

Nicole Masanek / Jörg Kilian (Hrsg.)

Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch

Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung



Nicole Masanek / Jörg Kilian (Hrsg.)

Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch

Die auch in der Deutschdidaktik oft formulierte Klage einer Fragmentierung des Wissens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedarf vor dem Hintergrund des Professionalisierungsgedankens einer neuen, auch kritischen Betrachtung. Das Buch lädt dazu ein, indem es Beiträge versammelt, die die Kategorien *Überzeugungen*, *Wissen* und *Defragmentierung* als Facetten der professionellen Kompetenz beleuchten: Welches Wissen *sollten* angehende Deutschlehrerinnen und -lehrer bereits in der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erwerben? In welchem Verhältnis steht das geforderte Wissen zum *tatsächlich* erworbenen Wissen? Wie können universitäre Lerngelegenheiten gestaltet sein, die zwischen theoretischer Durchdringung von Fachinhalten und den Anforderungen der Praxis vermitteln? Welche Stolpersteine zeigen sich auf dem Weg hin zu einer professionell erzeugten Unterrichtsqualität im Fach Deutsch? Die Autorinnen und Autoren referieren Ansätze, Methoden und Befunde aktueller deutschdidaktischer Forschungsprojekte, die dazu ansetzen, diese Fragen zu beantworten.

Die Herausgeber

Nicole Masanek arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg im Rahmen des BMBF-Projekts „ProfaLe“ (Handlungsfeld 1: Kooperation zwischen Fach und Fachdidaktik). Zu ihren Arbeits- und Forschungsschwerpunkten zählen Professionalisierungsforschung, literarisches Lernen und Lesekompetenz.

Jörg Kilian ist Professor für Deutsche Philologie/Didaktik der deutschen Sprache an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen u.a. in den Bereichen Wortschatzdidaktik und Didaktische Sprachkritik.

Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch

POSITIONEN DER DEUTSCHDIDAKTIK
THEORIE UND EMPIRIE

Herausgegeben von Christoph Bräuer und Iris Winkler

BAND 8



PETER LANG

Nicole Masanek / Jörg Kilian (Hrsg.)

Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch

Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung



PETER LANG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Dieser Sammelband wurde mit Geldern des Projekts *ProfaLe* finanziert, wofür wir herzlich danken. *ProfaLe* wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Projektkennzeichen 01JA1511 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Umschlagabbildung: Meyra Gürbey, Schweinfurt

ISSN 2364-1312

ISBN 978-3-631-77968-2 (Print) • E-ISBN 978-3-631-81510-6 (E-PDF)
E-ISBN 978-3-631-81511-3 (EPUB) • E-ISBN 978-3-631-81512-0 (MOBI)
DOI 10.3726/b16657



Open Access: Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Lizenz Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

© Nicole Masanek / Jörg Kilian (Hrsg.), 2020

Peter Lang – Berlin · Bern · Bruxelles ·
New York · Oxford · Warszawa · Wien

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Vorwort

Professionalisierung im Lehramtsstudium des Faches Deutsch bedeutet, angehende Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung auf wesentliche Anforderungen ihrer späteren Berufstätigkeit vorzubereiten und damit einen Grundstein für den Erwerb von Expertise zu legen. Für eine erfolgreiche Ausübung ihrer Tätigkeit benötigen Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer fundierte fachwissenschaftliche, pädagogische und insbesondere fachdidaktische Kenntnisse, die untereinander einen hohen Grad an Vernetzung aufweisen sollten. Die wissenschaftliche Grundlegung dieser Kenntnisse und ihrer Vernetzung erfolgt in der ersten Phase der Lehrerbildung, d.h. im Studium an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. Damit ist die Rolle der fachwissenschaftlichen und der fachdidaktischen Teildisziplinen der Germanistik angesprochen. Diese Teildisziplinen sollten ihren Blick u.a. auf drei wesentliche Facetten professioneller Kompetenz im Zusammenspiel mit den beteiligten Akteuren (Studierende, Lehrende) werfen: den Überzeugungen, dem Wissen und den Aushandlungsprozessen, die zu einer Vernetzung oder auch: Defragmentierung der Kenntnisse führen.

Der vorliegende Band versammelt Beiträge der Sektion „Professionalisierung im Lehramtsstudium – Überzeugungen, Wissen, Aushandlungsprozesse“ des Symposiums Deutschdidaktik 2018 in Hamburg, die diesem Blick der Teildisziplinen gewidmet war.

Wir danken den Beiträgerinnen und Beiträgern für ihre Vorträge in der Sektion sowie für die schriftliche Fassung und Formung der Beiträge. Corinna Harnack und Svea Käselow (Hamburg) sowie Diana Canay, Marleen Münster und Marike Sörensen (Kiel) haben uns dabei geholfen, alles in die richtige Form zu bringen, haben sachkundig-kritisch und sorgfältig die Druckvorlage gelesen und kommentiert. Wir sagen ihnen Dank dafür.

Für die Aufnahme des Bandes in die Reihe „Positionen der Deutschdidaktik“ danken wir der Herausgeberin Iris Winkler und dem Herausgeber Christoph Bräuer.

Hamburg/Kiel, im Frühjahr 2020
Nicole Masanek/Jörg Kilian

Inhaltsverzeichnis

Nicole Masanek/Jörg Kilian

Professionalisierung im Lehramtsstudium des Faches Deutsch –
Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung 9

I Professionsbezogene Überzeugungen

Anett Pollack

Überzeugungen von Lehrenden zur Bedeutung von Subjektivität in der
literaturwissenschaftlichen Lehre 21

Felix Zühlsdorf

Überzeugungen von Studierenden zu Theorie und Praxis im Studium
der Fachdidaktik Deutsch 47

Ina Kaplan

Einstellungen von Lehramtsstudierenden zum Unterricht in sprachlich
vielfältigen Klassen – Lehrerprofessionalisierung im Rahmen des
Deutsch-als-Zweitsprache-Moduls in NRW 63

II Fachliches Professionswissen

Daniela Elsner

Zur fachspezifischen Modellierung und zum Zusammenspiel von
epistemischen Überzeugungen und Fachwissen – eine Annäherung auf
theoretischer Ebene 93

Anja Müller/Sabrina Geyer

Gut vorbereitet auf den Grammatikunterricht in der Schule?
Eine empirische Untersuchung zum grammatischen Basiswissen
angehender Deutschlehrkräfte 121

Jutta Dämmer

Entwicklung von Professionswissen im Studienverlauf –
Grammatisches Fachwissen von Lehramtsstudierenden des Faches
Deutsch 153

Nathalie Kónya-Jobs/Mark-Oliver Carl

Literaturgeschichtliche Schemata von Lehramtsstudierenden. Eine phänomenologische Analyse angewandter Wissensstrukturen 185

III Defragmentierung im Lehramtsstudium

Nicole Lüke

Professionswissen zum Schreibenlehren – Über die vernetzte Messung des fachbezogenen Wissens angehender Deutschlehrkräfte 211

Julia Landgraf/Andreas Mühling

Brücken im Professionswissen von Deutsch-Lehramtsstudierenden in den Bereichen Lesen und Textverstehen – eine Annäherung mit Concept Maps 231

Nicole Masanek/Jenna Koenen

„Gut war auch, dass ein Thema immer von beiden Seiten beleuchtet wurde“ – Zur didaktisch-methodischen Gestaltung verzahnter Lerngelegenheiten durch *boundary objects* 257

Björn Stövesand

Die kooperative Genese eines Konzepts als Form fachdidaktischer Wissensreflexion im Forschenden Lernen 283

Liste der Abbildungen 309

Liste der Tabellen 311

Nicole Masanek/Jörg Kilian

Professionalisierung im Lehramtsstudium des Faches Deutsch – Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung

Professionalisierung ist aktuell ein Schlagwort, wenn nicht gar ein Zauberwort, in der Lehrerbildung.¹ Wer in früheren Zeiten eine Profession ausübte, tat dieses gleichsam als öffentliches Bekenntnis einer Leidenschaft und mit einem besonderen Interesse an der speziellen beruflichen Herausforderung, die in dem jeweiligen Handlungsfeld lag. Insbesondere Ärzte, Geistliche, Juristen gehörten zu den typischen Vertretern von Professionen. Jedes dieser beruflichen Handlungsfelder basierte auf einer akademischen Berufsbildung, die zu einem prestigeträchtigen Beruf führte, dem ein hoher Grad an beruflicher Organisation, persönlicher und sachlicher Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheit in der Sache zugrunde lag (vgl. Bonnet/Hericks 2014, S. 3f.; vgl. Terhart 2011, S. 203f.).

Der Beruf des Lehrers und der Lehrerin wurde in früheren Zeiten und fast bis in die jüngste Vergangenheit hinein nicht systematisch mit dem Begriff der *Profession* in Zusammenhang gebracht, und zwar ganz unabhängig davon, ob der Weg zu diesem Beruf als *Lehrerbildung* oder *Lehrerausbildung* verstanden wurde. Dass im Kontext von Lehrerbildung in jüngerer Zeit die Frage nach einer *Professionalisierung* gestellt wird, dürfte zum einen mit dem Wechsel vom Persönlichkeitsparadigma zum Expertenparadigma (vgl. Blömeke 2009) sowie zum anderen mit der semantischen Ausweitung dieses Terminus zusammenhängen. Denn wer zurzeit auf Professionalisierung schaut, richtet den Blick verstärkt auf im Vorfeld nicht mehr festgelegte Berufe *mit ihren zentralen Kernanforderungen*, d.h. auf das Typische und Besondere einzelner Berufsfelder (vgl. Bonnet/Hericks

1 Wir erwägen, das Erstglied *Lehrer* im Wort *Lehrerbildung* als generisch und ohne personenreferenzielle Funktion zu lesen (ebenso wie *Bürger* in *bürgerlich* oder *Christen* in *Christentum*). Dabei folgen wir in der Argumentation Gisela Zifonun (2018), die einen Sprachgebrauch, wie er beispielsweise auch mit den Wörtern *Lehrkraft* oder *Lehramtsausbildung* gepflegt wird, einem Paradigma der *Entpersönlichung* zuweist, das dazu führen könne, menschliches Handeln im Verstehensprozess zu verfremden. Wir verbinden mit unserem (durchaus auch variierenden) Sprachgebrauch die Hoffnung, dem Gespräch über gendergerechten Sprachgebrauch gerade aus unserem Fach heraus einen konstruktiv-kritischen Anstoß zu geben.

2014, S. 4). In Bezug auf den Lehrerberuf bedeutet dies, dass für die Profession des Lehrers/der Lehrerin der Unterricht als klarer Kernbereich des Handelns fokussiert werden muss:

Unabhängig davon, was Lehrer/innen sonst zu tun haben mögen (oder was immer die Gesellschaft ihnen darüber hinaus an Aufgaben auferlegen möchte), stellt der *Unterricht* mit seiner Hauptfunktion der Wissens- und Kompetenzvermittlung den zentralen Bereich ihres Handelns dar. [...] Ein Qualitätsausfall im Bereich des Unterrichts kann nicht durch noch so qualitätsvolle Arbeit in anderen Handlungsbereichen kompensiert werden. (Bonnet/Hericks 2014, S. 4; vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 470; vgl. Helmke 2004)

Wird der Beruf des Lehrers/der Lehrerin als Profession begriffen, dann erscheint die Professionalisierung im Sinne der Befähigung zu diesem Beruf als wesentlicher Zweck der Lehrerbildung. Die Zielperspektive in Form einer erworbenen Professionalität und Expertise lässt sich dabei zumindest aus kompetenztheoretischer Sicht deutlich bestimmen: Für eine erfolgreiche Ausübung ihrer Tätigkeit benötigen Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer fundierte fachwissenschaftliche, pädagogische und insbesondere fachdidaktische Kenntnisse, die untereinander einen hohen Grad an Vernetzung aufweisen sollten und die nicht als träges, sondern als flexibel und lebensnah einsetzbares, d.h. als intelligentes Wissen aktiv sind (vgl. Helmke 2004). Professionalisierung im Lehramtsstudium des Faches Deutsch bedeutet dann, angehende Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung bei der Entwicklung ihrer fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen zu unterstützen und damit einen Grundstein für den Erwerb von Expertise zu legen (vgl. Krauss/Bruckmaier 2014). Um den Weg zu diesem Ziel auszuleuchten, wird der Blick im vorliegenden Band auf drei wesentliche Facetten der Professionalisierung im Studium des Faches Deutsch für das Lehramt geworfen: Überzeugungen, Wissen und Defragmentierung.

Mit Bezug auf das Unterrichtsfach Deutsch hat die aktuelle Forschung seit Beginn des 21. Jahrhunderts zahlreiche Anstrengungen unternommen, um den Begriff der *Profession* (bzw. den der *professionellen Kompetenz* und den des *Professionswissens*) fachspezifisch auszuleuchten (vgl. z.B. den Überblick von Bräuer/Winkler 2012; des Weiteren Lüke 2018, Kap. 5). Einigkeit besteht bislang grundsätzlich darüber, „dass *Wissen und Können* – also deklaratives, prozedurales und strategisches Wissen – zentrale Komponenten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften darstellen“ (Baumert/Kunter 2006, S. 481). Allerdings wird über die Zuständigkeit der ersten Phase für die

Erzeugung prozeduralen Wissens *im Sinne eines praxisnahen Handlungswissens* gegenwärtig erneut intensiv diskutiert (vgl. z.B. die Debatte in der Zeitschrift *Didaktik Deutsch*, darin u.a. Kilian 2018; Stövesand 2018). Außer Frage steht jedoch, dass die Aufgabe der universitären Phase der Lehrerbildung auf jeden Fall die Vermittlung deklarativen Wissens aller drei Wissensbereiche (fachliches, fachdidaktisches und bildungswissenschaftliches Wissen) umfasst. Dem Erwerb fachwissenschaftlichen Wissens kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, da die Universität der Ort sein *solte*, an dem dieser Erwerb explizit und entsprechend wissenschaftlicher Maßstäbe geschieht (vgl. nachdenkenswert: Pissarek/Schilcher 2017, S. 100). Gegenwärtig werden theoretische Rahmungen (hinsichtlich des für Studierende notwendigen fachlichen Professionswissens) dafür noch erarbeitet (vgl. jedoch Steinbrenner 2007; Bräuer 2016). Hier setzt der vorliegende Band einen Schwerpunkt.

Eine weitere Aufgabe universitärer Lehrerbildung wird darin gesehen, die Vernetzung von Wissen bei Studierenden anzubahnen, denn Kompetenzentwicklung erfolgt offensichtlich in „qualitativ sich unterscheidenden Stufen durch zunehmende Verdichtung und Verknüpfung unterschiedlicher Wissensbereiche und Wissensarten“ (Bonnet/Hericks 2014, S. 5f.; vgl. Krauss/Bruckmaier 2014). Dem könnte die fragmentierende Organisation der Lehramtsstudiengänge in pädagogische, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Teilstudiengänge, sofern sie zunächst einmal keine Verbindung zueinander haben, entgegenstehen (vgl. Höttecke et al. 2018). Wohl auch aus diesem Grunde besitzen die Metaphern von *Vernetzung* und *Verzahnung* im Bereich der Professionsforschung eine hohe Gebrauchsfrequenz (vgl. z.B. Brouër et al. 2018). Zur De-Fragmentierung des Wissens sind in empirischen Studien zum Professionswissen im Fach Deutsch bislang indes nur wenige Zugänge entwickelt worden (vgl. Masanek 2018; Landgraf/Rutsch 2018; vgl. Masanek/Doll in Begutachtung). Auch hier setzt der Band fortführend an.

Ausgehend von der Annahme, dass professionsbezogene Überzeugungen (vgl. Reusser/Pauli 2014, S. 643–645) eine Schablone bilden, auf deren Basis eine Auswahl und Bewertung von Lehr-Lerninhalten geschieht, wird ein weiterer Schwerpunkt dieses Bandes mit Blick auf professionsbezogene Überzeugungen gesetzt. Welches Wissen vermittelt, welches gelernt oder überhaupt als relevant angesehen, welches vernetzt wird, hängt, so die These, entscheidend von den Überzeugungen universitär Lehrender sowie Studierender ab. Insgesamt möchte dieser Band somit einen Beitrag zur empirischen und theoretischen Erforschung der universitären Lehrerbildung im Fach Deutsch leisten. Zusammenfassend werden also drei Aspekte fokussiert:

- a) die professionsbezogenen Überzeugungen universitär Lehrender sowie Lehramtsstudierender,
- b) die Modellierung und empirische Erfassung besonders fachlichen Professionswissens von Lernenden sowie
- c) die empirische Messung defragmentierten Wissens sowie die Gestaltung von Lerngelegenheiten, die zur Defragmentierung anregen sollen.

Kapitel 1: Professionsbezogene Überzeugungen

Ausgehend von der Annahme, dass im Studium eingeübte Praktiken des Umgangs mit Literatur die Art und Weise beeinflusst, wie Studierende in ihrer späteren Berufstätigkeit den eigenen Literaturunterricht arrangieren, richtet Anett Pollack im ersten Beitrag dieses Bandes ihren Blick auf Überzeugungen literaturwissenschaftlich Lehrender zur Bedeutung von Subjektivität in literaturwissenschaftlicher Lehre. Ihre Schlussfolgerung, dass häufig der Erwerb einer Distanzhaltung als Ziel literaturwissenschaftlicher Texterschließungsprozesse angenommen wird, macht hellhörig und deutet weiteren Forschungs- und Diskussionsbedarf im Hinblick auf den fachwissenschaftlichen Teil der Lehrerbildung an.

In zwei weiteren Beiträgen werden die Überzeugungen Lehramtsstudierender fokussiert. Felix Zühlsdorf konzentriert sich auf Überzeugungen Studierender zum deutschdidaktischen Studium und stellt dabei das Verhältnis von Theorie und Praxis im Rahmen universitär-fachdidaktischer Lehrerbildung in den Mittelpunkt. Insgesamt wird deutlich, dass Studierende durchaus widersprüchliche Erwartungen an die Fachdidaktik Deutsch herantragen, sodass die hier präsentierten Ergebnisse es erlauben, bisherige Annahmen über Überzeugungen Studierender (vgl. z.B. Winkler 2015) auszuweiten und zu relativieren.

Mit Blick auf das Deutsch-als-Zweitsprache-Modul, das Lehramtsstudierende in Nordrhein-Westfalen obligatorisch studieren, fragt Ina Kaplan nach der Einstellung Lehramtsstudierender zu sprachlicher Vielfalt im Klassenzimmer. Deutlich wird zum einen die hohe Relevanz, die Studierende einem sprachsensiblen Unterricht zusprechen. Zum anderen zeigt sich eine große Unsicherheit vieler Studierender bezüglich des praktisch-konkreten Umgangs mit sprachlicher Vielfalt im Kontext von Unterricht.

Kapitel 2: Fachliches Professionswissen

Das zweite Kapitel widmet sich der gegenwärtig kontrovers diskutierten Frage nach dem fachlichen Professionswissen Lehramtsstudierender: Über welches Fachwissen sollen Lehramtsstudierende verfügen und über welches fachliche Professionswissen verfügen Lehramtsstudierende *tatsächlich*? Ist der Erwerb eines schulrelevanten Fachwissens, d.h. eines Wissens, das sich vertiefend auf schulische Themen und Inhalte richtet, ausreichend? Oder lässt sich eine Enkulturation ins Fach (Winkler 2015; Winkler/Wieser 2017, S. 415) und damit ein Vertrautwerden mit fachspezifischen Denk- und Arbeitsweisen sowie Inhalten, die nicht zwangsläufig an schulische Curricula anknüpfen, als Ziel fachlicher Lehrerbildung bestimmen? Die hier durchscheinende, hochstrittige Frage danach, inwieweit die Vermittlung wissenschaftstheoretischen Wissens Gegenstand universitärer Lehrerbildung sein sollte, stellt auch Daniela *Elsner* in ihrem Beitrag *Zur fachspezifischen Modellierung und zum Zusammenspiel von epistemischen Überzeugungen und Fachwissen*. Dabei geht sie von der Annahme aus, dass es angehenden Lehrkräften häufig nicht gelingt, zwischen wissenschaftlicher Grammatikforschung und Schulgrammatik zu vermitteln, und schlägt eine theoretische Modellierung eines schulrelevanten Grammatikwissens vor, das auch wissenschaftstheoretisches Wissen einbezieht.

Anderen Modellierungen folgen Anja *Müller/Sabrina Geyer* und Jutta *Dämmer* in ihren empirisch ausgerichteten Beiträgen. Mit dem Ziel, grammatisches Basiswissen von Lehramtsstudierenden, d.h. Wissen auf einem zum Ende der Schulzeit erreichten Niveau, zu messen, legen Müller/Geyer Studierenden verschiedener Kohorten authentische Aufgaben aus Schulbüchern vor. Ähnlich wie Jutta Dämmer, deren Forschungsinteresse zusätzlich noch ein vertieftes schulgrammatisches Wissen umfasst, kommen Müller/Geyer zu dem Ergebnis, dass Wissen in verschiedenen grammatischen Bereichen unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Zugleich wird der Einfluss universitärer Lerngelegenheiten auf den Erwerb und Zuwachs grammatischen Wissens in beiden Beiträgen eher gering eingeschätzt.

Für das germanistische Teilfach der Literaturwissenschaft erstellen Nathalie *Konya-Jobs* und Mark-Oliver *Carl* im letzten Beitrag dieses Kapitels ein Modell literaturgeschichtlichen Wissens für Lehramtsstudierende, das über Entstehungsdaten literarischer Texte und biographische Daten zur Autorschaft hinausgeht und sich stattdessen auf breit akzeptiertes, aber auch auf kontrovers diskutiertes

Wissen zur Literaturgeschichte bezieht. Ausgehend von dieser Modellierung steht im Zentrum ihrer empirischen Untersuchung die Frage danach, auf welche literarhistorischen Wissensbestände Lehramtsstudierende des Bachelors sowie des Masters zurückgreifen, wenn sie literarische Texte lesen.

Kapitel 3: Defragmentierung im Lehramtsstudium

Ausgehend von der Hypothese, dass eine stärkere curriculare Vernetzung zu einem stärker vernetzten Wissen Lehramtsstudierender und damit zu einer solideren Basis für guten und effizienten Unterricht führt (vgl. beispielsweise KMK 2017, S. 26), beschäftigt sich das Kapitel *Defragmentierung im Lehramtsstudium* mit dem Thema eines zu stark fragmentierten Studiums, d.h. eines Studiums, in dem verschiedene Teilstudiengänge isoliert voneinander und ohne gegenseitige Bezugnahmen studiert werden. Der Vorwurf der *Fragmentierung* kann sich dabei sowohl auf das Zusammenspiel verschiedener Wissensbereiche und auf das Theorie-Praxis-Problem beziehen als auch auf das Verhältnis zwischen verschiedenen germanistischen Teildisziplinen. Mit den beiden ersten Beiträgen von Nicole Lüke und Julia Landgraf/Andreas Mühling werden Testinstrumente zur Messung vernetzten Wissens im Studium präsentiert und diskutiert. Nicole Lüke konzentriert sich auf die Messung vernetzten Wissens im Kompetenzbereich *Schreiben* und stellt dazu Testitems vor, die möglichst im Rahmen einer Aufgabe sowohl fachliches als auch fachdidaktisches Wissen messen. Auf diese Weise soll das von ihr entwickelte Messinstrument auch dazu beitragen, die Korrelation von fachlichem und fachdidaktischem Wissen zu erfassen. Julia Landgraf und Andreas Mühling interessiert dagegen die Vernetzung des Wissens zwischen den vier germanistischen Fachsäulen, d.h. die Vernetzung des sprach- und literaturwissenschaftlichen sowie des sprach- und literaturdidaktischen Wissens. Operationalisiert an den Beispielen *Lesen* und *Textverstehen* stellen sie eine Messung der Wissensbasis Studierender durch Concept Mapping vor.

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels werden Vorschläge zur Gestaltung von Lerngelegenheiten, die den Erwerb vernetzten Wissens in einem besonderen Maße fördern wollen, gemacht. So stellen Nicole Masanek und Jenna Koenen am Beispiel von Literaturwissenschaft und -didaktik eine theoretische Modellierung verzahnter Lerngelegenheiten an der Universität durch *boundary objects* vor. Björn Stövesand beschäftigt sich mit den Leistungen forschenden Lernens zur Überwindung der Theorie-Praxis-Barriere und präsentiert diese Methode als Bindeglied zwischen den Erfahrungen Studierender im Praxissemester sowie ihrer theoretischen Bildung an der Universität.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Erwerb fachlichen Wissens generell und namentlich der Erwerb sprachwissenschaftlichen Wissens für Lehramtsstudierende des Faches Deutsch eine besondere Herausforderung darstellt (vgl. Landgraf/Mühling in diesem Band, vgl. Dämmer in diesem Band; vgl. Müller/Geyer in diesem Band, vgl. Winkler 2015). Eine dringliche Aufgabe besteht deshalb in der Klärung der Frage, wie der Erwerb fachlichen Wissens Lehramtsstudierender effektiver und zielführender gestaltet werden kann. Das erfordert eine intensive Diskussion über a) Kernbestandteile fachlichen und fachdidaktischen Wissens für Lehramtsstudierende (vgl. Woehlecke et al. 2017; Standke/Topalović 2019), b) das Verhältnis von Germanistik und Deutschunterricht (Abraham 2019; vgl. auch Kreft 2014) sowie c) das Angebot an und das didaktisch-methodische Arrangement von die Fragmente verzahnender bzw. vernetzender Lerngelegenheiten. In diesem Kontext wird ebenfalls kritisch zu diskutieren sein, ob und inwieweit dem Anspruch Studierender, die nur das „für die Schule auf den ersten Blick notwendig scheinende Wissen [...] als sinnvoll für den eigenen Erwerb“ betrachten (Wieser 2008, S. 135), nachgegeben werden sollte. Die nähere Diskussion der hier skizzierten weiteren Forschungsfragen dürfte sich komplex und schwierig gestalten. Dies besonders deshalb, weil insgesamt deutlich wird (vgl. vor allem die Beiträge von Pollack und Zühlsdorf in diesem Band), dass der häufig gezeichnete Typus *des* (einen) Fachwissenschaftlers /*der* (einen) Fachwissenschaftlerin sowie *der* (homogenen) Gruppe der Studierenden die Sachlage deutlich zu stark vereinfacht, d.h. Vielfalt und Diversität auf einen Prototyp reduziert (vgl. dazu auch die ähnlich gelagerte Kritik an dem Modell professioneller Kompetenz von Härle/Busse 2018).

Weiterhin wäre zu diskutieren, ob und in welchem Ausmaß die vielfältigen Bemühungen um Defragmentierung tatsächlich zielführend sind. Eine empirische Bestätigung der Wirksamkeit des verstärkten Einsatzes verzahnter Lerngelegenheiten ist bis heute nicht erbracht, sodass unbedingt der hypothetische Charakter der Gleichung *stärker verzahnte Lehre führt zu stärker vernetzter Kognition* beachtet werden muss (vgl. Masanek 2018). Beachtet werden sollte auch, dass die Konturierung der einzelnen Facetten im Raum der Lehrerbildung der ersten Phase nicht per se ein negatives Vorzeichen tragen muss, sondern ebenfalls zur Bewusstmachung der Anforderungen im Berufsfeld beitragen kann. Die Fähigkeit zur De-Fragmentierung könnte dann auch und gerade im Fach Deutsch mit seinen unterschiedlichen germanistischen Teildisziplinen selbst als ein Teil der professionellen Kompetenz gedacht werden.

Zitierte Literatur

- Abraham, Ulf (2019): Die *Germanistik* und das Schulfach Deutsch, oder: keine einfache Beschreibung eines komplexen Verhältnisses! In: *Didaktik Deutsch*. Jg. 24. H. 46, S. 6–12.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Jg. 9. S. 469–520.
- Blömeke, Sigrid (2009): Voraussetzungen bei Lehrpersonen. In: Arnold, Karl-Heinz/Wiechmann, Jürgen/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. 2. aktualisierte Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhard, S. 122–126.
- Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2014): Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. In: *ZISU*. Jg. 3. S. 3–8.
- Bräuer, Christoph (2016): Deutschdidaktik – (k)ein Denkkollektiv ohne Denkstil? In: Ders. (Hrsg.): *Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion*. Frankfurt/M.: Lang, S. 19–58.
- Bräuer, Christoph/Winkler, Iris (2012): Aktuelle Forschung zu Deutschlehrkräften. Ein Überblick. In: *Didaktik Deutsch*. Jg. 18. H. 33, S. 74–91.
- Brouër, Birgit/Burda-Zoyke, Andrea/Kilian, Jörg/Petersen, Inger (Hrsg.) (2018): *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ansätze, Methoden und erste Befunde aus dem LeaP-Projekt an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel*. Münster: Waxmann. Online unter <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3803Volltext.pdf&typ=zusatztext> (letzter Zugriff am 16.6.2019).
- Härle, Gerhard/Busse, Beatrix (2018): Im Spannungsfeld der Diskurse. *Plädoyer für eine streitbare Lehrerbildung*. In: *heiEDUCATION. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*. H. 1–2, S. 9–46. Online unter <https://heiup.uni-heidelberg.de/journals/index.php/heied/article/view/23825> (letzter Zugriff am 16.6.2019).
- Helmke, Andreas (2004): *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. 2. Aufl. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.
- Höttecke, Dietmar/Buth, Katrin/Koenen, Jenna/Masanek, Nicole/Reichwein, Wilko/Scholten, Nina/Sprenger, Sandra/Stender, Peter/Wöhlke, Carina (2018): Vernetzung von Fach und Fachdidaktik in der Hamburger Lehrerbildung. In: Glowinski, Ingrid/Borowski, Andreas/Gillen, Julia/Schanze, Sascha/von Meien, Joachim (Hrsg.): *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften*. Potsdam: Universitätsverlag, S. 29–52.
- Kilian, Jörg (2018): Welche Praxis braucht die Deutschdidaktik als schulbezogene Fachwissenschaft? Konstruktiv-kritische Anmerkungen zur praxisbetonten

- Forschung und Lehre in der germanistischen Sprachdidaktik. In: Didaktik Deutsch. Jg. 23. H. 44, S. 15–20.
- Krauss, Stefan/Bruckmaier, Georg (2014): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. Münster: Waxmann, S. 241–261.
- Kreft, Jürgen (2014): Der Deutschunterricht zwischen Germanistik und Bezugswissenschaften. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel (Hrsg.): Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Band 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 126–142.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2018): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 11.10.2018). Online Dokument. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf. (Letzter Zugriff am 14.01.2019).
- Landgraf, Julia/Rutsch, Juliane (2018): Vernetzt, verzahnt, verknüpft. Ein Pilotversuch zur Förderung der Verzahnung von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken im Bereich Textverstehen. In: Brouër, Birgit/Burda-Zoyke, Andrea/Kilian, Jörg/Petersen, Inger (Hrsg.): Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ansätze, Methoden und erste Befunde aus dem LeaP-Projekt an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Münster: Waxmann, S. 51–66.
- Lüke, Nicole: Das fachbezogene Professionswissen angehender Deutschlehrkräfte im Kompetenzbereich *Schreiben*. Entwicklung und Pilotierung eines Messinstrumentes. Diss. Kiel 2018.
- Masanek, Nicole (2018): Vernetzung denken und vernetztes Denken. Eine empirische Erhebung im Rahmen von Kooperationsseminaren. In: heiEDUCATION JOURNAL. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung. H.1/2, S. 151–173.
- Masanek, Nicole/Doll, Jörg (in Begutachtung): Vernetzung ja, aber bitte ohne Fachwissenschaft? – Zur Nutzung pädagogischen, fachlichen und fachdidaktischen Wissens durch Lehramtsstudierende bei der Planung von Unterricht.
- Pissarek, Markus/Schilcher, Anita (2017): FALKO-D. Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden. Entwicklung eines Messinstrumentes zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung. In: Krauss, Stefan/Lindl, Alfred/Schilcher, Anita/Fricke, Michael/Göhring, Anja/Hofmann, Bernhard/Kirchhoff, Petra/Mulder, Regina H. (Hrsg.): FALKO. Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik,

- Musik, Evangelische Religion und Pädagogik. Münster und New York: Waxmann, S. 67–112.
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. Münster: Waxmann, S. 643–661.
- Standke, Jan/Topalović, Elvira (Hrsg.) (2019): Deutschdidaktik 2000–2018. Debatten – Entwicklungen – Perspektiven. Göttingen: v&x unipress (= Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 66, Heft 1).
- Steinbrenner, Marcus (2007): Freiheit und Bindung – Sprachlich-literarische Bildung und die Suche nach einem Denkraum für die Deutschdidaktik. In: Göltzer, Susanne/Roth, Jürgen (Hrsg.): Wirklichkeitssinn und Allegorese. Festschrift für Hubert Ivo zum achtzigsten Geburtstag. Münster: MV Wissenschaft, S. 390–420.
- Stövesand, Björn (2018): Wer schaut wie auf die Praxis? Potenziale einer vermittelnden Perspektive für die Deutschdidaktik. In: Didaktik Deutsch. Jg. 23. H. 45, S. 18–21.
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität (= Zeitschrift für Pädagogik. 57. Beiheft). Weinheim: Beltz, S. 202–224.
- Wieser, Dorothee (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winkler, Iris (2015): Durch die Brille der anderen sehen. Professionsbezogene Überzeugungen im Lehramtsstudium Deutsch. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes. Jg. 62. H. 2, S. 192–208.
- Winkler, Iris/Wieser, Dorothee (2017): Was, wie viel, wozu? Zur Rolle und zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Jg. 64. H. 4, S. 401–418.
- Woehlecke, Sandra/Massolt, Joost/Goral, Johanna/Hassan-Yavuz, Safyah/Seider, Jessica/Borowski, Andreas/Fenn, Monika/Kortenkamp, Ulrich/Glowinski, Ingrid (2017): Das erweiterte Fachwissen für den schulischen Kontext als fachübergreifendes Konstrukt und die Anwendung im universitären Lehramtsstudium. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Jg. 35. H. 3, S. 413–426.
- Zifonun, Gisela (2018): Die demokratische Pflicht und das Sprachsystem: erneute Diskussion um einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch. In: Sprachreport. Jg. 34. H. 4, 44–56 (online unter: <https://pub.ids-mannheim.de/laufend/sprachreport/pdf/sr18-4.pdf>).

I Professionsbezogene Überzeugungen

Anett Pollack

Überzeugungen von Lehrenden zur Bedeutung von Subjektivität in der literaturwissenschaftlichen Lehre

Abstract: This article presents first findings of a research project which focuses on the professional beliefs of literature scientists in academic education. In particular, beliefs on the significance of subjectivity in literary studies will be considered by examining nine interviews. Additionally, the theoretical and methodological assumptions are outlined.

Keywords: berufsbezogene Überzeugungen, Literaturwissenschaftlerinnen und Literaturwissenschaftler, universitäre Lerngelegenheiten, subjektive und objektive Textannäherung durch Studierende

„Alles, was sie nur im Kopf haben, wird wie ausgelöscht, wenn sie dann die Sekundärliteratur lesen.“

1 Überzeugungen der fachwissenschaftlich Lehrenden als Desiderat in der Professionalisierungsforschung

In der Lehrer(bildungs)forschung hat sich die Auseinandersetzung mit den berufsbezogenen Überzeugungen von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern – in der angloamerikanischen Forschung als *teacher beliefs* geläufig – als fruchtbar erwiesen, da den Überzeugungen ein Einfluss auf das Denken und Handeln zugesprochen wird (vgl. Fives/Buehl 2012, S. 479–481; Pajares 1992, S. 235; Reusser/Pauli 2014, S. 642f.). Neben dem Wissen und Handeln von Lehrpersonen etablierten sich daher auch Überzeugungen, insbesondere hinsichtlich domänenspezifischer Aspekte und Ausformungen, als Gegenstand deutschdidaktischer Forschung (vgl. Lessing-Sattari/Wieser 2018, S. 41). Vorwiegend einem qualitativ-rekonstruktiven Ansatz folgend nehmen entsprechende Forschungsarbeiten individuelle und geteilte Überzeugungen von Deutschlehrerinnen und -lehrern in den Blick, um entweder deren Ausprägungen zu erfassen (z.B. Kunze 2004; Wieser 2008) oder zu rekonstruieren, wie deutschdidaktische Konzepte von den Lehrpersonen wahrgenommen und in die jeweiligen Überzeugungssysteme integriert werden (z.B. Scherf 2015; Schmidt 2018; als Überblick vgl. Lessing-Sattari/Wieser 2018, S. 46). Neben diesen Forschungsarbeiten,

in denen vor allem bereits in der Unterrichtspraxis tätige Lehrpersonen in den Blick genommen werden, beschäftigen sich insbesondere im Zuge der Bemühungen um eine Verbesserung der Lehrerbildung andere Arbeiten mit studien- und berufsbezogenen Überzeugungen von Lehramtsstudierenden (exemplarisch: Herfter 2014; Schroeter 2014), vor allem vor dem Hintergrund der Annahme, dass deren Überzeugungen die Wahrnehmung der universitären Lehr- und Lernangebote beeinflussen (vgl. Fives/Lacatena/Gerard 2015, S. 249 u. S. 257). Wenngleich Winkler bereits 2015 auf die „Brille“, mit der Deutsch-Lehramtsstudierende das universitäre Lehr- und Lernangebot wahrnehmen, aufmerksam machte (vgl. Winkler 2015a), ist die Zahl an Forschungsarbeiten zu Überzeugungen von Lehramtsstudierenden mit deutschdidaktischer Ausrichtung noch gering (vgl. Magirius 2018; Zühlsdorf in diesem Band) im Vergleich zu jenen, die die Erhebung domänenspezifischen Professionswissens der Studierenden zum Ziel haben. Auch im Hinblick auf die Überzeugungen der universitär an der Lehrerbildung beteiligten Akteure ist ein Forschungsdesiderat in der Deutschdidaktik zu konstatieren. Einer größeren Zahl an Arbeiten, die sich mit domänenunspezifischen Überzeugungen der Lehrenden in Bezug auf die Lehrerbildung beschäftigen (exemplarisch: Heil/Faust-Siehl 2000; Schroeter 2012; Stadelmann/Spirgi 1997), stehen einige wenige (zumeist quantitative) Erhebungen zu domänenspezifischen Überzeugungen im Bereich Mathematik (z.B. Felbrich et al. 2008; Steinmann/Oser 2012) gegenüber sowie als eine der wenigen auf die Literaturwissenschaft ausgerichteten Arbeiten jene von Schädlich, welche Überzeugungen von Lehrenden (und Lehramtsstudierenden) der Romanistik zum literarischen Lernen in einem qualitativen Design rekonstruiert (vgl. Schädlich 2009).¹ Stärker aus der Perspektive der Deutschdidaktik werfen Wieser/Winkler einen ersten Blick auf Überzeugungen von Hochschullehrenden hinsichtlich des Verhältnisses von Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowie Funktionen des Fachstudiums in der Lehrerbildung (vgl. Winkler/Wieser 2017). Diesen ersten Blick gilt es nun zu differenzieren und zu erweitern, indem auch die Überzeugungen, die Lehrende in Bezug auf die Lehre in der Literaturwissenschaft haben, berücksichtigt werden. Denn grundlegend ist auch bei Lehrpersonen einer Universität davon auszugehen, dass deren Überzeugungen als Rahmen ihres Wahrnehmens und Handelns in Lehrveranstaltungen wirken, somit Bedeutsamkeit für deren Ausrichtung und Ausgestaltung – auch

1 Hierzu kann auch die Arbeit von Glaser (2004) gerechnet werden, in der die Praktiken, Mechanismen und Prinzipien der Wissenschaftskultur der Literaturwissenschaft untersucht werden, wobei insbesondere Einführungsformate in den Blick genommen werden.

im Hinblick auf die Lehrerbildung (vgl. Bräuer 2016, S. 40) – aufweisen und die Lernprozesse der Studierenden (vgl. Kember 1997, S. 269; Voss et al. 2011, S. 250) beeinflussen. Der Blick auf die fachwissenschaftlich Lehrenden und deren Überzeugungen ist jedoch auch relevant angesichts der Debatte darüber, inwiefern ein akademisches Lehramtsstudium mit dem Anspruch an eine fachliche Enkulturation der Lehramtsstudierenden verknüpft sein sollte (vgl. Petzold-Rudolph 2018, S. 2; Winkler/Wieser 2017, S. 415). Ein Ziel besteht dabei u.a. darin, dass die Studierenden in reflexive Distanz zum Praxisfeld Schule bzw. Schulfach treten, dessen Eigenlogiken den Studierenden durch ihre schulische Sozialisation vertraut sind (vgl. Bohnsack 2001, S. 89; Schrittmesser/Hofer 2012)², wengleich dieser Enkulturation angesichts der Fragmentierung der Lehrerbildung und der Forderung nach einem stärkeren Berufsfeldbezug auch der fachwissenschaftlichen Studienanteile gewisse Grenzen gesetzt sind. Dieser Prozess der fachlichen Sozialisation wird insbesondere durch die in der Lehre erfahrbaren Praktiken und Normen der Wissenserzeugung und -weitergabe geprägt (vgl. Glaser 2004, S. 13f.; Herfter 2014, S. 104–106; Huber 2012, S. 12), welche wiederum auch von den Überzeugungen der Lehrenden beeinflusst werden (vgl. Kember 1997, 269f.). Von deutschdidaktischem Interesse ist dabei beispielsweise, in welche Formen des Umgangs mit literarischen Texten Studierende im Rahmen ihres Studiums eingeübt werden, da sich dies – wenn auch vermittelt – auf deren späteres Unterrichtshandeln auswirken dürfte. Angesichts der zuvor skizzierten Annahme eines Zusammenhangs zwischen der Ausgestaltung der literaturwissenschaftlichen Lehre und den fachbezogenen sowie lehr-lernbezogenen Überzeugungen (z.B. hinsichtlich der Gegenstände von Literaturwissenschaft; hinsichtlich des Umgangs mit Texten in der literaturwissenschaftlichen Lehre), aber auch professionalisierungsbezogenen Überzeugungen (z.B. Ausrüstungskonzept vs. Sozialisation in Wissenschaft) der fachwissenschaftlichen Lehrpersonen erscheint der Blick auf die Ausprägungen und Zusammenhänge der Überzeugungen umso dringlicher und ist damit Ziel des Forschungsvorhabens, das in diesem Beitrag in Auszügen vorgestellt werden soll.

