelle Akteur_innen ableiten?

Die Verschränkung von Wissen und Wahrnehmung als Grundlage professionellen Handelns

Für eine professionelle Handlungskompetenz im Lehramt ist nach Shulman (1987) pädagogisches, fachliches und fachdidaktisches Wissen im kontinuierlichen, situativ ausgerichteten Zusammenspiel erforderlich. Entsprechend gelten Lehrkräfte als professionell, die einerseits über relevantes, professionsspezifisches Wissen aus den genannten Bereichen verfügen und andererseits die Fähigkeit besitzen, dieses Wissen reflexiv auf die situativen Erfordernisse des Unterrichts anzuwenden (vgl. Bromme, 1992, 1995; Shulman, 1986). Wissen kann damit als eine wesentliche Ressource auch für eine „professional vision“ auf Lernprozesse gelten. Ohne relevantes (lern-)gegenstandsbezogenes Wissen würde das auf fachliche Lernprozesse bezogene *Wahrnehmungsfeld* des Unterrichts in ein überkomplexes Rauschen verwandelt, das keine Selektionsoptionen für professionelle Beobachtung und Handlungsevaluation mehr zulässt. Alternativ kann beispielsweise unreflektiertes pädagogisches Wissen Raum für eine fachindifferente Reproduktion v.a. scheinbar pädagogisch motivierter unterrichtslogischer Handlungsrouninen schaffen. In diesem Sinne stellen die verschiedenen Wissensformen notwendige Reflexionsfolien für eine theoretisch inspirierte Entwicklung von gegenstandsbezogener Wahrnehmung in konkreten, fachbezogenen Situationen des Lernens und Lehrens dar.

Professionelle Lehrkräfte verfügen im Gegensatz zu Laien also über die Fähigkeit, mithilfe von professionsbezogenem Wissen und professionellen Praktiken ihr Tätigkeitsfeld entsprechend der professionsspezifischen Handlungsanforderungen perzeptiv zu strukturieren und so ihr Wissen adäquat anzupassen und anzuwenden (vgl. Goodwin, 1994; Sherin & van Es, 2009; Sacher, in diesem Band). Für ein solches Verständnis von Professionalität ist maßgeblich, dass sich schulischer Unterricht je nach Fach in unterschiedlichen, fachkulturellen Nuancen zeigt und Lehrkräfte sich dieser Spezifika im besten Fall nicht nur bewusst sind, sondern entsprechendes Wissen auch als Reflexionsfolien verfügbar haben. Denn wo allgemein-pädagogische und didaktische Wissensformen als Reflexionsfolien für die wahrgenommenen unterrichtlichen Lern- und Lehrprozesse fungieren, sind fachliches und fachdidaktisches Wissen zentrale Ressourcen für die professionelle – und damit auch kontextbezogene, d.h. auf konkrete Interaktionssituationen bezogene – Vermittlung der jeweiligen Unterrichtsinhalte. Folgt man hier dem Konzept der „professional vision“, so sind die fachlichen und fachdidaktischen Wissensbestände die zentralen Bezugsrahmen für die Wahrnehmung und Beurteilung fachinhärenter Situationslogiken im jeweiligen Fachunterricht. Als Theoriebrille ermöglicht fachdidaktisches Wissen die kategoriale und selektive Beobachtung von Fachunterricht in der jeweilig spezifischen methodologischen und epistemologischen

¹ Goodwin (1994) führt diesen Gedanken am Beispiel einer Archäologiestunde im Feld aus, in der eine Studierende dazu angeleitet wird, etwas Schmutz als ein potenzielles Objekt archäologischer Untersuchungen wahrzunehmen, indem es professionstypisch untersucht und kategorisiert wird.

Gestalt. Fachliche und fachdidaktische Inhalte der universitären Ausbildung bieten dafür das notwendige perzeptive Instrumentarium. Um dieses Wissen allerdings als Heuristik nutzbar zu machen, stellt sich die für die Forschung zur Professionalitätsentwicklung zentrale Frage, wie fachdidaktisches Wissen in konkreten Interaktionssituationen zur Lösung praktischer Probleme genutzt werden kann.