Im Folgenden soll zuerst skizziert werden, wie im Rahmen des Forschungsvorhabens *Überzeugungen von Hochschullehrenden* als Forschungsgegenstand

2 Dies trifft auf fachdidaktische wie fachwissenschaftliche Lehre gleichermaßen zu. Mit Blick auf die fachwissenschaftlichen Studienbestandteile im Lehramtsstudium für das Fach Deutsch bedeutet das beispielsweise, sowohl Inhalte wie Erkenntnisverfahren von Literaturwissenschaft aus einer disziplinären Perspektive zu sehen. Damit einhergehen sollte das Bewusstsein, dass literaturwissenschaftliche Lehrangebote im universitären Lehramtsstudium primär keine Schulinhalte vermitteln.

bestimmt werden und dementsprechend Datenerhebung und -auswertung erfolgten. Anschließend werden erste Befunde zum Überzeugungsbereich *Bedeutung von Subjektivität in der literaturwissenschaftlichen Lehre* dargestellt, da sich dieser Bereich im Verlauf der Rekonstruktion als fallübergreifend relevant und literaturdidaktisch interessant erwiesen hat.

2 Konstruktbestimmung: Überzeugungen von Lehrenden der Literaturwissenschaft

Unter *Überzeugungen von Hochschullehrenden* werden – in Anlehnung an die Konzeption von *teacher beliefs*³ – im Rahmen des Vorhabens diejenigen Kognitionen der literaturwissenschaftlich Lehrenden verstanden, die sich als „educational beliefs about“ (Pajares 1992, S. 316) auf das Professionsfeld der universitären Lehre beziehen und eine affektiv-wertende Komponente beinhalten (vgl. Reusser/Pauli 2014, S. 646).

Anknüpfend an die Gegenstandsbereiche von Lehrerüberzeugungen, zu denen im Forschungsdiskurs Übereinstimmung vorliegt (vgl. Fives/Buehl 2012, S. 472; Reusser/Pauli 2014, S. 642 u. S. 644 u. S. 650f.), stehen im Fokus des Erkenntnisinteresses v.a. die Überzeugungen zu Gegenständen, Struktur und Erkenntnisprinzipien der Literaturwissenschaft im Sinne von inhaltsbezogenen Überzeugungen sowie zum Lehren und Lernen von Literaturwissenschaft, wobei personenbezogene Überzeugungen⁴ (vgl. Reusser/Pauli 2014, S. 651) mit berücksichtigt werden.

Aus dem Forschungsdiskurs zu *teacher beliefs* leiten sich zudem folgende forschungsrelevante Annahmen zum Konstrukt *Überzeugungen von Hochschullehrenden* ab:

-
- 3 Die Übertragung des Konzepts *Lehrerüberzeugungen* auf *Überzeugungen von Hochschullehrenden* erfolgt aufgrund der Strukturanalogie zwischen Schulunterricht und universitärer Lehre: In beiden Fällen bestimmt das Verhältnis von Lehrperson – Lernenden – Gegenstand den Lehr-Lernprozess (vgl. Wildt 2002, S. 2f.). Auch die anglo-amerikanische Forschung zu *beliefs about teaching of university academics* argumentiert mit dieser grundsätzlichen Ähnlichkeit zwischen schulischen und akademischen Lehr-Lernprozessen, die trotz nötiger Differenzierungen die Übertragbarkeit des Überzeugungskonstrukts *teacher beliefs* auf die Erforschung von Überzeugungen im Bereich der Hochschullehre legitimiert (vgl. Kember 1997, S. 255).
 - 4 Als *personenbezogene Überzeugungen* werden Überzeugungen bezeichnet, die die Lehrkräfte in Bezug auf sich selbst aufweisen (z.B. im Hinblick auf die Rolle als Lehrende/r oder die Selbstwirksamkeit) und die sie in Bezug auf die Lernenden tragen – hier z.B. im Sinne von Persönlichkeitstheorien (vgl. Reusser/Pauli 2014, S. 651).

- I. Überzeugungen von Hochschullehrenden sind auf spezifische Situationen (z.B. Klausurvorbereitung) oder Kontexte (z.B. Basis- oder Vertiefungsmodul) des Handlungsfeldes Lehre bezogen, in denen sie wirksam werden (vgl. Fives/Buehl 2012, S. 475f.), so dass die Reichweite der jeweiligen Überzeugungen unterschiedlich groß sein kann.
- II. Überzeugungen bilden in Bezug auf einen Kontext Cluster, die wiederum mit anderen Überzeugungsclustern verknüpft sein können und so ein komplexes Überzeugungssystem bilden (vgl. Fives/Buehl 2012, S. 477; Pajares 1992, S. 319).
- III. Überzeugungen können sowohl individuell wie auch kollektiv geprägt sein (vgl. Reusser/Pauli 2014, S. 643f.). Anzunehmen ist zum Beispiel, dass die Zugehörigkeit von Lehrenden zu einer Disziplin bzw. einer Fachkultur und zur Organisation ‚Universität‘ geteilte Überzeugungen fördert.
- IV. Überzeugungen geben als Filter, Rahmen und Orientierungshilfe dem „berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung“ (Reusser/Pauli 2014, S. 642f.). Sie gelten als handlungsleitende Kognitionen, stehen aber nicht automatisch in Kongruenz mit dem Handeln (vgl. Bräuer/Wieser 2015, S. 11; Fives/Buehl 2012, S. 481).
- V. Überzeugungen können immanent oder explizit vorliegen. Die Zugänglichkeit ist davon abhängig, wie stark die Überzeugungen in „automatisierte, alltägliche Deutungs- und Handlungsroutrinen“ (Reusser/Pauli 2014, S. 646) eingegangen sind.

3 Methodologisch-methodische Überlegungen

Angesichts des explorativen Charakters des Vorhabens sowie basierend auf dem Konstruktverständnis wurde ein qualitativ-rekonstruktives Forschungsdesign gewählt.

3.1 Datenerhebung

Um Überzeugungen von Lehrenden rekonstruieren zu können, wurden Interviews mit bisher zwölf Fachwissenschaftler/innen in den literaturwissenschaftlichen Disziplinen an verschiedenen Universitäten in Deutschland geführt.⁵

5 Fachdidaktiker/innen wurden nicht befragt. Gleichwohl gibt es unter den befragten Fachwissenschaftler/innen Personen, die im Rahmen der eigenen Qualifikation auch (fach)didaktische Expertise erworben haben.

Bei den Interviewten handelt es sich um acht Professor/innen und vier Vertreter/innen des Mittelbaus⁶ mit Erfahrungen in der fachwissenschaftlichen Lehre im Kontext der Lehrerbildung, wenngleich diese unterschiedlich intensiv ausfallen.

Die Entscheidung für diese Form der Datenerhebung und damit zum Beispiel gegen die Form der Gruppendiskussion trägt einerseits pragmatischen Gründen wie Zugänglichkeit und Terminfindung Rechnung und ist zudem in der skizzierten Annahme von Überzeugungen als auch individualpsychologisches Konstrukt begründet. Das Erhebungsinstrument orientiert sich zudem maßgeblich am Konzept des problemzentrierten Interviews (vgl. Witzel 2000). Ein offener Interviewleitfaden gibt den Lehrenden Raum für eigene Relevanzsetzungen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 127), ermöglicht aber zugleich eine Rahmung durch die Forschungsfragen.

Zu Beginn wurden in der Regel mit der Frage „Was hat Sie für Literaturwissenschaft bzw. die Lehre in der Literaturwissenschaft begeistert?“ (berufsbio) biografische Aspekte fokussiert. Je nach Ausgestaltung dieses Eingangsimpulses schlossen sich weitere Fragen an. Hierbei umfasste der Leitfaden Fragen zu Erfahrungen in der literaturwissenschaftlichen Lehre, beispielsweise die Frage „Wo sehen Sie Ihrer Erfahrung nach Besonderheiten und Herausforderungen in der literaturwissenschaftlichen Lehre?“, sowie Fragen und Impulse zu eher normativen Vorstellungen in Bezug auf gute Lehre, zum Beispiel die Aufforderung, von einer gelungenen Lehrveranstaltung zu erzählen oder die Frage, was einen guten Hochschullehrer der Literaturwissenschaften kennzeichne. Einen weiteren Schwerpunkt bildeten Fragen, die stärker die Lehrerbildung in den Blick nehmen, z.B. wie die Befragten Lehramtsstudierende wahrnehmen, was gute Deutschlehrer/innen ausmache und inwiefern die Befragten mit ihrer Lehre hierzu beitragen.

Die Transkription der vollständigen Audiodaten erfolgte anschließend entsprechend der Anforderungen an das Basistranskript nach GAT II (vgl. Selting et al. 2009).

6 Die Gruppe setzt sich zusammen aus vier Frauen und acht Männern, wobei die Altersspanne von ca. 35 bis 65 Jahren reichte.

3.2 Dokumentarische Methode zur Rekonstruktion von *teacher beliefs*

Die Dokumentarische Methode ist als Verfahren zur Rekonstruktion kollektiver Denkmuster bzw. Orientierungen (vgl. Bohnsack 2014, S. 44; Przyborski 2004, S. 11) vor allem dem wissenssoziologischen Ansatz verpflichtet. Da dem kognitionspsychologischen Konstrukt *teacher beliefs* eine solche methodologisch-methodische Verankerung fehlt, bedarf die Wahl der Dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion von Überzeugungen einer Begründung. Diese soll im Folgenden anhand eines Vergleichs von Überzeugungen und Orientierungen vorgenommen werden, der auf die Argumentation von Lessing-Sattari Bezug nimmt (vgl. Lessing-Sattari 2018, S. 6–8). Demnach scheinen zwei zentrale Ähnlichkeiten zwischen den Konstrukten *Orientierungen* und *Überzeugungen* vorzuliegen. Eine Ähnlichkeit zeigt sich im Hinblick auf die kollektive wie individuelle Verankerung: Durch die Modellierung von Überzeugungen als individuelle sowie kollektive Denkmuster (vgl. Fives/Buehl 2012, S. 475f.; Reusser/Pauli 2014, S. 643f.) ähneln diese Orientierungen, die durch das Eingebunden-sein des Individuums in einen gemeinsamen Erfahrungsraum geprägt werden und so die Art und Weise der sozialen Handlungspraxis rahmen (vgl. Bohnsack 2012, S. 12f.; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 278 u. S. 281).

Zweitens weist die Unterscheidung von impliziten und expliziten Überzeugungen (vgl. Reusser/Pauli 2014, S. 646) Nähe zum von Bohnsack etablierten Konzept der Orientierungsschemata im Sinne von Eigentheorien, Normen und Erwartungen (vgl. Bohnsack 2012, S. 121f.) und Orientierungsrahmen (vgl. Bohnsack 2012, S. 122f.) auf.

Angesichts dieser Ähnlichkeiten von Überzeugungen und Orientierungen erscheint die Rekonstruktion der Überzeugungen mit der Dokumentarischen Methode legitim. Dabei erfolgt die Rekonstruktion in zwei Analyseschritten. Im ersten Schritt, der formulierenden Interpretation, wird der immanente Sinngehalt herausgearbeitet, indem man paraphrasierend nachzeichnet, welche Themen behandelt werden und WAS zu den Einzelthemen gesagt wird (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 293f.). Daran schließt sich die reflektierende Interpretation an, die auf den dokumentarischen Sinngehalt zielt, indem man prüft, WIE die Einzelthemen bearbeitet werden, d.h. welches Prinzip Grundlage der Äußerung ist und welche homologen Muster bzw. übergreifenden Prinzipien die Bearbeitung auch unterschiedlicher Themen zusammenhalten (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 290 u. S. 295f.). Während der erste Schritt somit eine Rekonstruktion expliziter Überzeugungen ermöglicht, erfolgt im zweiten Schritt eine Rekonstruktion impliziter, rahmender Überzeugungen, die es im

Vergleich mit maximal- und minimalkontrastiven Fällen zu bestätigen bzw. weiter auszudifferenzieren gilt.

Hierbei zeigte sich im Verlauf der Rekonstruktion die Notwendigkeit, das Verfahren zu modifizieren: Da sich die Interviews aufgrund der angelegten Offenheit sehr verschieden gestalteten, schien es im Vergleich der rekonstruierten Überzeugungen der ersten drei Fälle sinnvoll danach zu fragen, welche interessanten Perspektiven sich in allen drei Fällen abbilden und sich darüber hinaus als fruchtbar für die Interpretation der weiteren Fälle erweisen könnten. Diese Perspektiven wurden – unter Berücksichtigung der Forschungsfragen – als *Überzeugungsbereiche* bestimmt. Diesen wurden die entsprechenden fallnahen Überzeugungen zugeordnet und im Folgeschritt auf Ähnlichkeiten und Kontraste untersucht, um zu ersten fallübergreifenden Formulierungen von geteilten Überzeugungsausprägungen zu gelangen. Ausgehend von diesen Befunden erfolgte dann zum einen die Prüfung am Einzelfall und ggf. deren Überarbeitung; zum anderen bilden diese aber auch den Horizont für die Interpretation der weiteren Fälle. Somit erfolgt die Rekonstruktion insgesamt sehr rekursiv, wie auch die folgende Abbildung darlegt:

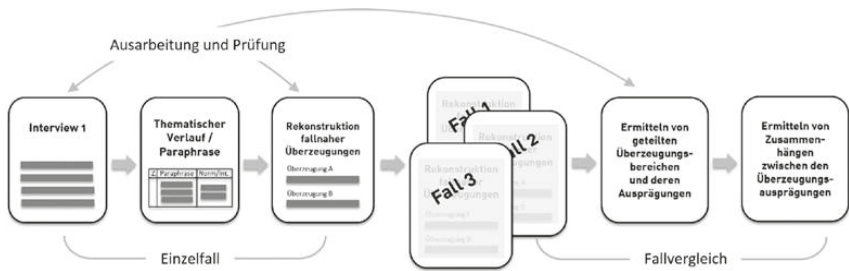


Abb. 1: Rekursive Rekonstruktion in der Dokumentarischen Methode

Der Blick darauf, wie die Lehrenden literaturwissenschaftliche Lektüre- und Texterschließungsprozesse fassen, stellt dabei einen Überzeugungsbereich dar, der sich im Fallvergleich als spannungsreich darstellt. Während dies im Rahmen des Forschungsvorhabens umfassend in den Blick genommen wird, sollen im Folgenden Überzeugungsausprägungen zu einem Teilaspekt dieses Überzeugungsbereichs – der Bedeutung von Subjektivität in der literaturwissenschaftlichen Lehre – dargestellt und diskutiert werden.

4 Subjektivität in der literaturwissenschaftlichen Lehre – erste Ergebnisse der Rekonstruktion

Um die Bedeutsamkeit der Befunde – insbesondere für die Lehrerbildung – herauszustellen und zudem die Interpretation theoretisch zu rahmen, erfolgt zuerst eine knappe Darstellung des literaturdidaktischen Diskurses zum Verhältnis von Subjektivität und Objektivität bzw. zu damit einhergehenden Rezeptionshaltungen zwischen Nähe und Distanz (vgl. Winkler 2015b) in der Aneignung literarischer Texte. Obgleich dabei primär die schulische Perspektive in den Blick genommen wird, erscheinen die fachdidaktischen Konzeptionen auch für eine universitär gerahmte Lektüre literarischer Texte relevant.

4.1 Die Rolle von ‚Subjektivität‘ in der Textaneignung aus fachdidaktischer Perspektive

Die Bedeutung des literarischen Lesers mit seinen Erfahrungen, Einstellungen und Vorstellungen im Prozess der Textaneignung erlangte bereits in den 1970er Jahren im Kontext der Rezeptionsästhetik breite Wirkung im literaturwissenschaftlichen Diskurs. Damit wurde einer wissenschaftlich-objektiven Textaneignung, die v.a. durch Textanalyse geprägt war, eine Position gegenübergestellt, die auch stärker individuellen Textaneignungen Raum gab (vgl. Kämper-van den Boogaart 2006, S. 272). Für die Literaturdidaktik entwickelte Kreft eine vermittelnde Position, indem er in seinem Entwurf von vier Phasen des Literaturunterrichts Subjektivität und Objektivität miteinander in Beziehung bringt (vgl. Kreft 1982, S. 379). Eine deutliche Befürwortung poetisch-subjektiver Formen der Texterschließung gegenüber der (objektivierenden) Textanalyse im schulischen Kontext bildet sich hingegen in den Konzepten des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts ab (vgl. Kämper-van den Boogaart 2006, S. 272), wobei auch hier Differenzen hinsichtlich der Zielrichtung aufscheinen: Einerseits kann die Aneignung des Textes und seiner poetischen Strukturen (vgl. Waldmann 1998), andererseits aber auch die Berücksichtigung des individuellen Lesers und die Intensivierung seiner subjektiven Texterfahrungen (vgl. Haas 2015) stärker im Mittelpunkt stehen. Eine vermittelnde Verhältnisbestimmung von Subjektivität und Objektivität rückte dann insbesondere mit Spinners Beschreibung von elf Aspekten literarischen Lernens (wieder) in den Fokus. Rezeptionsästhetische Positionen aufgreifend bestimmt er „imaginative Vergegenwärtigung“, „Vorstellungsbildung“ bzw. „subjektive Involviertheit“ (Spinner 2006, S. 8) als grundlegende Aspekte jeder literarischen Rezeptionshandlung. Der Leser wird aufgefordert, sich in

die im Text angelegte Welt hineinzubegeben und diese imaginativ auszugestalten (vgl. Winkler 2015b, S. 159), sich in Figuren einzufühlen und Handlungen mitzerleben (vgl. Spinner 2006, S. 9) sowie die Ästhetik literarischer Sprache auf sich wirken zu lassen (vgl. Spinner 2006, S. 9; Zabka 2015, S. 137). Stärker noch als Spinner stellt Zabka einen solchen „mit Emotionen und Wertungen verbundene[n] Aneignungsprozess“ (Zabka 2015, S. 137) als Grundbedingung jeder weiteren Auseinandersetzung mit literarischen Gegenständen – in schulischen, aber auch literaturwissenschaftlichen Kontexten – dar, da erst durch die subjektive Verstrickung des Lesers in den Text dieser als Gegenstand konstituiert werde (vgl. Zabka 2015, S. 137). Zugleich bestärkt Spinner die Bedeutung eines Wechselspiels dieser Aneignung mit einer genauen Textwahrnehmung für literarisches Verstehen (vgl. Spinner 2006, S. 8). Dass dieses Verhältnis die zentrale literaturdidaktische Frage danach berührt, ob sich Literaturunterricht eher am Leser oder am Gegenstand ausrichten soll, schärft Winkler, um daran anknüpfend Verhältnisausprägungen zu konkretisieren, indem sie mögliche literarische Rezeptionshaltungen in der Kombination von Nähe bzw. Distanz zum Text einerseits und zum Leser-Selbst andererseits bestimmt (vgl. Winkler 2015b, S. 160). Dabei entsprechen beispielsweise Lektürehaltungen, die durch subjektive Involviertheit, Imagination und Immersion gekennzeichnet sind, einem Näheverhältnis zwischen Leser und Text; die distanzierte Rezeptionshaltung hingegen einer objektivierenden, analysierenden Textwahrnehmung (vgl. Winkler 2015b, S. 158).

In diesem knapp skizzierten fachdidaktischen Diskurs bilden sich damit auch normative Vorstellungen hinsichtlich literarischer Rezeptionshaltungen und Leseprozesse unabhängig von deren institutioneller Rahmung ab. Eine Lektürehaltung, die sich um subjektive Vorstellungsbildung und „affektives Angesprochensein“ (Spinner 2015, S. 190) nicht mehr bemüht, wird ebenso kritisch gesehen (vgl. Spinner 2006, S. 8; Zabka 2015, S. 139) wie schulische oder universitäre Umgangsweisen mit Texten, die solchen subjektiven Erfahrungen keinen Raum geben. Insbesondere im Hinblick auf literaturwissenschaftliche Lehre kritisiert Zabka die Haltung der Lehrenden, solche subjektiven Aneignungsprozesse in der vorbereitenden Lektüre unhinterfragt vorauszusetzen (vgl. Zabka 2015, S. 138f.).

Angesichts dieser Relevanz von ‚Subjektivität‘ im beschriebenen Sinn erscheint es interessant, in den erhobenen Interviewdaten danach zu schauen, welche Überzeugungen sich zu diesem Bereich rekonstruieren lassen. Insbesondere im Fallvergleich zeigt sich, dass es sich bei der Frage nach der Bedeutung von Subjektivität im Kontext literaturwissenschaftlichen Lesens sowie Lehrens

und Lernens um einen aufschlussreichen, da kontrastierenden Überzeugungsbereich handelt. Im Folgenden sollen daher die Überzeugungsausprägungen, die bisher anhand von neun Fällen rekonstruiert wurden, dargestellt und mit exemplarischem Interviewmaterial veranschaulicht werden.

4.2 Darstellung von Überzeugungsausprägungen im Spannungsfeld von Subjektivität und Objektivität

Die Rekonstruktion von Überzeugungen zur Relevanz von Subjektivität in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Texten fragt – anknüpfend an die didaktische Theorie – vor allem danach, ob Aspekte wie Immersion, Vorstellungsbildung, ästhetische Erfahrung oder die Entwicklung erster individueller Sinnperspektiven in der Textbegegnung relevant erscheinen, ob ihnen im Rahmen literaturwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen Raum gegeben wird oder ob diese beispielsweise vorausgesetzt werden. Ebenso werden Überzeugungen zur Rezeptionshaltung, insbesondere hinsichtlich der Aspekte Nähe und Distanz, in den Blick genommen.

Der Aufbau einer Distanzhaltung ist Ziel literaturwissenschaftlicher Leseprozesse

Eine erste Überzeugungsausprägung ist als „Der Aufbau einer Distanzhaltung ist Ziel literaturwissenschaftlicher Lernprozesse“ beschreibbar (N = 3). Diese Lehrenden thematisieren im Interview, dass die studentischen Leser Texte vor dem Hintergrund subjektiver Erfahrungen, „mit eigenen befindlichkeiten, überzeugungen“ (I2; 313–314), „sehr affirmativ“ (I1; 113) und mit „EINFühlenden lesarten“ (I1; 579) oder einer „geFÜHLS::ästhetik“ (I12; 90–91) lesen und Literatur so auch als Projektionsfläche des Eigenen verstehen. Eine solche Verstrickung mit dem Text stellt für die Lehrenden jedoch den Gegenhorizont einer literaturwissenschaftlichen Textlektüre dar, denn das „funktioniert bei bestimmten gegenständen einfach ni“ (I1; 579–580) und der literaturwissenschaftliche Leser muss diese „schon bisschen genauer äh (0.9) äh beTRACHten“ (I12; 91–92). Ziel ist demnach die Etablierung einer Distanzhaltung zum Text als „untersuchungsobjekt“ (I1; 112), wie I1 auch explizit betont:

aber das finde ich eigentlich gerade das is_n vorteil MEIner disziplin, dass die gegenstände so komisch sind. also die sind ohneHIN schon MERKwürdig, ähm so dass die einem gar nicht suggerieren man könnte damit irgendwas glattbügeln, ähm weil die distanz schon mal so grOSS is. (I1; 104–109)

In diesem Zitat zeichnet sich ein weiterer Gegenhorizont ab, der von I1 und I12 ausdrücklich thematisiert wird, hingegen nur vage bei I2 aufscheint.⁷ Beide Lehrenden wissen um das Bemühen des Lesers in der Herstellung einer kohärenten Lesart und die Etablierung individuell-schlüssiger Sinnhorizonte bei der Lektüre literarischer Texte. I1 wertet dies jedoch mehrfach als „glattbügeln“ (I1; 71, 76, 108, 196, 197) und auch I12 spricht davon, dass die Leser dabei „in ganz ganz viele verstehensfallen“ „tapp[en]“ (I12; 494–495). Individuelle Kohärenzbildung stellt demnach maximal den Ausgangspunkt dar, von dem aus der literaturwissenschaftliche Leser in eine distanzierte, reflektierte Haltung gegenüber dem Text treten soll. Diese muss im Rahmen literaturwissenschaftlicher Erkenntnisprozesse fokussiert und bei den Studierenden geweckt werden, so der Anspruch beider Lehrpersonen:

und zum anderen überhaupt erstmal festzustellen, dass wir überhaupt fragen HABEN, also den text NICHT glatt zu bügeln, ähm und irgendwie ne kohärente lesart herzustellen, sondern: die widerstände so zu akzeptieren wie sie DA sind. und da würd ich sagen, sind MEIne gegenstände im besonderen gut geeignet weil die eben schon so ne brüchigkeit HABEN – also die suggeRIEren einem gar nicht erst dass man da IRGENDwas glattbügeln könnte, und da ist die besondere herausforderung quasi den KOMPETenten FRAGenden herauszubilden; der der die brüche SIEHT und (1.5) das als SPANNend empfindet. (I1; 69–78)

äh für mich is: weil ich sehr viel oder hauptsächlich mit älteren texten:: umgehe immer erstmal (2.0) dieses moment der (0.8) fremdheit? [I: mhm.] also der der andersartigkeit alterität, das SIND alte texte und die wollen UNS erstmal gar nichts sagen. [I: mhm mhm.] das heißt wir müssen dann: – (0.8) es muss gelingen da ne position einzunehmen dass die uns – denen sie nichts sagen wollen – dann DOCH was sagen.=ne? (I12; 431–438)

Durch didaktische Formate wie ‚Leseprotokolle‘ und ‚Anleitung‘ soll eine solche Distanzhaltung im Seminar bei I1 etabliert werden, indem sie Erklärungs- und Reflexionbedürftiges fokussieren; hingegen werden Verfahren der Immersion oder Vorstellungsbildung nicht thematisiert:

7 Die Ursache für diese Differenz liegt darin begründet, dass beide Lehrpersonen den Leseprozess als solchen im Blick haben und auch in der Lehre thematisieren, während dies bei I2 nicht der Fall ist.

also ich nehm, mach am anfang meiner lehrveranstaltung zum beispiel tatsächlich leseprotokolle, in denen ich fragen stellen lasse, und die bringe ich immer wieder mit ins seminar ein. und dann eben die die anleitung. und da sind die brüche, ähm wie würden sie sich das erklären. und jede FORM der erklärung ist ja ein versuch das kohärent zu machen, aber im grunde genommen bleiben wir trotzdem ein stück weit unbefriedigt zurück; also dass so dass der widerstand im grunde genommen da bleibt. (I1; 85–93)

Dass der Distanzmodus den positiven Horizont bei allen drei Lehrpersonen bildet, bestätigt sich in der positiven Evaluation der eigenen Gegenstände aufgrund deren Fremdheit, die sich in allen drei Interviews an mehreren Stellen findet.

Stärker als I1 und I12 nimmt I2 dabei auch die Distanz des Lesers zu sich selbst, den eigenen „befindlichkeiten“ und „überzeugungen“ in den Blick:

In den Lehrveranstaltungen geht es dieser Lehrperson darum zu „forcieren“, bei der Lektüre „nicht sofort in unsere eigenen muster rein [zu fallen], uns WIEDERZuerkennen“ (I2; 338–339). Subjektive Erfahrungshorizonte der Leser aktiviert I2 daher mit dem Ziel, diese als Kontrast- und Reflexionshorizont bei der Lektüre der literarischen Texte zu nutzen, um hierdurch Distanzerfahrung zu fördern:

also da kann man da kann man näher RANKommen. Also da kann man über die liebesthematik zum beispiel sagen <<schauspielernd> ja, das ham wir so? und ich weiß natürlich nich wie das bei IHNEN is, aber wir können mal das und DAS machen,> und da ham wir so ein paar moderne LIEbesgeschichten gelesen und dann ham wir uns DARüber den minnesang angeguckt. (I2; 500–512)

Ogleich die Lehrpersonen dieser Überzeugungsausprägung damit unterschiedliche Formen der Annäherung an literarische Texte einsetzen, eint sie das Ziel der Etablierung eines Distanzmodus.

Individuell-subjektive Textbegegnungen und -erfahrungen sind wesentliche Elemente der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Literatur

Als zweite Überzeugungsausprägung kann „Individuell-subjektive Textbegegnungen und -erfahrungen sind wesentliche Elemente der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Literatur“ rekonstruiert werden (N = 2). Literarische Texte erscheinen hier weniger als Untersuchungsobjekt, sondern vielmehr als individuelle, ästhetische Gegenstände, deren Aneignung vom Leser erst einmal verlangt, sich „auf literatur einzulassen“ (I13; 853), diese „auf sich WIRken [zu] lassen“ (I13; 372), eine „leBENDige erfahrung von literatur“ (I13, 893) zu

haben. Hierzu gehört auch, Irritationen – das, „was nicht beHAGT“ (I14; 592) – zuzulassen.⁸

Neben der Verstrickung des Lesers mit dem Text, die in den Zitaten der Lehrenden als wesentliche Voraussetzung aufscheint, eint diese Lehrenden ein Bewusstsein dafür, dass die Studierenden als Leser mit sehr subjektiven Voraussetzungen – entweder mit individuellen literarischen Enkulturationserfahrungen (I13; Passage 874–899) oder mit sehr individuell geprägtem (thematischen) Vorwissen (I14; Passage 140–246) – ihre Textaneignung im Rahmen literaturwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen bestreiten. Dabei zeigen sich beide Lehrpersonen darin bemüht, diese Perspektiven nachzuvollziehen und darauf ggf. in den eigenen Lehrveranstaltungen zu reagieren. Während sich I14 beispielsweise die von den Studierenden bevorzugten Medien wie Serien anschaut, um „wissen zu können was meine studierenden an vorwissen ham“ (I14; 154–155), steht für I13 die Berücksichtigung der jeweiligen Lektürehaltung an zentraler Stelle:

und da war dann zum beispiel jemand dabei der ganz offen sagte naja: also wenn ich irgendwas nicht verSTEHe, das ist so komische literatur, da stehen nur einzelne WÖRter in den verszeilen, das gibt für mich gar keinen zusammenhang; und ä:h ich kann mir jetzt überhaupt – also auf der semantischen ebene meinte er – gar keinen REIM <<lachend> darauf machen;> ä:h und ä:h deswegen kann ich damit nicht viel anfangen=nich? und DANN kann man das aufnehmen zum beispiel; und anhand dieser expressionistischen gedichte versuchen zu zeigen dass LITERArisch verwendete sprache eben auch andere funKTIONen haben kann. (I13; 333–340)

Für die Lehrperson I13 ist die Etablierung einer subjektiv-ästhetischen Lektürehaltung Ziel, was sich darin zeigt, dass die Erfahrung der Wirkung literarischer Sprache ein wichtiges Moment literaturwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen ausmacht:

u:nd ä:h DAS: finde ich wichtig; also das so_n proZESS in gang kommt wo sich die studierenden fragen [...] was MACHT literarische sprache <<p> mit mir. in der ein oder anderen aggregatform=ne? ä:h ä:m was löst es AUS? was was TRIFFT das? was berührt das?> oder warum ist diese und jene form gewählt? warum steht da nicht_n GANzer satz? warum steht da nur ein WORT in der verszeile? und warum steht dahinter ein

8 Solche Irritationserfahrungen werden zwar auch von den Lehrenden der zuvor dargestellten Überzeugungsausprägung thematisiert, die Lehrenden der Ausprägung „Individuell-subjektive Textbegegnungen und -erfahrungen sind wesentliche Elemente der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Literatur“ messen der Irritation einen Wert als Bestandteil subjektiv-ästhetischer Erfahrung bei, während Irritation im Rahmen der ersten Ausprägung vor allem der Distanzetaablierung dient.

ausrufezeichen? (2.0) <<f> also dass sie dann auch anfangen <<len> zu spü:ren (1.3) zu entDECKen> (1.1) UND> sich dann natürlich auch zu fragen naja in welchem sinn-zusammenhang könnte das ganze stehen.=nich? (I13; 378–384)

Diese Lehrperson zeichnet dann auch explizit literaturwissenschaftliche Lehrveranstaltungen dafür verantwortlich, durch die Fokussierung von „KLANG“, „RHYTHmus“ sowie „das SPRECHen von literatur (1.0) gerade durch das leBENDige gesprochene wort“ den Studierenden ästhetische Erfahrung zu ermöglichen, und darüber „sich SELBST [...] und WELT auch auf andere weise zu erfahren“ (I13; 331–340). Auch die Verlagerung der Lehre an außeruniversitäre Orte der Literaturvermittlung soll einen „effekt der intensivierung“ (I13; 868 – 869) leisten, d.h. die Studierenden noch stärker zu subjektiver Erfahrung und Verstrickung anregen, deren Gegenhorizont für I13 in der „objektvie:ren den verwissenschaftlichenden REDEweise“ (I13; 870–871) der Universität liegt.

Während I13 damit die Wahrnehmung der spezifischen Ästhetik von Literatur sehr explizit thematisiert, tritt dies bei I14 weniger stark zutage. In der Überzeugung von I14 stellt sich vielmehr die Etablierung eines ersten subjektiven Sinnhorizontes als wesentliches Moment der Textaneignung dar. Explizit zeigt sich dies an der Forderung, die Entwicklung und Sicherung dieser ersten eigenen Interpretation frei von Sekundärliteratur, die hier als sehr deutungsmächtig beschrieben wird, vorzunehmen:

und deswegen: sag ich denen im=AUCH in ihrer hausarbeit arbeiten sie am TEXT zuerst. versuchen sie ihre eigenen thesen zu bilden. schreiben sie sich was dazu auf, denn alles was sie nur im kopf haben versch=wird wie ausgeLÖSCHT wenn sie DANN die sekundärliteratur lesen. (I14; 586–595)

Im Anschluss soll diese „tolle idee“; dieser „gedankenblitz“ (I14; 1317–1318, 1320) unter Nutzung wissenschaftlicher Verfahren und Theorien weiterentwickelt werden, den Studierenden soll gelingen, „da was draus zu machen“ (I14; 1321). Im Gegensatz zu dieser Vorstellung einer konstruktiven Verschränkung von Subjektivität und Objektivität bei der Entwicklung individueller Interpretationen bleiben die Aussagen von I13 (vgl. Zitat zuvor) in Bezug auf Phasen der Objektivierung eher vage und fokussieren vor allem einen individuellen Sinnhorizont.

Die sich abzeichnenden Unterschiede lassen hier möglicherweise zwei Teilausprägungen der Überzeugung *Individuell-subjektive Textbegegnungen und -erfahrungen sind wesentliche Elemente der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Literatur* rekonstruieren: Während für I13 die Etablierung einer ästhetischen Lesehaltung im Zentrum steht, die Entwicklung individueller Deutungen im Laufe des Interviews hingegen nur peripher aufscheint, geht es I14 vor allem

darum, subjektive Sinnhorizonte in der Erstaneignung der Texte zu etablieren und diese in einer anschließenden Objektivierung zu prüfen und weiter zu entwickeln.

Individuelle Lektüre- und Textaneignungsprozesse bedürfen keiner spezifischen Berücksichtigung in der literaturwissenschaftlichen Lehre

Erst im Fallvergleich wurde eine weitere Art und Weise, das Thema Subjektivität im Verlauf des Interviews zu verhandeln, sichtbar: Bei einer Gruppe von Lehrenden erfuhren Aspekte wie individuelle, ästhetische Textwahrnehmung oder subjektive Verstehenshorizonte zumindest in diesem Rahmen keine Berücksichtigung. Obwohl somit das Thema Subjektivität in den Interviews mit diesen Lehrenden eine Lücke darstellt und die Rekonstruktion einer Überzeugungsausprägung demnach mit Vorsicht zu betrachten ist, soll diese als „Individuelle Lektüre- und Textaneignungsprozesse bedürfen keiner spezifischen Berücksichtigung in der literaturwissenschaftlichen Lehre“ (N = 4) beschrieben und im Folgenden anhand von Befunden, die sich in allen Interviews dieser Lehrenden zeigen, begründet werden.

Schaut man vor dem Hintergrund der Nicht-Thematisierung von Subjektivität fallvergleichend noch einmal genauer darauf, welche Wahrnehmungen der Studierenden die verschiedenen Lehrenden thematisieren, fällt auf, dass die Lehrpersonen der ersten beiden Überzeugungsausprägungen ihre Wahrnehmungen vor allem an Aspekte wie Lektürehaltung (I1; I2; I10; I13) oder subjektive Vorstellungen und Sinnhorizonte (I14) knüpfen, während die Lehrpersonen der dritten Ausprägung die Studierenden vor allem als ‚Nicht-Wissende‘ wahrnehmen. So verfügen diese beispielsweise über „gar keine literaturhistorischen Kenntnisse“ (I11; 35–36), die sie jedoch als „basis [...] für_s verSTÄNDnis“ (I11; 61–62) benötigen. Fokussiert werden dabei mit literaturgeschichtlichem sowie Autoren- und Textanalysewissen, intertextuellem Wissen und Kenntnissen über (literatur-)wissenschaftliche Konzepte und Theorien solche Wissensformen, die eine distanziert-analysierende und damit objektivierende Textarbeit kennzeichnen, nicht jedoch subjektive Interessen und Perspektiven berücksichtigen:

man kann über moTIVE gehen – einschlägige motivlexika. man kann über: ähm (1.7) FORMEN gehen – gibt_s inzwischen VIELE und gute einführungen von der metrik bis zur gedichtform insgesamt. dann hat man mal ein basiswissen, und DANN muss es halt gelingen durch die lektüre dessen äh was man sich an forschung erarbeitet hat, äh zu überPRÜFbaren AUSsagen zu kommen. (I6; 795–800)

In den Aussagen anderer Lehrpersonen dieser Überzeugungsausprägung rückt zudem die Erschließung des Einzeltextes zunehmend in den Hintergrund und wird überlagert durch die Erschließung sehr breiter, theoretischer Kontexte:

wenn ich mir (xx) ähm kafka:, irgend_nen text von kafka angucke; ähm dann dann reicht es eben NICH aus; den nur in der literaturhistorischen ähm genealogie zu verorten; sondern ich muss gleichzeitig verWALTungswissenschaften betrachten; ich muss mir die repräsentation angucken; ich muss mich mit säkularisierung beschäftigen; ich muss mich mit MEDIENumbrüchen beschäftigen; ähm ich muss mich mit französischer theorie beschäftigen <<all> und so weiter und so weiter> (I10; 231–238)

In diesen Perspektiven erscheint Literatur als etwas, zu dem die Studierenden keinen unmittelbaren, individuellen oder nur einen – an literaturwissenschaftlichen Ansprüchen gemessenen– defizitären Zugang zu literarischen Gegenständen haben, so dass subjektive Perspektiven für die literaturwissenschaftliche Lehre keine weitere Bedeutung erlangen. In einigen Aussagen scheint zwar durchaus die Annahme auf, dass die Studierenden bei der Lektüre inhaltsbezogene Vorstellungen „was jetzt drin passiert“ (I8; 235) entwickeln und ihnen Literatur quasi ‚automatisch‘ etwas „sagt“ (I6_D; 955–956),⁹ zugleich wird literaturwissenschaftliches Lesen jedoch als etwas beschrieben, was sich von einem normalen, außeruniversitären Lektüremodus unterscheidet:

also wirklich n_lesen lernen überhaupt. also ni dass sie [die Studierenden; Erg. A.P.] jetzt lesen können; ist klar. sondern wirklich auch; das WIE. also genau im lesen; ähm: dinge erkennen; genau mal ((räuspern)) sich von_ner handlung lösen und ähm letztlich genaue (xxx) wie funktioniert ein text ganz genau, WAS steckt dahinter? =ne? (I8; 689–684)

Deutlich zeigt sich hier der Anspruch an die Leser, im wissenschaftlichen Lektüremodus eine Rezeptionshaltung der Distanz einzunehmen. In dieser Hinsicht gibt es bei einigen Lehrenden dieser Überzeugungsausprägung Überschneidungen mit der ersten Ausprägung; während deren Lehrende den Distanzmodus jedoch explizit einzuüben versuchen, nehmen Lehrende wie I8 in ihren Beschreibungen der Lehrveranstaltungen weder den individuellen Lektüreprozess noch die Rezeptionshaltung in den Blick.

9 I6 spricht an der Stelle über die besonderen Anforderungen an Deutschlehrer, die sich so in der universitären Lehre nicht spiegeln: „die [Lehrer; Erg. A.P.] müssen ja auch DIE erreichen denen literatur nichts SAGT und wo das im großen und ganzen auch so BLEIBT.“(I6; 955–956) Vor diesem Hintergrund kann geschlossen werden, dass I6 die Überzeugung vertritt, dass Studierende der Germanistik einen Zugang zu Literatur haben.

Als Ziel der – mehrheitlich vorbereitend zu absolvierenden – Lektüre der Texte wird von den meisten Lehrpersonen dieser Überzeugung die Aneignung von „textkenntnis“ (I6; 699/I9; 247/I11; 169, 171, 1009, 1355, 1404) im Sinne eines Verfügens über die wesentlichen manifesten Inhalte der Texte bestimmt, die man über „textkenntnisklausuren“ (I6/I11) abfragen könnte. Darüber hinaus besteht die Idealvorstellung dieser Lehrenden darin, dass die Studierenden sich bereits vorbereitend Gedanken über „zusammenhänge“ oder „des problem des der text verhandelt“ (I11; 988) machen, was zudem die Erwartung markiert, dass die Texte gelesen und im Sinne der Kohärenzbildung bereits verstanden sein sollten – subjektiv-individuelle Lektüreprozesse auf dieser Ebene demnach in der Lehre keine Rolle (mehr) spielen.

Im Kontext dieser Aussagen zeigt sich zudem, dass die Studierenden dieser Erwartung nicht entsprechen und überwiegend als Nicht-Leser wahrgenommen werden, so dass ein wesentlicher Fokus auch darauf liegt, die Studierenden zum Lesen in möglichst umfangreichen Maß zu „zwingen“:

also wenn_mer überhaupt keinen zwang ausübt wird gar nüsch.=des is meine erfahrung. sie MÜSSEN die leute zwingen irgendwas zu machen. (I11; 2243–2244)

Angesichts der wahrgenommenen Lektüre- und Wissensdefizite spielen Aspekte wie subjektive Involviertheit oder auch die Unterstützung von Affizierung z.B. durch die Gegenstandswahl keine Rolle bzw. fühlen sich diese Lehrenden hierfür nicht verantwortlich. Die Lehrperson I11 bewertet daher auch rückblickend die eigenen Lernerfahrungen, die geprägt waren durch Lektürezwang unabhängig von jeglicher Affizierung, positiv:

also strukturiert heißt eben auch dass sie_n lesepensum hatten, des is abgeprüft worden; das hat jeder gelesen gehabt. das war ganz klar. (1.5) <<p>und ob das spaß gemacht hat oder nicht, weiß ich nimmer, des hat_mer halt gemacht einfach.=ne? [...] äh ich hab das nie als QUÄLend oder was empfunden, sondern es war äh <<f> relativ gut aufeinander abgestimmt; (I11; 2202–2209)

Auch die Lehrperson I6 macht deutlich, dass die Berücksichtigung subjektiver Interessen der Lerner nicht Aufgabe der Lehrenden ist:

soLANGE wir nicht die GRUNDphilosophie verlassen dass studenten KUNDen wären und wir verdammt nochmal verpflichtet sind wären denen IRgendwas mitzugeben, äh::: (1.5) was ihnen auch noch gefällt, <<bestimmt> ich halt das wirklich für ne fehleinschätzung von LERNPROZESSEN(I6; 470–474)

Die Rekonstruktion der Überzeugungsausprägung *Individuelle Lektüre- und Textaneignungsprozesse bedürfen keiner spezifischen Berücksichtigung in der literaturwissenschaftlichen Lehre* bestätigt sich schließlich, wenn sich in den

Beschreibungen der eigenen Lehrveranstaltungen abzeichnet, dass ein Hauptaugenmerk in diesen darauf liegt, den Studierenden Interpretationspotentiale aufzuzeigen und „DARZULEGEN“ (I8; 1528). Es wird ein „interpretationsangebot [ge]liefert“ (I11; 185); maximal setzt die Lehrperson „trigger“ (I10; 416), die dann von den Studierenden weitergedacht werden können. Der Etablierung individueller Deutungsperspektiven wird von den Lehrenden dieser Ausprägung hingegen wenig Raum gegeben.

5 Diskussion und Ausblick

Im Beitrag wurden drei Ausprägungen von Überzeugungen Lehrender in den Literaturwissenschaften zur Bedeutung von Subjektivität und Objektivität für die literaturwissenschaftliche Texterschließung und Lehre vorgestellt. Da sich dieser auch als Beitrag zur Debatte um die Professionalisierung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer versteht, ist nun anknüpfend an den eingangs skizzierten Problemaufriss zu diskutieren, in welche Weisen des Umgangs mit literarischen Texten Lehramtsstudierende im Rahmen des Studiums jeweils eingeübt werden, welche Berücksichtigung subjektiver Momente der Textaneignung sie dabei erfahren und in welcher Beziehung diese zu literaturdidaktischen Vorstellungen über professionelle Deutschlehrende und guten Literaturunterricht stehen.

Wenn zwei der rekonstruierten Überzeugungsausprägungen die Ausblendung und Überwindung von Subjektivität in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Literatur und damit eine Distanzhaltung angehender Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer gegenüber den literarischen Texten forcieren – Zabka spricht von der „Vertreibung der ästhetischen Erfahrung aus dem Konzept domänenspezifischer Wissenschaftlichkeit“ (Zabka 2015, S. 138) – erscheint dies problematisch angesichts von literaturdidaktischen Bemühungen um eine Unterrichtsgestaltung, in der die Schülerinnen und Schüler subjektive und objektive Prozesse der Textaneignung in Beziehung setzen sollen (vgl. Spinner 1991, S. 191f.; Spinner 2006). Zu diskutieren wäre zudem, inwiefern die Fokussierung des Nicht-Verstehens als Ausgangspunkt wissenschaftlicher Texterschließung, die sich besonders in der ersten Überzeugungsausprägung zeigt, eine Störung der vom Leser hergestellten Beziehung zum literarischen Text bedeutet. Werden Lehramtsstudierende im Rahmen literaturwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen in eine durch den Distanzmodus geprägte Lesehaltung eingeübt oder darin geschult, dass das Objekt der Erkenntnis zerstört – statt im subjektiven Verstehen konstituiert – werden muss (vgl. Zabka 2015, S. 138), führt dies möglicherweise dazu, dass sie mit dieser Haltung auch als zukünftige Lehrerinnen und Lehrer den Literaturunterricht prägen. Damit wäre jedoch das Gegenteil einer ästhetischen

Lektürehaltung erreicht, mit der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer die eigene Involviertheit und subjektive Beteiligung im Rezeptionsakt zeigen sollten, so die Forderung Rosenbrocks (vgl. Rosebrock 2019, 33–35).

Interessant ist zudem der Befund, dass ein Großteil der interviewten Lehrpersonen davon ausgeht, dass Literatur den Studierenden ‚automatisch‘ in zumindest einer vorwissenschaftlichen Weise zugänglich ist und sie weder für die subjektiven Aneignungsprozesse, noch für die Unterstützung des Leseprozesses Verantwortung tragen. Irritierend erscheint dies zum einen angesichts der gleichzeitig in den Interviews auftretenden Klagen über mangelnde Lektüreerfahrungen und Lesebereitschaft, wenn zugleich eine der häufigsten Forderungen der Befragten an ‚gute Deutschlehrer‘ ist, dass diese für die Gegenstände brennen, sie „geil“ finden (I2; 1122) oder dass sie „liebe zum STOFF“ (I8; 813) zeigen. Diese Haltung und Genussfähigkeit zu befördern, wird aber offenbar kaum als Aufgabe der Professionalisierung im literaturwissenschaftlichen Lehramtsstudium verstanden, ebenso wie der kompetente Literaturler vielfach vorausgesetzt wird, sodass entsprechende Unterstützungsformate häufig keine Rolle in der Lehre spielen. Zum anderen zeigt dies, dass die rekonstruierten Überzeugungen zu Subjektivität und Objektivität eingebunden sind in Überzeugungen zur literaturwissenschaftlichen Textlektüre und Texterschließung. Wenngleich diese im Rahmen des Beitrags nur peripher thematisiert wurden, so zeichnen sich bereits interessante Zusammenhänge ab, denen weiter nachzugehen ist: Überzeugungen, in denen der Distanzmodus und ein objektiv-reflektierender Umgang mit Literatur zentral sind, gehen oftmals mit Vorstellungen einher, die literaturwissenschaftliche Texterschließung vor allem durch ‚Arbeit mit dem Text‘ kennzeichnen. Dabei wird der Text als gelesen und auf Ebene der Textwelt grundsätzlich als verstanden vorausgesetzt, so dass daran in der Lehre mit Deutungs- und/oder Kontextualisierungsarbeit angeschlossen werden kann. Dem gegenüber stehen Überzeugungen zur literaturwissenschaftlichen Texterschließung, die sich als ‚Arbeit am Text‘ fassen lassen, wobei auch in der Lehre dem intensiven Lesen des Textes oder einzelner Textstellen und der Etablierung des Textverstehens/eines mentalen Modells Raum gegeben wird. Diese Ausprägung lässt sich bisher stärker bei den Lehrenden rekonstruieren, die der Subjektivität Bedeutsamkeit zusprechen. Solche – hier nur sehr grob skizzierten – Zusammenhänge zwischen Überzeugungen zur Texterschließung, aber auch deren Einbettung in Überzeugungen zum Fach, sollen in der weiteren Forschungsarbeit stärker in den Blick genommen werden.

Das diesem Aufsatz zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des

Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1619 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

Literatur

- Bohnsack, Fritz (2001): Probleme und Kritik der universitären Lehrerbildung. In: Bayer, Manfred/Bohnsack, Fritz/Koch-Priewe, Barbara/Wildt, Johannes (Hrsg.): *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 52–123.
- Bohnsack, Fritz (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen/ Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2012): Orientierungsrahmen, Orientierungsschema und Habitus. In: Schittenhelm, Karin (Hrsg.): *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 119–153.
- Bräuer, Christoph (2016): (K)ein Denkkollektiv ohne Denkstil? In: Bräuer, Christoph (Hrsg.): *Denkraum der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, S. 19–58.
- Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (2015): *Lehrende im Blick – Einleitung*. In: Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (Hrsg.): *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 9–13.
- Felbrich, Anja/Müller, Christiane/Blömeke, Sigrid (2008): Lehrerausbildnerinnen und Lehrerausbildner der ersten und zweiten Phase. In: Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann, S. 363–389.
- Fives, Helenrose/Buehl, Michelle M. (2012): Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: Harris, Karen R. (Hrsg.): *APA educational psychology handbook, Vol. 3, Application to learning and teaching*. 1. Aufl. Washington, D.C.: American Psychological Association, S. 471–499.
- Fives, Helenrose/Lacatena, Natalie/Gerard, Laura (2015): Teachers’ beliefs about teaching (and learning). In: Fives, Helenrose/Gill, Michele Gregoire (Hrsg.): *International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs*. New York: Routledge, S. 249–265.

- Glaser, Marie Antoinette (2004): *Literaturwissenschaft als Wissenschaftskultur. Zu den Praktiken, Mechanismen und Prinzipien einer Disziplin*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Heil, Stefan/Faust-Siehl, Gabriele (2000): *Universitäre Lehrerbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung*. Weinheim: Dt. Studien-Verl. [u.a.].
- Haas, Gerhard (2015): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. 11. Aufl. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Herfter, Christian (2014): *Qualität universitärer Bildung. Theoretische und empirische Exploration zur Perspektive der Studierenden*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Huber, Ludwig (1991): *Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen*. In: *Neue Sammlung*, Jg. 31, H. 1, S. 3–24.
- Huber, Ludwig (2012): *Lehre und Lernen in den Disziplinen. Anerkennung und Transzendierung von Fachkulturen*. Keynote im Rahmen des HDS. Forum 2012. <http://ul.qucosa.de/api/qucosa%3A12371/attachment/ATT-0/>. Abgerufen am 09.01.2019.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2006): *Interpretation*. In: Kliewe, Heinz-Jürgen/Pohl, Inge (Hrsg.): *Lexikon Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 269–275.
- Kember, David (1997): *A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching*. In: *Learning and Instruction*, Jg. 7, H. 3, S. 255–275.
- Kreft, Jürgen (1982): *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. 2. Aufl. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Kunze, Ingrid (2004): *Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Zugl.: Hamburg, Univ., Habil.-Schr., 2002. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Lessing-Sattari, Marie (2018): *Zur Ausprägung und zum Zusammenspiel von Lehrerüberzeugungen zum literarischen Lesen. Darstellung der dokumentarischen Rekonstruktion von domänenspezifischen Überzeugungen und erste Auswertungsergebnisse der Studie LiMet-L*. In: *Leseräume*, Jg. 5, H. 5, S. 1–22.
- Lessing-Sattari, Marie/Wieser, Dorothee (2018): *Lehrkräfte. Systematisierung aktueller empirischer Studien, ihrer Gegenstandsbereiche und*

- Forschungsansätze. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): *Forschungsfelder der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 41–55.
- Magirius, Marco (2018): *Überzeugungen Deutschstudierender zu akademischem und schulischem Interpretieren*. In: Wieser, Dorothee/Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Kulturen des Deutschunterrichts – Kulturelles Lernen im Deutschunterricht*. Stuttgart: Filibach bei Klett, S. 269–289.
- Pajares, M. Frank (1992): *Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct*. In: *Review of Educational Research*. Jg. 62. H. 3, S. 307–332.
- Petzold-Rudolph, Kathrin (2018): *Studienerfolg und Hochschulbindung. Die akademische und soziale Integration Lehramtsstudierender in die Universität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, Aglaja (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4. Aufl. München: Oldenbourg.
- Reusser, Kurt/Pauli, Christin (2014): *Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern*. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Aufl. Münster/ New York: Waxmann, S. 642–661.
- Rosebrock, Cornelia (2019): *Eine literarische Lesehaltung einnehmen, demonstrieren, entwickeln: Bausteine der literaturdidaktischen Professionalisierung*. In: *Didaktik Deutsch*. Jg. 24. H. 46, S. 32–46.
- Schädlich, Birgit (2009): *Literatur Lesen Lernen. Literaturwissenschaftliche Seminare aus der Perspektive von Lehrenden und Studierenden. Eine qualitativ-empirische Studie*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Scherf, Daniel (2015): *Von „ich gehe in sämtlichen Fächern (...) mit Texten anders um“ bis „die Zeit haben wir ja gar nicht“: Vier Fallskizzen zum Umgang mit lesedidaktischen Wissensangeboten*. In: Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (Hrsg.): *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 71–87.
- Schmidt, Frederike (2018): *Diagnose von Lesekompetenz aus Sicht von Lehrpersonen im Fach Deutsch. Didaktische Rekonstruktion eines onlinebasierten Diagnoseverfahrens für die Unterrichtspraxis*. Berlin/ Bern/ Bruxelles/ New York/ Oxford/ Warszawa/ Wien: Peter Lang.
- Schrittesser, Ilse/Hofer, Monika (2012): *Lehrerbildung als kulturelle Praxis? Wie Pierre Bourdieus Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis einander näher bringen könnte...* In: Kraler,

- Christian/Schnabel-Schüle, Helga/Schratz, Michael/Weyand, Birgit (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstandes im Wandel. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann, S. 141–175.
- Schroeter, Ellen (2012): Das Theorie- und Praxisverständnis von Lehrenden in der ersten Phase der Lehrerbildung. In: Schroeter, Romy/Herfter, Christian (Hrsg.): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 91–114.
- Schroeter, Romy (2014): Eine Bestandsaufnahme von Überzeugungen (beliefs) Lehramtsstudierender zu Lehrerbildung und Lehrerberuf. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg R./Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles, Peter/Günthner, Susanne/Hartung, Martin/Kern, Friederike/Mertzluft, Christine/Meyer, Christian/Morek, Miriam/Oberzaucher, Frank/Peters, Jörg/Quasthoff, Uta/Schütte, Wilfried/Stukenbrock, Anja/Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. H. 10, S. 353–402.
- Spinner, Kaspar H. (1991): Bildung im Literaturstudium? Für eine hochschuldidaktische Neubesinnung. In: Griesheimer, Frank/Prinz, Alois (Hrsg.): Wozu Literaturwissenschaft? Kritik und Perspektiven. Tübingen: Francke, S. 180–197.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch. Jg. 33. H. 200, S. 6–16.
- Spinner, Kaspar H. (2015): Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? In: Leseräume. Jg. 2. H. 2, S. 188–194.
- Stadelmann, Martin/Spirgi, Beat (1997): Wie die Lehrerbildung bilden soll. Reflexionen von Dozentinnen und Dozenten der Lehrerbildung. Bern/ Stuttgart/ Wien: Haupt.
- Steinmann, Sibylle/Oser, Fritz (2012): Prägen Lehrerausbildende die Beliefs der angehenden Primarlehrpersonen? Shared Beliefs als Wirkungsgröße in der Lehrerausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 58. H. 4, S. 441–459.
- Voss, Thamar/Kleickann, Thilo/Kunter, Mareike/Hachfeld, Axinja (2011): Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann, S. 235–257.

- Waldmann, Günter (1998): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriß einer produktiven Hermeneutik: Theorie, Didaktik, Verfahren, Modelle. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Wieser, Dorothee (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Wildt, Johannes (2002): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In: Berendt, Brigitte/Fleischmann, Andreas/Schaper, Niclas/Szczyrba, Birgit/Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Stuttgart: Raabe, Griffmarke A 1.1.
- Winkler, Iris (2015a): Durch die Brille der anderen sehen. Professionsbezogene Überzeugungen im Lehramtsstudium Deutsch. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Jg. 62. H. 2, S. 192–208.
- Winkler, Iris (2015b): „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. In: Leseräume. Jg. 2. H. 2, S. 155–168.
- Winkler, Iris/Wieser, Dorothee (2017): Was, wie viel, wozu? Zur Rolle und zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Jg. 64. H. 4, S. 401–418.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung (1), Art. 22. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519#gcit>. Abgerufen am 09.01.2019.
- Zabka, Thomas (2015): Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? In: Didaktik Deutsch. Jg. 20. H. 38, S. 136–150.

Felix Zühlsdorf

Überzeugungen von Studierenden zu Theorie und Praxis im Studium der Fachdidaktik Deutsch

Abstract: The following article presents first results of a qualitative study about professional beliefs of students of teacher education programs. After explaining how beliefs are defined and investigated in this study, beliefs concerning the relation between theory and practice in the field of *Fachdidaktik Deutsch* are presented to point out the importance of the reflection about beliefs.

Keywords: Überzeugungen zur Fachdidaktik, Studierende, Theorie-Praxis-Debatte

*Wann immer über Lehrerausbildung gesprochen,
geschrieben, gestritten wird, beginnt und endet alle
Diskussion mit dem Problem des Verhältnisses von
Theorie und Praxis. (Sandfuchs 1991)*

1 Einleitung

Diese Aussage hat wohl auch fast dreißig Jahre nach Erscheinen noch nicht an Bedeutung verloren. Und man könnte meinen, es müsse doch schon alles dazu gesagt sein. Auch die Deutschdidaktik hat sich in den letzten Jahren intensiv mit ihrem Verhältnis zur Praxis sowie der Rolle der Theoriebildung auseinandergesetzt. Dies zeigt sich unter anderem an den Debatten in den entsprechenden Fachzeitschriften (u.a. *Der Deutschunterricht* Heft 2/2017; *Didaktik Deutsch* Hefte 44 und 45/2018; *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* Heft 1/2019), bei denen sich immer wieder verschiedene Positionen gegenüberstehen, aber eben auch immer wieder unterschiedliche Begriffe von Theorie und Praxis. Strittig sind dabei vor allem Fragen danach, wie viel und welche Praxis die Deutschdidaktik braucht, wie die theoretische Ausbildung in der ersten Phase der Lehrerbildung beschaffen sein sollte und wie Theorie und Praxis in der universitären Lehrerausbildung überhaupt zusammen kommen können. Diese Diskussionen zeigen nach wie vor, dass das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Deutschdidaktik nicht abschließend geklärt ist und vielleicht auch nicht abschließend geklärt werden kann, weil es u.a. zum Geschäft der Disziplin gehört, sich in diesem Feld immer wieder zu verorten und das Verhältnis stets neu auszutarieren.

Was Lehrerbildung und damit die ihr zugeschriebenen Disziplinen für die Professionalisierung von zukünftigen Lehrkräften zu leisten und wie Theorie und Praxis dabei im Verhältnis zu stehen haben, wird oft von normativen Ansichten geprägt, was für die Formulierung von Curricula der einzelnen lehrerbildenden Universitäten oder Standards für die Lehrerbildung (zum Beispiel die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung, KMK 2014) wichtig erscheint. Was allerdings von diesen Anforderungen bei den Studierenden ankommt und inwieweit diese in der Lage sind, die gesetzten Ziele als erstrebenswert oder wichtig für sich selbst zu akzeptieren, hängt stark von ihren Überzeugungen ab, die sie in Bezug auf den Nutzen der Bestandteile der Lehrerbildung für ihre berufliche Entwicklung haben. Daher muss, und diese Perspektive fehlt häufig in den Debatten, darüber nachgedacht werden, inwieweit diese normativen Ansichten – und deren kontroverse Bewertung – auch von den Studierenden mitgetragen werden, indem sie sich in deren Überzeugungssystem einfügen. Diese Frage ist für die Gestaltung von Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung relevant, weil Forschung zeigt, dass Lehrerbildung vorrangig dann funktioniert, wenn deren Gestaltung mit den Überzeugungen der Studierenden in Einklang steht (Hascher 2014; Korthagen 1988).

Man mag einwenden, dass Studierende selbst noch gar nicht wissen können, was universitäre Lehrerbildung – im Speziellen die Fachdidaktik, um die es in diesem Beitrag vorrangig gehen soll – bieten kann und was eben nicht. Dennoch ist diese Perspektive wichtig, wenn Lernangebote die Chance haben sollen, wirksam zu werden. So gilt, was Lessing-Sattari und Wieser (2018) für die deutschdidaktische Lehrerforschung allgemein konstatieren:

Ohne Anknüpfung an das bestehende Erfahrungswissen sowie die Überzeugungen der Lehrkräfte bleiben didaktische Theorien und Entwürfe ‚Fremdkörper‘ ohne Handlungswirkung. Die deutschdidaktische Lehrerforschung steht diesbezüglich aber in vielen Gebieten noch am Anfang. (Lessing-Sattari/Wieser 2018, S. 41)

Dies schließt auch an Angebot-Nutzungs-Modelle an, bei denen die Studierenden Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung je nach Vorwissen, Fähigkeiten und Überzeugungen unterschiedlich nutzen (Zühlsdorf/Winkler 2018, S. 221). Damit soll nicht gesagt werden, dass sich die Ziele von Lehrerbildung an den Überzeugungen der Studierenden zu orientieren habe. Eine Nichtbeachtung dieser Überzeugungen, gerade derer, die sich kontrahierend zu den o. g. normativen Annahmen verhalten, kann allerdings nur zu Unzufriedenheit auf allen Seiten führen.

Der Beitrag macht es sich daher zur Aufgabe, beispielhaft einige studentische Überzeugungen zur Rolle von Theorie und Praxis in Bezug auf die Deutschdidaktik zu beschreiben, um somit die Debatte um eine wichtige Perspektive zu erweitern. Er stützt sich dabei auf Daten, die im Kontext eines Dissertationsprojektes (Zühlendorf, i.V.) erhoben wurden, und gibt somit einen Einblick in erste Ergebnisse der Studie. Dazu werden zunächst das Konstrukt der Überzeugungen sowie bisherige Forschungsergebnisse zum Theorie-Praxis-Verhältnis im Lehramtsstudium Deutsch vorgestellt. Nachdem das Forschungsdesign dieser Studie erläutert wurde, werden exemplarisch Überzeugungen aus zwei Fällen rekonstruiert und diskutiert.

2 Professionsbezogene Überzeugungen zum Lehramtsstudium Deutsch

Lehrerüberzeugungen (*teacher beliefs*) sind, wie Pajares (1992) titelt, ein *messy construct*, also ein Konstrukt, welches bis heute sehr unterschiedlich definiert wird und auch mithilfe verschiedener Methoden untersucht wird. Daher muss zunächst gezeigt werden, wie Überzeugungen in diesem Beitrag verstanden werden. Herausfordernd ist dabei, dass sich ein Großteil gegenwärtiger Forschung auf den Lehrerberuf oder auf Überzeugungen zum zukünftigen Lehrerhandeln bezieht – Überzeugungen von Studierenden zu ihrer professionellen Entwicklung aber kaum in den Blick geraten. Der Begriff der Lehrerüberzeugungen („*teacher beliefs*“, Fives/Buehl 2012) passt für die Probandengruppe der Lehramtsstudierenden, für die es bisher keinen solchen fest etablierten Terminus gibt, nur eingeschränkt. Würde man den Begriff der *berufsbezogenen Überzeugungen* von Reusser & Pauli (2014) anlegen, so würde dieser möglicherweise bereits den Anschein der Nützlichkeitsorientierung des Studiums erwecken, wenn man Überzeugungen zum Studium untersucht. Winkler (2015) und Müller et al. (2008) sprechen von professionsbezogenen Überzeugungen. Dieser Begriff erscheint für diesen Beitrag geeignet, weil er Überzeugungen in Bezug auf das Studium und die professionelle (Weiter-)Entwicklung als Lehrperson fokussieren kann, ohne dass eine alleinige Ausrichtung auf spätere Handlungen im Beruf den Blick verengt. Definieren lassen sich Überzeugungen als

überdauernde existentielle Annahmen über Phänomene oder Objekte der Welt, die subjektiv für wahr gehalten werden, sowohl implizite als auch explizite Anteile besitzen und die Art der Begegnung mit der Welt beeinflussen. (Voss et al. 2011, S. 235)

Der Professionsbezug wird dadurch eingeholt, dass es sich hierbei um Überzeugungen zu den Bestandteilen in der Lehrerbildung sowie zum Erlernen

von Inhalten und Kompetenzen in der Lehrerbildung handelt. Relevant wird die Betrachtung von Überzeugungen vor allem durch ihre spezifischen Funktionen (Fives/Buehl 2012; Wilde/Kunter 2016): Als *Filter* bestimmen sie, „wie Ereignisse und Erfahrungen wahrgenommen und interpretiert werden und wie mit neuen Informationen umgegangen wird“ (Wilde/Kunter 2016, S. 304). Sie *rahmen* also die Einordnung und Bewertung von bestimmten Situationen und können schließlich auch das Verhalten *steuern* und Auslöser konkreter Entscheidungen sein.

Überzeugungen „sind intentional stets *auf etwas* gerichtet“ (Reusser/Pauli 2014, S. 644, [Hervorhebung im Original]). Ausgemacht werden muss also ein Gegenstandsbezug, der im Rahmen dieses Beitrages die Fachdidaktik Deutsch ist. Konkretisiert wird dies in Bezug auf das Theorie-Praxis-Verhältnis im Lehramtsstudium, wie es sich in den Überzeugungen der Studierenden widerspiegelt. Wenn in diesem Beitrag von Theorie und Praxis die Rede ist, wird der Unterscheidung der Wissensarten nach Neuweg (2014, S. 584–586) gefolgt: Das Theorie-Praxis-Verhältnis ist dann die Beziehung zwischen dem Ausbildungswissen, dem Wissen im objektiven Sinne oder dem *Wissen im Buch* (*Wissen 1*) und dem *Wissen 3*, also dem beobachtbaren Handeln der Lehrkraft, dem Können, die Logik des Handelns.

Auch wenn es zu dem Thema fachübergreifende bzw. erziehungswissenschaftliche Studien gibt (z.B. Müller et al. 2008; Schroeter 2014), so ist die Fachspezifik solcher Studien wichtig, weil sich die verschiedenen Fachdidaktiken unterschiedlich in dem Spannungsfeld von Theorie und Praxis verorten.

Die Forschung zur Überzeugung von Lehrkräften hat in der Deutschdidaktik ihren festen Platz gefunden (Bräuer/Winkler 2012; Lessing-Sattari/Wieser 2018). Für die Forschung zu Überzeugungen zum Lehramtsstudium sind spezifisch für das Fach Deutsch vor allem zwei Publikationen relevant: Einen wichtigen Ausgangspunkt methodischer wie auch inhaltlicher Art stellt die Arbeit von Wieser (2008) dar. Sie untersucht in ihrer Arbeit Orientierungen und Vorstellungen von Referendar*innen zum Literaturunterricht mittels der dokumentarischen Methode. In den Einzelinterviews, die sie zu drei Zeitpunkten führt, geht es auch jeweils um das Studium bzw. die Ausbildung in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Dabei stellt Wieser fest, dass die Begriffe Theorie und Praxis „in Bezug auf fachdidaktische Fragestellungen“ eher eine „diffuse Verwendung“ finden. (Wieser 2008, S. 136) Allgemein sind die Interviews sehr stark von Kritik an dem Lehramtsstudium geprägt, kritisiert wird vor allem zu wenig Praxisnähe. Zentral scheint, dass die Referendar*innen eine *Kosten-Nutzen-Rechnung* aufmachen: „Nur das für die Schule auf den ersten Blick notwendig scheinende Wissen wird als sinnvoll für den eigenen Erwerb erachtet.“ (Wieser 2008, S. 135)

Insgesamt stimmen die von Wieser Befragten bei ihren Aussagen zum Studium in ihren Kritikpunkten überein und es lassen sich kaum unterschiedliche Überzeugungen in Bezug auf das Lehramtsstudium ausmachen (Wieser 2008, S. 134).

Winkler (2015) untersucht u.a. professionsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zum Lehramtsstudium Deutsch und differenziert vier verschiedene Konzepte in Bezug auf das Verhältnis von Theorie und Praxis: Mit dem *Ausrüstungskonzept* ist der Wunsch der Studierenden nach Tipps und direkt umsetzbaren Rezepten verbunden. Das *Abgrenzungskonzept* spricht dem Studium generell ab, irgendetwas für die spätere Unterrichtstätigkeit leisten zu können. Dass das Studium auch relevant für die Praxis sein kann, zeigt sich im *Transmissionskonzept*, welches davon ausgeht, dass das erworbene Wissen unmittelbar auf die Lehrtätigkeit zu übertragen sei. Dass diese Übertragung aber nicht eins zu eins erfolgen kann, wird im *Reflexionskonzept* deutlich, welches von einer Differenz von Theorie und Praxis ausgeht. Die Theorie ist kein Abbild der Praxis, bietet aber Kriterien zur Begründung von „didaktisch relevanten Entscheidungen“ (Winkler 2015, S. 204).

Diese Konzepte sowie die rekonstruierten Überzeugungen bei Wieser zeigen verschiedene Sichtweisen auf das Theorie-Praxis-Verhältnis in Bezug auf die Fachdidaktik und können als Hintergrundfolie für die Interviewauswertung in diesem Beitrag dienen. Dazu wird nun vorgestellt, wie die Daten für diese Studie gewonnen und ausgewertet wurden.

3 Zur Datenerhebung und -auswertung

Für die Klärung der in diesem Beitrag aufgeworfenen Fragestellung ist es vor allem relevant, dass die Befragten ihre Relevanzsysteme (Bohnsack 2014) entfalten können. Damit muss ein Verfahren gefunden werden, in welchem die individuellen Erfahrungen der Studierenden überhaupt erst zum Ausdruck kommen können, weshalb für diese Studie ein qualitativ-rekonstruktives Verfahren gewählt wurde.

Als Erhebungsinstrument dienten problemzentrierte Interviews (Witzel/Reiter 2012), weil sie durch ihre Prinzipien der Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung besonders geeignet erscheinen. Bei den Einzelinterviews, die zwischen 40 und 60 Minuten dauerten, wurde zu Beginn der Impuls gesetzt, ein ideales Lehramtsstudium für das Fach Deutsch zu entwerfen. Daraus leiteten sich immanente Nachfragen ab oder es wurde um Konkretisierung einzelner Aussagen gebeten. Exmanent wurden Fragen erst dann eingebracht, wenn bestimmte für das Forschungsvorhaben wichtige Themen (wie z. B. Praxissemester, Fachdidaktik, Fachwissenschaft) nicht von selbst

benannt wurden. Nach der Aufzeichnung wurden alle Interviews vollständig nach dem inhaltlich-semantischen Transkriptionssystem (Dresing/Pehl 2018) transkribiert.

Geführt wurden Interviews mit 13 Studierenden des Staatsexamensstudiengangs Lehramt Deutsch der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Die Studierenden befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung im 6.-10. Semester und absolvierten bereits ihr Praxissemester entweder im 5. oder im 6. Semester.¹ Im Grundstudium im Fach Deutsch (Semester 1–4) besuchten die Studierenden Einführungsveranstaltungen in die germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft sowie eine Einführung in die Fachdidaktik Deutsch (Vorlesung und vertiefendes Seminar). Nach dem Praxissemester belegten alle Proband*innen mindestens eine vernetzte Lerngelegenheit von Fachdidaktik und Fachwissenschaft (Zühlsdorf et al. 2018; Zühlsdorf/Winkler 2018). Unterschiede gibt es im Geschlecht, im Alter, im Zweitfach, in der Anzahl der belegten fachwissenschaftlichen Module nach dem Praxissemester und in der studierten Schulform (Regelschule/Gymnasium).

Die Auswertung der Interviews erfolgt mittels der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014; Nohl 2017), die in der deutschdidaktischen Lehrerforschung bereits häufig Anwendung fand (z.B. Scherf 2013; Schmidt 2018; Wieser 2008) und deren Ziel es ist, Orientierungen der Befragten zu rekonstruieren. Lessing-Sattari (2018) hat die Ähnlichkeiten der Konstrukte Überzeugungen und Orientierungen herausgearbeitet, wodurch sich begründen lässt, dass die dokumentarische Methode für die Rekonstruktion von Überzeugungen durchaus geeignet erscheint (siehe auch Pollack in diesem Band).

Durch die Frage nach einem *idealen Lehramts-Studium Deutsch* im Eingangsimpuls setzen die Studierenden zunächst für sie wichtige Themen in Bezug auf die Lehrerbildung, die dann im weiteren Verlauf oft als Faden immer wieder aufgenommen werden. Aus den Aussagen lassen sich positive und negative Gegenhorizonte herausarbeiten (Bohnsack 2010), innerhalb derer die Orientierungen zu rekonstruieren sind. Dabei ist innerhalb des Konzepts *Orientierung* vor allem auf die Differenz von Orientierungsrahmen und Orientierungsschemata zu achten. Letztere sind das kommunikativ geteilte Wissen und beziehen sich häufig auf didaktische oder institutionelle Normen. Diese müssen aber nicht handlungsleitend oder für die Befragten eine wirkliche Relevanz aufweisen. Der Orientierungsrahmen hingegen ist das implizite, inkorporierte Wissen der

1 Zum Jenaer Modell der Lehrerbildung sowie zum Praxissemester siehe Kleinespel (2014).

Befragten. Er ist erst durch die Rekonstruktion zugänglich und zeigt sich häufig in der Abarbeitung an Normen. Es ist nicht Ziel dieses Beitrages, eine Typenbildung vorzunehmen. Vielmehr geht es darum, individuelle Orientierungen der Studierenden herauszuarbeiten, um die Vielfalt an Überzeugungen aufzuzeigen.

4 Überzeugungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis in Bezug auf die Fachdidaktik Deutsch

Anhand der Studierendeninterviews soll nun beispielhaft gezeigt werden, wie Studierende Theorie und Praxis in Bezug auf die Fachdidaktik Deutsch verstehen und welche Überzeugungen sich daraus in Bezug auf das Lehramtsstudium ableiten lassen können.

Das erste Beispiel zeigt, wie die *Fachdidaktik als „die berufsbestimmende Perspektive“* (Michael, 38)² gesehen wird:

Und dass aber parallel immer so eine, so eine fachdidaktische Schiene, ähm, auch dabei ist über das ganze Studium hinweg und nicht nur in einem Semester oder in zwei Semestern, sondern dass diese Perspektive, die ja dann auch die berufsbestimmende ist, von Anfang an mit, mit eingefordert wird. (Michael, 34–38)

Zu dieser Aussage kommt Michael vor allem durch eine Abgrenzung: Fachwissenschaft ist das wissenschaftliche Studium, Fachdidaktik ist Berufsvorbereitung. Daher wird von ihm eine „fachdidaktische Schiene“ gefordert, die parallel zu all den anderen, vor allem fachwissenschaftlichen Veranstaltungen, laufen soll. Michael wünscht sich also konsequent die Berufsperspektive für das Studium, was für ihn aber nicht automatisch mit Praxis gleichgesetzt wird. Eine Begründung für diese Forderung lässt sich allerdings aus den Aussagen nicht ausmachen: Will er den Berufsbezug nicht aus dem Blick verlieren? Oder ist er selbst nicht in der Lage, diese Perspektive einzunehmen? Oder fordert er, dass diese Perspektive stets mitgedacht werden muss, weil das in einem Lehramtsstudium so sein muss? Als Antwort auf die letztgenannte Frage kann man Michaels Forderung sehen: „Aber in erster Linie hat die Fachdidaktik die Aufgabe, Praxisbezug zu machen.“ (Michael, 119) Dieser Praxisbezug schließt allerdings eine

2 Alle Namen sind anonymisiert und werden so in der Dissertationsstudie (Zühlsdorf in Vorb.) verwendet. Die Angabe der Zahl hinter dem Namen entspricht der Zeilennummer im gesamten Interview. Das Geschlecht der Proband*innen spielt für diesen Beitrag keine Rolle. Dass hier drei männliche Studierende ausgewählt wurden, ist also rein zufällig.

Theorie nicht aus. Für Michael ist auch die Kenntnis von didaktischen Modellen und Theorien wichtig:

Und dann, ähm, braucht man irgendwie didaktische Modelle, die sich über, ähm, die Geschichte der Deutschdidaktik hinweg quasi als basal herausgestellt haben, also Modelle, die/auf die immer wieder zurückgegriffen wird, also so entwickelt sich doch ein Kanon. Und so entwickelt sich doch kanonisches WISSEN. Nämlich, dass Leute irgendwie denken, das ist was Gutes und sich immer wieder darauf beziehen. Und das/ So bildet sich das doch raus. Und dann finde ich sollte das auch, dieses kanonische Wissen, natürlich IMMER mit einem kritischen Blick, aber das sollte doch dann vermittelt werden. Also eben dann diese didaktischen Modelle in allen Kompetenzbereichen, durchaus auch verschiedene, aber immer deutlich machen, also DAS ist jetzt eigentlich DAS Modell oder DAS sind die drei Modelle, die stehen im Zentrum und von diesem Zentrum aus können wir jetzt weiterarbeiten. (Michael, 65–78)

Diese kanonischen Modelle als Basis (Michael, 52) sind für Michael die Grundlage für eine gemeinsame Verständigung über Fachdidaktik.

Aber diese Form von Theorie gewinnt für ihn erst in der Übertragung in die Praxis ihren Wert:

Ja, also auf jeden Fall ist dann immer wichtig zu überlegen, wie setze ich dieses theoretische Konstruktgebäude, die theoretischen Ansätze, wie setze ich die um. Ähm, und das muss natürlich immer auch in einem Deutschstudium für Lehrämter mit, MITgedacht werden. Also es muss immer eine Rolle spielen. Es geht nicht, dass ich ein Semester mir nur über die Theorie Gedanken mache, ohne IMMER zu überlegen, wie ich die umsetze in der Unterrichtspraxis mit Schülern. Also, ja, weil das ja kein SELBSTzweck ist, die Theorie. Nie. (Michael, 88–94)

Theorie muss für Michael auch „IMMER“ in der Praxis „umgesetzt“ werden können. Das Mitdenken von Umsetzungsmöglichkeiten scheint für ihn daher zentral. Dabei formuliert er ganz konkret, was für ihn Praxis bedeutet:

Also in einem Lehramtsstudium ist die Praxis immer die Arbeit in der SCHULE dann. Also das ist dann die Praxis. Und deswegen muss natürlich hier vor allem die FACHdidaktik die Praxis immer mitdenken. (Michael, 110–112)

Indem Michael allein der Fachdidaktik die berufsbestimmende Perspektive zuschreibt, weil sie „IMMER“ den Bezug zum Deutschunterricht herstellen soll, muss sie für ihn hohe Anforderungen erfüllen, die er an die Fachwissenschaft oder Erziehungswissenschaft so nicht stellt. Zum einen soll sie theoretisches Wissen in Form von kanonischem Wissen vermitteln. Dieses Wissen muss sich aber für ihn immer sofort auch in der Praxis umsetzen und ausprobieren lassen, wie sich an weiteren Aussagen zeigen ließe. Das setzt voraus, dass die Theorie immer vor der Praxis steht, aber Theorie eben nie alleine stehen kann. Da Praxis

für ihn aber immer nur die „Arbeit in der Schule“ ist, ist dieser Anspruch in einem Setting, welches keiner Berufsausbildung mit regelmäßigen Praxisanteilen entspricht, wohl kaum einzulösen. Außerdem wäre zu klären, warum die Fachwissenschaft als nicht berufsbestimmend angesehen wird.