Forschendes Lernen als Grundlage von Professionalitätsentwicklung?

Als ein Ansatz, Brücken zwischen theoretischem Wissen, theoretisch inspirierter Wahrnehmung und professionellem Handeln zu erzeugen, wird in jüngster Zeit zunehmend das Forschende Lernen diskutiert, wenngleich die Heterogenität des Konzepts mitunter die damit verbundenen Zielvorstellungen unscharf werden lässt (vgl. exemplarisch Fichten, 2010; Schüssler, Schwier, Klewin, Schicht, Schöning & Weyland, 2014; Huber, 2003). Der Idee einer „professional vision“ folgend lassen sich aus den Diskussionen um Forschendes Lernen allerdings zentrale Perspektiven destillieren, die für eine Anregung und Anleitung von theoretisch reflektierten Wahrnehmungspraktiken fruchtbare Inspirationen bieten. Der Schlüssel liegt dabei in der Orientierung am Attribut „forschend“: In einer Haltung phänomenologischer Offenheit wird die Welt als prinzipiell unvertraut angesehen, um so vorurteilsbezogene Erklärungsaffecte durch systematische Irritation zu umgehen und sichtbar zu machen.

Dieses „Lernen im Format der Forschung“ (vgl. Wildt, 2005) knüpft dabei direkt an die strukturelle Spezifik der Lehrprofession an und nutzt die von Fichten (2010) herausgestellten Ähnlichkeiten zur Forschungstätigkeit: stetiger reflexiver Umgang mit Handlungsoptionen und das grundsätzliche Verständnis von Wissen und Verstehen als Konstruktion und Selektion. Durch die Vermittlung solcher wissenschaftsinhärenteren Attitüden (vgl. Huber, 2003, S. 18; Fichten, 2010, S. 11) sollen Studierende des Lehramts im Rahmen von Praxisphasen nicht einfach mit den Routinen der Praxis konfrontiert, sondern durch die Grundfunktionen von Forschung und Wissenschaft und mit einem breiten Theoriehintergrund aus Pädagogik, Fach und Fachdidaktik für die Situationslogik des Fachunterrichts sensibilisiert werden. Zentrales Moment einer „forschenden“ Lernform ist dann nicht die oft propagierte, normative Orientierung an Standards der Forschung, sondern das Überraschungspotenzial eines wissenschaftlich befremdeten Felddaufenthalts.

Forschendes Lernen in den Fachdidaktiken – Ziele des vorliegenden Themenheftes

Ziel des vorliegenden Themenheftes ist es, aktuelle Zugänge zum Forschenden Lernen in den Fachdidaktiken sowie im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ vorzustellen und zu diskutieren. Das Hauptaugenmerk der Beiträge richtet sich auf eine theoriegeleitete Rekonstruktion von Zusammenhängen zwischen fachdidaktischen Wissensformen und anzubahnenden Prozessen der Professionalitätsentwicklung während solcher Praxisphasen im Studium, denen ein Konzept Forschenden Lernens zugrunde liegt. Der analytische Schwerpunkt liegt auf dem Versuch, Prozesse von Professionalitätsentwicklung im Rahmen von Praxisphasen theoriegeleitet zu verstehen und nach Möglichkeit fächerspezifisch auszudifferenzieren.

Die Reihenfolge der Beiträge folgt dabei einer methodischen und einer Fächerlogik: In den ersten vier Beiträgen steht die rekonstruktive Methode der Konversations- bzw. Gesprächsanalyse im Mittelpunkt. Zum einen wird sie im Hinblick auf ihre Potenziale für das Forschende Lernen sowohl fächerübergreifend (*Sacher*) als auch fächerspezifisch am Beispiel der Deutschdidaktik (*Buttler & Weiser-Zurmühlen*) diskutiert. Zum

anderen wird sie als etablierte Forschungsmethode für die Beschreibung von Professionalitätsentwicklung im Fach Deutsch genutzt (*Stövesand; Herzig*). Dazu werden die Potenziale verschiedener Lehrsituationen für Forschendes Lernen (videographierte Forschungsseminare sowie authentische Fördersituationen) mit Hilfe der Gesprächsanalyse rekonstruiert.