Bei Sebastian zeigt sich die *Fachdidaktik vor allem als Ort der Reflexion von Praxiserfahrungen*. Er meint, dass es zu allem, was in der Praxis des Deutschunterrichts passiert, „einen theoretischen Input“ gibt (Sebastian, 215). Die Praxis ist also für ihn durch Theorie zu erklären. Daher wünscht er sich diesen Input vor allem in der Begleitung von Praxisphasen. Wichtig ist das aus seiner Sicht für die Reflexion des „eigenen Unterrichts“ (Sebastian, 219). Aber nicht nur dafür:

Weil ich denke, dann, wenn man wirklich an diese Stunde dann diesen theoretischen Input nochmal reflektiert, ergibt sich die Chance, dass man sich bewusst wird, was die Theorie möchte. (Sebastian, 223–225)

Dieser Wunsch nach Reflexion und Aufarbeitung zeigt sich auch darin, dass er für die Zeit nach dem Praxissemester mehr Fachdidaktikmodule fordert, „was/wo man wirklich das Ganze nochmal auch aufarbeiten kann, was man so erlebt hat.“ (Sebastian, 328f.)

Sebastian leitet dabei für die Fachdidaktik zwei konkrete Themen ab: Einerseits soll sie Wissen darüber vermitteln, „wie A Schüler ticken, dann auch hinsichtlich der Erziehungswissenschaft, und dass ich B weiß, wie ich meinen Stoff vermittle“ (Sebastian 252f.). Es bedarf also des Wissens über Schülervorstellungen und über die fachliche Klärung des Gegenstandes.

Allerdings sieht er für Studierende zu Studienbeginn kaum Möglichkeiten, den Sinn von Fachdidaktik zu verstehen oder zu erkennen, weil dort die praktischen Erfahrungen fehlen. Das Einführungsmodul zur Fachdidaktik mit Vorlesung und Seminar im Grundstudium war für ihn daher eher „lästig“ (Sebastian, 128). Erst später würde man sich bewusst, „was das Ganze bringt.“ (Sebastian, 130) Dies ist ein typischer Topos, der in vielen Interviews vorkommt. Er fordert nun aber nicht mehr Praxis von Anfang an, wie das bei Michael der Fall ist. Er ist einer der wenigen, bei dem die Praxiserfahrung dazu führt, dass er mehr Fachdidaktik wünscht, weil er glaubt, dies sei für die Reflexion der Erfahrungen notwendig. Denn erst durch das Ausprobieren macht für ihn die Theorie Sinn.

Ja, also ich denke immer, dass es besonders bei diesen/bei diesen größeren Modellen, wo es jetzt um Lesekompetenz geht oder Verstehensprozesse, Erschließungsprozesse. Dass die, ähm, dann, wenn man jetzt quasi nochmal drüber spricht und sich das nochmal vor Augen wirft, dass man das damals alles mal hatte/oder auch, ähm, wenn jetzt ein Name wie Zabka und sowas fällt, dann, ähm, finde ich schon, dass man DAS dann, wenn man es nochmal reflektiert und wirklich dann auch jetzt am Text mal ausprobiert,

ähm, „Wie könnte das aussehen mit dem Schüler zusammen?“, dass das dann schon alles Sinn ergibt und wirklich hilfreich sein kann, wenn man es richtig verwendet. (Sebastian, 160–171)

Für Sebastian steht immer der*die Schüler*in im Mittelpunkt, was er schon bei den Aufgaben der Fachdidaktik äußerte. Damit ist auch klar, dass die *Theorie – die hier mit Modellen gleichgesetzt wird* –, ähnlich wie bei Michael, so lange für sich steht, bis sie auf Praxis trifft und ausprobiert werden kann. Damit einher muss aber prinzipiell die Bereitschaft gehen, überhaupt Modelle aus der Fachdidaktik in der Praxis anwenden zu wollen. Es zeigt sich daran, dass Sebastian prinzipiell offen für Theorie ist. Was Fachdidaktik zu leisten vermag, ergibt sich für ihn erst durch die Praxiserfahrung. Dies führt ihn sogar zu der Forderung, das Praxissemester „noch ein bisschen theoretischer [zu] machen“ (Sebastian, 176). Andere hingegen wünschen sich gerade in den Begleitveranstaltungen viel Austausch zu Unterrichtsmaterial, zu den eigenen Stunden. Das weiß Sebastian auch und vermutet:

Wobei das sicherlich auch vielen Studenten dann nicht gefällt, wenn man dann noch während des Praxissemesters die harte Theorie hat. Aber das wäre vielleicht mal einen Versuch wert. (Sebastian, 179–181)

Interessant ist, dass Sebastian aber aus seinen Überlegungen nicht schlussfolgert, dass Fachdidaktik vor der Praxisphase nutzlos sei. Er wünscht sich nicht weniger Fachdidaktik. Vielmehr stellt sich für ihn die Frage danach, wie man die Studierenden für die Relevanz von fachdidaktischer Theorie sensibilisiert:

Vielleicht kann man irgendwie die Studenten noch mehr sensibilisieren dahingehend, wie wichtig das ist von Dozentenseite aus. Wobei das sicherlich auch nicht Aufgabe immer vom Dozenten ist an der Universität. Ja, schwierig. Weiß ich jetzt auch erstmal keine Lösung ((lacht)). (Sebastian, 152–155)

Offen bleibt für ihn, ob die Hochschullehrenden für dieses Verständnis sorgen müssen oder ob es nicht Aufgabe der Studierenden selbst ist, diese Zusammenhänge zu erkennen und zu verstehen.

Eine weitere Überzeugung zeigt sich in den Aussagen von Tim, die aber auch in mehreren Interviews deutlich wird. *Fachdidaktik wird dabei als ein Repertoire an Möglichkeiten gesehen, aus denen die Studierenden für ihre spätere Tätigkeit auswählen können.*

Bei Tim zeigt sich diese Überzeugung vor allem in der Auseinandersetzung mit dem Verhältnis der Fachdidaktik und der Erziehungswissenschaft. Ein Wissen über die Allgemeine Didaktik würde ihm helfen, die Aufgaben der Fachdidaktik noch stärker zu konturieren:

dazu ein bisschen mehr allgemeine Didaktik, sodass man dort, äh, auch nochmal verorten kann, wo jetzt die FACHdidaktik vielleicht eingreift, wo sie vielleicht, äh, Schnittmengen hat, wo es vielleicht nochmal Unterschiede gibt beziehungsweise dass man einfach ein besseres Verständnis hat, vielleicht wie aus allgemeindidaktischen Modellen auch nochmal was für die Fachdidaktik rausgezogen werden kann und andersrum. Äh, das dort einfach ein bisschen mehr die Kooperation vielleicht zwischen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik erkenntlich wird. (Tim, 53–61)

Sein Ziel ist es, aus den Modellen etwas „herausziehen“ zu können. Durch den Vergleich der beiden Disziplinen wäre es für ihn noch einfacher zu verstehen, was die Spezifika der jeweiligen Modelle seien. Die Anwendbarkeit der fachdidaktischen Modelle hebt Tim v.a. im Vergleich zur Erziehungswissenschaft hervor, die aus seiner Sicht zu abstrakt seien, während er in der Fachdidaktik mit den Modellen besser arbeiten könne, „das passt alles, das kann man irgendwie umsetzen“ (Tim, 121). „Dort gibt es halt ansprechendere Konzepte, wenn ich es jetzt so subjektiv sagen würde.“ (Tim, 125f.) Am Beispiel der Lesekompetenzmodelle zeigt Tim auf, welchen Nutzen er darin sieht, verschiedene Modelle zu kennen, um daraus Handlungsmöglichkeiten für seinen Unterricht abzuleiten:

an konkreten Beispielen können wir die Lesekompetenzmodelle nehmen. Äh, da hat man ja die verschiedenen, das von PISA, von Hurrelmann oder das, äh, von Rosebrock/Nix, das Lesekompetenzmodell, ähm, oder den/ja. Dass man einfach dort verschiedene Zugänge hat, wie man bestimmte Lesekompetenz einschätzen kann, wie das bewertet wird oder aufgebaut wird rein theoretisch. Ähm, und dann merkt man auch, dass es dadurch vollkommen verschiedene Zugänge gibt, was auch wiederum für mich als Lehrer, im Prinzip WICHTIG ist, dort verschiedene Zugänge zu ermöglichen, weil das eine funktioniert vielleicht besser. Bei den Lesesozialisierungen wird halt dieser Sozialisationsprozess mehr in, äh, Verb/oder in den Vordergrund gestellt als jetzt bei PISA, wo es halt wirklich nur um diese Lesefähigkeit geht und das kognitive Verständnis. Ähm, (.) und das hilft mir vielleicht als Lehrer dann auch, tatsächlich den Zugang besser zu kriegen zu den Schülern, weil ich dann merken kann, gut, jetzt gibt es verschiedene Ansätze, woran beispielsweise Schwierigkeiten mit Lesekompetenz zustande kommen können und davon ausgehend kann ich halt gucken, liegt es jetzt an der Sozialisation, liegt es am UMFELD, oder ist es tatsächlich mehr, äh, eine kognitive Schwäche beispielsweise. (Tim, 161–178)

Für Tim wird an diesem Beispiel der Nutzen der Beschäftigung mit fachdidaktischer Theorie deutlich. Dazu bedarf es aber eben einer Auswahl an Optionen, die sich nicht – wie das Michael fordert – nur in kanonischem Wissen erschöpfen muss. Für ihn braucht es nicht die konkrete unterrichtliche Praxis, um das erkennen zu können. Vielmehr ist es für ihn das Durchspielen verschiedener Szenarien, das ihm hilft, den Nutzen der Modelle für sich zu reflektieren.

Fachdidaktik dient damit als Grundierung von Unterrichtsplanung auf der einen, zur Reflexion der eigenen Schulerfahrungen auf der anderen Seite. Fachdidaktik hilft Tim, eigene Erfahrungen, die als positiv oder negativ gewertet werden, einzuordnen und dieses Bauchgefühl dann zu begründen:

Also für mich ist das tatsächlich, ähm, die Entscheidung darüber, ob Unterricht gelingen kann oder nicht. Also man hat viel, denke ich, auch (Gefühl?), was einem gut hilft, Entscheidungen dann beispielsweise ad hoc irgendwie zu treffen. Aber trotz allem ist das tatsächlich die Grundlage dafür, wie ich meinen Unterricht konzipieren kann. Also man/ich denke, viel wird auch noch aus der eigenen Schulerfahrung sein, dass man abgleichen kann, was gut war, was einem weniger gut gefallen hat. Aber man kann es irgendwie vielleicht nicht fassen, warum das ausgerechnet so war oder nicht. Und deswegen ist das eigentlich eine notWENDige Grundlage. (Tim, 292–300)

Die Überzeugung, Fachdidaktik biete ein Repertoire an Möglichkeiten für das eigene unterrichtliche Handeln, führt bei Tim sogar so weit, dass er verschiedene fachdidaktische Modelle mit Schüler*innen diskutieren würde, um durch diese „Metaebene“ andere Zugänge zu schaffen:

was vielleicht auch ganz gut ankommen KÖNNte, da hatte ich allerdings noch nicht die Möglichkeit, das tatsächlich auszutesten, wenn man mit den Schülern auch als Art, äh, Metaebene darüber spricht, also sagt, was es möglicherweise für Ansichten gibt, ähm, dass es verschiedene Zugänge dazu gibt und was die Schüler jetzt selbst vielleicht interessieren könnte. Beziehungsweise, ähm, was das Thema halt bei den Lesesozialisationsmodellen auch von, äh, äh, Rosebrock/Nix eben diese verschiedenen Ebenen, ähm, das den Schülern zeigt, kriegen sie vielleicht auch selbst nochmal einen ganz anderen Zugang zu Lesekompetenz oder den Umgang mit Literatur. Weil es ja doch nochmal vielleicht verschiedene Blickrichtungen darauf sind, äh, wie sich das alles zusammensetzt und man selbst vielleicht überprüfen kann, wo habe ich jetzt selbst meine Schwierigkeiten und Defizite? Und das wäre jetzt ein Beispiel, was man halt nicht aus dem eigenen Schulwissen kennt oder aus der eigenen Schulerfahrung, sondern tatsächlich durch die Fachdidaktik die Theorie kennengelernt hat. Insofern, äh, ja, also schätze ich schon eine sehr hohe Bedeutung ein, dieser Fachdidaktik. (Tim, 292–323)

5 Diskussion der Befunde

Die drei Beispiele aus den Interviews zeigen, dass Überzeugungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Fachdidaktik Deutsch Ähnlichkeiten untereinander aufweisen und dennoch im Einzelnen sehr individuell sind. Weder ist aber eine generelle Ablehnung noch ein reines Lob der Fachdidaktik in den Interviews zu finden. Damit differenzieren und ergänzen die Interviewdaten aus diesem Beitrag die Befunde von Winkler (2015) und Wieser (2008). Zum einen ist deutlich,

dass die Schulpraxis als Horizont zur Bewertung der Relevanz der Fachdidaktik immer wieder durchdringt. Keine*r der Interviewten würde einen notwendigen Praxisbezug der Fachdidaktik negieren. Aber wie dieser auszusehen hat bzw. was Praxis in diesem Kontext bedeuten kann, wird jeweils unterschiedlich gerahmt (vgl. auch Schroeter 2014). Außerdem wird auch das Verhältnis von Theorie zur Praxis jeweils unterschiedlich beschrieben. Ein reines Abgrenzungs- bzw. Ausrüstungskonzept wird von den Studierenden nicht offensiv vertreten. Eher changieren sie zwischen transmissiven bzw. reflexiven Überzeugungen (Winkler 2015). Dabei sind die Überzeugungssysteme der einzelnen Interviewten aber nicht zwingend kongruent und können sich auch widersprechen (Kunter/Pohlmann 2015, S. 268).

Diese Vielfalt an Überzeugungen allein zur Fachdidaktik spiegelt vor allem die Nutzungsseite von universitären Lernangeboten wider. Aber es gibt auch Befunde dafür, dass auf Seiten der Lehrenden sehr unterschiedliche Überzeugungen vertreten werden (Pollack in diesem Band; Winkler/Wieser 2017). Schaut man nun noch einmal auf die eingangs vorgestellten Funktionen von Überzeugungen, so lässt sich verdeutlichen, dass Wissen über die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden (sowie Lehrenden) unerlässlich ist, um über die Wirksamkeit von Lernangeboten in der Lehrerbildung nachzudenken.

Während man bei Überzeugungen zum Unterrichtsfach Deutsch davon ausgehen muss, dass diese durch die eigene Schulerfahrung geprägt sind, kann man in Bezug auf Fachdidaktik in der Lehrerbildung nicht von einer Vorprägung der Studierenden ausgehen. Dennoch spielen natürlich auch diese Erfahrungen mit in die Überzeugungen zur Lehrerausbildung hinein:

Students begin teacher education programs with their own ideas and beliefs about what it takes to be a successful teacher. These preconceptions are formed from thousands of hours of observation of teachers, good and bad, over the previous fifteen or so years. Undoubtedly, students' conceptions of teaching are incomplete, for they typically see and hear only the performance side of classroom teaching. (Clark 1988, S. 7)

Dass es in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Fachdidaktik aber um mehr gehen kann und sollte, muss den Studierenden im Laufe ihres Studiums vor Augen geführt werden. Der Beitrag zeigt auf, dass dies bei einigen Studierenden gelingen kann, bei anderen mehr Anstrengung bedarf. Hierfür gilt es nach Möglichkeiten zu fragen, Überzeugungen in der Lehrerbildung zu thematisieren, um diese produktiv einzubinden. Damit wäre auch die Möglichkeit gegeben, etwas einzuüben, was zum Kern professioneller Kompetenz von Lehrkräften gehört, und damit für die spätere Berufspraxis unerlässlich ist:

Die reflektierte Auseinandersetzung mit den eigenen Überzeugungen und die bewusste Überprüfung, inwieweit die eigenen Bewertungssysteme das Handeln möglicherweise einschränken, gelten daher als eine wichtige Komponente der Professionalität von Lehrkräften. (Kunter/Pohlmann 2015, S. 268)

6 Literatur

- Bohnsack, Ralf (2010): Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen: Budrich, S. 23–62.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. 9. überarb. und erw. Aufl. Opladen: Budrich.
- Bräuer, Christoph/Winkler, Iris (2012): Aktuelle Forschung zu Deutschlehrkräften. Ein Überblick. In: Didaktik Deutsch. Jg. 18. H. 33, S. 74–91.
- Clark, Christopher M. (1988): Asking the Right Questions About Teacher Preparation: Contributions of Research on Teacher Thinking. In: Educational Researcher. Jg. 17. H. 2, S. 5–12.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Aufl. Marburg: Eigenverlag.
- Fives, Helenrose/Buehl, Michelle M. (2012): Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: Harris, Karren R. (Hrsg.): APA Educational Psychology Handbook, Vol. 2: Individual Differences and Cultural and Contextual Factors. Washington, D.C.: American Psychological Association, S. 471–499.
- Hascher, Tina (2014): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarb. und erw. Aufl. Münster: Waxmann, S. 542–571.
- Kleinespel, Karin (Hrsg.) (2014): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Korthagen, Fred (1988): The influence of learning orientations on the development of reflective teaching. In: Calderhead, James (Hrsg.): Teachers’ professional learning. London: Falmer Press, S. 35–50.
- KMK (16.10.2008 i. d. F. vom 14.03.2019): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung.

- Kunter, Mareike/Pohlmann, Britta (2015): Lehrer. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 2., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl. Berlin u.a.: Springer, S. 261–282.
- Lessing-Sattari, Marie (2018): Zur Ausprägung und zum Zusammenspiel von Lehrerüberzeugungen zum literarischen Lesen im Deutschunterricht – Darstellung der dokumentarischen Rekonstruktion von domänenspezifischen Überzeugungen und erste Auswertungsergebnisse der Studie LiMet-L. In: Leseräume Ergebnisse. Jg. 5. H. 5, S. 1–22.
- Lessing-Sattari, Marie/Wieser, Dorothee (2018): Lehrkräfte. Systematisierung aktueller empirischer Studien, ihrer Gegenstandsbereiche und Forschungsansätze. In: Boelmann, Jan (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 41–55.
- Müller, Christiane/Felbrich, Anja/Blömeke, Sigrid (2008): Schul- und professionstheoretische Überzeugungen. In: Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. Münster u.a.: Waxmann, S. 277–302.
- Neuweg, Georg Hans (2014): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerverwissen. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarb. und erw. Aufl. Münster: Waxmann, S. 583–614.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis. 5. akt. und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Pajares, Frank M. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy construct. In: Review of educational research. Jg. 62. H. 3, S. 307–332.
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarb. und erw. Aufl. Münster: Waxmann, S. 642–661.
- Sandfuchs, Uwe (1991): Zum Verhältnis von Theorie und Praxis und den Konsequenzen für eine künftige Lehrerbildung. In: Bäuerle, Siegfried (Hrsg.): Lehrer auf die Schulbank: Vorschläge für eine zeitgemäße Lehrerausbildung und -fortbildung. Stuttgart: Metzler, S. 47–59.
- Scherf, Daniel (2013): Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens. Wiesbaden: Springer VS.

- Schmidt, Frederike (2018): Diagnose von Lesekompetenz aus Sicht von Lehrpersonen im Fach Deutsch. Didaktische Rekonstruktion eines onlinebasierten Diagnoseverfahrens für die Unterrichtspraxis. Berlin u.a.: Peter Lang.
- Schroeter, Romy (2014): Eine Bestandsaufnahme von Überzeugungen (beliefs) Lehramtsstudierender zu Lehrerbildung und Lehrerberuf. Leipzig: Leipziger Universitäts Verlag.
- Voss, Thamar/Kleickmann, Thilo/Kunter, Mareike/Hachfeld, Anja (2011): Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, S. 235–258.
- Wieser, Dorothee (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. Wiesbaden: Springer.
- Wilde, Annett/Kunter, Mareike (2016): Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Rothland, Martin (Hrsg.) Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster/New York: Waxmann, S. 299–315.
- Winkler, Iris (2015): Durch die Brille der anderen sehen. Professionsbezogene Überzeugungen im Lehramtsstudium Deutsch. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Jg. 62. H. 2, S. 192–208.
- Winkler, Iris/Wieser, Dorothee (2017): Was, wie viel, wozu? Zur Rolle und zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Jg. 64. H. 4, S. 401–418.
- Witzel, Andreas/Reiter, Herwig (2012): The Problem-centred Interview. Principles and practice. London u.a.: SAGE.
- Zühlsdorf, Felix/Pettig, Fabian/Reinhardt, Felix/Winkler, Iris (2018): Kooperationsseminare als verbindende Lernräume. Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schule im Wechselspiel. In: Winkler, Iris/Gröschner, Alexander/May, Michael (Hrsg.): Lehrerbildung in einer Welt der Vielfalt: Befunde und Perspektiven eines Entwicklungsprojekts. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 75–91.
- Zühlsdorf, Felix/Winkler, Iris (2018): Jenaer Kooperationsseminare aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Ein Modell – viele Varianten. In: Glowinski, Ingrid/Borowski, Andreas/Gillen, Julia/Schanze, Sascha/von Meien, Joachim (Hrsg.): Kohärenz in der universitären Lehrerbildung: Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 219–235.
- Zühlsdorf, Felix (in Vorb.): Überzeugungen von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch zu fachlicher Lehrerbildung. Dissertation. Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Ina Kaplan

Einstellungen von Lehramtsstudierenden zum Unterricht in sprachlich vielfältigen Klassen – Lehrerprofessionalisierung im Rahmen des Deutsch-als-Zweitsprache-Moduls in NRW

Abstract: This article focuses on the professionalization of teacher trainees (at universities in Bachelor/Master programs) – specifically on the module *German as a second language*. Therefore, the *attitude* of teacher trainees regarding teaching in multilingual classes as an aspect of professional teacher competence (Baumert/Kunter 2013) is the center of interest.

Keywords: Einstellungen/Überzeugungen von Studierenden, Deutsch als Zweitsprache, Lerngelegenheiten, empirische Untersuchung

1 Einleitung – Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer im Rahmen der Lehrerbildung

Die Notwendigkeit der Professionalisierung von Lehrkräften im Hinblick auf den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen ist heutzutage unbestritten (Apeltauer/Baur/Roche, 2010, S. 36; Baur/Scholten-Akoun, 2010, S. 18; Michalak 2012, S. 201; Krüger-Potratz 2017, S. 382; Baumann 2017, S. 9; Gebele/Zepter 2018, S. 191). Vor allem internationale Vergleichsstudien wie PISA zeigten auf, dass vielen Schülerinnen und Schülern die in der Schule erforderlichen Sprachkompetenzen fehlen (Becker-Mrotzek et al. 2013, S. 8; Schmölzer-Eibinger et al. 2013, S. 11; Prediger 2013, S. 168; Stanat et al. 2010, S. 227). Doch diese werden seitens der Lehrkraft häufig vorausgesetzt und nicht explizit im Unterricht zum Thema gemacht (Feilke 2012, S. 4). Lehrkräfte müssen demzufolge ein Bewusstsein für die Wichtigkeit eines sprachsensiblen Unterrichts entwickeln. Das heißt, Sprachförderung bzw. Sprachbildung muss in allen Fächern miteinbezogen werden, es müssen die sprachlichen Anforderungen der Fächer erkannt, sprachliche Problemfelder der Schülerinnen und Schüler diagnostiziert und entsprechend sprachlich gefördert werden. *Sprachbildung* wird hier als *sprachliche Bildung* folgendermaßen definiert:

Sprachliche Bildung ist Aufgabe der Bildungsinstitutionen für alle Kinder und Jugendliche. Sie erfolgt alltagsintegriert, aber nicht beiläufig, sondern gezielt. Sprachliche

Bildung bezeichnet alle durch das Bildungssystem systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse und ist allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und des Unterrichts in allen Fächern. Die Erzieherin oder Lehrperson greift geeignete Situationen auf, plant und gestaltet sprachlich bildende Kontexte und integriert sprachliche Förderstrategien in das Sprachangebot für alle Kinder und Jugendlichen. (Becker-Mrotzek/Roth 2017, S. 17, Hervorhebung im Original)

Sprachförderung ist in diesem Kontext demgegenüber explizit auf bestimmte Gruppen mit sprachlichen Defiziten ausgerichtet. Beide Bereiche gehören zum Aufgabengebiet der Regellehrkräfte aller Fächer (Becker-Mrotzek/Roth 2017, S. 30). Diese Anforderungen stellen hohe Ansprüche an den modernen Unterricht und die Lehrkräfte heutzutage vor große Herausforderungen. Es wundert daher nicht, dass sich Lehrpersonen nicht ausreichend auf den Umgang mit sprachlich heterogenen Klassen vorbereitet fühlen und eine fehlende Ausbildung dieser Kompetenzen kritisieren (Becker-Mrotzek et al 2012, S. 7; Ekinci/Güneşli 2016, S. 75). Der Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen wird häufig als Belastung und Problem wahrgenommen (Ekinci/Güneşli 2016, S. 78; Kampshoff/Wahlter 2010, S. 406; Hallitzky/Schiessleder 2008, S. 268).

Die Einstellung zum Unterricht und zu den Lernenden stellt einen wichtigen Aspekt professioneller Lehrkompetenz dar (Läge/McCombie 2015, S. 118; Trautwein 2013, S. 2) und wird in aktuellen Modellen professioneller Lehrkompetenz sowie Kompetenzdefinitionen miteinbezogen (Weinert 2001, S. 27f.; Baumert/Kunter 2013, S. 292; Roth/Bainski/Brandenburger/Duarte 2012, S. 101). In der vorliegenden Studie wird die Ebene der Einstellungen fokussiert. Es soll erhoben werden, wie Lehramtsstudierende nach dem Abschluss des sogenannten Deutsch-als-Zweitsprache-Moduls (DaZ-Modul) in NRW in Bezug auf den Unterricht in einer sprachlich vielfältigen Klasse eingestellt sind. Denn seit 2009 werden alle Lehramtsstudierenden in Nordrhein-Westfalen im Rahmen eines Moduls auf die migrationsbedingte sprachliche Vielfalt der Schülerinnen und Schüler vorbereitet (LABG 2018, §11(7)).¹ Dazu wird zunächst das betreffende Modul beschrieben (Kapitel 2). Im Anschluss daran wird der Begriff *Einstellung* als Komponente professioneller Lehrkompetenz definiert und im Forschungskontext verortet (Kapitel 3 und 4). Anschließend erfolgt in Kapitel 5 eine Darstellung des Forschungsstandes in Bezug auf die Einstellungen von angehenden und praktizierenden Lehrkräften zum Unterricht in einem sprachlich vielfältigen Klassenzimmer. Den Kern des Beitrags stellt schließlich die empirische,

1 Es existieren verschiedene Bezeichnungen wie Deutsch als Zweitsprache-Modul (DaZ) oder Deutsch für Schülerinnen und Schüler-Modul (DSSZ) (Universität Siegen). Hier wird die gängigere Bezeichnung DaZ-Modul verwendet.

qualitative Studie in Kapitel 6 dar. Der Beitrag endet mit einer Zusammenfassung und Einordnung der Implikationen für die Professionalisierung angehehrer Lehrkräfte im Rahmen der Lehrerbildung (Kapitel 7).

2 Das Deutsch-als-Zweitsprache-Modul (DaZ-Modul) in Nordrhein-Westfalen

Das DaZ-Modul in NRW wurde 2009 (LABG 2018, §11(7)) zur Sensibilisierung und Vorbereitung von Lehramtsstudierenden in Bezug auf die Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts in sprachlich heterogenen Klassen eingeführt (siehe FSB Siegen, S. 1, FSB TU Dortmund, S. 1, Gantefort/Michalak 2017, S. 65f.).

An der Technischen Universität Dortmund wird bspw. folgendes *learning outcome* formuliert:

Durch den erfolgreichen Abschluss des Moduls Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte haben die Kandidaten und Kandidatinnen bewiesen, dass sie Problemlagen, die aus Mehrsprachigkeit und Interkulturalität entstanden sind, identifizieren können und wissen, wie angemessene Förderung zu initiieren bzw. zu realisieren ist. (FSB TU Dortmund, S. 1)

Das durch das Lehrerausbildungsgesetz verpflichtende DaZ-Modul muss mindestens sechs Leistungspunkte (LP) umfassen. Wie genau das Modul ausgestaltet wird, ist den jeweiligen Hochschulen selbst überlassen.² An den Universitäten in Siegen, Dortmund und Köln, die als Standorte für die empirische Studie dienen, wird das Modul mit sechs Leistungspunkten angeboten. Eine Ausnahme stellt das Studium für Haupt-/Real-/Sekundar- und Gesamtschule in Dortmund dar, bei dem neun Leistungspunkte erworben werden müssen. An den Standorten Siegen und Dortmund ist das Modul am Ende des Bachelor-Studiums angesiedelt, Köln bietet dazu einen Kontrast, da es im Master studiert wird und mit dem Praxissemester verzahnt ist. Dort wird im 1. Semester eine Vorlesung besucht, anschließend folgt das Praxissemester und daraufhin das Seminar. In allen drei Fällen wird zunächst eine Vorlesung besucht, die als Voraussetzung für das Seminar gilt und Grundlagenwissen vermittelt. Bspw. werden in den fachspezifischen Bestimmungen der Universität Siegen Grundlagen in den folgenden Bereichen beschrieben: „Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit sowie Sprachen und Sprachgebrauch in Einwanderungsgesellschaften“, „Spracherwerbsprozesse“, „sprachliche Varietäten und Variation im Deutschen“, „didaktisch-methodische Prinzipien, Vorgehensweisen und Arbeitsformen eines

2 Einen Konzept-Vorschlag bieten Baur et al. (2009) sowie ECC IALT (2010).

sprachsensibel gestalteten Unterrichts“ sowie „sprachliches Wissen als Basis für eine fachbezogene Analyse von Unterrichtskommunikation und die Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichts“ (FSB Siegen 2014, S. 5f.). Anschließend werden im Seminar vertiefend Themen wie sprachensible Unterrichtsgestaltung im Fach behandelt.³ Eine Schulform- bzw. Fächerdifferenzierung erfolgt teilweise.

Insgesamt wird deutlich, dass vor allem die Sensibilisierung der Studierenden für die Problembereiche, die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache haben können, und die Vermittlung von entsprechendem Grundlagenwissen im Vordergrund stehen. Inwiefern sich die Studierenden nach Besuch des Moduls für das Thema sensibilisiert äußern, wurde in der empirischen Studie erhoben, die in Kapitel 6 beschrieben wird. Zunächst folgt jedoch die theoretische Rahmung durch die Definition des Begriffs *Einstellung* sowie die Darstellung des Forschungsstandes.

3 Begriffsbestimmung *Einstellung*

Gordon Allport, einer der Gründerväter der Sozialpsychologie, hat den Begriff der *Einstellung* maßgeblich geprägt und als „the most distinctive and indispensable concept in [...] social psychology“ bezeichnet (Allport 1935, zitiert nach Kessler/Fritsche 2018, S. 53). Die Erforschung von Einstellungen stellt eines der zentralen Untersuchungsgegenstände der Sozialpsychologie dar (Wänke et al. 2011, S. 212). In der Lehrerforschung werden Einstellungen als wichtiger Aspekt professioneller Lehrkompetenz angesehen (Läge/McCombie 2015, S. 118; Trautwein 2013, S. 2). Unter *Einstellung* wird die „Gesamtbewertung eines Stimulusobjekts“ verstanden (Haddock/Maio 2014, S. 198; siehe auch Wänke et al. 2011, S. 212 und Kessler/Fritsche 2018, S. 54). Dabei kann ein Stimulusobjekt alles sein, was eine Person wahrnehmen oder sich vorstellen kann. Dementsprechend kann man eine Einstellung gegenüber konkreten Personen oder Gegenständen genauso wie gegenüber abstrakten Konzepten – z.B. Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen – haben.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass im Rahmen von Forschungsarbeiten viele verschiedene Begriffe für Einstellungen verwendet werden, die z.T. nicht eindeutig definiert und voneinander abgegrenzt werden, wie Meinungen, Vorstellungen, Überzeugungen, Haltungen, Perspektiven, Orientierungen, Konzeptionen, subjektive Theorien oder Habitus (vgl. Ruberg/Porsch 2017, S. 395).

3 Eine genaue Darstellung der Modul-Inhalte sowie des Aufbaus bietet Kaplan (in Vorb.).

Welcher Begriff überwiegend Verwendung findet, ist häufig vom wissenschaftlichen Kontext der Forschungsarbeit abhängig. Zunächst scheint es, als würde sich der Begriff der *Überzeugung* bzw. *belief* in der lehrerbezogenen Forschung durchsetzen (Fischer et al. 2018), doch wird beispielsweise im lehrerbezogenen Forschungskontext zur Inklusion mehrheitlich der Begriff *Einstellung* genutzt (siehe z.B. Ruberg/Porsch 2017; Kopmann/Zeinz 2016).

Schaut man sich die Definition von *Lehrerüberzeugungen* von Kunter und Pohlmann an, so lässt sich die Ähnlichkeit der Begriffe erkennen:

Lehrerüberzeugungen („teacher beliefs“) beinhalten Vorstellungen und Annahmen von Lehrkräften über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse mit einer bewertenden Komponente (Kunter/Pohlmann 2015, S. 267).

Überzeugungen werden häufig als kognitive Teilkomponente von Einstellungen beschrieben (Ruberg/Porsch 2017, S. 395; Haddock/Maio 2014, S. 200), doch zeigt sich in der aktuellen Forschung zu Überzeugungen, dass neben dem Aspekt der Kognition diese gleichzeitig affektiv-motivational geprägt und handlungsleitend sind (Koch-Priewe 2018, S. 11; Reusser/Pauli 2014, S. 644f.). Entsprechend der Unterscheidung der Komponenten Affekt, Kognition und Verhalten, die eine Einstellung ausmachen, sind diese Aspekte ebenfalls bei Überzeugungen entscheidend. Die Parallelen sind dementsprechend unverkennbar und eine begriffliche Trennung ist kaum möglich. Daher werden die Begriffe Einstellung und Überzeugung in diesem Beitrag synonym verwendet.

Der aus der Tradition der Sozialpsychologie stammende Begriff der *Einstellung* soll in diesem Beitrag Verwendung finden, da vor allem die Operationalisierung des Konstrukts für die empirische Studie nutzbar erscheint. Ein sehr verbreitetes Konzept in der Sozialpsychologie ist das Dreikomponentenmodell der Einstellung (Eagly/Chaiken 1993; siehe auch das Multikomponentenmodell Haddock/Maio 2014). Demzufolge gliedern sich Einstellungen in drei Komponenten: Kognition, Affekt und Verhalten(sabsicht). Eine kognitive Einstellung besteht aus einer positiven oder negativen Meinung über das Einstellungsobjekt, die auf Wissen basiert, während affektive Einstellungen aus Gefühlen und Emotionen gespeist sind und die Verhaltenskomponente Handlungen bzw. Handlungsabsichten betrifft (im Folgenden konative Einstellung). In der Interviewforschung können im letztgenannten Aspekt ausschließlich Handlungsabsichten erhoben werden, da lediglich Aussagen darüber getroffen werden können, wie man sich in einer bestimmten Situation verhalten würde. Inwieweit sich Einstellungen aus den drei genannten Komponenten zusammensetzen und welche der Komponenten dabei im Vordergrund steht, kann individuell unterschiedlich sein (Huskinson/Haddock 2006, S. 455).

Grundsätzlich dienen Einstellungen vor allem dazu, schnell und effizient Objekte (darunter zählen z.B. auch Situationen) einzuschätzen und darauf zu reagieren (Haddock/Maio 2014, S. 209). Diese Einschätzungsfunktion ist gerade im schulischen Alltag bei komplexen, dynamischen Lehrsituationen von Bedeutung (Trautwein 2013, S. 2). Daher sollten Einstellungen schon in der Phase der Lehrerbildung in den Blick genommen werden, vor allem da sie als veränderbar gelten und Erfahrungen eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Einstellungen spielen (Trautwein 2013, S. 6).

Für die hier referierte empirische Studie wird das Dreikomponentenmodell der Einstellung als Grundlage verwendet. Das Konstrukt Einstellung wird jeweils in affektive bzw. kognitive sowie konative Einstellungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf den Unterricht und die Lernenden (Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache) erfasst.⁴

4 Einstellungen als Komponente professioneller Lehrkompetenz

Eine weitreichende Konzeption des Kompetenzbegriffs geht auf Weinert zurück, der Kompetenz als

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können

definiert (Weinert 2001, S. 27f.). Daraus ergeben sich drei Dimensionen professioneller Kompetenz: Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen (Roth et al. 2012, S. 101).

Jede Kompetenz beruht demnach auf einem theoretisch und empirisch fundierten *Wissen*. Die Übersetzung dieses Wissens in Handlungen und Handlungsmöglichkeiten verlangt angemessene Methoden, deren Anwendung auf *Fähigkeiten* beruht, die ebenfalls

4 Die zwei Komponenten Affekt und Kognition wurden hier in Kombination bewertet und in einer Kategorie zusammengefasst, da eine Unterscheidung auf Grundlage der Interviewdaten als äußerst schwer zu treffen und nicht zielführend eingeschätzt wurde. Hierbei wurde bewertet, inwiefern die interviewten Studierenden positiv oder negativ in Bezug auf den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen eingestellt sind. Die evaluative Analyse der konativen Einstellung hingegen wurde von der affektiven/kognitiven Einstellung unterschieden, da hier deutlich wurde, inwiefern die Interviewpartnerinnen und -partner Handlungsansätze für einen sprachsensiblen Unterricht beschreiben konnten.

erworben werden müssen. Voraussetzung für solche Anwendungen ist eine theoretisch und ethisch fundierte habitualisierte Reflexion, d.h. eine *Einstellung*.“ (Roth et al. 2012, S. 101, Hervorhebung durch IK).

Im Rahmen des *Inclusive Academic Language Teaching-Curriculums* (IALT-Curriculum) wurden für diese Bereiche genaue Kompetenzen formuliert, die jede Lehrkraft im Rahmen von Aus- und Fortbildung entwickeln soll (ECC IALT 2010, S. 11):

<i>Fähigkeiten</i>	<p>Als reflektierender Praktiker fähig sein, einbeziehende und aufbauende Aktivitäten zu gestalten, um die Sprach-, Schreib- und Lesefähigkeit der Lernenden durch das Curriculum hindurch zu entwickeln und erweiterte Kompetenzen zu erwerben, um didaktische Instrumente einsetzen zu können, die das Lernen unterstützen ('Scaffolding');</p> <p>geeignete formative und summative Strategien für die Bewertung entwickeln und umsetzen können</p>	<p>Die Entwicklung der Sprach-, Lese- und Schreibfähigkeit im Lernprozess aller Fächer und ihre Bedeutung für Schulerfolg und Gesellschaft zu verstehen;</p> <p>Register, Strukturen, Genres in ihrer Bedeutung für sprachliche Bildung im Kontext fachlichen Lernens sowie die Funktion der Sprache in sozialen Praktiken und in multimodalen Kontexten einordnen und analysieren;</p> <p>Kenntnisse über die sprachlichen und schriftlichen Anforderungen von Fächern oder Lernbereichen sollen den Bedürfnissen der Lehrkräfte entsprechen</p>	<i>Wissen/Kenntnisse</i>
<p>eine freundliche und unterstützende Haltung gegenüber benachteiligten Gruppen und Respekt vor sprachlicher und kultureller Andersartigkeit;</p> <p>Bewusstsein der Rolle von Sprache und Kultur beim Lehren und Lernen in ethnisch und sprachlich heterogenen Lerngruppen;</p> <p>eine positive Haltung gegenüber Kooperation und Vernetzung</p>			
<i>Einstellungen</i>			

Abb. 1: Darstellung der IALT-Kompetenzen (ECC IALT 2010, S. 12) – eigene Darstellung

Das verbreitete Modell professioneller Lehrkompetenz, welches im Rahmen des Projektes *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und Entwicklung mathematischer Kompetenz* (COACTIV) entwickelt wurde, bezieht ebenfalls den Bereich der Einstellungen mit ein, wobei jedoch der Terminus *Werthaltungen/Überzeugungen* verwendet wird (Baumert/Kunter 2013; Krauss et al. 2017). Im Weiteren fokussiert und expliziert das Projekt jedoch ausschließlich den Kompetenzaspekt des Professionswissens und entwickelt daraufhin psychometrische Tests, was in dem Folgeprojekt *Fachspezifische Lehrerkompetenzen* (FALKO) für weitere Fächer fortgeführt wird (Krauss et al. 2017). Das Projekt *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte der Sek I im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (DaZKom) legt dieses Modell

zugrunde, wenngleich in den ausformulierten Dimensionen des DaZKom-Modells *Fachregister, Mehrsprachigkeit und Didaktik* der Aspekt der Einstellung nicht mehr explizit zum Ausdruck kommt (Ohm 2018, S. 75). Das Projekt entwickelte jedoch neben dem Kompetenz-Modell und einem Wissens-Test einen Fragebogen zur Erhebung der Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu Sprache im Fachunterricht (Fischer et al. 2018). Im folgenden Kapitel zum aktuellen Forschungsstand wird u.a. diese Erhebung genauer dargestellt.

5 Stand der Forschung zu Einstellungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf den Unterricht im sprachlich vielfältigen Klassenzimmer

Einstellungen zum Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen geraten zunehmend in den Blick und sind aktuell häufiger Gegenstand empirischer Forschung, obgleich die verwendeten Begriffe sehr variieren bzw. nicht definiert werden. Es lassen sich sowohl Studien zu Einstellungen von praktizierenden als auch von angehenden Lehrkräften in Bezug auf den Unterricht in einem sprachlich vielfältigen Klassenzimmer finden, so dass hier zugunsten einer besseren Übersichtlichkeit zunächst auf die Ergebnisse aktueller Forschung im Hinblick auf *Lehrkräfte* und anschließend auf den Forschungsstand bezüglich *Lehramtsstudierender* eingegangen wird.⁵

Im Rahmen einer Online-Befragung von 248 Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland konnten Ekinci und Güneşli (2016) interessante Erkenntnisse über aktuell unterrichtende Lehrkräfte erheben. Danach wurden 73,2% der Befragten im Rahmen der Ausbildung nicht auf den Unterricht mit sprachlich heterogenen Klassen vorbereitet. Dazu schreiben die Autoren:

Streng genommen müsste der Wert auf 97,1% erhöht werden, weil selbst diejenigen, die eine sprachensible Ausbildung erfahren haben, häufig ihre Unzufriedenheit über die praktische Nützlichkeit, die Tiefe und Effektivität dieser Ausbildung zum Ausdruck bringen. Lediglich sieben von 246 Lehrkräften bestätigen die Frage nach der Vorbereitung für den Unterricht mit mehrsprachigen Schüler_innen mit einem eindeutigen Ja. (Ekinci/Güneşli 2016, S. 75f.)

5 Der Forschungsüberblick fokussiert ausschließlich Studien zur *sprachlichen* Vielfalt, obgleich es ebenfalls einige interessante und relevante Forschungsergebnisse bezüglich *kulturbezogener* Einstellungen angehender und praktizierender Lehrkräfte zu berichten gäbe (siehe z.B. Bender-Szymanski 2001, Edelmann 2008, Hachfeld et al. 2012).

Dieses Ergebnis ist alarmierend, da gerade bei den jüngeren Lehrkräften Inhalte zu diesem Thema bereits im Studium verankert sein müssten (Baumann 2017), doch auch diejenigen mit wenigen Dienstjahren (1–3 Jahre) gaben zu über 50% an, dass keine entsprechenden Inhalte im Rahmen der Ausbildung gelehrt wurden. Die Lehrerinnen und Lehrer fühlten sich zudem häufig überlastet (42,9%) oder überfordert und überlastet (52,1%), „vor allem diejenigen mit vier bis sechs Jahren Lehrerfahrung, haben den größten Unterstützungsbedarf“ (Ekinci/Güneşli 2016, S. 78). Auch bei der Frage, ob die Lehrkräfte sich selbst als kompetent einschätzen, migrationsbedingt mehrsprachige Klassen zu unterrichten, ist das Ergebnis ernüchternd. Über die Hälfte der Befragten fühlte sich nicht kompetent, während durchschnittlich ein Drittel angab, ihre Kompetenz diesbezüglich nicht selbst einschätzen zu können (Ekinci/Güneşli 2016, S. 81).

Eine problembehaftete Wahrnehmung der Heterogenität in Schulklassen wurde schon 2010 in einer Studie von Kampshoff und Walther deutlich (Kampshoff/Walther, 2010, S. 401f.). Wischmeier (2012) kam in ihrer Fragebogen-Studie (n = 115) dahingegen nicht zu dem Ergebnis, dass die Befragten eine höhere Belastung durch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Unterricht empfanden (Wischmeier 2012, S. 181). Jedoch zeigte sich, dass die befragten Lehrkräfte Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund überwiegend eine geringere Leistungserwartung entgegenbrachten.

Ein wesentliches Ergebnis einer Fragebogen-Studie (n = 127) zu Einstellungen zu Sprachbildung von Riebling (2013) war, dass Lehrpersonen, vor allem naturwissenschaftlicher Fächer, den Unterricht häufig sprachlich vereinfachen bzw. entlasten, anstatt sprachförderliche Unterstützungsmaßnahmen anzubieten. Die Vereinfachung der Unterrichtssprache gaben fast 60 Prozent der Lehrkräfte an, während ein Viertel auf den Einsatz von Texten verzichtete, da diese zu schwer verständlich seien. Riebling (2013) entwickelte eine Typologie vier verschiedener Typen, die von *explizit sprachorientiert*, also sprachliche Förderung miteinbeziehend (n = 6), über *entlastend sprachorientiert* (n = 5) bis hin zu *ausschließlich entlastend* (n = 20) reichen. Ein Typ beschreibt darüber hinaus Lehrkräfte, die *wenig sprachorientiert* sind, d.h. ihren Unterricht weder sprachlich fördernd noch entlastend gestalten, also die sprachliche Dimension gar nicht berücksichtigen. Dieser ist mit Abstand am häufigsten vertreten (n = 96) (Riebling 2013, S. 166ff.). Die Einstellung, dass Unterricht in jedem Fach sprachsensibel gestaltet werden sollte (Vollmer/Thürmann 2013, S. 41f.; Leisen 2011, S. 5), vertreten diese Lehrkräfte offenbar nicht.

Den Ergebnissen einer Fragebogen-Studie von Becker-Mrotzek et al. (2012) zufolge sahen die Lehrkräfte grundsätzlich „Sprachfördermaßnahmen als fächerübergreifende, eben nicht nur auf den Deutschunterricht beschränkte Aufgabe

an“ (Becker-Mrotzek et al. 2012, S. 9). Doch auch hier wurde deutlich, dass die konkrete Umsetzung im Unterricht eher nicht stattfindet. 61% der Befragten gaben an, dass sie selbst keine Sprachförderung in ihrem Unterricht durchführen (Becker-Mrotzek et al. 2012, S. 8), was sowohl Riebling (2013) als auch Ekinci und Güneşli (2016) bestätigen. Dass sich die aktuell praktizierenden Lehrkräfte nicht auf den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen vorbereitet fühlen, wurde von Becker-Mrotzek et al. ebenfalls sehr deutlich bestätigt, denn 66% fühlten sich weniger gut oder schlecht vorbereitet (Becker-Mrotzek et al. 2012, S. 7).

Insgesamt zeigt sich beim Überblick über die Forschung zu praktizierenden Lehrkräften eher die Wahrnehmung einer Belastung bzw. Überforderung, mit der sprachlichen Vielfalt im Klassenzimmer umzugehen und sprachliche Förderung im Unterricht einzubeziehen. Teilweise geht aus den Studien hervor, dass ein Bewusstsein für die Wichtigkeit eines sprachsensiblen Unterrichts vorhanden ist, doch fühlen sich die Lehrkräfte nicht ausreichend auf die sprachliche Vielfalt vorbereitet.

Kritisch zu betrachten ist, dass hier quantitative Forschungsdesigns deutlich überwiegen. Zu wünschen wäre eine ausgewogenere Verteilung der Ansätze, da durch den Einsatz qualitativer Forschungsmethoden ein anderer Zugang zum Forschungsgegenstand möglich ist und vor allem die Entwicklung von Thesen, nicht die Überprüfung dieser, im Vordergrund steht.

Etwas ausgeglichener fällt die Forschung im Bereich der Einstellungen von *Lehramtsstudierenden* aus. Die zuvor schon erwähnte Studie des DaZKom-Projektes erfasste zunächst die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden mit einer typenbildenden Herangehensweise (n = 427) (Hammer et al. 2016). Der Fragebogen enthielt Items zu den drei Bereichen *Sprachsensibilität im Fachunterricht*, *Zuständigkeit für Sprachförderung* und *Wertschätzung von Mehrsprachigkeit*. Die Typologie umfasste schließlich die Typen *erfahrungsarmer Fachorientierter* (14,8%), der den Fokus vor allem auf das Fachliche und nicht auf das Sprachliche legt, *naiver Beschützer* (28,3%), der über mehr Praxiserfahrung verfügt und sich für Sprachförderung zuständig fühlt, jedoch eher vor sprachlicher Komplexität beschützt als die Kompetenzen fördert und *bewusster Unterstützer* (59,9%), der die höchste Ausprägung aller drei Bereiche verzeichnet und die meiste Praxiserfahrung besitzt (Hammer et al. 2016, S. 163f.).

Bei der darauffolgenden weiteren Erhebung, die 627 Fragebögen erbrachte, wurde keine Zuordnung zu Typen mehr vorgenommen, sondern die Ergebnisse bezüglich der drei operationalisierten Bereiche *Sprachsensibilität im Fachunterricht*, *Zuständigkeit für Sprachförderung* und *Wertschätzung von Mehrsprachigkeit* beschrieben (Fischer et al. 2018). Dabei wurde analysiert, dass die Items zu *Sprachsensibilität im Fachunterricht* größtenteils positiv (zwischen 60 und 96%) beantwortet wurden,

wobei die Autoren vermuten, dass „die verschiedenen Sprachregister der Alltags-, Bildungs-, und Fachsprache eine Problematik für die Studierenden darstellen“ (Fischer et al. 2018, S. 171). Außerdem fühlten sich die Studierenden zuständig für Sprachförderung in ihren Fächern, was ein sehr positives Ergebnis darstellt (bis zu 94% Zustimmung). Die Autoren bemerken hier jedoch einschränkend, dass „die Studierenden recht allgemeinen Aussagen, die nicht zum Handeln verpflichten, eher zustimmen, als Aussagen, die konkretes Handeln betreffen“ (Fischer et al. 2018, S. 171). In dem Bereich Wertschätzung der Mehrsprachigkeit ergab sich ein sehr heterogenes Bild mit Antworten meist in der Mitte der Antwortskala, so dass keine eindeutigen Überzeugungen bestimmt werden konnten.

In einer Fragebogenstudie von Bello et al. (2017) wurden die Einstellungen von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationsgeschichte verglichen (n = 493). Dabei zeigte sich eine höhere Ausprägung im Antwortverhalten der Studierenden mit Migrationsgeschichte als bei ihren Kommilitonen ohne Migrationsgeschichte bezüglich der Berücksichtigung der migrationsbezogenen Heterogenität der Schulklasse. Trotzdem sind auch die Antworten der angehenden Lehrkräfte ohne Migrationsgeschichte eher positiv, denn auch sie geben an, „sich für Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte einsetzen und bei der Gestaltung ihres Unterrichts die migrationsbezogene Heterogenität der Schulklasse einbeziehen zu wollen“ (Bello et al. 2017, S. 177).

Ein kritischeres Bild ergibt sich durch eine qualitative Interview-Studie von Döll et al. (2017), die das DaZ-Modul in Paderborn in den Fokus nimmt. Hier wird eher eine Defizitorientierung und eine „einseitige Orientierung an sprachlicher Korrektheit“ deutlich (Döll et al. 2017, S. 212). Die Autoren befürchten, dass durch das DaZ-Modul „problem- und defizitorientierte Sichtweisen auf Migration und Mehrsprachigkeit überhaupt erst konstruiert“ werden könnten (Döll et al. 2017, S. 213).

Ebenfalls kritisch sind die Befunde der Studie von Michalak (2010), die 52 Lehramtsstudierende interviewte, die im Projekt Mercator-Förderunterricht als Förderlehrkräfte fungierten. Diese fühlten sich teils überfordert, da sie zwar über pädagogische Grundlagen, aber nicht über nötiges sprachwissenschaftliches und sprachdidaktisches Wissen im Bereich Deutsch als Zweitsprache verfügten. So berichtet Michalak: „Alle Befragten bemerkten, dass sie durch das Studium nicht ausreichend auf den Umgang mit Heterogenität im Unterricht vorbereitet sind“ (Michalak 2010, S. 139).

Ebenfalls qualitativ erhoben Hallitzky und Schiessleder (2008) pädagogische Leitbilder in Bezug auf den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität. Die Studie ergab, dass die angehenden Lehrkräfte zwar teils eine Bereicherung durch die Vielfalt sehen, sich jedoch der Situation nicht gewachsen fühlen und kaum

über fachwissenschaftliches oder fachdidaktisches Wissen verfügen (Hallitzky/Schiessleder 2008, S. 268f.).

Zusammenfassend zeigt sich bezüglich der Einstellung zum Unterricht in sprachlich vielfältigen Klassen ein heterogenes Bild: Während die quantitativ ausgerichteten Studien von Fischer et al. (2018) und Bello et al. (2017) eher positive Ergebnisse verzeichnen, werden in den qualitativen Studien von Döll et al. (2017), Michalak (2010) sowie Hallitzky und Schiessleder (2008) eher kritische Tendenzen deutlich. Die Frage, ob das jeweilige Erhebungsinstrument mit den Ergebnissen zusammenhängt, könnte hier aufgeworfen werden.

Insgesamt fühlen sich angehende wie praktizierende Lehrpersonen nicht ausreichend auf den Umgang mit sprachlich heterogenen Klassen vorbereitet und kritisieren eine fehlende Ausbildung dieser Kompetenzen (Becker-Mrotzek et al 2012; Ekinci/Güneşli 2016; Döll et al. 2017; Michalak 2010; Hallitzky/Schiessleder 2008).

6 Die empirische Studie

6.1 Erkenntnisinteresse und Design

Das hier fokussierte Erkenntnisinteresse lautet:

Welche Einstellungen haben Lehramtsstudierende zum Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen nach Abschluss des DaZ-Moduls?⁶

Um diese Frage zu beantworten, wurde eine qualitative Interview-Studie mit Lehramtsstudierenden durchgeführt. Die Auswahl der Stichprobe basiert auf dem Verfahren des qualitativen Samplings (Kelle/Kluge 2010, S. 40). Dieses Vorgehen ist bei qualitativen Forschungsdesigns sinnvoll, da – anders als in quantitativen Studien üblich – aufgrund der kleinen Fallauswahl keine repräsentative Stichprobe gezogen werden kann (Kruse 2015, S. 241). Beim qualitativen Sampling ist es einerseits wichtig, Vergleichsdimensionen festzulegen, um einen Vergleich der Fälle bezogen auf die Forschungsfragen zu ermöglichen (Kelle/Kluge 2010, S. 108). Dies betraf vor allem die Dimension *Besuch des DaZ-Moduls* also, dass das Studium des DaZ-Moduls abgeschlossen ist, was auf alle Interviewten zutrifft. Andererseits ist die Heterogenität des Untersuchungsfeldes abzubilden, d.h. in der Stichprobe sollten möglichst unterschiedliche Variablen enthalten sein (Kruse 2015, S. 241). So wurde darauf geachtet, dass verschiedene Standorte,

6 Das Dissertationsvorhaben umfasst neben dieser Fragestellung noch das Erkenntnisinteresse der Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu den Lernenden sowie zum DaZ-Modul (Kaplan in Vorb.).

Schulformen und Fächerkombinationen vertreten sind, denn es ist ausdrücklich zu betonen, dass der Umgang mit sprachlicher Vielfalt in allen Schulformen von Bedeutung ist und die angehenden Lehrkräfte aller Schulformen und Fächer darauf vorbereitet werden müssen (vgl. LABG 2016, S. 3). Grundsätzlich war die Teilnahme an einem Interview freiwillig. Die Stichprobe von insgesamt 40 Interviews enthält mehrheitlich einsprachige ($n = 36$), weibliche ($n = 34$) Lehramtsstudierende. Insgesamt studieren 33 Interviewte sprachliche Grundbildung oder das Fach Deutsch. Folgende Tabelle zeigt die Stichprobe mit den Merkmalen Schulform und Standort im Detail:

Tab. 1: Interview-Stichprobe

Schulform	Standort			Gesamt
	Siegen	Dortmund	Köln	
Grundschule	12	5	3	20
Haupt-, Real-, Gesamtschule	2	1	0	3
Gymnasium, Gesamtschule	2	3	4	9
Sonderpädagogik	0	2	6	8
Gesamt	16	11	13	40

Bei der Erhebung wurde die Methode des problemzentrierten Interviews nach Witzel und Reiter (2012) angewendet. Der Grad an Strukturierung der Interview-situation kann dabei als halbstrukturiert bis unstrukturiert eingestuft werden, da ein Leitfaden zugrunde liegt, der jedoch eher im Hintergrund als Orientierung für den Interviewer dient und das Interview nicht grundsätzlich vorstrukturiert (Döring/Bortz 2017, S. 358). Zunächst wurden allgemeine Daten erfasst, anschließend begann der thematische Teil mit einem konkreten Schülertext „die Fliegende Stadt“ (Kniffka 2010, S. 219).⁷ Daraufhin wurden Erfahrungen zum

7 Der Text stammt von einem elfjährigen Schüler mit Türkisch als Erstsprache, der zunächst 13 Monate eine sogenannte internationale Förderklasse besuchte. Anschließend kam er in die Regelklasse fünf und schrieb dort im Rahmen einer Klassenarbeit diesen Aufsatz (vgl. Kniffka, 2010, S. 219). Der Text wurde von den Interviewpartnern gelesen und kurz analysiert, um anschließend über Stärken und Förderbedarfe, die durch den Text erkennbar sind, zu sprechen. Der Vorteil der Einbindung des Materials besteht darin, dass die Studierenden über einen konkreten Fall sprechen können und es leichter fällt, bestimmte Aspekte zu thematisieren. Detaillierte Ergebnisse diesbezüglich finden sich in Kaplan (in Vorb.).

Thema sprachliche Heterogenität in der Schule sowie Vorstellungen und Handlungsansätze zum Unterricht in sprachlich vielfältigen Klassen erfragt, aber auch Handlungsansätze zum Umgang mit den Erstsprachen und Kulturen der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache. Der zweite Teil des Interviews bestand schließlich aus Fragen zum DaZ-Modul der jeweiligen Universität.⁸

Die Interviews wurden mithilfe der inhaltlich strukturierenden sowie der evaluativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) unter Nutzung des Analyse-Programms MAX QDA ausgewertet.

Durch die QDA-Software konnte eine transparente, nachvollziehbare Analyse erfolgen und so vor allem das Gütekriterium für qualitative Sozialforschung *Intersubjektivität* (Kruse 2015, S. 55) berücksichtigt werden. Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse wurde durchgeführt, indem das gesamte Material zunächst hermeneutisch-interpretativ gesichtet und anschließend thematische Haupt- und Subkategorien entsprechend des Erkenntnisinteresses in einer Kombination aus deduktiver und induktiver Herangehensweise gebildet wurden (Kuckartz 2016, S. 95). Hier wird die Hauptkategorie *Einstellung zum Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen* fokussiert.⁹ Die Subkategorien dazu bestehen in der Unterteilung in *affektiv/kognitiver* und *konativer Einstellung* sowie in den *Handlungsansätzen*, die die Interviewten nannten. Die thematische Codierung bei der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse diente als Grundlage für die evaluative Inhaltsanalyse. Bei der evaluativen Inhaltsanalyse wird das Datenmaterial im Hinblick auf bestimmte Aspekte eingeschätzt, das heißt die Aussagen der interviewten Personen werden bewertet und der Grad der Ausprägung wird bestimmt (Kuckartz 2016, S. 34). Für jede Bewertungskategorie wurden die codierten Textstellen fallbezogen zusammengestellt, um diese einschätzen und die Anzahl an Ausprägungen festlegen zu können. Zusätzlich wurden die vollständigen Transkripte bezogen auf die zu bewertende Kategorie analysiert, um die Zusammenhänge mitberücksichtigen zu können und den gesamten Fall zu betrachten. Aufgrund des hohen Interpretationsgrades der evaluativen

8 Für die Darstellung der gesamten empirischen Studie sowie der Ergebnisse siehe Kaplan 2019.

9 Neben dieser Hauptkategorie wurden außerdem folgende ausgewertet: Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache, Einstellung zu Lehrerinnen und Lehrern mit Deutsch als Zweitsprache, Einstellung zum DaZ-Modul, Einstellung mehrsprachiger Studierender, Beurteilung des Schülertextes, Erfahrungen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache. Grundsätzlich weisen die Kategorien viele Verbindungen untereinander auf, so dass bei der Darstellung der Ergebnisse teilweise auf Aspekte dieser Kategorien eingegangen wird.

Inhaltsanalyse wurde eine Kontrollanalyse einiger Fälle durch eine weitere Person durchgeführt, wie es auch Kuckartz empfiehlt (Kuckartz 2016, S. 141). Um zu klären, *welche Einstellung Lehramtsstudierende bezogen auf den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen haben*, wurde einerseits die affektive/kognitive Einstellung zum Unterricht evaluativ analysiert. Hierbei wurde bewertet, inwiefern die interviewten Studierenden positiv oder negativ in Bezug auf den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen eingestellt sind. Andererseits fand eine evaluative Analyse der konativen Einstellung statt, bei der bewertet wurde, inwiefern die Interviewpartnerinnen und -partner Handlungsansätze für einen sprachsensiblen Unterricht beschreiben konnten.

6.2 Erste Ergebnisse

Die befragten Lehramtsstudierenden erachten die Beschäftigung mit dem Thema *Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* als wichtig, wobei sich bei der Schulform Gymnasium/Gesamtschule allerdings abzeichnet, dass die Relevanz nicht ganz so hoch eingeschätzt wird. Die Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts ist für 20 der interviewten Lehramtsstudierenden ohne Einschränkung Aufgabe aller Fächer. Fünf Studierende sprechen allerdings klar an, dass es für sie dabei ausschließlich um die Vermittlung von Fachbegriffen ginge. In 12 Interviews wird deutlich, dass Unterricht grundsätzlich in allen Fächern sprachsensibel gestaltet sein sollte, aber dass vor allem der Deutschunterricht sprachlich fördern sollte. In drei Interviews wurde ausschließlich dem Fach Deutsch die Aufgabe eines sprachsensiblen Unterrichts zugeordnet.¹⁰

Bei der Auswertung der affektiven bzw. kognitiven Einstellung zum Unterricht in sprachlich vielfältigen Klassen war auffällig, dass viele Interviewte immer wieder thematisierten, ob grundsätzlich eine sprachensible Gestaltung des Regelunterrichts möglich ist, also ob eine sprachliche Differenzierung und Förderung innerhalb des regulären (Fach-)Unterrichts zu bewerkstelligen ist. Die Studierenden stellen in Frage, dass dieser hohe Anspruch umsetzbar ist und fühlen sich teils nicht in der Lage, einen sprachsensiblen Unterricht, der auf die Bedarfe der verschiedenen Schülerinnen und Schüler abgestimmt ist, zu gestalten. Diese Aussagen wurden unter dem Merkmal *unsicher* zusammengefasst (n = 18). Beispielhaft wird folgender Interview-Ausschnitt einer Lehramtsstudierenden zitiert:

10 In fünf Interviews konnte keine Einschätzung aufgrund zu geringer Informationen erfolgen, was bei qualitativen Forschungsdesigns der Fall sein kann (Kuckartz 2016, S. 127).

Also da denke ich eigentlich nur Hilfe, (.) weil äh äh weil ich halt nicht so weiß, äh was ich jetzt äh so anstellen <<lachend> würde mit denen> (lacht). Naja und es ist halt ein hoher Anspruch, der an uns irgendwie gelegt wird, den ich auch an mich selbst irgendwie so stelle, dass die ähm (.) ja bei mir sitzen und ähm ordentlich die deutsche Sprache lernen, um irgendwie später auch eine vernünftige Ausbildung und so machen zu können, weil die Sprache ist halt schon auch einfach ein Indikator dann um/für den Bildungserfolg nachher und wenn sie das nicht lernen früh genug, ne? Wenn die zu mir in die Klasse kommen, fände ich es so ein bisschen (.) ja es tut mir dann halt leid für die.¹¹

Der Ausschnitt beginnt mit einem emotionalen Ausbruch, der die Unsicherheit bzw. die Überforderung der Studierenden zum Ausdruck bringt. Sie thematisiert den hohen Anspruch bzw. die Verantwortung, die sie als Lehrkraft für die Zukunft ihrer Schülerinnen und Schüler empfindet. Sie versteht den wichtigen Stellenwert der Sprache für den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler, doch fühlt sie sich nicht in der Lage, die nötige Unterstützung zu leisten. Insgesamt wurde in Zusammenhang mit Unsicherheit Unterricht in Klassen mit hoher sprachlicher Heterogenität häufig als schwierig und problematisch beschrieben.

Demgegenüber gab es viele Studierende, die eine starke Bereitschaft zeigten, die Herausforderung eines sprachsensiblen Unterrichts zu meistern. Sprachliche Heterogenität und die Berücksichtigung dieser im Rahmen des Unterrichts wird dabei als Herausforderung, aber zugleich als interessant und schön beschrieben:

Wenn man sich das dann vorstellt, dann müsste auf jeden Fall noch ähm (lacht) ordentlich Vorbereitungs/äh ähm Arbeit dringesteckt werden, reingesteckt werden (--), aber, ja, spannend auf jeden Fall. Also (.) ich glaube das wird ähm auf jeden Fall interessant und auch schön.

Nicht die Probleme, sondern eben vor allem der Mehrwert einer sprachlichen Vielfalt wird erkannt. Diese Ausprägung wurde als *konstruktive* Einstellung charakterisiert (n = 13).

Bei der Auswertung der konativen Einstellung zum Unterricht wurde analysiert, ob Handlungsansätze zur Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts genannt wurden und wenn ja, wie konkret diese beschrieben werden konnten. Wenn die Studierenden eine unsichere Einstellung zeigten, ging dies auch einher mit wenig konkreten Handlungsansätzen für eine sprachliche Förderung im Regelunterricht. Bei einer konstruktiven Einstellung gab es einerseits

11 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurden die Interview-Zitate in diesem Beitrag nach den Regeln der deutschen Rechtschreibung verschriftlicht. Grundsätzlich wurden die Interviews basierend auf dem gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT) transkribiert (Selting et al. 2009).

Studierende, die nur sehr vage Handlungsansätze, die über eine allgemeine Beschreibung nicht hinausgehen, beschreiben konnten:

Da muss man irgendwie versuchen so (.) ähm Lernmaterialien an die Hand geben, vielleicht auch unterschiedliche (.) also in verschiedenen Leistungsstufen.

Hier wurde häufig auch von den Interviewten thematisiert, dass sie in dieser Hinsicht noch kaum Ansätze haben, wie z.B. diese Antwort auf die Frage, wie sprachlich schwächere Schülerinnen und Schüler gefördert werden könnten, zeigt:

Ja, das ist eine gute Frage. Wie gesagt wieder so ein ja praktischer Teil, wo ich mir noch nicht wirklich so richtige Gedanken drübergemacht habe. [...] Also das kann ich jetzt gerade nicht wirklich beantworten.

Andererseits konnten einige Studierende recht konkrete Handlungsansätze nennen, so dass diese in Anlehnung an Riebling (2013) als *sprachorientiert* eingestuft wurden (n = 9). Der Begriff *sprachorientiert* soll zum Ausdruck bringen, dass die interviewten Studierenden in ihrem Regelunterricht sprachlich fördern wollen und konkrete Handlungsansätze dazu formulieren. Zu betonen ist an dieser Stelle, dass hier ausschließlich Aussagen über Handlungsabsichten getroffen werden können, in Rieblings Studie jedoch Aussagen von Lehrkräften über ihre aktuelle Unterrichtspraxis erhoben wurden. Trotzdem ist der Begriff m.E. passend, da eine sprachorientierte Einstellung auch in Handlungsabsichten deutlich werden kann. Folgender Ausschnitt zeigt beispielhaft, dass konkretere Ansätze formuliert wurden:

Ja, hm also ich finde es auf jeden Fall total wichtig ähm da immer wieder drüber zu sprechen, zum Beispiel auch im Mathematikunterricht oder so immer wieder Wortspeicher so zu erstellen, also welche Wörter brauche ich um Bestimmtes auszudrücken. Ich glaube, dass es ähm für alle Kinder nicht nur für die Kinder mit Migrationshintergrund wichtig ist, sondern das ist ja einfach diese Bildungssprache, die/die man halt mit allen Kindern üben muss und dann ja, das finde ich halt wichtig, dass man immer wieder für ein neues Thema Begrifflichkeiten zusammensucht und zum Beispiel wenn ich jetzt übe, wie schreibe ich eine Zusammenfassung oder so, dass ich dann bestimmte Satzanfänge übe, die man benutzen kann und was dann halt die Textsorte ausmacht, genau, dass man das mit allen Kindern macht und dass man vielleicht auch halt dieses Bewusstsein immer wieder schult, also dass die Kinder auch gegenseitig über ihre Texte sprechen und versuchen zu finden, was könnte man daran jetzt verbessern und so. Dass sie halt selber auch immer wieder darüber nachdenken, den Text zu überarbeiten und den nicht einfach so stehen zu lassen.

Hier werden der Wortspeicher als Beispiel für sprachliche Förderung im Mathematikunterricht sowie Formulierungshilfen bei Satzanfängen genannt. Zudem

wird das Ziel beschrieben, ein Bewusstsein für die Überarbeitung von Texten zu schaffen, was ebenfalls einen wichtigen Bereich der Sprachkompetenz darstellt (Baurmann 2002).

Insgesamt wurden sehr viele verschiedene Ansätze für eine sprachliche Förderung von den Studierenden beschrieben. Am häufigsten wurde der Bereich der Wortschatzförderung bzw. der Förderung von Fachbegriffen im Fachunterricht thematisiert. Darüber hinaus wurden Formulierungshilfen, Unterstützung durch visuelle Impulse, Leseförderung oder Fördermöglichkeiten durch Spiele oder der Einsatz der Erstsprachen angesprochen. Dabei war auffällig, dass die Methoden häufig nicht mit den Fachbegriffen bezeichnet, sondern umschrieben wurden und bereits in Praktika oder Praxissemester beobachtet oder selbst erprobt sind, wie dieses Beispiel zeigt:

Es ging einfach um drei Fachbegriffe und die Kinder waren 11 Jahre alt und deswegen bin ich von vorneherein von den einfachen Alltagsbegriffen hin zur Abstraktion mit mehreren Schleifen und immer wieder veranschaulichen, vom Haptischen zum Visuellen, Auditiven, alles mit drin also.

Die Interviewte spricht hier über eine Erfahrung aus ihrem Praxissemester, in dem sie eine Unterrichtsstunde durchgeführt hat. Von den einfachen Alltagsbegriffen hin zur Abstraktion hätte hier mit der Methode *Scaffolding* genau benannt werden können (Gibbons 2006). Die Frage ist, ob die Fachbegriffe in der Interview-Situation nicht abrufbar waren oder ob auch die Gesprächssituation, in der die Erklärung der Herangehensweise im Vordergrund stand, dazu beigetragen hat, dass eher alltagssprachlich beschrieben wurde und wenig fachsprachliche Formulierungen verwendet wurden.

Bezüglich der hier zitierten Interview-Ausschnitte ist zu betonen, dass jeder Fall insgesamt betrachtet wird und die verschiedenen Merkmale über das Interview hinweg an verschiedenen Stellen zum Ausdruck kommen. Die Zitate können dementsprechend nur einen kleinen Eindruck vermitteln und dienen der Illustration.

Die Kombination der beschriebenen Einstellungskomponenten ergab zusammenfassend folgende Kategorisierung:¹²

12 Die Zuordnung zu den Ausprägungen erfolgt, je nachdem welche Merkmale in einem Fall überwiegen. Bei strittigen Fällen wurde, wie bereits beschrieben, eine Diskussion und Überprüfung der Auswertung vorgenommen.

- unsicher (n = 18): Interviewte dieser Ausprägung sind unsicher, ob grundsätzlich sprachsensibler Unterricht möglich ist oder ob sie selbst einen sprachsensiblen Unterricht gestalten können. Es werden kaum Handlungsansätze für einen sprachsensiblen Unterricht genannt.
- konstruktiv (n = 13): Interviewte dieser Ausprägung sind willens, einen sprachsensiblen Unterricht zu gestalten, können aber kaum bzw. wenig konkrete Handlungsansätze dazu nennen.
- sprachorientiert (n = 9): Interviewte dieser Ausprägung sind willens, einen sprachsensiblen Unterricht zu gestalten und können darüber hinaus konkrete Handlungsansätze dazu nennen.

Bei Betrachtung der Erfahrungen, die die Interviewten bisher im Umgang mit sprachlicher Vielfalt angegeben haben, fällt auf, dass die Mehrheit, die wenig Erfahrungen gesammelt hat, eine unsichere Einstellung zeigten. Insgesamt beschrieben 11 Lehramtsstudierende, dass in ihrem Praktikum oder Praxissemester kaum Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache in der Klasse waren. Acht der 11 Fälle wurden der Ausprägung „unsicher“ zugeordnet, zwei Fälle „konstruktiv“ und ein Fall „sprachorientiert“. Hier lässt sich ein Zusammenhang zwischen den wenigen gesammelten Erfahrungen und der unsicheren Einstellung vermuten. Zusätzlich äußerten sich Studierende überwiegend positiv über die Verzahnung des DaZ-Moduls mit dem Praxissemester an der Universität zu Köln, wobei die Studierenden diesbezüglich häufig bemerkten, dass das Seminar Praxissemester begleitend oder vor diesem passender gewesen wäre, da die vertiefenden Inhalte in der praktischen Arbeit hätten Anwendung finden können.

7 Zusammenfassung und Implikationen für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften im Rahmen des DaZ-Moduls in NRW

Die hier vorgestellte qualitative Studie zeigt ein differenziertes Bild der Einstellungen von Lehramtsstudierenden zum Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Einerseits sind sich viele Studierende unsicher bzw. fühlen sich mit der Situation überfordert, andererseits sind auch konstruktive Einstellungen vertreten, die die sprachliche Vielfalt vor allem positiv sehen und eine starke Bereitschaft zeigen bis hin zu sprachorientierten Studierenden, die schon einige Ansätze unterrichtsintegrierter sprachlicher Förderung angeben.

Dass noch viele Studierende (n = 18) nach dem Besuch des DaZ-Moduls eine unsichere Einstellung bezüglich der Gestaltung eines sprachsensiblen (Fach-)

Unterrichts zeigen und kaum Handlungsansätze zur Umsetzung formulieren können, ist ein Ergebnis, welches genau reflektiert werden sollte. Die Studierenden sehen jedoch überwiegend, wie wichtig es ist, die sprachliche Vielfalt wahrzunehmen und die Schülerinnen und Schüler durch sprachsensiblen Unterricht über den Deutschunterricht hinaus zu unterstützen. Doch wird dies häufig als schwierig und kaum realisierbar eingeschätzt. Eine schulform- und fachunabhängige Ausbildung im Rahmen des DaZ-Moduls in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte ist grundsätzlich ein wichtiger Schritt hin zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte, doch stellt sich die Frage, ob eine Sensibilisierung ausreicht oder ob zusätzliche Angebote geschaffen werden sollten, um eine positive, konstruktive Einstellung der Lehramtsstudierenden zu fördern und vertieft Handlungsansätze zum sprachsensiblen (Fach-)Unterricht zu vermitteln.¹³ Dass der Umfang des Moduls als zu gering angesehen wird und die Studierenden sich eine Erweiterung wünschen, unterstützt diesen Aspekt zusätzlich. Die Verknüpfung mit Praxisphasen innerhalb des Studiums scheint den Ergebnissen zufolge darüber hinaus ein wichtiges Thema bezüglich der Vorbereitung der Studierenden zu sein, so dass praktische Erfahrungen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache gesammelt und reflektiert werden können (Michalak 2012, S. 201).

Literatur

- Apeltauer, Ernst/Baur, Rupprecht S./Roche, Jörg (2010): Resolution zum Status und zur Entwicklung des Fachs Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Deutschland. In: Baur, Rupprecht S./Scholten-Akoun, Dirk in Zusammenarbeit mit der Stiftung Mercator (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektive. Essen: Stiftung Mercator, S. 36–39. https://www.fadaf.de/de/daf_angebote/daz/daz_in_der_lehrerbildung_juli_2019.pdf. Abgerufen am 02.01.2019
- Baumann, Barbara (2017): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick. In: Becker-Mrotzek, Michael/Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph/Witte, Annika (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 9–26.

13 Zur Ausbildung von Expertinnen und Experten im *Unterricht von Neu Zugewanderten* existieren bereits Zusatzangebote, wie das weiterbildende Studienangebot an der Universität Siegen „DaZSi“, das „DaF/DaZ Zertifikat“ der Technischen Universität Dortmund oder der Weiterbildungsstudiengang „Deutsch als Zweitsprache“ der Universität zu Köln.

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2013): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Gogolin, Ingrid/Kuper, Harm/Krüger, Heinz-Hermann/Baumert, Jürgen (Hrsg.): Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 277–337.
- Baur, Rupprecht S./Becker-Mrotzek, Michael/Benholz, Claudia/Chlosta, Christoph/Hoffmann, Ludger/Ralle, Bernd/Salek-Schwartz, Agnieszka/Seipp, Bettina/Özdil, Erkan (2009): Modul „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) im Rahmen der neuen Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen. Stiftung Mercator (Hrsg.). https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/DaZ_Modul_03.pdf. Abgerufen am 02.01.2019.
- Baur, Rupprecht S./Scholten-Akoun, Dirk (2010): Deutsch als Zweitsprache: Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft. In: Baur, Rupprecht S./Scholten-Akoun, Dirk in Zusammenarbeit mit der Stiftung Mercator (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektive. Essen: Stiftung Mercator, S. 18–35. https://www.fadaf.de/de/daf_angebote/daz/daz_in_der_lehrerbildung_juli_2010.pdf. Abgerufen am 02.01.2019.
- Baurmann, Jürgen (2002): Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze: Kallmeyer.
- Becker-Mrotzek, Michael, Hentschel, Britta, Hippmann, Kathrin, Linnemann, Markus (2012): Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern (durchgeführt durch IPSOS Hamburg) im Auftrag des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Köln: Mercator-Institut der Universität zu Köln.
- Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans Joachim (2017): Sprachliche Bildung. Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, S. 11–36.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut J. (2013): Sprache im Fach: Einleitung. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut J. (Hrsg.): Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster et al.: Waxmann, S. 7–13.
- Bello, Bettina/Leiss, Dominik/Ehmke, Timo (2017): Diversitätsbezogene Einstellungen von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationsgeschichte. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Jg. 35. H. 1, S. 165–181.
- Bender-Szymanski, Dorothea (2001): Kulturkonflikt als Chance für Entwicklung? In: Auernheimer, Georg/van Dick, Rolf/Petzel, Thomas/Wagner, Ulrich (Hrsg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen: Leske + Budrich, S. 63–97.

- Blömeke, Sigrid/Gustafsson, Jan-Eric/Shavelson, Richard J. (2015): Beyond dichotomies: Viewing competence as an continuum. *Zeitschrift für Psychologie*. Vol. 223. No. 1, pp. 3–13.
- Calderhead, James (1996): Teachers: Beliefs and knowledge. In: Berliner, David C./Calfee, Robert C. (Ed.): *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, pp. 709–725.
- Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten (2017): Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 21–40.
- Döll, Marion/Hägi-Mead, Sara/Settinieri, Julia (2017): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick. In: Becker-Mrotzek, Michael/Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph/Witte, Annika (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 203–215.
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2017): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Ekinci, Yüksel/Güneşli, Habib (2016): *Mehrsprachigkeit im Alltag von Schule und Unterricht in Deutschland. Eine empirische Studie*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Eagly, Alice/Chaiken, Shelly (1993): *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth TX: Harcourt, Brace & Janovich.
- ECC IALT: European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching (2010): *Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen, Bundesrepublik Deutschland*. <http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf>. Abgerufen am 09.07.2018.
- Edelmann, Doris (2008): *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. 2. Aufl. Zürich: LIT Verlag.
- Feilke, Helmuth (2012): *Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln*. In: *Praxis Deutsch*. H. 233, S. 4–13
- Feilke, Helmuth (2013): *Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen*. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut J. (Hrsg.): *Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, S. 113–130.

- Fischer, Nele/Hammer, Svenja/Ehmke, Timo (2018): Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht. Erhebungsinstrument und Skalendokumentation. In: Ehmke, Timo/Hammer, Svenja/Köker, Anne/Ohm, Udo/Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Münster: Waxmann, S. 149–184.
- FSB TU Dortmund: Fächerspezifische Bestimmungen für das Modul Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte für die Lehrämter an Grundschulen, an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen, an Gymnasien und Gesamtschulen, an Berufskollegs und für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung zur Prüfungsordnung für die Lehramtsbachelorstudiengänge an der Technischen Universität Dortmund. http://www.studiger.tu-dortmund.de/images/FSB_DaZ.pdf. Abgerufen am 09.07.2018.
- FSB Siegen: Fachspezifische Bestimmung für das Modul Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ) inkl. Modulhandbuch (2014). https://www.uni-siegen.de/start/news/amtliche_mitteilungen/2014/24_2014_fsb_modul_deutsch_ba_lehramt_dssz.pdf. Abgerufen am 09.07.2018.
- Gantfort, Christoph/Michalak, Magdalena (2017): Zwischen Sprache und Fach – Deutsch als Zweitsprache im Lehramtsstudium an der Universität zu Köln. In: Becker-Mrotzek, Michael/Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph/Witte, Annika (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 61–74.
- Gebele, Diana/Zepter, Alexandra (2018): Lehrer(innen)-Professionalisierung für den Deutschunterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern: Praxisorientierte Lehr- und Lernformate an der Universität zu Köln. In: Gebele, Diana/Zepter, Alexandra (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 191–203.
- Gibbons, Pauline (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mercheril, Paul/Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann, S. 269–290.
- Hachfeld, Axinja/Schroeder, Sascha/Anders, Yvonne/Hahn, Adam/Kunter, Mareike (2012): Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 26. H. 2, S. 101–120.
- Haddock, Geoffrey/Maio, Gregory R. (2014): Einstellungen. In: Jonas, Klaus/Stroebe, Wolfgang/Hewstone, Miles (Hrsg.): Sozialpsychologie. 6. Aufl. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 197–230.