Danach folgen drei Beiträge aus den Fächern Philosophie, Sportwissenschaften und Sozialwissenschaften. Diese explizieren – wie es die Beiträge aus der Deutschdidaktik ebenfalls tun – zunächst die Inhalte und besonderen Anforderungen fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Wissensbestände und nehmen dann konkrete Lehrkonzepte in den Blick, die auf Forschendes Lernen ausgerichtet sind. Teils empirisch (*Golus; Ukley et al.*), teils konzeptionell (*Schwier*) beleuchten sie, welches Wissen durch Forschendes Lernen reflexiv erworben wird bzw. werden kann.

Ähnlich wie der erste Beitrag des Themenheftes nimmt auch der letzte wieder einen fächerübergreifenden Blick ein, der jedoch curricular bestimmt ist: Das Modul Deutsch als Zweitsprache ist in Nordrhein-Westfalen – wie in anderen Bundesländern auch – obligatorischer Teil der Lehramtsausbildung. *Ohm & Zörner* zeigen, welche Rolle die Wahrnehmung hier für eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Fach spielt.

Zu den einzelnen Beiträgen

Mit dem Vorschlag der „hochschuldidaktischen Wende“ qualitativer Methoden argumentiert *Julia Sacher* in ihrem Beitrag für die stärkere Akzentuierung von konversations- und gesprächsanalytischen Ansätzen im Forschenden Lernen der Lehramtsausbildung. Am Beispiel der Kölner „Forschungsklassen“ zeigt die Autorin, wie Studierende durch das Erlernen methodologischer Grundprinzipien qualitativer Sozialforschung (u.a. Entdeckung und Theoriegenese) eine „gesprächsanalytisch geprägte professional vision“ erwerben können, die, so wird argumentiert, maßgeblich für eine professionelle Reflexionskompetenz sei. Dabei fokussiert sie vor allem den für die Lehrerbildung omnipräsenten Bereich der Unterrichtskommunikation mit besonderen Implikationen für den Deutschunterricht.

Ann-Christin Buttlar und *Kristin Weiser-Zurmühlen* zeigen anhand eines konkreten, einer authentischen Unterrichtssituation entstammenden Video- bzw. Transkriptausschnitts, wie die gesprächsanalytische Methodologie dazu genutzt werden kann, mikroskopische Einblicke in fachdidaktische Prozesse des Deutschunterrichts zu erhalten. Anhand der Rekonstruktion einer Lehrerin-Schüler-Interaktion in einer Fördersituation mithilfe der Sequenzanalyse (*Schegloff, 2007*) zeigen die Autorinnen, wie der verfremdete Blick der Gesprächsforschung Erkenntnisse über zugrundeliegende fachliche und fachdidaktische Konzepte erlaubt und damit auch für die Anwendung im Rahmen der Lehrer_innenausbildung fruchtbar gemacht werden kann.

Einen empirischen Blick auf konkrete Arbeitsprozesse im Forschenden Lernen wirft *Björn Stövesand* in seinem Beitrag: Durch die gesprächsanalytische Rekonstruktion einer studentischen Gruppenarbeit, welche sich mit einem ethnographischen Unterrichtsprotokoll zum Deutschunterricht der Grundschule auseinandersetzt, arbeitet er die fach- und professionsspezifischen Wissensaushandlungen der Studierenden heraus. Damit akzentuiert der Autor die fruchtbare Verbindung von Forschendem Lernen, Kasuistik und interaktiven Arbeitssettings, wenn es um die Anregung und Beobachtung von Wissensanwendungen geht.

Ebenfalls aus gesprächsanalytischer Perspektive widmet sich *Catherina Herzig* Erklärsituationen zwischen Studierenden und Schüler_innen im Orthographie-Förderunterricht. Anhand von zwei kontrastierenden Beispielen macht sie deutlich, dass bei der Vermittlung basaler Rechtschreibprinzipien (hier „offene und geschlossene Hauptsilben“) gegenstandsbezogenes Wissen allein nicht ausreicht, um erfolgreiche und

kindgerechte Erklärungen zu produzieren. Vielmehr zeigt die Autorin an authentischen Beispielen aus dem Förderunterricht, dass der interaktiven und schrittweisen Durchführung der Erklärung unter aktivem Einbezug der Kindsäußerungen eine besondere Rolle zukommt. Nur so gelingt es, Erklärungen als gemeinsamen Herstellungsprozess zu organisieren und situativ als geteiltes Wissen („Common Ground“) zu etablieren.

Für die Philosophiedidaktik konstatiert *Kinga Golus*, dass es im Kontext des Praxissemesters und beim Forschenden Lernen stärker auf fachdidaktische Forschungsmethoden ankommen müsse als auf allgemeine bildungs- bzw. sozialwissenschaftliche. Sie stellt das „Prinzip der fachdidaktischen Transformation“ vor, nach dem philosophische Methoden und auch andere Fachspezifika (Maximen, Inhalte etc.) fachdidaktisch gewendet und so für den Philosophieunterricht nutzbar gemacht werden. Obwohl dieses Prinzip für Studienprojekte genutzt wird, zeigt die Autorin anhand ausgewählter Äußerungen von Studierenden zum Praxissemester, dass diese die forschende Auseinandersetzung mit Schule und Unterricht für irrelevant halten und eine „methodische Starrheit“ anprangern. Die Autorin plädiert für eine deutlichere Hinwendung zu philosophiedidaktischer Forschung im Forschenden Lernen und regt an, die Rolle der Forschungsmethoden aus der empirischen Bildungsforschung für das fachdidaktische Forschende Lernen zu hinterfragen.

Angehende Sportlehrkräfte, so *Nils Ukley*, *Natalie Fast*, *Golo Faßbeck*, *Bernd Groeben* und *Valerie Kastrup* in ihrem Beitrag, müssen nicht nur einen Perspektivwechsel von Lernenden zu Lehrenden meistern, sondern zusätzlich noch von aktivem Sportler bzw. aktiver Sportlerin zu einer Sportlehrkraft, die für das Arrangement von bewegungskultureller Praxis verantwortlich ist. Die Autor_innen beschreiben, welche Herausforderungen sich für angehende Lehrkräfte im Hinblick auf ihre eigenen Sportereferenzen stellen und welche Möglichkeiten das Forschende Lernen bietet, um beide Rollenwechsel methodisch und theoriegeleitet zu unterstützen. Aus laufenden Evaluationsstudien zum Bielefelder Praxissemester leiten die Autor_innen zudem Gelingensbedingungen für Forschendes Lernen ab. Vor allem müssen die Studierenden die Studienprojekte als bedeutsam für die Schule sowie für sich selbst empfinden. Es zeigt sich, dass die Gelingensbedingungen weniger fachspezifisch sind und vermutlich für alle Fachdidaktiken gelten.

Den fachdidaktischen Blick auf Professionalität und Professionalisierung richtet *Volker Schwier*: In seinem Beitrag skizziert er zentrale Aspekte sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalitätsentwicklung in Relation zur allgemeinen Diskussion um Professionalität im Lehramt und plädiert für eine Stärkung der universitären Ausbildungsphase und des Forschenden Lernens. In diesem Format sei es durch die handlungsentlastete Beschäftigung mit Unterricht als sozialer Praktik möglich, die für die Sozialwissenschaftsdidaktik zentrale kritische Reflexionsfähigkeit zu schulen. Der Autor zeigt am Beispiel der „(Peer-)Reflexionsmatrix sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität“, wie Studierende mithilfe der Orientierung an für die Sozialwissenschaftsdidaktik zentralen Dimensionen und Prinzipien Unterricht theoriegeleitet beobachten und anschließend gemeinsam reflektieren können.