- Hallitzky, Maria/Schliessler, Martina (2008): Welche pädagogischen Leitbilder haben Lehramtsstudierende in Bezug auf den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität? In: Ramseger, Jörg/Wagener, Mathea (Hrsg.): Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Wiesbaden: VS, S. 267–270.
- Hammer, Svenja/Fischer, Nele/Koch-Priewe, Barbara (2016): Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule. Die Deutsche Schule. Beiheft 113, S. 149–174.
- Huskinson, Thomas L.H./Haddock, Geoffrey (2006): Individual Differences in Attitude Structure And The Accessibility Of The Affective And Cognitive Components Of Attitude. In: Social Cognition. Vol. 24. No. 4, pp. 453–468.
- Kampshoff, Marita/Walther, Martina (2010): Einstellungen von Lehrer/innen gegenüber heterogenen Schulklassen. Ein Vergleich von oberösterreichischen und bayerischen Lehrkräften aus Schulen mit altersgemischten, Integrations- und ‚Migrationsklassen‘. In: Erziehung und Unterricht Jg. 160. H. 3–4, S. 401–414.
- Kaplan, Ina (in Vorb.). Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlicher und kultureller Vielfalt in der Institution Schule – eine qualitative Studie zum DaZ-Modul in NRW.
- Kaplan, Ina (2019): Lehramtsstudierende beurteilen einen Text eines Schülers mit Deutsch als Zweitsprache – eine qualitative Studie. In: Kaplan, Ina/Petersen, Inger (Hrsg.): Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern. Münster: Waxmann, S. 141–157.
- Kelle, Uwe/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. überarbeitete Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kessler, Thomas/Fritsche, Immo (2018): Sozialpsychologie. Wiesbaden: Springer.
- Kniffka, Gabriele (2010): Fehleranalyse. In: Stiftung Mercator (Hrsg.). Der Mercator-Förderunterricht. Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende. Münster: Waxmann, S. 215–228.
- Koch-Priewe, Barbara (2018): Das DaZKom-Projekt. Ein Überblick. In: Ehmke, Timo/Hammer, Svenja/Köker, Anne/Ohm, Udo/Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Münster: Waxmann, S. 7–38.
- Kopmann, Henrike/Zeinz, Horst (2016): Einstellungen zur Inklusion in der Grundschule und pädagogisch-didaktische Orientierungen. In: Liebers, Katrin/Landwehr, Brunhild/Reinhold, Simone/Riegler, Susanne/Schmidt, Romina (Hrsg.): Facetten grundschulpädagogischer und –didaktischer Forschung. Jahrbuch Grundschulforschung 20. Wiesbaden: Springer, 75–80.

- Krauss, Stefan/Lindl, Alfred/Schilcher, Anita/Fricke, Michael/Göhring, Anja/Hofmann, Bernhard/Kirchhoff, Petra/Mulder, Regina H. (Hrsg.) (2017): FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik. Münster: Waxmann.
- Krüger-Potratz, Mariann (2017): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider, S. 382–397.
- Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kunter, Mareike/Pohlmann, Britta (2015): Lehrer. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Berlin und Heidelberg: Springer Verlag, S. 261–283.
- Läge, Damian/McCombie, Guido (2015): Berufsbezogene Lehrerüberzeugungen als pädagogisches Bezugssystem erfassen: Ein Vergleich von angehenden und berufstätigen Lehrpersonen der verschiedenen Schulstufen in der Schweiz. Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 61. H. 1, S. 118–143.
- Lehrerausbildungsgesetz (LABG). (2016). Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen. <https://bass.schul-welt.de/pdf/9767.pdf?20191107095335>. Abgerufen am 08.11.2019.
- Leisen, Josef (2011): Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Fachunterricht. http://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027_RM_Leisen.pdf. Abgerufen am 02.01.2019.
- Michalak, Magdalena (2010). Zum Anforderungsprofil für Lehrkräfte in mehrsprachigen Klassen. In: Stiftung Mercator (Hrsg.): Der Mercator-Förderunterricht. Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende. Münster: Waxmann, S. 141–158.
- Michalak, Magdalena (2012): Professionalisierung für sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer. Lehrerbildung an den deutschen Hochschulen. In: Winters-Ohle, Elmar/Seipp, Bettina/Ralle, Bernd (Hrsg.): Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 198–203.
- Ohm, Udo (2018): Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In: Ehmke, Timo/Hammer, Svenja/Köker, Anne/Ohm, Udo/Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Münster: Waxmann, S. 7–38.

- Pajares, Frank M. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: *Review of Educational Research*. Vol. 62. No. 3, pp. 307–332.
- Prediger, Susanne. (2013): Darstellungen, Register und mentale Konstruktion von Bedeutungen und Beziehungen – mathematikspezifische sprachliche Herausforderungen identifizieren und bearbeiten. In: Becker-Mrotzek, Michael, Schramm, Karen, Thürmann, Eike und Vollmer, Helmut J. (Hrsg.): *Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, S. 167–183.
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewalt/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. Münster: Waxmann, S. 643–661.
- Riebling, Linda (2013): Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität. Münster: Waxmann.
- Roth, Hans-Joachim/Bainski, Christiane/Brandenburger, Anja/Duarte, Joana (2012): *Inclusive Academic Language Teaching*. Das Europäische Kerncurriculum zur durchgängigen bildungssprachlichen Förderung (EUCIM-TE). In: Winters-Ohle, Elmar/Seipp, Bettina/Ralle, Bernd (Hrsg.): *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung*. Bd. 35. Münster: Waxmann, S. 93–114.
- Ruberg, Christiane/Porsch, Raphaela (2017): Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jg. 63. H. 4, S. 393–415.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine/Dorner, Magdalena/Langer, Elisabeth/Heltenpacher, Maria-Rita (2013): *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Freiburg: Fillibach bei Klett.
- Selting, Marget/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Couper-Kuhlen, Elisabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles, Peter/Günthner, Susanne/Hartung, Martin/Kern, Friederike/Mertzluft, Christine/Meyer, Christian/Morek Miriam/Oberzaucher, Frank/Peters, Jörg/Quasthoff, Uta/Schütte, Wilfried/Stukenbrock, Anja/Uhmann, Susanne (2009): *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT2)*. In: *Gesprächsforschung – Onlinezeitschrift zur verbalen Interaktion*. Ausgabe 10, S. 353–404.
- Stanat, Petra/Rauch, Dominique/Seigeritz, Michael (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider,

- Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann, S. 200–230.
- Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (2013): Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen. In: Röhner, Charlotte/Hövelbrinks, Britta (Hrsg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 212–233.
- Trautwein, Caroline (2013): Lehrerbezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg. 8. H. 3, S. 1–14.
- Wischmeier, Inka (2012): „Teachers’ Beliefs“: Überzeugungen von (Grundschul-) Lehrkräften über Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – Theoretische Konzeption und empirische Überprüfung. In: Wiater, Werner/Manschke, Doris (Hrsg.): Verstehen und Kultur. Wiesbaden: Springer VS, S. 167–189.
- Vollmer, Helmut Johannes/Thürmann, Eike (2013): Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann, S. 41–58.
- Wänke, Michaela/Reutner, Leonie/Bohner, Gerd (2011). Einstellung und Verhalten. In: Bierhoff, Hans-Werner/Frey, Dieter (Hrsg.), Sozialpsychologie. Individuum und soziale Welt. Wien, Paris, Oxford: Hogrefe Verlag, S. 211–232.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 17–31.
- Witzel, Andreas/Reiter, Herwig (2012): The Problem-centred Interview. Principles and Practice. Los Angeles: Sage Publications.

II Fachliches Professionswissen

Daniela Elsner

Zur fachspezifischen Modellierung und zum Zusammenspiel von epistemischen Überzeugungen und Fachwissen – eine Annäherung auf theoretischer Ebene

Abstract: This article discusses a possible explanation for the facts that (i) teacher trainees studying German hardly gain knowledge in the field of grammar during their course of studies, and that (ii) they do not consider knowledge of the academic subject matter that is taught at university classes to be relevant for their future occupation.

Keywords: Professionswissen Studierender, Grammatik, epistemische Überzeugungen, theoretische Modellierung

1 Einleitung

In den germanistischen Studiengängen bilden Studierende mit dem Ziel Lehramt üblicherweise den Hauptanteil der Studierendenschaft; so studieren im Wintersemester 2018/19 77% (1.731 von 2.259) aller Germanistikstudierenden an der Universität Leipzig in einem Lehramtsstudiengang.¹ Der Überblicksseite zum *Staatsexamen Deutsch Lehramt an Gymnasien* der Universität Leipzig (vgl. Staatsexamen Deutsch) ist zu entnehmen, dass das Studium auf die berufliche Tätigkeit an der Schule vorbereitet und dafür notwendige Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt. Eine solche Vermittlung der für das Lehramt notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten bestünde gemäß dem Rahmenthema des 22. Symposiums Deutschdidaktik darin, professionelle Kompetenzen für den Deutschunterricht zu entwickeln.

In diesem Beitrag stehen zwei Dimensionen dieser professionellen Kompetenzen im Mittelpunkt: das Professionswissen sowie die Überzeugungen. Gegenstand der Überlegungen ist der Bereich der Grammatik des Deutschen, dessen Inhalte zu jeder grundständigen Lehrerbildung im Fach Deutsch gehören. Eine informelle Umfrage in drei Leipziger Seminaren, die in die Sprachwissenschaft einführen, zeigt, dass immerhin 55,4% der 112 Befragten das Studium

1 Spillmann (2000, S. 66) konstatiert, dass Lehramtsanwärter schon seit den 1960er Jahren die „Hauptklientel des Unterrichtsfaches Germanistik“ bilden.

aufnahmen, weil sie sich für Grammatik interessieren.² Zudem erachten 88,5% die Grammatik allgemein als wichtiges Thema und insgesamt 74,1% halten sie für einen wesentlichen Gegenstand in der Schule. Mit Peyer (1999, S. 13) kann folglich angenommen werden, dass Studierende sich „anders auf den Stoff einlassen“, da einer Mehrheit die prinzipielle Relevanz der Inhalte für ihre spätere Lehrtätigkeit bewusst ist. Umso mehr darf es verwundern, wenn großangelegte Studien wie TEDS-LT³ zeigen, dass Studierende im Bereich Grammatik keine Vorkenntnisse im Sinne eines „gesicherten Grammatikwissens“ (KMK 2012, S. 20) in das Studium mitbringen und es während des Studiums kaum zu einem Wissenszuwachs kommt (vgl. Bremerich-Vos/Dämmer 2013). Auch Müller/Geyer (in diesem Band) machen „ernüchternde“ Grammatikkenntnisse von Studierenden in höheren Fachsemestern⁴ sichtbar. Schäfer/Sayatz (2017) stellen bei den von ihnen untersuchten Studierenden zwar fest, dass sie über ein „solides Grundwissen in Grammatik“⁵ (Schäfer/Sayatz 2017, S. 242) verfügen, merken jedoch auch an, dass ein Germanistikstudium dieses nicht signifikant erhöht. Zu diesem Ergebnis kommen auch Müller/Geyer (in diesem Band), die keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Grammatikwissens zwischen Studierenden des Lehramts Deutsch in der B.A.- und in der M.A.-Phase ausmachen können.⁶ Das Ausbleiben eines kumulativen Lernprozesses zeigt sich

-
- 2 Den Probanden wurden 30 Items in Form von zu bewertenden Aussagen vorgelegt (z. B. Grammatik ist ein wichtiges Thema); jedes Item sollte auf einer 6-stufigen Likert-Skala (1 = stimme nicht zu, 6 = stimme zu) bewertet werden. Die hier referierten Prozentzahlen sind eine Addition der Prozentzahlen der positiven Antworten (Werte 4, 5 und 6). Bei den befragten Studierenden handelt es sich nicht ausschließlich um Lehramtsanwärter. Ich danke Matthias Richter für die Möglichkeit, seine Daten in diesem Rahmen nutzen zu dürfen.
 - 3 Teacher Education and Development Study: Learning to Teach; die Studie untersucht die Entwicklung professioneller Kompetenzen angehender Lehrkräfte in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik.
 - 4 Mediale Berühmtheit erlangten zudem der Beitrag von Schmitz (2003) sowie der Grammatiktest von Habermann (2007), bei denen Studienanfängern unzulängliches Grammatikwissen attestiert wurde. Auch Dämmer (in diesem Band) konstatiert, dass die Leistungen der von ihr getesteten Erstsemestern „unter den Erwartungen“ bleiben.
 - 5 Die Herausgeber weisen zu Recht darauf hin, dass lediglich 34 % der von Schäfer/Sayatz (2017) getesteten 220 Studierenden eine Note zwischen 1,3 und 2,3 erreichen, sodass die Aussage, dass solide Grammatikkenntnisse vorliegen, zumindest diskutabel erscheint.
 - 6 Im Gegensatz dazu weist Dämmer (in diesem Band) Studierenden im ersten Semester, deren Grammatikkenntnisse an zwei Messzeitpunkten innerhalb eines Semesters getestet wurden, sehr wohl einen Wissenszuwachs nach.

symptomatisch in grammatischen Lehrveranstaltungen der höheren Semester, in denen immer wieder Inhalte der Einführungsseminare repetiert werden müssen (vgl. Bremerich-Vos 1999, S. 26). Dabei haben zahlreiche Hochschulen bereits auf das häufig unzureichend vorhandene bzw. unzureichend strukturierte Grammatikwissen von Studienanfängern reagiert und verschiedene propädeutische Veranstaltungen kreiert, in denen das schulgrammatische Wissen aufgefrischt werden soll.

Evaluationsergebnisse meiner Lehrveranstaltungen, welche im Wintersemester 2015/16 in die Morphologie⁷ einführten, zeigen, dass Studierende die Inhalte hochschulischer Seminare jedoch zum Teil als irrelevant für ihren zukünftigen Beruf erachten:

Ich konnte leider wenig mitnehmen aus dem Seminar. Ich finde, es wurde zu viel über Kleinigkeiten diskutiert [...].

Frage: Warum haben sich manche Erwartungen möglicherweise nicht erfüllt? – Antwort: Da es ein sprachwissenschaftliches Seminar ist, ich studiere auf Lehramt.

[Ich] werde dadurch [durch die Tatsache, dass ich Lehrer/Lehrerin werde, DE] wahrscheinlich nur sehr bedingt mit diesen Inhalten im Berufsleben konfrontiert.

Dies deckt sich mit Erkenntnissen von Hoppe-Graff et al. (2009), die empirisch nachweisen, dass Lehramtsstudierende sich keine starke Wissenschaftsorientierung im Studium wünschen. Es ist demnach zu konstatieren, dass Studierende Grammatik prinzipiell für wichtig, interessant und für einen wesentlichen Inhalt des schulischen Deutschunterrichts halten; ihre Grammatikkenntnisse sind durchschnittlich und nehmen im Laufe des Studiums kaum zu; die Inhalte hochschulischer Grammatikveranstaltungen halten sie zum Teil für irrelevant für ihren zukünftigen Beruf. Wie können diese sich zum Teil widersprechenden Ergebnisse von Umfragen und Studien in Einklang gebracht werden? Dieser Frage wird in dem vorliegenden Beitrag auf theoretischer Ebene nachgegangen und zur Beantwortung werden zwei zentrale Punkte als Erklärungsansätze diskutiert: (i) Die Studierenden verstehen unter Grammatik etwas anderes als die an den Universitäten tätigen Lehrenden (Abschnitt 3) und (ii) die Studierenden kommen mit konkreten epistemologischen Überzeugungen, also subjektiven Vorstellungen über die Struktur, den Erwerb und die Validierung von Wissen, an die Universität, welche einen Einfluss auf die Lern- und Prüfungsleistungen haben (Abschnitt 4). Die beiden Punkte können im Modell professioneller Handlungskompetenz von

7 Die Seminare fanden am Institut für Germanistik statt und beschäftigten sich im Rahmen von deskriptiven Ansätzen mit Wortbildung und Flexion.

Baumert/Kunter (2006) in den Domänen Professionswissen und Überzeugungen verortet werden. In Abschnitt 2 erfolgt eine kurze Vorstellung des hier zugrundeliegenden generischen Modells, welches von Baumert/Kunter (2006) im Rahmen der COACTIV⁸-Studie entwickelt wurde. Die Abschnitte 3 und 4 greifen die beiden für die Beantwortung unserer Frage maßgeblichen Punkte auf, nämlich die Modellierung des Fachwissens im Rahmen der Domäne Professionswissen sowie die Modellierung der epistemologischen Überzeugungen im Rahmen der Domäne Überzeugungen/Wertehaltungen.

Ich werde dafür argumentieren, dass es zukünftigen Lehrkräften häufig nicht gelingt, die Diskrepanz zwischen schulischer und universitärer Grammatik zu überwinden, was darin resultiert, dass Studierende das an der Universität vermittelte Fachwissen zum Teil für irrelevant halten. In Anlehnung an mathematikdidaktische Forschung (u. a. Dreher et al. 2018) schlage ich eine mehrdimensionale Modellierung des grammatischen Professionswissens vor, die den Wissensbereich schulrelevantes Fachwissen beinhaltet. Für die Lösung der oben skizzierten Probleme muss der Inhalt des schulrelevanten Fachwissens konkretisiert und muss das Konstrukt empirisch nachgewiesen werden. Langfristig müsste zudem eine Einbindung der Inhalte in das universitäre Curriculum erfolgen.⁹ Neben der Modellierung der Dimension Professionswissen ist es wichtig, über den Einfluss epistemologischer Überzeugungen nachzudenken. Bildungswissenschaftliche Forschung zeigt, dass es signifikante Zusammenhänge zwischen epistemologischen Überzeugungen und anderen Variablen gibt. So weisen Baumert/Kunter (2006) darauf hin, dass die epistemologischen Überzeugungen von Studierenden eine wesentliche Rolle für ihren Lernerfolg spielen, da sie wie ein Filter für die Verarbeitung von Wissen wirken. Für verschiedene Domänen (u. a. Politik und Biologie) konnte bereits nachgewiesen werden, dass die epistemologischen Überzeugungen mit Variablen wie dem fachbezogenen Wissen, dem akademischen Selbstkonzept, Motivation und Lernstrategien korrelieren (vgl. u. a. Urhahne 2006; Trautwein/Lüdtke 2008; Weschenfelder 2014). Der Nachweis solcher Zusammenhänge in der Grammatik könnte erklären, warum es während des Studiums kaum zu Lernfortschritten kommt.

8 Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz; die Studie untersucht, welche persönlichen Merkmale der Lehrkräfte die Voraussetzungen für professionelles Handeln sind.

9 Ansätze einer Etablierung schulrelevanter Inhalte zeigen sich z. B. in der Einführung spezifischer Lehramtsmodule wie „Linguistik und Schule“ an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

2 Das COACTIV-Kompetenzmodell

In einem ersten Schritt wird das hier zugrundeliegende Kompetenzmodell vorgestellt, mit dem die relevanten Kompetenzen der Lehrkräfte bestimmt und abgebildet werden können, die „zur erfolgreichen Bewältigung spezifischer situationaler Anforderungen“ notwendig sind (Baumert/Kunter 2011, S. 31). Im Rahmen der COACTIV-Studie, welche die professionelle Kompetenz von Lehrkräften am Beispiel der Mathematik untersucht, wird ein generisches Modell entwickelt (vgl. Abb. 1), das vier Dimensionen der professionellen Handlungskompetenz unterscheidet: Professionswissen, Motivation, Überzeugungen/Werthaltungen und Selbstregulative Fähigkeiten (vgl. Baumert/Kunter 2006; 2011).¹⁰ Die jeweiligen Dimensionen fächern sich in Kompetenzbereiche auf, welche wiederum hinsichtlich ihrer Kompetenzfacetten ausdifferenziert werden können. Wie die Kompetenzbereiche und -facetten des Professionswissens sowie der Überzeugungen/Werthaltungen für die Grammatik modelliert werden können, ist noch nicht hinreichend geklärt und wird in den Abschnitten 3 und 4 diskutiert.

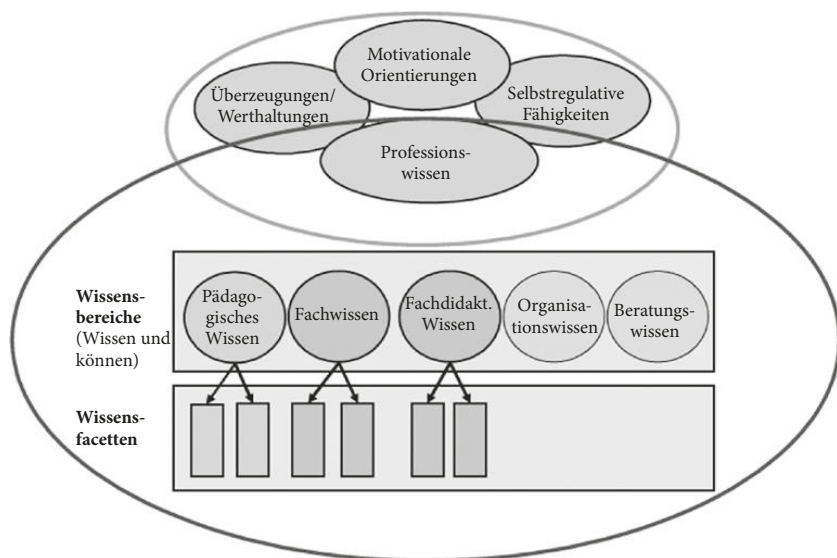


Abb. 1: Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen (Baumert/Kunter 2006, S. 482)

10 Für eine eingehende Diskussion weiterer Kompetenzmodelle siehe u. a. Weschenfelder (2014, Kapitel 3) und Baumert/Kunter (2006).

3 Professionswissen Grammatik

Hinsichtlich des Professionswissens nehmen Baumert/Kunter (2006) in Anlehnung an Shulman (1986) grundlegend eine Dreiteilung des Professionswissens in die Bereiche Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen vor. Das COACTIV-Kompetenzmodell erweitert diese Bereiche um Organisationswissen sowie Beratungswissen (Baumert/Kunter 2006, S. 482).¹¹ Die folgenden Überlegungen lassen Organisations- und Beratungswissen sowie pädagogisches Wissen außen vor und beziehen sich primär auf das Fachwissen, sekundär auch auf das fachdidaktische Wissen.

3.1 Die Diskrepanz zwischen Grammatik an der Schule und der Hochschule

Soll das Professionswissen für das Fach Deutsch ausdifferenziert werden, ist zunächst zu beachten, dass Sprachen als Unterrichtsfächer sich durch die Besonderheit auszeichnen, sich aus verschiedenen Teilbereichen zusammensetzen. Für Deutsch als Unterrichtsfach sind mindestens die beiden großen Bereiche Literatur und Sprache anzunehmen, die sich in Bezug auf das zu modellierende Fachwissen sowie das fachdidaktische Wissen signifikant unterscheiden. Ich konzentriere mich im Folgenden ausschließlich auf die Modellierung des fachlichen Wissens im Bereich der Grammatik.

Es ist weitgehend unklar, wie grammatisches Fachwissen innerhalb eines Kompetenzmodells zu modellieren ist und wie viel Fachwissen eine zukünftige Lehrkraft besitzen sollte (vgl. Pissarek/Schilcher 2017a, S. 71; S. 80). Anders gesagt gibt es keinen Konsens darüber, was angehende Lehrerinnen und Lehrer für die Ausübung ihres zukünftigen Berufs im Bereich Grammatik wissen sollten. Hinzu kommt, dass der schulische Grammatikunterricht sich inhaltlich fundamental von universitärem Grammatikunterricht unterscheiden kann. Diese Diskrepanz könnte ein Grund für die in der Einleitung skizzierten Probleme sein, sodass im Folgenden die Unterschiede zwischen Grammatik in der Schule und Grammatik an der Universität herausgearbeitet werden, um anschließend mit Bezug auf Dreher et al. (2018) sowie Heinze et al. (2016) zu überlegen, inwiefern eine dazwischenliegende Dimension, die als schulrelevantes Fachwissen bezeichnet werden kann, hilfreich für die Modellierung des grammatischen Fachwissens ist.

11 Organisations- und Beratungswissen wurden in der COACTIV-Studie aufgrund der Komplexität der Validierung eines Messinstruments nicht erfasst.

In der Schule ist die Behandlung grammatischer Strukturen ab der Primarstufe vorgesehen und findet verstärkt in den Klassen 5 und 6 der Sekundarstufe I statt. Die dort üblicherweise vermittelten Inhalte sind oft normativer Natur und mithilfe der eingeübten Termini bzw. Begriffe können sprachliche Strukturen beschrieben werden. Im Gegensatz zur Grammatik an der Universität fehlt in der Schule in der Regel eine Begründung bzw. Ableitung grammatischer Kategorien und Funktionen. Besonders das System der Wortarten wird vielmehr apodiktisch und auf der Basis nicht ausreichend adäquater Kriterien vermittelt (vgl. Elsner 2019). So spielen vor allem semantische Kriterien bei der Definition lexikalischer Kategorien eine Rolle, welche (i) in der Fachwissenschaft lediglich für die Unterscheidung von Subklassen (z. B. von Adverbien) herangezogen werden und (ii) keine vollständige Erfassung des Gegenstands erlauben (vgl. Elsner 2019; Granzow-Emden 2014, S. 217f.). Wird die Ermittlung von Verben an das Tätigkeitskriterium geknüpft (z. B. Verben sagen, was jemand tut oder was geschieht, vgl. Hlebec 2015), können Lexeme wie *sein*, *haben* oder *müssen* nicht als Verben aufgefasst werden. Zudem läuft man Gefahr, Wörter anderer Kategorien wie *Schlaf*, *Explosion* oder *Zerstörung* als Verben zu analysieren, wenn primär semantische Kriterien für die Zuordnung ausschlaggebend sind. Die Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (KMK 2004) lassen erkennen, dass die zu erlangenden Kompetenzen im Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ zum einen in dem Erwerb einer Metasprache zur Beschreibung sprachlicher Strukturen bestehen und zum anderen in der Entwicklung von Wissen über die Funktion verschiedener sprachlicher Kategorien, das besonders bei der Überarbeitung bzw. Produktion von Texten zur Anwendung kommen soll. Dieses zweigeteilte Ziel ist mit Blick auf das in der Schule üblicherweise vermittelte traditionelle Wortartensystem¹² als problematisch anzusehen. So basiert diese Wortartenklassifikation nicht stringent auf kommunikativ-funktionalen Kriterien und kann daher gar nicht dazu beitragen, das zweite Ziel zu erreichen (vgl. Elsner 2019). Der Versuch, dieses Defizit über die Anwendung semantischer Kriterien und vereinzelter kommunikativ-funktionaler Aspekte auszugleichen, schlägt fehl.

Das Studium der Germanistik bzw. des Deutsch-Lehramts sieht die Sprachwissenschaft als eigenständigen Bereich neben anderen Bereichen wie der Literaturwissenschaft oder der Mediävistik. Der universitäre Grammatikunterricht setzt das schulische Grammatikwissen voraus, kann jedoch weit darüber

12 Rauh (2010) bietet eine umfassende Darstellung der kategorialen Eigenschaften des traditionellen Wortartensystems.

hinausgehen. Zwar durchlaufen Studienanfänger in der Regel Seminare, in denen schulgrammatische Inhalte behandelt werden, im weiteren Verlauf des Studiums können jedoch sowohl Studierende, die ein Lehramt anstreben, als auch Kernfachstudierende Veranstaltungen besuchen, in denen in Abhängigkeit von der zugrundeliegenden grammatischen Theorie eine erhebliche Abstraktion und Formalisierung von Sprache vollzogen wird. Normative Aspekte treten zudem zugunsten eines deskriptiven Ansatzes in den Hintergrund (vgl. auch Müller/Geyer in diesem Band). Das Ziel eines hochschulischen Grammatikunterrichts liegt in der Diskussion und Modellierung sprachlicher Phänomene innerhalb verschiedener grammatischer Theorien. Ein solches sprachliches Phänomen sind beispielsweise ergative Verben, also intransitive Verben wie z. B. *sterben*, deren Ergänzung oberflächlich wie ein Subjekt aussieht, jedoch über eine Reihe von Objekteigenschaften verfügt. Neben der Beschreibung ergativer Strukturen und dem Aufzeigen der jeweiligen Eigenschaften steht z. B. in der Syntax die Frage nach der Erklärung ebenjener Eigenschaften im Mittelpunkt. So geht z. B. die Rektions- und Bindungstheorie davon aus, dass die Ergänzung in der Tiefenstruktur als direktes Objekt basisgeneriert und anschließend an die Subjektposition bewegt wird (vgl. Grewendorf 1989). Andere Theorien können die Objekteigenschaften auf andere Arten und Weisen erklären.

Der Weg von der in der Schule vermittelten Grammatik zu der an der Universität behandelten Grammatiktheorie kann weit sein und man kann davon ausgehen, dass Studierende die Beziehung zwischen den beiden häufig nicht erkennen und daher unter Grammatik etwas anderes verstehen als Lehrende an der Universität. Raab/Rödel (2009, S. 128) resümieren, dass „das Bewusstsein für die Bedeutung der systematischen sprachwissenschaftlichen Inhalte [bei den Studierenden] nur schwach ausgeprägt ist“. Vor diesem Hintergrund überrascht es kaum, dass zukünftige Lehrkräfte die Inhalte hochschulischer Lehrveranstaltungen zum Teil als irrelevant erachten bzw. sich keine starke Wissenschaftsorientierung in ihrem Studium wünschen (vgl. auch Raab/Rödel 2009). Für die Mathematik bringt Wu (2011, S. 372, hier zitiert nach Dreher et al. 2018, S. 325) das Problem auf den Punkt:

Teaching secondary teachers the same advanced mathematics as prospective mathematics researchers and expecting „the Intellectual Trickle-Down-Theory to work overtime to give these teachers the mathematical content knowledge they need in the school classroom“ is as ridiculous as teaching future French teachers Latin instead of French.

Übertragen auf die Grammatik bedeutet das, dass man nicht davon ausgehen kann, dass es genügt, angehenden Deutschlehrern dasselbe Fachwissen zu vermitteln wie angehenden Germanisten und dabei darauf zu hoffen, dass sie sich

die Verbindungen zu den schulischen Inhalten selbst erschließen. Andererseits kann es jedoch auch nicht zufriedenstellend sein, angehende Lehrer während ihrer universitären Bildung lediglich mit den Inhalten des Schulcurriculums zu konfrontieren. Eine solche Konzeptualisierung grammatischen Fachwissens als vertieftes Wissen der schulischen Inhalte nehmen z. B. großangelegte Studien wie TEDS-LT oder FALKO-D¹³ vor, die unter anderem das Fachwissen sowie das fachdidaktische Wissen Lehramtsstudierender (TEDS-LT & FALKO-D) und bereits tätiger Lehrkräfte (FALKO-D) erheben. Wie von Shulman (1986, S. 9) konstatiert, gehe ich davon aus, dass das akademische Fachwissen eine realiter an den Universitäten vermittelte Wissenskomponente für angehende Lehrkräfte darstellt. Diese Essenz eröffnet zwei Fragen, deren Beantwortung im Folgenden im Mittelpunkt steht: 1. Welche Rolle spielt das akademische Fachwissen in der Lehramtsbildung? (Abschnitt 3.2) und 2. Wie kann die Modellierung einer Wissens Ebene aussehen, die sich zwischen akademischem Fachwissen und reinem Schulwissen befindet (Abschnitt 3.3)?

3.2 Die Rolle akademischen Fachwissens in der Lehramtsbildung

Aus dem vorherigen Abschnitt geht hervor, dass angehenden Lehrkräften weder ein rein akademisches Grammatikwissen noch ein rein schulgrammatisches Wissen vermittelt werden sollte. Das akademische Grammatikwissen¹⁴ gehört unseres Erachtens zur universitären Bildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer. Welche Rolle kommt ihm dort zu?

Zunächst ist zu konstatieren, dass akademisches Fachwissen die an einer Schule vermittelten Inhalte speist, also den bezugswissenschaftlichen Hintergrund für das Schulfach stellt. Ohne akademische Grammatik gibt es keine schulischen Inhalte. Allein aus diesem Grund sollte es auch bei der Ausbildung angehender Lehrkräfte nicht vollkommen ausgeklammert werden. Hinzu kommt, dass akademisches Fachwissen realiter an den Universitäten vermittelt wird, da vor allem zukünftige Gymnasiallehrerinnen und -lehrer häufig dieselben Veranstaltungen besuchen wie Kernfachstudierende. Schlipphack (2012) spricht sich z. B. dafür aus, dass gerade die Vermittlung formalinguistischer Grundlagen einem mangelnden Grammatikwissen entgegenwirken

13 Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Deutsch.

14 In Bezug auf Wortarten kann unter akademischem Grammatikwissen z. B. die Kenntnis verschiedener Wortartensysteme (kriterienrein, Mischklassifikation) gefasst werden, die jeweils unterschiedliche Zwecke verfolgen und deren Kategorieigenschaften divergieren (siehe dazu Rauh 2010).

kann. Ihrer Meinung nach können Ansätze der Generativen Grammatik (sie bezieht sich auf die Rektions- und Bindungstheorie) besonders nützlich für syntaktische Analysen sein (Schlipphack 2012, S. 108). So machen sog. syntaktische Bäume als Repräsentationen die hierarchische Struktur von Sätzen besonders deutlich und auch die Tatsache, dass Studierende sich selbständig in eine komplexe theoretische Materie einarbeiten müssen, kann ihnen langfristig bei der Vorbereitung und Erarbeitung schulgrammatischer Inhalte von Nutzen sein. Zudem gehen theoretische Analysen sprachlicher Phänomene über das hinaus, was eine rein deskriptive Beschreibung leistet, indem sie auch Erklärungen dafür liefern wollen, warum eine bestimmte Struktur so beschaffen ist, wie sie ist.

Die Vermittlung eines rein akademischen Fachwissens wird von Lehramtsstudierenden jedoch eher negativ beurteilt, was sich unter anderem in den Ergebnissen meiner Lehrveranstaltungsevaluationen sowie in der Untersuchung von Hoppe-Graff et al. (2009) zeigt (s. Abschnitt 1). Im nächsten Abschnitt widme ich mich daher der Frage, wie eine Modellierung des Professionswissens aussehen kann, die nicht nur akademisches Fachwissen und fachdidaktisches Wissen differenziert.

3.3 Die Modellierung des Professionswissens

Bezogen auf die Unterschiede schulischer und universitärer Inhalte zeigt sich in der Mathematik ein Bild, das dem der Grammatik sehr ähnlich ist. Dreher et al. (2018) argumentieren ebenfalls dafür, angehenden Mathematiklehrern weder reine Schulmathematik noch reine akademische Mathematik zu vermitteln; sie suchen eine Antwort auf die Frage nach dem für angehende Mathematiklehrer relevanten Wissen in dem Verständnis der komplexen Beziehung zwischen Schulmathematik und universitärer Mathematik. Das Wissen um die Relationen zwischen diesen beiden Konstrukten bezeichnen sie als Fachwissen im schulischen Kontext bzw. schulrelevantes Fachwissen und sprechen sich nach einem empirischen Nachweis (s. Heinze et al. 2016) dieses Konstrukts dafür aus, dass dieses neben dem rein akademischen Fachwissen essentiell für die universitäre Ausbildung von Mathematiklehrkräften ist. Inhaltlich vereint schulrelevantes Fachwissen drei Facetten: (i) Faktenwissen über die curriculare Struktur des Faches sowie über fundamentale Ideen der Mathematik, die das Schulcurriculum beeinflussen; Wissen über die Relationen zwischen schulischer und universitärer Mathematik (ii) top-down (also Wissen darüber, wie akademische Inhalte reduziert werden können) und (iii) bottom-up (also Wissen, um Inhalte schulischer Lehrwerke aus fachwissenschaftlicher Sicht

beurteilen zu können).¹⁵ Hinsichtlich der Grammatik stellen sich nun folgende Fragen: 1. Wie könnte das schulrelevante Grammatikwissen konkret aussehen? (Abschnitt 3.3.1) und 2. Inwiefern unterscheidet sich das schulrelevante Fachwissen von sprachdidaktischem Wissen (Abschnitt 3.3.2)? Die folgenden Ausführungen gehen auf diese beiden Fragen ein.

3.3.1 *Schulrelevantes Grammatikwissen*

Wie im vorherigen Abschnitt konstatiert, nehmen Heinze et al. (2016) drei Facetten an, die konstituierend für das schulrelevante Fachwissen sind. Ein empirischer Nachweis des schulrelevanten Grammatikwissens kann z. B. auf Basis einer Fragebogenstudie erbracht werden, in der ebendieses Wissen abgefragt wird. Ich präsentiere im Folgenden drei mögliche Beispielitems, mit denen Grammatikwissen über die jeweiligen Facetten erhoben werden könnte.

Facette 1 betrifft Faktenwissen über die curriculare Struktur des Faches. So sollten angehende Lehrkräfte wissen, in welchen Klassenstufen welche grammatischen Phänomene behandelt werden. Ein Item, das ein solches Wissen abfragt, könnte folgendermaßen aussehen:

In der Primarstufe (Klasse 3) werden Subjekt und Prädikat eingeführt. In dieser Stufe wird allerdings noch nicht auf die Kongruenz hingewiesen. Welcher dafür notwendige grammatische Themenbereich wurde zu diesem Zeitpunkt noch nicht behandelt?

- a. Flexion (Numerus, Person)
- b. Wortarten (Pronomen, Nomen, Verben)
- c. Flexion (Tempus)
- d. Satzgliedtests

Facette 2 vereint Wissen darüber, wie die Inhalte akademischer Grammatik didaktisch rekonstruiert werden können. Ein mögliches Item zur Erhebung dieses Wissens könnte folgendermaßen aussehen:

15 Das Potsdamer Projekt „Professionalisierung, Schulpraktische Studien, Inklusion“ untersucht ausgehend von der Erkenntnis, dass Lehramtsstudierende sich häufig über ein zu hohes Wissensniveau im Studium beklagen (s. auch Abschnitt 1), wie „Fachwissen mit einem stärkeren Berufsfeldbezug vermittelt werden kann“ (Glowinski et al. 2018, S. 103). Als Grundlage entwickeln sie das Modell des erweiterten Fachwissens für den schulischen Kontext (Woehlecke et al. 2017), welches ebenfalls von drei Facetten ausgeht und der hier vorgestellten Idee ähnelt.

Syntaktisch kann man Subjekte auf verschiedene Art und Weise beschreiben. Welche Vorgehensweise eignet sich für die Einführung von Subjekten im Schulunterricht?

- a. Subjekte sind Konstruktionen mit abstrakter Form- und Bedeutungsseite.
- b. Subjekte stehen im Nominativ und sind valenzgefordert.
- c. Subjekte sind basisgeneriert in SpecIP.
- d. Subjekte mergen mit v' zu vP .

Ausgangspunkt dieses Items ist das akademische Grammatikwissen, über welches die Studierenden entsprechend verfügen müssen. Darüber hinaus benötigen sie Wissen darüber, welche dieser Ideen so didaktisch rekonstruiert werden kann, dass sie den schulischen sowie den fachwissenschaftlichen Anforderungen genügt.

Facette 3 bezieht sich auf Wissen, welches erforderlich ist, um Inhalte schulischer Lehrwerke aus fachwissenschaftlicher Sicht beurteilen zu können. Auch hier wird vor allem akademisches Grammatikwissen für die Lösung eines Items wie dem folgenden benötigt:

In dem Lehrwerk Tinto 3 (2013, S. 122) wird über das Prädikat ausgesagt, dass es den Satz Kern bildet. Welches sprachwissenschaftliche Konzept steht hinter dieser Aussage?

Die hier vorgestellten Items lehnen sich an die von Heinze et al. (2016) für die Mathematik konzipierten Items an und sind als Impuls für weitergehende Überlegungen zu verstehen. Neben einer Konkretisierung der Inhalte ist vor allem zu klären, inwiefern schulrelevantes Grammatikwissen von sprachdidaktischem Wissen zu unterscheiden ist.

3.3.2 *Die Abgrenzung von schulrelevantem Grammatikwissen und sprachdidaktischem Wissen*

Aus Sicht der Grammatik könnte fraglich sein, inwiefern sich das schulrelevante Fachwissen von fachdidaktischem Wissen unterscheidet. Die für das schulrelevante Fachwissen skizzierten Inhalte überschneiden sich auf den ersten Blick mit Inhalten der Sprachdidaktik, was Probleme bei einem empirischen Nachweis dieser zwei Konstrukte nach sich ziehen kann. Nach Dreher et al. (2018) und Heinze et al. (2016) ist das schulbezogene Fachwissen in der Mathematik jedoch klar von fachdidaktischem sowie universitärem Fachwissen abgrenzbar. Wie könnte eine solche Abgrenzung in der Sprachwissenschaft aussehen?

TEDS-LT modelliert das sprachdidaktische Wissen in Anlehnung an die Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und

Fachdidaktiken in der Lehrerbildung der KMK (2018) und operationalisiert vor allem Themen aus dem ersten von der KMK (2018, S. 28) genannten Bereich „Theorie[n] und Konzepte des Deutschunterrichts und seiner Lernbereiche“. Items zum Lernbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ erheben u. a. das Wissen über Wortarten und syntaktische Strukturen. Dieses Wissen ist jedoch eigentlich Fachwissen, welches in TEDS-LT ebenfalls mit Bezug auf die KMK (2018) als Grundlagenwissen in den linguistischen Teildisziplinen aufgefasst wird. Es ist somit nicht völlig klar, wodurch sich Fachwissen und fachdidaktisches Wissen hinsichtlich der Items unterscheiden.