Mit Blick auf eine grundlegende Theoretisierung Forschenden Lernens unter Rückgriff auf den US-Pragmatisten John Dewey zeigen *Udo Ohm* und *Anika Zörner*, wie Gelegenheiten Forschenden Lernens im Bereich Deutsch als Zweitsprache von Studierenden wahrgenommen und bearbeitet werden. Durch eine Kontrastierung zweier narrativer Interviews, in denen Studierende über Erfahrungen aus dem Praxissemester zu DaZ-relevanten Aspekten Auskunft geben, zeigen die Autor_innen, welche Rolle die Wahrnehmung von problematischen Situationen und deren reflexive Bearbeitung in Form von „Forschung“ spielt. Damit argumentieren die Autor_innen für ein Verständnis Forschenden Lernens, welches sich weniger an einer Theorie-Praxis-Dichotomie orientiert, sondern vielmehr alltägliche Wahrnehmungspraktiken und wissenschaftli-

ches Forschen als Positionen auf einem Kontinuum definiert. In der starken Anlehnung an Dewey und der damit verbundenen kritischen Hinterfragung der Theorie-Praxis-Dichotomie liegt auch der Grund für die Verwendung des Begriffs „inquiry based learning“ im englischen Abstract der Autor_innen, im Gegensatz zum sonst verwendeten „research-based learning“.

Friederike Kern & Björn Stövesand,
Herausgeber*innen des Themenheftes

Literatur und Internetquellen

- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bromme, R. (1995). Was ist „pedagogical content knowledge“? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Didaktik und/oder Curriculum* (Zeitschrift für Pädagogik, 33. Beiheft) (S. 105–115). Weinheim: Beltz.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). Wiesbaden: VS.
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96 (3), 606–633. doi:10.1525/aa.1994.96.3.02a00100
- Huber, L. (2003). Forschendes Lernen in deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 15–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Radtke, F.-O. (1999). *Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung*. Zugriff am 25.01.2019. Verfügbar unter: <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/radtke.htm>.
- Sacher, J. (2019). Hochschuldidaktische Potenziale von Konversations- und Gesprächsanalyse im Kontext Forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, Themenheft 2.
- Schegloff, E. (2007). *Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511791208
- Schmidt, A. (2008). Profession, Professionalität, Professionalisierung. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Bd. 2* (S. 835–864). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-90987-5_17
- Schüssler, R., Schwier, V., Klewin, G., Schicht, S., Schöning, A., & Weyland, U. (Hrsg.). (2014). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Schütze, F., et al. (1996). Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In W. Helsper, M. Du Bois-Reymond & G.-W. Bathke (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft im Umbruch, Bd. 1: Theoretische und internationale Perspektiven* (S. 333–377). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Sherin, M.G., & van Es, E.A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60 (1), 20–37. doi:10.1177/0022487108328155
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14. doi:10.3102/0013189X015002004
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22. doi:10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Wildt, J. (2005). Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23 (2), 183–190.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Kern, F., & Stövesand, B. (2018). Professionalisierung im Fach: Rekonstruktion von Prozessen forschenden Lernens in der fachdidaktischen Lehramtsausbildung. Editorial zu Themenheft 2 der HLZ. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (2), i–vii. doi:10.4119/UNIBI/hlz-226

Eingereicht: 06.08.2018 / Angenommen: 12.10.2018 / Online verfügbar: 07.03.2019

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Developing Professionalism in Teacher Education: Reconstructing Processes of Research-based Learning in Subject Didactics

Abstract: According to current theories, professional teachers conceive their area of action (i.e. the classroom) as a basically ambiguous space that requires to establish constantly and reflexively an interrelation between situative contingencies and professional knowledge. In this view, professionalism means the ability to actualize and calibrate professional knowledge and situational awareness in accordance with interactively embedded requirements of perception and action. Goodwin (1994, 2018) labels such an ongoing calibration of professional knowledge and situational awareness as “*professional vision*”. To acquire a professional vision means to perceive (scientific) discipline’s objects as part of the professionally appropriate practices of naming, assessing, and acting. In teacher education, concepts of *research-based learning* are widely discussed as a way to promote professional vision, and thus the development of professionalism. These concepts stress the structural similarities between researching and teaching, both featuring an open-mind attitude towards situative characteristics and contingencies, and construction and selection as a key to knowledge building and understanding of the situation. It is this special issue’s objective to introduce and discuss current conceptions of research-based learning from the area of subject didactics. Focus is on the theory-based reconstruction of processes of professional development in the context of practical teacher training during university education. The contributions present an interdisciplinary approach to research-based learning, and otherwise discuss first results from German didactics, philosophy, sport and social science education, and, finally, German as a second language

Keywords: professional development in teacher training, research-based learning, subject didactics