FALKO-D orientiert sich für die Modellierung des fachdidaktischen Wissens an der COACTIV-Studie, welche wiederum auf Shulman (1986) rekurriert, und nimmt drei Facetten an: Erklären und Repräsentieren von Fachinhalten, Umgang mit Schülerkognitionen sowie Potential von Texten. Pissarek/Schilcher (2017b, S. 7) exemplifizieren die erste Facette mithilfe der folgenden Aufgabe:

Rechtschreiben – kluge Fehler

Eine Schülerin schreibt den folgenden Satz:

Die Logg „Rocket“ war Gelb lackird und kamm beim rennen von Rainhill schon sehr weid.

Gegen welche Rechtschreibprinzipien verstößt sie? Welche „klugen Fehler“ lassen sich erkennen?

Es wird deutlich, dass fachdidaktisches Wissen Berührungspunkte mit dem Fachwissen hat. So muss ein grundlegendes Wissen über Schreibprinzipien vorhanden sein, um die Fehler erkennen und analysieren zu können. Jedoch erfordert die Lösung dieser Aufgabe auch diagnostische Kompetenzen, die über das reine Fachwissen hinausgehen, um erklären zu können, warum der Schülerin bestimmte Fehler unterlaufen. Heinze et al. (2016, S. 336) führen aus, dass das schulrelevante Fachwissen grundsätzlich ein rein fachliches Wissen ist, das „keine Betrachtung der Schülerkognition, von Lehr- und Lernprozessen oder des didaktischen Potentials von Aufgaben erfordert“. So kann aus rein wissenschaftlicher Sicht überlegt werden, inwiefern die schulgrammatische Erklärung, Verben seien *tu*-Wörter, angemessen ist. Im Bereich der Fachdidaktik wäre darüber hinaus Wissen anzusiedeln, das darauf Bezug nimmt, ob eine solche Erklärung lernförderlich ist, welche typischen Fehlvorstellungen sie bei Schülerinnen und Schülern hervorrufen kann und wie Aufgaben dazu gestaltet werden können. In diesem Sinne kann man auch für die Grammatik dafür argumentieren, dass schulrelevantes Fachwissen und sprachdidaktisches Wissen differenziert werden können.

3.4 Fazit Professionswissen Grammatik

Ob das Konstrukt schulrelevantes Fachwissen sinnvollerweise in die Sprachwissenschaft übertragen werden kann, muss empirisch untersucht werden. Dazu müsste durch die Entwicklung entsprechender Items und deren Testung nachgewiesen werden, dass die Bereiche akademisches Fachwissen, schulrelevantes Fachwissen sowie fachdidaktisches Wissen empirisch voneinander getrennt werden können. Überdies ist zu fragen, ob eine solche mehrdimensionale Modellierung eine bessere Modellpassung aufweist als das von Baumert/Kunter (2006) entwickelte Modell. Die Annahme und der Nachweis eines schulrelevanten Fachwissens könnten auf lange Sicht dazu beitragen, die Relevanz der Sprachwissenschaft für den Lehrerberuf deutlicher zu machen und zu stärken, was wiederum auch eine Auswirkung haben könnte auf die Lernprogression während des Studiums.

In Abschnitt 1 habe ich konstatiert, dass neben einer neuen Modellierung des Fachwissens auch die Überzeugungen, mit denen Studierende an die Universität kommen, einen Erklärungsansatz für ausbleibende Lernprogression bieten können. Diese Idee wird im Folgenden aufgegriffen und eingehend diskutiert.

4 Überzeugungen/Wertehaltungen

Überzeugungen sind Teil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften und es kann davon ausgegangen werden, dass ihnen eine wesentliche Rolle als Prädiktor anderer Variablen zukommt (vgl. Op't Eynde et al. 2002). So wurde für das Fach Mathematik nachgewiesen, dass es einen Zusammenhang zwischen den epistemologischen Überzeugungen der Lehrkräfte und den Leistungen der Schülerinnen und Schüler gibt (vgl. Dubberke et al. 2008). Für verschiedene Fächer (u. a. Politik, Biologie) konnte zudem ein Zusammenhang belegt werden zwischen den epistemologischen Überzeugungen und fachbezogenem Wissen sowie weiteren Variablen wie dem akademischen Selbstkonzept, Motivation und Lernstrategien (vgl. u. a. Baumert et al. 2000; Trautwein/Lüdtke 2008; Urhahne 2006; Weschenfelder 2014). Grundlegend können Überzeugungen als implizite oder explizite, subjektive und für wahr gehaltene Konzeptualisierungen verstanden werden, die das eigene Handeln beeinflussen (vgl. Baumert/Kunter 2011; Op't Eynde et al. 2002).¹⁶

16 Die Grenze zwischen Überzeugungen und Wissen ist fließend. Im Kern sind Überzeugungen subjektive, individuelle Konstrukte, die für wahr gehalten werden, ohne dass andere diese Auffassung teilen müssen (vgl. Op't Eynde et al. 2002, S. 24). Wissen hingegen ist ein soziales Konstrukt, das überindividuell ist und bestimmten Gütekriterien

Die einzelnen Überzeugungsbereiche werden unterschiedlich ausdifferenziert; Op't Eynde et al. (2002) sichten zahlreiche Publikationen, die Überzeugungen zur Mathematik empirisch untersuchen, und können aus diesen vier Kategorien ableiten, die jeweils unterschiedliche Aspekte der Überzeugungen in sich vereinen:

- epistemologische Überzeugungen (über Struktur, Erwerb und Validierung fachspezifischer Wissensbestände)
- subjektive Lerntheorien (Überzeugungen über das Lernen in einem schulischen Gegenstandsbereich)
- subjektive Lehrtheorien
- selbstbezogene Fähigkeitskognitionen (Überzeugungen hinsichtlich des Lernens und Lehrens im Gegenstandsbereich)

Um ein generelles Modell studentischer Überzeugungen zur Mathematik zu entwickeln, vergleichen sie vier bereits existierende Modelle und leiten daraus ein eigenes ab, das möglichst alle in den Publikationen behandelten Aspekte erfasst. Baumert/Kunter (2006; 2011) greifen die von Op't Eynde et al. (2002) abgeleiteten vier Kategorien auf, erweitern diese um Wertbindungen und Zielvorstellungen für Unterrichtsplanung und verorten selbstbezogene Fähigkeitskognitionen im Kompetenzbereich Motivation. Da für unsere Argumentation epistemologische Überzeugungen zentral sind, werden diese im Folgenden ausführlich diskutiert.

4.1 Die Struktur epistemologischer Überzeugungen

Epistemologische Überzeugungen sind subjektive Vorstellungen über die Struktur, den Erwerb und die Validierung von Wissen (vgl. Baumert/Kunter 2006; 2011; Weschenfelder 2014). Sie haben Einfluss auf das Denken und Handeln und bieten damit einen Ansatzpunkt für die Beantwortung der Frage, warum es bei Lehramtsstudierenden im Fach Deutsch kaum zu einem Leistungszuwachs im Bereich Grammatik kommt und warum sie die Inhalte universitärer Grammatikseminare zum Teil als irrelevant für ihre zukünftige Tätigkeit erachten. Jehng et al. (1993) können zeigen, dass epistemologische Überzeugungen abhängig vom akademischen Feld sind und sich somit je nach Fach verschiedene Ausprägungen zeigen. Studierende ‚weicher‘ Fächer (z. B. Geistes-, Kultur-, Sozialwissenschaften) erkennen den vorläufigen Charakter von fachspezifischem Wissen

(Widerspruchsfreiheit, argumentative Rechtfertigung, diskursive Validierung) genügen muss (vgl. Baumert/Kunter 2011, S. 41; Weschenfelder 2014, S. 80f.).

eher an als Studierende ‚harter‘ Fächer (z. B. Ingenieur- und Naturwissenschaften, Mathematik). Solche Effekte werden ebenfalls von Trautwein et al. (2004) nachgewiesen. Die meisten der vorgeschlagenen Modellierungen epistemologischer Überzeugungen können auf eine Arbeit von Perry (1970) zurückgeführt werden. Er beschreibt ein Modell, mit dem die intellektuelle Entwicklung ausgehend von einer absolutistischen Position über neun Stufen hin zu einer postrelativistischen Position beschrieben werden kann. Neben der nicht ausgewogenen Auswahl der Probanden (fast ausschließlich männliche Harvard-Studierende) wird auch die Konzeptualisierung der verschiedenen Positionen sowie die schwierige Operationalisierbarkeit kritisiert (vgl. Hofer/Pintrich 1997, S. 93). Perrys (1970) Modell epistemologischer Überzeugungen ist eindimensional, sodass keine Zusammenhänge zwischen Wissen und Lernen konstatiert und untersucht werden können. Hofer/Pintrich (1997) sichten sechs Modelle epistemologischer Überzeugungen und clustern die jeweils angenommenen Dimensionen zu zwei übergeordneten Kernkategorien; so finden sich in allen besprochenen Modellen Dimensionen zum Wesen des Wissens („nature of knowledge“, Überzeugungen dazu, was bzw. wie Wissen ist) und zum Wesen bzw. zum Prozess der Wissensgenese („nature/process of knowing“, Überzeugungen zum Wissenserwerb, vgl. Hofer 2000, S. 380). Die beiden übergeordneten Kategorien bestehen jeweils aus zwei Dimensionen (vgl. Hofer/Pintrich 1997, S. 113–115):

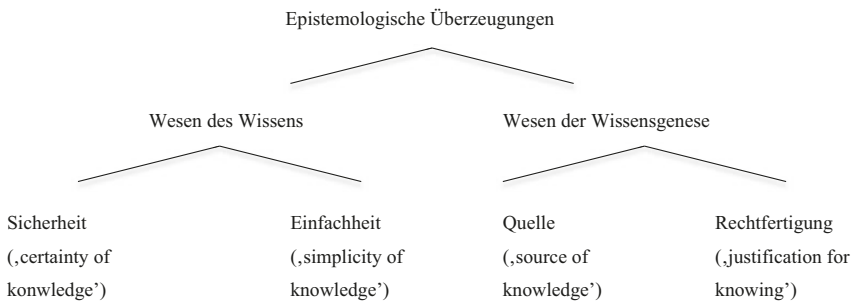


Abb. 2: Multidimensionale Modellierung epistemologischer Überzeugungen (Hofer/ Pintrich 1997)

Die Mehrdimensionalität ermöglicht zum einen die Untersuchung von Zusammenhängen zwischen den Dimensionen und zum anderen die Möglichkeit, dass ein Individuum unterschiedliche Ausprägungen der Dimensionen aufweist (vgl. Hofer 2001, S. 359f.). Die einzelnen Dimensionen können als Kontinua

verstanden werden, deren Endpunkte jeweils eine naive und eine reife Überzeugung widerspiegeln (vgl. Urhahne 2006, S. 190). Ich erläutere im Folgenden kurz, was hinsichtlich jeder einzelnen Dimension unter einer naiven und einer reifen Überzeugung zu verstehen ist. Es ist zu bedenken, dass dabei die Komplexität des Modells erheblich reduziert wird, denn die Auffassung der Dimensionen als Kontinua ermöglicht zahlreiche Überzeugungsgrade zwischen den beiden Extremen.

Mit der Dimension *Sicherheit des Wissens* nehmen Hofer/Pintrich (1997, S. 119f.) Bezug auf die Frage, ob jemand Wissen als fixes, absolutes (= naive Überzeugung) oder eher als relativistisches, veränderbares (= reife Überzeugung) Konstrukt versteht. Die Dimension *Einfachheit des Wissens* spiegelt als naive Überzeugung das Verständnis von Wissen als Ansammlung einzelner Fakten und als reife Überzeugung das Verständnis von Wissen als komplexes Netzwerk wider. Die Dimension *Quelle des Wissens* versteht als naive Überzeugung die Annahme, dass Autoritäten das Wissen von außerhalb vermitteln, was einer transmissiven Lern-/Lehrtheorie entspricht. Eine reife Überzeugung hingegen begreift das eigene Selbst als Konstrukteur von Wissen (konstruktivistische Lern-/Lehrtheorie). Die Dimension *Rechtfertigung* beinhaltet die Frage nach der Bewertung von Argumenten und nach dem Rückgriff auf Expertenwissen. Typischerweise bewertet eine Person mit einer naiven Überzeugung eine Position aufgrund subjektiver Gefühle (vgl. Hofer 2000, S. 381), während eine Person mit einer reifen Überzeugung Expertenwissen und die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung in die Bewertung einer Position miteinbezieht.

Bisher gibt es keine Vorschläge dazu, wie epistemologische Überzeugungen bzw. die darunter zu fassenden Überzeugungsfacetten hinsichtlich der Grammatik ausformuliert werden können (siehe jedoch die kurzen Ausführungen von Bachmann et al. im Druck). Die folgenden Überlegungen sind daher als erste Anregungen für weiterführende Konzeptualisierungen und als Grundlage für eine empirische Überprüfung zu verstehen.

4.2 Epistemologische Überzeugungen in der Grammatik

Mit Krettenauer (2005) können drei Niveaus epistemologischer Überzeugungen angenommen werden, nach denen die Facette *Sicherheit des Wissens* („certainty of knowledge“) ausdifferenziert werden kann. Ein absolutistisches Niveau geht davon aus, dass es eine korrekte Wirklichkeitsauffassung gibt. Bezogen auf die Grammatik würden Individuen mit einem absolutistischen Überzeugungsniveau annehmen, dass es sich bei grammatischem Wissen um eindeutig als wahr oder falsch klassifizierbares Wissen handelt. So würden sie die Auffassung

vertreten, dass es z. B. bei der Zuordnung von Lexemen zu Wortarten immer genau eine richtige Zuordnungsmöglichkeit für jedes Lexem gibt. Ein relativistisches Niveau erkennt unterschiedliche Standpunkte an, führt sie aber auf subjektive Perspektiven zurück. Gibt es bei der Zuordnung eines Lexems zu einer Wortart verschiedene Möglichkeiten (z. B. bei *quitt*), wird die Unsicherheit auf unterschiedliche Auffassungen zurückgeführt, die prinzipiell beliebig sind; d.h. es ist im Prinzip egal, welcher Auffassung man folgt. Ein postrelativistisches Überzeugungsniveau erkennt die Pluralität verschiedener Wirklichkeitsauffassungen an, sodass z. B. akzeptiert wird, dass sich die Zuordnung eines Lexems zu einer Wortart mehr oder weniger gut begründen lässt. So lässt sich bei *quitt* argumentieren, dass es aufgrund seiner prinzipiellen Nicht-Flektierbarkeit den Adverbien zugeordnet werden kann. Andererseits können Adverbien jedoch immer als Adverbiale fungieren, was bei *quitt* nicht möglich ist. Eine absolutistisch überzeugte Person würde nun annehmen, dass nur eine der beiden Zuordnungsmöglichkeiten korrekt ist. Die relativistische Position erkennt an, dass es zwei Möglichkeiten gibt, geht aber zugleich davon aus, dass die Auswahl beliebig ist. Auf dem postrelativistischen Level würde danach gefragt werden, welche Zuordnung die Fakten besser erklärt. Die Adverbanalyse wirft die Frage auf, warum *quitt* nicht adverbial gebraucht werden kann. Eine Analyse als Adjektiv hätte dieses Problem nicht; zudem gibt es eine Reihe weiterer Adjektive, die nicht flektiert werden können, sodass die Kategorisierung als Adjektiv die Eigenschaften von *quitt* angemessener fasst.

Die Facette *Einfachheit* oszilliert zwischen einer statischen (= naiven) Perspektive, die Grammatik als Ansammlung von Fakten- bzw. Regelwissen versteht, und einer dynamischen (= reifen) Perspektive, bei der Grammatikwissen als komplexes Netzwerk verstanden wird und das kreative Lösen von Problemen unter Rückgriff auf grammatisches Wissen im Vordergrund steht. Unter einer statischen Perspektive kann z. B. bezogen auf das Pluralsystem im Deutschen eine Auflistung der Möglichkeiten zur Bildung von Pluralformen erfolgen. Eine dynamische Perspektive geht weiter und fragt danach, wie die Organisation bzw. die Struktur des Systems aussieht und erklärt werden kann und welche Regelmäßigkeiten zu beobachten sind (z. B. die Tatsache, dass die Suffixe *-en* und *-n* komplementär verteilt sind).

Als Quelle des Wissens kommen prinzipiell der Lernende und der Lehrende in Frage. Ein transmissives (= naives) Verständnis geht davon aus, dass grammatisches Wissen durch die Lehrperson vermittelt wird, das Wissen also von außen kommt. Wissenszuwachs ist hier eine Folge repetitiven Übens und eingeschränkt auf den Erwerb kontextfreien Begriffswissens (vgl. Weschenfelder 2014, S. 114). So wird häufig vermittelt, dass Verben *tu*-Wörter sind, die durch die Frageprobe

(*Was tut X?*) ermittelt werden können (vgl. Mesch/Dammert 2015, S. 13–17). Das Erkennen von Verben wird dann durch stupides Anwenden der Frageprobe geübt (vgl. Elsner 2019); ein tiefes Verständnis darüber, welche Rolle Verben in einem Satz eigentlich spielen, bleibt aus (vgl. Mesch/Dammert 2015). Ein konstruktivistisches (= reifes) Verständnis nimmt an, dass Individuen grammatisches Wissen selbst konstruieren können. Lehrende stellen spezifische Umgebungen bereit, die dafür sorgen, dass grammatisches Wissen selbständig und eigenaktiv erworben werden kann. Beispielsweise kann aufgrund von geeignetem sprachlichen Material die Subjekt-Prädikat-Kongruenz entdeckt oder festgestellt werden, dass Prädikate sich nicht wie Satzglieder verhalten.

Sprachliche Zweifelsfälle rufen bei Sprachbenutzern häufig das Bedürfnis hervor, eine korrekte Variante zu finden. Hinsichtlich der Facette *Rechtfertigung des Wissens* würde eine Person mit einer naiven Überzeugung z. B. bei der Entscheidung, ob es *der*, *die* oder *das Nutella* heißt, lediglich ihrem Sprachgefühl folgen, während eine Person mit einer reifen Überzeugung bei der Bewertung bzw. Meinungsfindung auch Expertenwissen (z. B. in der Form eines Nachschlagewerks) in ihre Überlegungen einbezieht.

Ich habe vorangehend einen Vorschlag unterbreitet, wie epistemologische Überzeugungen für den Bereich Grammatik ausdifferenziert werden können und damit den Weg der empirischen Erhebung ebendieser bereitet. In der Grammatikdidaktik blieben Überzeugungen im Vergleich zu anderen Didaktiken bisher weitgehend unbeachtet. Dabei wurde bereits vielfach festgestellt, dass solche Überzeugungen eine prädiktive Funktion haben und eine Rolle für Motivation und Lernerfolg spielen. Ich skizziere im Folgenden einige dieser Zusammenhänge und fordere in der Konsequenz, dass (i) epistemologische Überzeugungen in der Grammatik erhoben und (ii) auf ihre prädiktive Funktion hin geprüft werden müssen.

4.3 Die prädiktive Funktion epistemologischer Überzeugungen in der Grammatik

In anderen Didaktiken (Mathematik, Physik, Politik) wurden Korrelationen zwischen den unterschiedlichen Überzeugungsfacetten nachgewiesen. So zeigen Baumert et al. (2000, S. 262) z. B. für die Mathematik, dass eine statische Perspektive positiv mit Memoriertechniken zusammenhängen. Haben Individuen hingegen ein relativistisches Überzeugungsniveau, sind sie interessierter an Mathematik und schreiben ihr eine praktische Relevanz zu. Ryan (1984) stellt fest, dass College-Studierende mit einem absolutistischen Überzeugungsniveau angeben etwas verstanden zu haben, wenn sie Fakten replizieren (sich

also erinnern) können, während Studierende mit einem nicht-dualistischen Niveau angeben, dass sie etwas verstanden haben, wenn sie das Wissen (in neuen Situationen) anwenden können.¹⁷ Zudem korrelieren die Lernstrategien positiv mit den Leistungen der Studierenden; elaborierte Strategien gehen einher mit besseren Noten. Ebenso weist Schommer (1993) für High-School-Schüler nach, dass Überzeugungen zur Quelle des Wissens (hier die Überzeugung, dass Lernen entweder schnell oder gar nicht vonstatten geht) prädiktiv sind für den Notendurchschnitt. Je geringer die Überzeugung, dass Lernen schnell funktioniert, desto besser ist der Notendurchschnitt der Schüler. Für Studierende des Grundstudiums für das Lehramt Biologie zeigt Urhahne (1996), dass es einen Zusammenhang gibt zwischen epistemologischen Überzeugungen und anderen Variablen. Reifere epistemologische Überzeugungen gehen einher mit einer höheren Motivation, einem höheren Selbstkonzept und elaborierteren Lernstrategien.

Es existieren zahlreiche Belege dafür, dass epistemologische Überzeugungen einen Einfluss auf die Lernprogression und die Motivation haben. Hinsichtlich der in der Einleitung skizzierten Probleme ist dahingehend zu konstatieren, dass epistemologische Überzeugungen für den Bereich Grammatik erhoben werden müssen und des Weiteren eine Korrelation mit den Variablen *Grammatikwissen* sowie *Motivation* Hinweise auf etwaige signifikante Zusammenhänge geben kann. Können solche Zusammenhänge nachgewiesen werden, bieten sie einen Erklärungsansatz für die ausbleibende Lernprogression sowie die Auffassung, dass die Inhalte hochschulischer Lehrveranstaltungen nicht als relevant angesehen werden.

5 Fazit

In diesem Beitrag wurden zwei Dimensionen professioneller Kompetenzen von Lehrkräften diskutiert und überlegt, inwiefern diese einen Erklärungsansatz für die Tatsache bieten können, dass Studierende zwar grundlegend an Grammatik interessiert sind und sie für einen wesentlichen Gegenstand in der Schule halten, es während des Studiums jedoch kaum zu einem Wissenszuwachs kommt und

17 Ryan (1984) bezieht sich hinsichtlich der epistemologischen Überzeugungen auf die Einteilung von Perry (1970), spricht also von einer dualistischen Stufe, welche hier mit einem absolutistischen Niveau gleichgesetzt wird. Hinsichtlich der Lernstrategien rekurriert Ryan auf die Bloom'sche Taxonomie kognitiver Prozesse, die zwischen Erinnern, Anwenden, Verstehen, Analysieren, Bewerten und Kreieren unterscheidet (vgl. Anderson/Krathwol 2001).

Studierende die Inhalte universitärer Lehrveranstaltungen zum Teil als irrelevant für ihren zukünftigen Beruf erachten.

Basierend auf dem Kompetenzmodell von Baumert/Kunter (2006) habe ich für eine Erklärung dieses Status quo die Dimensionen *Professionswissen* und *Überzeugungen* eingehender betrachtet. Hinsichtlich des Professionswissens ist zu konstatieren, dass die Annahme und Vermittlung eines rein akademischen Grammatikwissens in der Lehrerausbildung nicht zufriedenstellend sein kann. Vielmehr habe ich mich in Anlehnung an mathematikdidaktische Forschung dafür ausgesprochen, neben der Facette *akademisches Grammatikwissen* eine weitere anzunehmen, die ich als *schulrelevantes Grammatikwissen* bezeichnet habe. Dieses ist sowohl von akademischem als auch von sprachdidaktischem Wissen abzugrenzen. Schulrelevantes Grammatikwissen stellt eine Verbindung her zwischen dem akademischen Grammatikwissen und den schulischen Inhalten. Wird dieser Wissensbereich in der universitären Ausbildung berücksichtigt, könnte dies dazu führen, dass Studierende die Inhalte grammatischer Lehrveranstaltungen als weniger irrelevant betrachten.

Hinsichtlich der epistemologischen Überzeugungen habe ich zunächst einer Modellierung von Hofer/Pintrich (1997) folgend einen Vorschlag unterbreitet, wie diese in Bezug auf Grammatik ausdifferenziert werden können. Die Sichtung einer Reihe von Studien hat gezeigt, dass epistemologischen Überzeugungen eine prädiktive Funktion zukommt. So können sie einen signifikanten Einfluss auf die Lernprogression haben und damit bezogen auf meinen Fall dafür sorgen, dass ein Wissenszuwachs aufgrund spezifischer Ausprägungen einzelner Überzeugungsfacetten blockiert ist.

Die hier angestellten Überlegungen sind theoretischer Natur und als Hypothesen zu verstehen. Aus ihnen ergibt sich die Notwendigkeit weiterführender empirischer Forschung: Kann schulrelevantes Grammatikwissen als eigenes Konstrukt empirisch nachgewiesen und von akademischem Grammatikwissen sowie sprachdidaktischem Wissen getrennt werden? Welche epistemologischen Überzeugungen haben Lehramtsstudierende in Bezug auf Grammatik? Kommt diesen Überzeugungen eine prädiktive Funktion in Hinblick auf das Grammatikwissen und die Motivation der zukünftigen Lehrkräfte zu? Die Beantwortung dieser Fragen kann einen essentiellen Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie zur Weiterentwicklung curricularer Strukturen an der Universität leisten.

6 Literatur

- Anderson, Lorin W./Krathwol, David A. (2001): *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Bachmann, Mariella/Geyer, Sabrina/Müller, Anja (im Druck): „Und darum geht es ja auch..... zu wissen, wie Sprache funktioniert“. Fachwissen und Überzeugungen von Grundschullehrkräften zu Grammatik und Grammatikunterricht. In: Langlotz, Miriam (Hrsg.): *Grammatikdidaktik. Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Baumert, Jürgen/Köller, Olaf/Neubrand, Johanna (2000): *Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht*. In: Baumert, Jürgen/Bos, Wilfried/Lehmann, Rainer (Hrsg.): *TIMSS/III. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band II: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe*. Opladen: Leske + Budrich, S. 229–269.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): *Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Jg. 9, S. 469–520.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2011): *Das Kompetenzmodell von COACTIV*. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 29–54.
- Bremerich-Vos, Albert (1999): „Farbiger“ Grammatikunterricht. Studierende und ihre „Grammatikbiografien“. In: Klotz, Peter/Peyer, Ann (Hrsg.): *Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation. Bestandsaufnahme – Reflexionen – Impulse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 25–52.
- Bremerich-Vos, Albert/Dämmer, Jutta (2013): *Professionelles Wissen im Studienverlauf: Lehramt Deutsch*. In: Blömeke, Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Kaiser, Gabriele/Nold, Günter/Haudeck, Helga/Keßler, Jörg-U./Schwippert, Knut (Hrsg.): *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch-, und Mathematiklehrerausbildung aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann, S. 47–76.
- Dreher, Anika/Lindmeier, Anke/Heinze, Aiso/Niemand, Carolin (2018): *What Kind of Content Knowledge do Secondary Mathematics Teachers Need? A Conceptualization Taking into Account Academic and School Mathematics*. In: *Journal für Mathematik-Didaktik*. Jg. 39. H. 2, S. 319–341.

- Dubberke, Thamar/Kunter, Mareike/McElvany, Nele/Brunner, Martin/Baumert, Jürgen (2008): Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften: Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Jg. 22. H. 3/4 S. 193–206.
- Elsner, Daniela (2019): Unterstreiche die Wörter, die sagen, wie etwas ist – Bildungsgangfokussierende Analyse von Lern- und Übungsaufgaben zur Wortartenkategorisierung. In: Forschung und Entwicklung Edition. Jg./H. 25, S. 67–78.
- Glowinski, Ingrid/Unverricht, Katja/Borowski, Andreas (2018): Erweitertes Fachwissen für den schulischen Kontext als konzeptuelle Grundlage von berufsspezifischen Anteilen des fachwissenschaftlichen Studiums sowie von Fachdidaktik und Fachwissenschaft vernetzenden Lehrveranstaltungen. In: Glowinski, Ingrid/Borowski, Andreas/Gillen, Julia/Schanze, Sascha/von Meien, Joachim (Hrsg.): Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 104–124.
- Granzow-Emden, Matthias (2014): Sprachstrukturen verstehen: Die Entwicklung grammatischer Kategorien. In: Gornik, Hildegard (Hrsg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Deutschunterricht in Theorie und Praxis Band 6. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 213–241.
- Grewendorf, Günther (1989): Ergativity in German. Dordrecht: Foris Publications.
- Habermann, Mechthild (2007): Grammatiktest für Studienanfänger. http://www.presse.uni-erlangen.de/infocenter/presse/pressemitteilungen/2007/nachrichten_2007/04_07/64grammatik.shtml. Abgerufen am 01.02.19.
- Heinze, Aiso/Dreher, Anika/Lindmeier, Anke/Niemand, Carolin (2016): Akademisches versus schulbezogenes Fachwissen – ein differenzierteres Modell des fachspezifischen Professionswissens von angehenden Mathematiklehrkräften der Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 19. H. 2, S. 329–349.
- Hlebec, Hrvoje (2015): Wie viel Sprachbetrachtung steckt im Sprachbuch? Eine Analyse von Aufgabenstellungen zur Einführung der Wortart Verb in Sprachbüchern für die Grundschule. In: Bredel, Urusula/Schmellentin, Claudia (Hrsg.): Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 160–182.
- 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. Vol. 67. No. 1, pp. 88–140.

- Hofer, Barbara K. (2000): Dimensionality and Disciplinary Differences in Personal Epistemology. In: *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 25. No. 4, pp. 378–405.
- Hofer, Barbara K. (2001): Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching. In: *Educational Psychology Review*. Vol. 13. No. 4, pp. 353–383.
- Hoppe-Graff, Siegfried/Flagmeyer, Doris/Herfter, Christian/Westphal, Kira Sophie/Port, Andreas (2009): Mitten im BA-Studium: Studienmotive, Orientierungen, Erfahrungen und Überzeugungen von Studierenden im neuen Lehramtsstudiengang. In: Hoppe-Graff, Siegfried/Schroeter, Romy/Wilhelm, Christian (Hrsg.): *Das Lehramtsstudium an der Universität Leipzig: Voraussetzungen, Erfahrungen und Probleme aus der Sicht von Studierenden und Referendaren. Beiträge zur Professionalisierung der Lehrerbildung*. Band 1. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 33–68.
- Jehng, Jihn-Chang J./Johnson, Scott D./Anderson, Richard C. (1993): Schooling and Students' Epistemological Beliefs about Learning. In: *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 18. No. 1, pp. 23–35.
- KMK (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.03. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf. Abgerufen am 15.04.19.
- KMK (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf. Abgerufen am 12.04.19.
- KMK (2018): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf. Abgerufen am 01.02.19.
- Krettenauer, Tobias (2005): Die Erfassung des Entwicklungsniveaus epistemologischer Überzeugungen und das Problem der Übertragbarkeit von Interviewverfahren in standardisierte Fragebogenmethoden. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. Jg. 37. H. 2, S. 69–79.
- Mesch, Birgit/Dammert, Yvonne (2015): Verbwissen in der Primarstufe. In: Mesch, Birgit/Rothstein, Björn (Hrsg.): *Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs*. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 1–43.

- Op't Eynde, Peter/de Corte, Erik/Verschaffel, Lieven (2002): Framing students' mathematics-related beliefs. A quest for conceptual clarity and a comprehensive categorization. In: Leder, Gilah C./Pehkonen, Erkki/Törner, Günter (Hrsg.): *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* Dordrecht: Springer, pp. 13–37.
- Perry, William G. (1970): *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme.* New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Peyer, Ann (1999): Grammatik und Sprachwissen zwischen Schule und Hochschule. In: Klotz, Peter/Peyer, Ann (Hrsg.): *Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation. Bestandsaufnahme – Reflexionen – Impulse.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 11–24.
- Pissarek, Markus/Schilcher, Anita (2017a): FALCO-D: Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden. Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung. In: Krauss, Stefan/Lindl, Alfred/Schilcher, Anita/Fricke, Michael/Göhring, Anja/Hofmann, Bernhard/Kirchhoff, Petra/Mulder, Regina H. (Hrsg.): *FALCO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissen in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik.* Münster/New York: Waxmann, S. 67–111.
- Pissarek, Markus/Schilcher, Anita (2017b): FALCO. Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Instrument zur Erhebung fachspezifischer Lehrerkompetenzen. Testheft Deutsch. Fachdidaktik, Fachwissen. In: Krauss, Stefan/Lindl, Alfred/Schilcher, Anita/Fricke, Michael/Göhring, Anja/Hofmann, Bernhard/Kirchhoff, Petra/Mulder, Regina H. (Hrsg.): *Testinstrumente zu FALCO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik.* Münster/New York: Waxmann, S. 5–26.
- Raab, Susanne/Rödel, Michael (2009): Zum Verhältnis von universitärer Sprachwissenschaft und „Sprache“ im Deutschunterricht der Schule. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik.* Jg. 39. H. 1, S. 127–134.
- Rauh, Gisa (2010): *Syntactic categories: their identification and description in linguistic theories.* Oxford: Oxford University Press.
- Ryan, Michael P. (1984): Monitoring Text Comprehension: Individual Differences in Epistemological Standards. In: *Journal of Educational Psychology.* Jg. 76. H. 2, S. 248–258.
- Schäfer, Roland/Sayatz, Ulrike (2017): Wie viel Grammatik braucht das Germanistikstudium? In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik.* Jg. 42. H. 2, S. 221–255.

- Schlipphack, Isabell (2012): *Generative Grammatik für die Schule*. Marburg: Tectum Verlag.
- Schmitz, Ulrich (2003): Satzzeigen. Wie oft kann das grammatische Abendland noch untergehen? In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*. Jg. 50. H. 2/3, S. 452–458.
- Schommer, Marlene (1993): Epistemological Development and Academic Performance Among Secondary Students. In: *Journal of Educational Psychology*. Vol. 85, S. 406–411.
- Shulman, Lee S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: *Educational Researcher*. Jg. 15. H. 2, S. 4–14.
- Spillmann, Hans-Otto (2000): Stellenwert und Funktion eines germanistischen Fachstudiums in der Lehrerbildung. Innenansichten. In: Förster, Jürgen (Hrsg.): *Wieviel Germanistik brauchen DeutschlehrerInnen? Fachstudium und Praxisbezug*. Kassel: Kassel University Press, S. 64–85.
- Staatsexamen Deutsch Lehramt an Gymnasien. <https://www.uni-leipzig.de/studium/vor-dem-studium/courses-search/courses-details/course/show/deutsch-lehramt-an-gymnasien/>. Abgerufen am 09.11.2019.
- Tinto 3 (2013): *Basisbuch Sprache und Lesen*. Von Christiane Bruns, Eva Jochmann, Irmgard Mal, Sybille Schaub und Julia Schröder. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Trautwein, Ulrich/Lüdtke, Oliver/Beyer, Beate (2004): Rauchen ist tödlich, Computerspiele machen aggressiv? Allgemeine und theorienspezifische epistemologische Überzeugungen bei Studierenden unterschiedlicher Fachrichtung. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*. Jg. 18. H. 3/4, S. 187–199.
- Trautwein, Ulrich/Lüdtke, Oliver (2008): Die Erfassung wissenschaftsbezogener Überzeugungen in der gymnasialen Oberstufe und im Studium. Validierung des Fragebogens zur Erfassung des Entwicklungsniveaus epistemologischer Überzeugungen (FREE). In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. Jg. 22. H. 3/4, S. 277–291.
- Urhahne, Detlef (2006): Die Bedeutung domänenspezifischer epistemologischer Überzeugungen für Motivation, Selbstkonzept und Lernstrategien von Studierenden. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. Jg. 20. H. 3, S. 189–198.
- Weschenfelder, Eva (2014): *Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften. Eine Studie zu Wissen und Überzeugungen*. Wiesbaden: Springer.

- Woehlecke, Sandra/Massolt, Joost/Goral, Johanna/Hassan-Yavuz, Safyah/Seider, Jessica/Borowski, Andreas/Fenn, Monika/Kortenkamp, Ulrich/Glowinski, Ingrid (2017): Das erweiterte Fachwissen für den schulischen Kontext als fachübergreifendes Konstrukt und die Anwendung im universitären Lehramtsstudium. In: Beiträge zur Lehrerinnen und Lehrerbildung. Jg. 35. H. 3, S. 413–426.
- Wu, Hung-Hsi (2011): The mis-education of mathematics teachers. In: Notices of the AMS. Vol. 58. No. 3, pp. 372–384.

Anja Müller/Sabrina Geyer

Gut vorbereitet auf den Grammatikunterricht in der Schule? Eine empirische Untersuchung zum grammatischen Basiswissen angehender Deutschlehrkräfte

Abstract: This study assesses the grammatical knowledge of teacher training students of German using a test that consists of grammar exercises for students between the fifth and tenth grade. The outcome shows heterogeneous performance with respect to the tested grammatical contents. The results will be discussed with respect to the content of linguistic and didactic university courses.

Keywords: Professionswissen Studierender, Grammatik, grammatisches Basiswissen, empirische Untersuchung

1 Einleitung

Die Frage nach einer adäquaten Gestaltung des schulischen Grammatikunterrichts beschäftigt seit mehreren Jahrzehnten sprachdidaktische und sprachwissenschaftliche Diskurse (für einen Überblick siehe Funke 2018; Ossner 2014). Unabhängig von der z. T. kontrovers geführten Diskussion darum, wie Grammatikunterricht in der Schule konkret umgesetzt werden sollte, besteht Einigkeit hinsichtlich der Tatsache, dass der fachlichen und fachdidaktischen Kompetenz der Lehrkräfte für die erfolgreiche Umsetzung von Grammatikunterricht eine entscheidende Rolle zukommt (u. a. Kleinbub 2014, S. 136; Dämmer in diesem Band; Elsner in diesem Band). Auf der Basis von Ergebnissen der Professionsforschung (Überblick in Baumert/Kunter 2006) lässt sich auch für den schulischen Grammatikunterricht annehmen, dass der Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern wesentlich von den fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen der Lehrkräfte mitbestimmt wird. Dem Fachwissen der Lehrkräfte wird als Voraussetzung für die Entstehung fachdidaktischen Wissens dabei eine prominente Rolle zugeschrieben (Baumert/Kunter 2006, S. 496). Die Frage, über welches Fachwissen Deutschlehrkräfte verfügen bzw. verfügen sollten, ist nicht zuletzt für die Ausgestaltung der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung zentral und wurde in Vergangenheit auch in Zusammenhang mit Studieneingangstests diskutiert (vgl. Bremerich-Vos 2016, S. 9).

Im vorliegenden Artikel wird eine Studie zum grammatischen Basiswissen von Lehramtsstudierenden vorgestellt, die einen Beitrag zur Diskussion um die Rolle von Grammatik in der universitären Lehrerbildung leisten soll. Ziel dieser Studie¹ war es, das grammatische Basiswissen von Lehramtsstudierenden in verschiedenen Phasen ihres Studiums zu erfassen, Einflussfaktoren auf die Größe dieses Wissens zu identifizieren und ausgehend von den Ergebnissen Implikationen für die Hochschullehre abzuleiten. Angelehnt an Baumert und Kunter (2006) verstehen wir unter *grammatischem Basiswissen* eine Form des Fachwissens, das sich in der „Beherrschung des Schulstoffs auf einem zum Ende der Schulzeit erreichbaren Niveau“ kennzeichnet (Baumert/Kunter 2006, S. 495). Zur Erfassung dieses Wissens wurde ein Wissenstest entwickelt, der authentische Aufgaben aus Schulbüchern bzw. aus dazugehörigen Arbeitsheften enthält (vgl. Schäfer/Sayatz 2017).

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: In Abschnitt 2 werden der theoretische Hintergrund zur professionellen Kompetenz von Deutschlehrkräften im Bereich des Grammatikunterrichts sowie die Rolle des grammatischen Fachwissens skizziert. Abschnitt 3 gibt einen Überblick über den Forschungsstand zum Fachwissen von (angehenden) Deutschlehrkräften im Bereich der Grammatik. In Abschnitt 4 wird unsere Studie zum grammatischen Basiswissen angehender Deutschlehrkräfte vorgestellt. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der Ergebnisse und einer Ableitung von Implikationen für die Hochschullehre in Abschnitt 5.

2 Theoretischer Hintergrund: Die professionelle Kompetenz von Deutschlehrkräften und die Rolle des grammatischen Fachwissens

Die Klärung der Frage, über welche Kompetenzen Lehrkräfte verfügen bzw. verfügen sollten, erfordert zunächst eine umfassende Modellierung des Konstrukts der Kompetenz. Ein Modell, das in den letzten Jahren wegweisend für die Modellierung der Kompetenzen von Lehrkräften war, ist das domänenübergreifend formulierte Modell zur professionellen Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006, S. 482; 2011, S. 32). Professionelle Handlungskompetenz beinhaltet demnach „die persönlichen Voraussetzungen zur erfolgreichen

1 Wir möchten uns an dieser Stelle bei allen Studierenden bedanken, die an der Studie teilgenommen haben. Den Teilnehmenden der Sektion 1 des Symposiums Deutschdidaktik 2018 in Hamburg sowie der Herausgeberin und dem Herausgeber dieses Bandes danken wir für die hilfreichen Rückmeldungen zu unserem Beitrag.

Bewältigung spezifischer situationaler Anforderungen“ (Baumert/Kunter 2011, S. 31). Darauf aufbauend werden in dem Kompetenzmodell die vier Kompetenzaspekte *Professionswissen*, *Überzeugungen*, *Motivation* und *Selbstregulation* unterschieden, die wiederum in verschiedene Kompetenzbereiche sowie -facetten unterteilt werden. Ein zentrales Element des Modells sind die postulierten Wissensfacetten, für die Baumert und Kunter (2006, S. 482) die von Shulman (1987, S. 8) vorgeschlagene Unterscheidung in *allgemeines pädagogisches Wissen*, *fachdidaktisches Wissen* und *Fachwissen* übernehmen. Beim *allgemeinen pädagogischen Wissen* handelt es sich um ein domänenübergreifendes Wissen, das Lehrkräfte zur Gestaltung pädagogischer Situationen und Interaktion mit Schülerinnen und Schülern benötigen (Shulman 1987, S. 8). In Abgrenzung hierzu wird mit *fachdidaktischem Wissen* ein Wissen beschrieben, das die Vermittlung fachspezifischer Lerngegenstände betrifft und auf die didaktische Gestaltung pädagogischer Situationen sowie die Unterstützung von Lernprozessen in einem Fach abzielt (Baumert/Kunter 2006, S. 482). Die dritte Facette, das *Fachwissen*, bezeichnet ein konzeptionelles, disziplinäres Wissen, das sich auf die fachlichen Grundlagen eines Schulfachs bezieht (Baumert/Kunter 2006, S. 482). Fachwissen beinhaltet neben der Wiedergabe von Fakten auch das Begründen fachlicher Inhalte und deren Zusammenhänge sowie fachgerechtes Argumentieren:

The teacher need not only understand *that* something is so; the teacher must further understand *why* it is so, on what grounds its warrant can be asserted, and under what circumstances our belief in its justification can be weakened and even denied. Moreover, we expect the teacher to understand why a given topic is particularly central to a discipline whereas another may be somewhat peripheral. (Shulman 1986, S. 9)

In ihrem Modell zur professionellen Handlungskompetenz bezeichnen Baumert und Kunter (2006) das fachdidaktische Wissen und das Fachwissen als „Kern der professionellen Kompetenz“ (S. 481) von Lehrkräften. Auch wenn das Verhältnis beider Wissensfacetten empirisch bislang noch nicht eindeutig geklärt ist, wird dem Fachwissen als Voraussetzung für den Erwerb fachdidaktischen Wissens eine entscheidende Rolle zugesprochen (Baumert/Kunter 2006, S. 496; Krauss et al. 2008 S. 251). Nach Baumert und Kunter (2006) bildet Fachwissen eine wesentliche Grundlage, „*auf der fachdidaktische Beweglichkeit entstehen kann*“ (S. 496, Hervorhebung im Original).

Welches *grammatische Fachwissen* Deutschlehrkräfte benötigen, um Schülerinnen und Schülern ein umfassendes grammatisches Können zu vermitteln, wurde bislang an verschiedenen Stellen diskutiert (u.a. Bachmann 2016, S. 37; Dämmer in diesem Band; Eisenberg 2004, S. 20; Elsner in diesem Band; Kleinbub 2014, S. 136; Ossner 2015, S. 76f.; Schäfer/Sayatz 2017, S. 222). Eisenberg

(2004) sieht das „[...] Wissen über die sprachliche Form und deren Funktionalität“ (S. 4) als Kern des Fachwissens. Die Aufgabe der Lehrkraft liegt für Eisenberg (2004, S. 4) in der Beurteilung des sprachlichen Verhaltens der Schülerinnen und Schüler und in dem Kennen und der Reflexion der sprachlichen Anforderungen, die in sprachgebundenen Aufgaben enthalten sind. Eine ähnliche Darstellung findet sich bei Ossner (2015, S. 64). Für ihn sind die Begriffe *Diagnose* und *Förderung* zentral. Er geht davon aus, „dass jede Art schulischer Diagnose sprachliche Fähigkeiten direkt oder indirekt berücksichtigen muss [...] und die Grammatik stellt das Handwerkszeug bereit, um diese Fähigkeiten nicht nur in ihrer subjektiven, sondern in ihrer objektiven Gestalt zu beschreiben“ (S. 64). Vor diesem Hintergrund nimmt Ossner (2015, S. 64) an, dass fachliches Wissen in konkreten Situationen einsetzbar sein muss. Entsprechend muss es eine Lehrkraft dazu befähigen, einen konkreten Sachverhalt in einer bestimmten Situation angemessen erklären bzw. erläutern zu können. Ossner (2015, S. 76) benutzt hierfür den Begriff *Erklärkraft*. Damit dies gelingt, muss das Fachwissen eine systematische und regelgeleitete Strukturierung aufweisen. Ossner (2015, S. 76) spricht hier von *systematischer Tiefe*. Weiterhin muss eine *Perspektivität* vorliegen, d.h. das Fachwissen muss ebenfalls Wissen darum einschließen, in welchen Situationen grammatische Analysen stattfinden sollen bzw. können. Erst wenn alle drei Kriterien vorliegen, kann das Fachwissen zur Klärung grammatischer Fragestellungen im Unterricht aktiv eingesetzt werden.

Unstrittig ist, dass ein fundiertes Wissen über linguistische Grundlagen der deutschen Grammatik Teil des Fachwissens in diesem Bereich ist (Eisenberg 2004, S. 23; Schäfer/Sayatz 2017, S. 224f.; Dämmer in diesem Band; Elsner in diesem Band). Angelehnt an Baumert und Kunter (2006) bezeichnen wir diese Form des Wissens auch für den Gegenstand der Grammatik als „akademisches Forschungswissen“ (S. 495). Davon abgrenzen lassen sich nach Baumert und Kunter (2006) weitere Formen des Fachwissens, die sich jeweils durch „unterschiedliche Grade der stofflichen Durchdringung“ (Baumert/Kunter 2011, S. 37) kennzeichnen. Übertragen auf den Gegenstand der Grammatik bedeutet das, dass zum Fachwissen neben einem *grammatischen Alltagswissen* von Erwachsenen sowie einem *profunden Verständnis der fachlichen Hintergründe der in der Schule unterrichteten grammatischen Inhalte* auch die *Beherrschung des Schulstoffs* auf einem Niveau, das zum Ende der Schulzeit erwartbar ist, gehört (Baumert/Kunter 2006, S. 495). Diese sichere Beherrschung des Schulstoffs wird im Folgenden, angelehnt an Schäfer und Sayatz, (2017, S. 226) als *grammatisches Basiswissen* bezeichnet.

Schäfer und Sayatz (2017) bezeichnen die Beherrschung des grammatischen Basiswissens als „eine Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Tätigkeit im

Lehramt“ (Schäfer/Sayatz 2017, S. 226) und belegen in ihrer Studie, dass dieses Wissen von Lehramtsstudierenden im Fach Deutsch häufig nicht vorausgesetzt werden kann. Seine Vermittlung sehen sie daher auch als „Kernaufgabe des akademischen Kurrikulums in der Germanistik“ (S. 242) an. Trotz des Stellenwerts dieses grammatischen Basiswissens ist unstrittig, dass es alleine, d. h. ohne die Ergänzung durch ein fundiertes akademisches Forschungswissen sowie das profunde Verständnis der fachlichen Hintergründe der in der Schule unterrichteten grammatischen Inhalte, für eine hohe professionelle Handlungskompetenz im Bereich des Grammatikunterrichts nicht ausreicht (Baumert/Kunter 2006, S. 495; Schäfer/Sayatz 2017, S. 226). Daher müssen die in der universitären Lehre vermittelten grammatischen Inhalte über dieses grammatische Basiswissen hinausgehen.

3 Forschungsstand zum grammatischen Fachwissen

Die Erforschung der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften stellt in Bezug auf den Grammatikunterricht ein Desiderat dar (vgl. Kleinbusch 2014, S. 136). Dennoch gibt es mittlerweile eine Reihe von Untersuchungen zum grammatischen Fachwissen (angehender) Lehrkräfte (Bachmann et al. im Druck; Bremerich-Vos/Dämmer 2013; Granzow-Emden 2002; Habermann 2013; Schulze 2011; Topalovic/Dünschede 2014; Schäfer/Sayatz 2017).

Ein Projekt, das sich mit der Entwicklung professioneller Kompetenzen angehender Lehrkräfte für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch beschäftigt und dabei die Fragen nach der Struktur von Wissen und nach den Beziehungen der verschiedenen Wissensbereiche untersucht, ist das Projekt *Teacher Education and Development Study – Learning to Teach* (TEDS-LT; Blömeke et al. 2011). Das Wissen der angehenden Deutschlehrkräfte wurde für die Bereiche Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Sprachdidaktik und Literaturdidaktik mittels eines Wissenstests zu zwei Messzeitpunkten erfasst (Bremerich-Vos/Dämmer 2013, S. 50–72). An der Untersuchung nahmen Studierende verschiedener Universitäten teil. Zum ersten Messzeitpunkt (MZP) wurden die Leistungen der Studierenden des dritten bis fünften Semesters erfasst. Der zweite MZP folgte drei Semester nach der ersten Erhebung. Die Ergebnisse zeigen für die Bereiche der Sprach- und Literaturdidaktik signifikante Wissenszuwächse zwischen MZP I und II (Bremerich-Vos/Dämmer, S. 69f). Für die Bereiche der Sprach- und Literaturwissenschaft berichten Bremerich-Vos und Dämmer (2013), „dass die Kohorte des zweiten Messzeitpunktes maximal über denselben Umfang an Professionswissen verfügt“ (S. 72). Eine Erweiterung des fachwissenschaftlichen Wissens konnte demnach nicht nachgewiesen werden. Bremerich-Vos und

Dämmer schlussfolgern, „dass die Lehre wenig kumulativ ist, sodass Stagnation bzw. Vergessen begünstigt werden“ (S. 72).

Granzow-Emden (2002) erfasste das grammatische Wissen von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch in der Studieneingangsphase über eine schriftliche Befragung. Die präsentierten Fragen zielten auf den Kernbestand grammatischen Wissens ab (Granzow-Emden 2002, S. 49) und umfassten u.a. Fragen nach den Grundwortarten Nomen, Verb und Adjektiv, zu den Satzgliedern und zu den Kasus. Für die Ermittlung der Grundwortarten schlussfolgert der Autor aus den Ergebnissen, „dass das semantisch geprägte Wissen aus der Grundschulzeit nur in Einzelfällen revidiert wurde durch ein operationales Wissen“ (Granzow-Emden 2002, S. 50). So nannten die Studierenden überwiegend semantische Merkmale zur Erklärung der Grundwortarten. Weiterhin zeigte sich, dass für die Studierenden das zentrale Element zur Bestimmung der Satzglieder die Fragemethode ist und es in der Anwendung dieser zu einer Gleichsetzung zwischen Satzgliedern und den jeweiligen Kasusbezeichnungen kommt (Granzow-Emden 2002, S. 50). Granzow-Emden (2002, S. 50) führt diese Ergebnisse auf einen unzureichenden schulischen Grammatikunterricht zurück, der zu einem „Halbwissen über Grammatik“ (Granzow-Emden 2002, S. 51) führt. Seiner Ansicht nach erschwere dieses „unvollständig erworbene oder zweifelhaft modellierte sprachliche Wissen [...] die unverzichtbare weitere Wissensaneignung der zukünftigen Lehrer“ (Granzow-Emden 2002, S. 51).

In einer Fragebogenstudie untersuchte Schulze (2011) die Selbsteinschätzungen der grammatischen Kompetenzen von 15 Grundschullehrkräften und 40 Studierenden, die Grundschullehramt mit dem Fach Deutsch studieren. Die Ergebnisse belegen, dass sich die Mehrheit der Lehrkräfte und Studierenden durch ihr Universitätsstudium nur schlecht auf die unterrichtliche Praxis des Grammatikunterrichts vorbereitet fühlte. Lediglich 13,3 % der Lehrkräfte und 7,5 % der Studierenden gaben an, dass die Vorbereitung durch ihr Studium gut oder sehr gut gewesen sei (Schulze 2011, S. 32). Gefragt nach der Einschätzung ihrer eigenen Grammatikkenntnisse schätzten sich die Befragten jedoch sehr positiv ein: 80 Prozent der Lehrkräfte und 40 Prozent der Studierenden beurteilten ihre eigenen grammatischen Kompetenzen demnach trotz einer unzureichenden universitären Ausbildung als gut oder sehr gut (Schulze 2011, S. 34).

Ähnliche Ergebnisse berichten Topalovic und Dünschede (2014) für eine Befragung zum schulischen Grammatikunterricht und zur Grammatikterminologie. An der Onlinebefragung nahmen Lehrkräfte und Referendarinnen bzw. Referendare von allen gängigen Schulformen teil. Insgesamt wurden 1017 Datensätze einbezogen. Die Autorinnen berichten, dass sich 48% der Befragten nicht ausreichend darauf vorbereitet fühlen, in der Schule Grammatik zu

unterrichten (Topalovic/Dünschede 2014, S. 76f.). Allerdings schätzten sich die Befragten bezüglich ihres linguistischen Wissens mehrheitlich als kompetent ein. Im Bereich Syntax fühlen sich demnach lediglich 18% der Befragten unsicher, und 1% sehr unsicher. Für den Bereich der Morphologie berichten 6% der Befragten Unsicherheiten.

Habermann (2013) testete das grammatische Wissen von 357 Germanistik-Studierenden mit einem Grammatiktest, der ursprünglich für die achte Jahrgangsstufe an Gymnasien konzipiert wurde. Die Ergebnisse des Tests rechnete sie in Noten um und verglich diese mit den Noten von 19.078 Achtklässlerinnen und Achtklässlern, die den Test ebenfalls bearbeitet haben. Die Studierenden erhielten im Schnitt die Note 2,36 und waren damit zwar 0,7 Notenpunkte besser als die Schülerinnen und Schüler aus den achten Klassen. Dabei wurde jedoch auch bei den Studierenden die gesamte Notenskala von 1 bis 6 ausgeschöpft. Habermann (2013) bewertet die Ergebnisse ihrer Studie als „alarmierend“ (Habermann 2013, S. 53) und plädiert dafür, Grammatikunterricht auch an Hochschulen stärker zu verankern.

Eine der bislang umfangreichsten Untersuchungen zum grammatischen Wissen von angehenden Lehrkräften führten Schäfer und Sayatz (2017) durch. Im Mittelpunkt ihrer Untersuchung stand die Frage, wie souverän Bachelorstudierende mit grammatischen Aufgabenstellungen aus Schulbüchern umgehen. Der für die Studie erstellte Test enthielt zehn Schulbuchaufgaben aus aktuell in Berlin und Brandenburg zugelassenen Deutschlehrbüchern der Klassen 7 bis 10. Von den 220 Bachelorstudierenden, die an der Untersuchung teilnahmen, strebten 75% eine Tätigkeit als Lehrkraft an. Schäfer und Sayatz (2017, S. 230f.) berechneten pro Test jeweils den Anteil korrekter Items und wandelten diese in akademische Noten um. 22% der Studierenden erhielten demnach die Note 2,0 oder besser, lediglich 3% die Note 1,3. Die Note 1,0 wurde nicht vergeben. Ein Drittel aller Studierenden erhielt die Note 3,7 oder schlechter; 15% aller Studierenden bestand den Test mit einer Note von 5,0 nicht. Eine Analyse der Effekte des Studienverlaufs zeigte, dass Studierende, die bereits die Einführung in die Linguistik absolviert hatten, mit 68,3% korrekter Antworten signifikant bessere Ergebnisse erreichten als Studierende, die diese Veranstaltung noch nicht besucht hatten (Anteil richtiger Antworten: 63,7%). Schäfer und Sayatz (2017, S. 239) bewerten diesen Unterschied jedoch als marginal. Ein genereller Einfluss der Länge des Studiums (gemessen in Fachsemestern) konnte in den Daten nicht nachgewiesen werden. In einem weiteren Auswertungsschritt wurde eine qualitative Fehleranalyse besonders schwieriger Teilaufgaben vorgenommen. Die größten Schwierigkeiten hatten die Studierenden demnach mit der Bestimmung von Nominalphrasen (Anteil korrekter Antworten von

48,9%), mit der Identifizierung von Akkusativ- und Dativobjekten (Anteil korrekter Antworten von 51,2%) und mit der Bestimmung von Attributen (Anteil korrekter Antworten von 34,4%). Zusammenfassend halten Schäfer und Sayatz fest, dass Studierende über ein solides Grundwissen in der Grammatik verfügen und dass sie ein Grundwissen über grammatische Terminologie aufweisen. Aus der von ihnen vorgenommenen qualitativen Fehleranalyse schlussfolgern die Autoren, „dass den Studierenden vor allem in den Bereichen Fehler unterlaufen, die ein geschärftes Verständnis komplexer Strukturen sowie die Abgrenzung von formaler und funktionaler Grammatik erfordern“ (S. 238). Trotz des marginalen Effektes des Studienverlaufs weisen die Ergebnisse darauf hin, dass sich das grammatische Basiswissen der Studierenden im Verlauf ihres Studiums nicht im gewünschten Maß steigert. Schäfer und Sayatz (2017, S. 239) plädieren daher dafür, dass in der Hochschullehre an das vorhandene Wissen der Studierenden angeknüpft und in Lehrveranstaltungen diskutiert werden sollte, „wie sich die Schulterminologie begründet, und wo sie scheitert“ (S. 239). Es geht ihnen somit weniger um eine Aufstockung der sprachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen per se, sondern um eine konzeptionelle und inhaltliche Feinjustierung der Lehre. Der Forderung nach einem Propädeutikum oder sogenannten Brückenkursen oder Eingangstests geben Schäfer und Sayatz (2017, S. 242) nicht nach.

Bachmann, Geyer und Müller (im Druck) untersuchten in einer qualitativen Untersuchung das grammatische Fachwissen von vier Grundschullehrkräften. Mittels der Aufgaben aus der Studie von Granzow-Emden (2002) wurde das Wissen der Lehrkräfte zu den Wortarten Substantiv, Adjektiv und Verb, zu Satzgliedern und zu Kasus erfasst. Die Ergebnisse belegen, dass alle Lehrkräfte die Wortarten überwiegend anhand semantischer Merkmale klassifizieren, syntaktische und/oder morphologische Merkmale werden kaum genannt. Die Identifizierung der Satzglieder gelang allen Lehrkräften fehlerfrei, jedoch zeigten sie Unsicherheiten bei der Benennung von adverbialen Bestimmungen. Auch im Bereich *Kasus* zeigten sich Lücken im Fachwissen der Lehrkräfte. So wurde auf die Frage, an welchen Wortarten Kasus angezeigt wird, von allen Lehrkräften das Nomen genannt, keine Lehrkraft nannte Artikel. Die Autorinnen schlussfolgern, dass die untersuchten Lehrkräfte überwiegend über semantisch geprägtes schulgrammatisches Wissen verfügen, das nur vereinzelt um morphosyntaktische Aspekte erweitert wird. Sie nehmen an, dass die Mehrzahl der Lehrkräfte nicht in ausreichendem Maße über ein Wissen verfügt, das sich durch eine hohe Erklärkraft, systematische Tiefe und Perspektivität auszeichnet (vgl. Ossner 2015, S. 76).

Insgesamt belegen die bisherigen Studien zum grammatischen Fachwissen, dass Lehramtsstudierende sowie Lehrkräfte über Grundlagen grammatischen Fachwissens verfügen. Jedoch zeigen sie auch Unsicherheiten, z. B. bei der Identifikation und Erklärung von Kasus oder der adäquaten Verwendung morphosyntaktischer Kriterien zur Bestimmung von Wortarten. Konträr dazu schätzen Studierende und Lehrkräfte ihr eigenes grammatisches Wissen jedoch häufig als hoch ein. Studien zur Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenz dürfen jedoch nicht mit Studien zu einer direkten Erfassung von Wissen gleichgesetzt werden. Bislang gibt es nur wenige Befunde darüber, wie valide die Ergebnisse von Selbsteinschätzungen sind, d.h. inwiefern diese mit direkt getesteten Kompetenzen übereinstimmen oder sich Lehrkräfte über- oder unterschätzen (Kruger/Dunning 1999, S. 31). In den meisten Studien bleibt darüber hinaus offen, welche Facette von grammatischem (Fach-)Wissen, anlehnend an die Formen des Fachwissens nach Baumert und Kunter (2011, S. 36), jeweils erfasst wurde. Zudem wurde in bisherigen Studien ausschließlich das grammatische Wissen von Lehramtsstudierenden im Fach Deutsch untersucht. Um jedoch die Größe des Fachwissens und mögliche Zusammenhänge mit den Lerngelegenheiten im Studium besser einschätzen zu können, ist auch ein Vergleich mit Studierenden anderer Fächer sinnvoll. Vorstellbar wäre, dass sich das grammatische Fachwissen Studierender allgemein während des Studiums vergrößert, bspw. durch die Auseinandersetzung mit bildungssprachlichen und fachsprachlichen Aspekten des jeweiligen Studienganges. Entsprechend könnte eine Erweiterung des Wissens nicht zwangsläufig im Besuch sprachwissenschaftlicher und/oder sprachdidaktischer Veranstaltungen begründet sein. Insofern ist ein Vergleich von Deutsch-Lehramtsstudierenden mit verschiedenen Gruppen von Studierenden gewinnbringend, die sich hinsichtlich ihrer fachwissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Ausbildung von der Zielgruppe der angehenden Deutschlehrkräfte unterscheiden. Diese Desiderate stellen die Motivation für die eigene empirische Untersuchung in Abschnitt 4 dar.

4 Eigene Untersuchung

In den folgenden Abschnitten wird eine Studie zum grammatischen Basiswissen angehender Deutschlehrkräfte vorgestellt. In Abschnitt 4.1 werden das Ziel und die Fragestellungen der Studie erläutert. Der Vorstellung der Probandinnen und Probanden in Abschnitt 4.2 folgt eine Beschreibung der Methode sowie der Datenauswertung in Abschnitt 4.3. Abschnitt 4.4 enthält eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse.

4.1 Ziel und Fragestellungen der Untersuchung

Ziel der vorliegenden Studie war die Erfassung des grammatischen Basiswissens angehender Deutschlehrkräfte in verschiedenen Phasen ihres Studiums. Dazu wurde ein Wissenstest² entwickelt, der sich aus insgesamt zehn Aufgaben zu verschiedenen grammatischen Themen zusammensetzte. Neben den Lehramtsstudierenden des Fachs Deutsch (nachfolgend als *D-LA-Studierende* bezeichnet) wurden in die Untersuchung auch Studierende aus verschiedenen anderen Studiengängen einbezogen, die sich in Bezug auf fachwissenschaftliche und/oder fachdidaktische Inhalte von den Inhalten im Lehramtsstudium im Fach Deutsch unterscheiden.

Folgende Fragen standen im Mittelpunkt der Untersuchung:

- 1) Wie groß ist das grammatische Basiswissen von D-LA-Studierenden?
- 2) Unterscheidet sich das grammatische Basiswissen der D-LA-Studierenden vom grammatischen Basiswissen Studierender anderer Studiengänge?
- 3) Unterscheidet sich das grammatische Basiswissen von D-LA-Studierenden, die sich in unterschiedlichen Phasen ihres Studiums befinden?
 - Unterscheidet sich das grammatische Basiswissen zwischen Studierenden der Bachelor- und Masterphase?
 - Unterscheidet sich das grammatische Basiswissen der Bachelorstudierenden, die bereits die sprachwissenschaftliche Einführung (vorgesehen für das 3. Fachsemester in der Bachelorphase)³ absolviert haben, vom Wissen der Bachelorstudierenden, die diese Veranstaltung noch nicht besucht haben?
- 4) Unterscheidet sich das grammatische Basiswissen der D-LA-Studierenden in den verschiedenen abgefragten grammatischen Themen (*Wortarten, Satzglieder, Satzarten, Verbalflexion, Genus Verbi* und *Interpunktion*)?

Es wird erwartet, dass die D-LA-Studierenden bei der Bearbeitung des Wissenstests bessere Leistungen zeigen als Studierende anderer Studiengänge. Die explizite Auseinandersetzung mit sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen

-
- 2 Mit diesem Wissenstest haben wir versucht, das von uns definierte Konstrukt des grammatischen Basiswissens in einem Test abzubilden. Wir möchten jedoch darauf hinweisen, dass weder das von uns verwendete Konstrukt des grammatischen Basiswissens noch der von uns konzipierte Wissenstest empirisch abgesichert ist. Damit ist unklar, ob das grammatische Basiswissen in dieser Studie valide erfasst werden konnte.
 - 3 Studienverlaufsplan für das Fach B.Ed. an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz <https://www.germanistik.uni-mainz.de/files/2014/07/VPlan-BED-CNW-25-11-2015-1.pdf>

Inhalten im Studium sollte zu einer Erweiterung der grammatischen Kenntnisse im Allgemeinen führen und somit auch zu einem versierteren Umgang mit Aufgaben aus Schulbüchern. Insofern sollten die D-LA-Studierenden über ein größeres grammatisches Basiswissen verfügen als Studierende, die nicht Germanistik studieren. Vorstellbar ist, dass die Leistungen der D-LA-Studierenden und der Germanistik-Studierenden einen weniger großen Unterschied aufweisen, da beide Studiengruppen einen Pool gemeinsamer sprachwissenschaftlicher Veranstaltungen besuchen.

Für die Frage nach dem Studienverlauf wird erwartet, dass Studierende, die die Veranstaltung *Einführung in die deskriptive Sprachwissenschaft* bereits besucht haben, über ein größeres grammatisches Basiswissen verfügen als Studierende, die dies noch nicht haben (vgl. auch Schäfer/Sayatz 2017, S. 239). Weiterhin wird erwartet, dass sich ebenfalls die Leistungen zwischen den Bachelor- und Masterstudierenden unterscheiden.

Für die Frage nach dem Wissen der Studierenden zu den verschiedenen abgefragten grammatischen Themen wird mit Bezug auf die Ergebnisse von Schäfer und Sayatz (2017, S. 233) erwartet, dass sich Leistungen der D-LA-Studierenden in den für den Wissenstest ausgewählten Schwerpunkten *Wortarten*, *Satzglieder*, *Satzarten*, *Verbalflexion*, *Genus Verbi* und *Interpunktion* unterscheiden.

4.2 Probandinnen und Probanden

An der Untersuchung nahmen insgesamt 884 Studierende der Johannes Gutenberg-Universität Mainz teil. 83 Wissenstests wurden von der Auswertung ausgeschlossen⁴, so dass insgesamt 801 gültige Tests für die Datenanalyse berücksichtigt wurden. Die Studierenden waren im Durchschnitt 22,4 Jahre alt (Spanne 18 bis 55 Jahre). 48% der Studierenden haben ihr Abitur in Rheinland-Pfalz abgelegt, 31% in Hessen und 5% in Nordrhein-Westfalen. Für die anderen Bundesländer ergab sich ein Anteil von 4% oder weniger. 743 Studierende gaben an, Deutsch als Muttersprache erworben zu haben. Die restlichen Studierenden erwarben das Deutsche als Zweitsprache. Mit Blick auf die Fragestellung wurden Studierende unterschiedlicher Studienrichtungen befragt. Tab. 1 zeigt die Verteilung der 801 Studierenden in den von uns unterschiedenen Probandengruppen.

4 Fragebögen wurden von der Auswertung ausgeschlossen, wenn die anamnestischen Angaben unvollständig waren und/oder wenn mehr als ein Drittel aller Items nicht bearbeitet wurden.

Tab. 1: Anzahl der Studierenden in den Probandengruppen

	+ Lehramt	- Lehramt
+ Germanistik	N = 440 BA: N = 366; MA: N = 74	N = 167 BA: N = 155; MA: N = 12
- Germanistik	N = 119 BA: N = 69; MA: N = 50	N = 75 BA: N = 63; MA: N = 12

BA = Bachelor; MA = Master

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, stellen die Lehramtsstudierenden (+Lehramt) mit dem Fach Deutsch (+ Germanistik) die größte Probandengruppe dar. Aus dieser Gruppe befanden sich 366 Studierende in der Bachelorphase des Studiums (BA) und 74 in der Masterphase (MA). Weiterhin nahmen 119 Lehramtsstudierende teil, die nicht das Fach Deutsch studierten (- Germanistik). Die restlichen Studierenden studierten nicht auf Lehramt (- Lehramt). Davon waren 167 Studierende im Studiengang Germanistik (Hauptfach oder Nebenfach) eingeschrieben⁵. Die verbleibenden 75 Studierenden studierten Physik, Meteorologie oder Sport. Austauschstudierende wurden bei der Datenerhebung nicht berücksichtigt.

4.3 Material, Methode und Auswertung

Zur Datenerhebung wurde ein Wissenstest konzipiert. Dieser setzte sich aus elf anamnestischen Fragen und zehn grammatischen Aufgaben aus Schulbüchern zusammen. Die anamnestischen Fragen bezogen sich auf folgende Aspekte: Studienfach, evtl. Nebenfächer, Fachsemester, Bundesland, in dem das Abitur erworben wurde, Schulform, in der das Abitur abgelegt wurde, Teilnahme am Lateinunterricht in der Schule oder an der Universität (wenn ja, wie lange), Tätigkeit als Vertretungskraft an einer Schule, Tätigkeit in der Nachhilfe, Erfahrungen/Tätigkeit in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache oder Deutsch als Fremdsprache und Muttersprache(n).⁶

Die grammatischen Aufgaben stammen aus Arbeitsheften, die zu aktuell zugelassenen Lehrbüchern für die Klassenstufen 5 bis 10 der Bundesländer Rheinland-Pfalz und Hessen⁷ gehören. Für die Auswahl der Themen wurden folgende

- 5 Sieben Studierende waren noch für den Magisterstudiengang Germanistik eingeschrieben. Da sich alle im Hauptstudium befinden, wurden sie für die Auswertung der Gruppe der Master Studierenden Germanistik zugeordnet.
- 6 Für keine der erhobenen Variablen zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang mit den Ergebnissen im Wissenstest.
- 7 Eine Vorabhebung unter den Studierenden zeigte, dass der überwiegende Teil Schulen in Rheinland-Pfalz und Hessen besucht hat. Daher wurden bei der Entwicklung

Kriterien zugrunde gelegt: Die ausgewählten Aufgaben sollten Themen beinhalten, die in den Lehrplänen für den gymnasialen Deutschunterricht in Rheinland-Pfalz⁸ und Hessen⁹ genannt werden. Zudem wurde bei der Auswahl der Aufgaben die Liste relevanter schulgrammatischer Termini des Gießener Kreises¹⁰ berücksichtigt. Daneben diente die Analyse typischer Lehrwerksinhalte von Noack und Teuber (2014) als Orientierung. Auf dieser Grundlage wurden zehn Fragen ausgewählt, die folgende grammatische Bereiche beinhalteten: *Satzglieder*, *Wortarten*, *Verbflexion*, *Interpunktion*, *Satzarten* und *Genus Verbi*. Dabei bezogen sich je zwei Aufgaben auf die Bereiche *Satzglieder* und *Wortarten*, drei Aufgaben auf den Bereich *Interpunktion* und jeweils eine Aufgabe auf die Bereiche *Satzarten*, *Verbflexion* und *Genus Verbi*. Eine Übersicht über die ausgewählten Aufgaben befindet sich im Anhang. Die zehn Aufgaben wurden in randomisierter Reihenfolge auf dem Fragebogen angeordnet. Aus Gründen der Bearbeitbarkeit wurden drei Aufgaben etwas gekürzt. Die Aufgabenstellungen wurden beibehalten, lediglich die Anredeform wurde von *du* auf *Sie* geändert. Die Datenerhebung fand zu Beginn des Wintersemesters 2017/2018 statt. Der Fragebogen wurde den Studierenden zu Beginn der Veranstaltung ausgeteilt und unter Aufsicht bearbeitet. Die Bearbeitungszeit betrug maximal 30 Minuten. Die Teilnahme war freiwillig.

Für die Datenauswertung wurde die Gesamtzahl korrekt bearbeiteter Items bestimmt. Die Aufgaben im Themenbereich *Wortarten* enthielten insgesamt 20 Items, die Aufgaben im Bereich *Interpunktion* 18 Items und im Bereich *Satzglieder* 15¹¹ Items. Die Aufgaben in den Bereichen *Verbflexion*¹², *Satzarten* und *Genus Verbi* bestanden jeweils aus sechs Items. Für jedes richtig bearbeitete Item wurde ein Punkt vergeben. Für falsch bearbeitete Items wurde kein Punkt vergeben. Wurde ein Item nicht bearbeitet, so wurde dies als falsch gewertet. Für die weiteren Auswertungen wurden anschließend die vergebenen Punkte pro

des Wissenstests ausschließlich Lehrbücher einbezogen, die in mind. einem der beiden Bundesländer zugelassen sind.

8 <https://lehrplaene.bildung-rp.de/index.php?id=4308>.

9 <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/g9-deutsch.pdf>.

10 <http://www.grammatischeterminologie.de/liste.htm>.

11 Bei den Aufgaben zur Satzgliedanalyse wurden Items, die auf die Bestimmung des Prädikat-Begriff abzielten, in der Auswertung nicht berücksichtigt.

12 Aufgrund eines Kodierungsfehlers konnte für den Bereich *Verbflexion* ein Item nicht ausgewertet werden, sodass hier in der Auswertung nur fünf der sechs Items berücksichtigt werden konnten.

Themenbereich zusammengerechnet und durch die Gesamtzahl aller Items in diesem Bereich geteilt.

4.5 Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse zu den Forschungsfragen dargestellt.

Frage 1: Wie groß ist das grammatische Basiswissen von D-LA-Studierenden im Fach Deutsch?

Die D-LA-Studierenden erreichten einen durchschnittlichen Anteil korrekt gelöster Items von 72,6% (SD: 14,2; Minimalwert: 34%, Maximalwert 97%). Die große Spannweite der Ergebnisse weist auf eine große Heterogenität im grammatischen Basiswissen der Studierenden hin. Die Verteilung der Studierenden, getrennt nach dem Anteil korrekt gelöster Items, ist in Abb. 1 dargestellt.

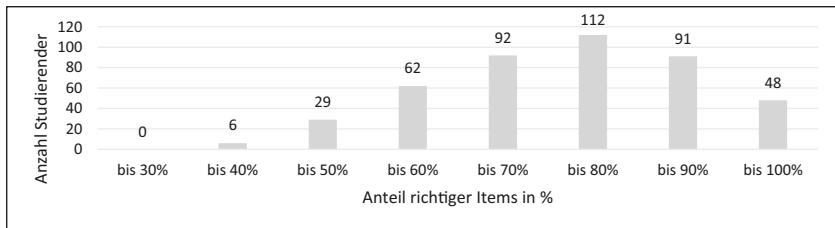


Abb. 1: Verteilung der Leistungen der D-LA-Studierenden (N = 440) mit dem Fach Deutsch

Aus der Abbildung geht hervor, dass 295 Studierende ein Ergebnis zwischen 70% und 90% korrekter Items erzielten, dies entspricht zwei Drittel der Studierenden (67%). 11% der Studierenden erreichten einen Wert zwischen 90% und 100%. Lediglich sechs Studierende erzielten ein Ergebnis zwischen 30% und 40%. Schlechtere Leistungen wurden nicht dokumentiert. Im nächsten Schritt wurden die Ergebnisse in Schulnoten umgerechnet. Grundlage hierfür war die Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung der Kultusministerkonferenz¹³. Abb. 2 zeigt die Verteilung der Schulnoten.

13 https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-VB-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf.

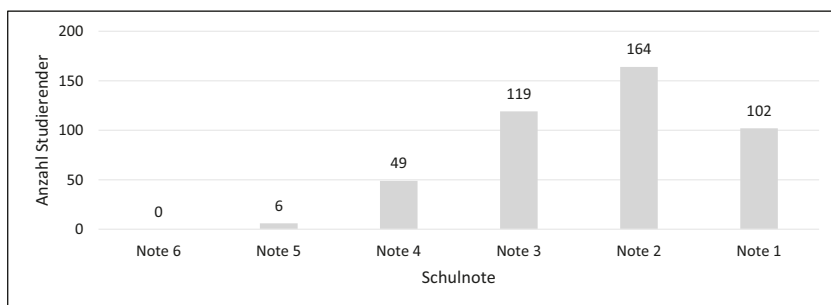


Abb. 2: Darstellung der Ergebnisse für die D-LA-Studierende (N = 440) mit dem Fach Deutsch nach Schulnoten

Wie der Abbildung zu entnehmen ist, würden 266 Studierende (60,2%) die Note 2 oder besser erhalten. Die restlichen Studierenden würden die Note 3 oder schlechter erzielen, wobei die Note 6 nicht vergeben wurde. Im Schnitt erzielen die Studierenden die Note 2,3.

Frage 2: Unterscheidet sich das grammatische Basiswissen der D-LA-Studierenden vom grammatischen Basiswissen Studierender anderer Studiengänge?

Für die erste Auswertung wurde der Anteil korrekt bearbeiteter Items getrennt für die einzelnen Probandengruppen berechnet (vgl. Tab. 2). Aufgrund der zum Teil asymmetrischen Verteilung der Daten wird als Maß der zentralen Tendenz der Median berichtet. Mittelwert, Standardabweichung sowie die Minimal- und Maximalwerte sind in Klammern angegeben.

Tab. 2: Anteil korrekter Items in Prozent, Probandengruppen im Vergleich

	+ Lehramt	- Lehramt
+ Germanistik	Med: 74% (MW: 73%; SD: 14%; Min: 34%, Max: 97%)	Med: 77% (MW: 74%; SD: 15%; Min: 30%, Max: 97%)
- Germanistik	Med: 74% (MW: 75%; SD: 13%; Min: 40%, Max: 99%)	Med: 76% (MW: 75%; SD: 15%; Min: 30%, Max: 96%)

Med = Median; MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert;
Max = Maximalwert

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, unterscheiden sich die Ergebnisse der Probandengruppen deskriptiv betrachtet nur minimal. Die Standardabweichungen und die minimal und maximal erreichten Werte zeigen große Ähnlichkeiten zwischen den Probandengruppen. Zur Prüfung statistischer Unterschiede der Ergebnisse zwischen den Gruppen wurde eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit den Faktoren *Lehramt* und *Germanistik* berechnet. Weder für den Faktor *Lehramt* noch für den Faktor *Germanistik* liegt ein signifikanter Haupteffekt vor (*Lehramt*: $F(1,797) = 0.70$, $p = .403$; *Germanistik*: $F(1,797) = 0.74$, $p = .391$). Es gibt zudem keine signifikante Interaktion der Faktoren *Lehramt* und *Germanistik* auf den Anteil korrekt gelöster Items ($F(1,797) = 0.45$, $p = .501$). Der Anteil korrekt gelöster Items ist demnach unabhängig davon, ob die Studierenden ein Lehramt oder Germanistik studieren oder nicht.

Frage 3: Unterscheidet sich das grammatische Basiswissen von D-LA-Studierenden bezüglich der Studienphase?

Um die Frage zu beantworten, ob D-LA-Studierende in Abhängigkeit vom Stand des Studienverlaufs unterschiedliche Leistungen im Wissenstest zeigen, wurden zwei Vergleiche vorgenommen. Zum einen wurde das grammatische Basiswissen der Bachelor- und Masterstudierenden verglichen. Zum anderen wurde verglichen, ob sich das grammatische Basiswissen der Bachelorstudierenden, die bereits die Einführung in die deskriptive Sprachwissenschaft besucht haben, vom grammatischen Basiswissen der Bachelorstudierenden unterscheidet, die diese Veranstaltung noch nicht besucht haben.

D-LA-Studierende, die sich in der Bachelorphase ihres Studiums befinden ($N = 366$), beantworteten durchschnittlich 73% aller Items korrekt (SD: 14; Min: 36%; Max: 97%). D-LA-Studierende in der Masterphase ($N = 74$) erreichten durchschnittlich ein Ergebnis von 72% korrekter Antworten (SD: 15; Min: 34%; Max: 94%)¹⁴. Die statistische Analyse belegte keinen signifikanten Unterschied zwischen beiden Gruppen (Mann-Whitney-U-Test, $U = 13385$; $z = -0.16$, $p = .875$).

Die Studierenden, die die Einführung in die deskriptive Sprachwissenschaft bereits besucht hatten ($N = 116$), erreichten einen durchschnittlichen Anteil korrekter Antworten von 74% (SD: 15; Min: 39; Max: 97). Die Studierenden, die die Veranstaltung noch nicht besucht haben ($N = 248$), beantworteten im Schnitt

14 Die Ergebnisse der anderen Studierendengruppen getrennt nach Bachelor- und Masterphase sind im Anhang angegeben (siehe Tab. 3).

72% aller Items korrekt (SD: 14; Min: 36; Max: 97).¹⁵ Ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen besteht nicht (Mann-Whitney-U-Test, $U = 13394$; $z = -1.06$, $p = .289$).

Frage 4: Unterscheidet sich das grammatische Basiswissen der D-LA-Studierenden hinsichtlich der verschiedenen abgefragten grammatischen Themen?

Bezüglich der Frage nach den Leistungen für die abgefragten grammatischen Schwerpunktbereiche *Wortarten*, *Satzglieder*, *Satzarten*, *Interpunktion*, *Verbflexion* und *Genus Verbi* wurden die korrekt bearbeiteten Items für jeden Bereich verglichen. Abb. 3 präsentiert die entsprechenden Ergebnisse.

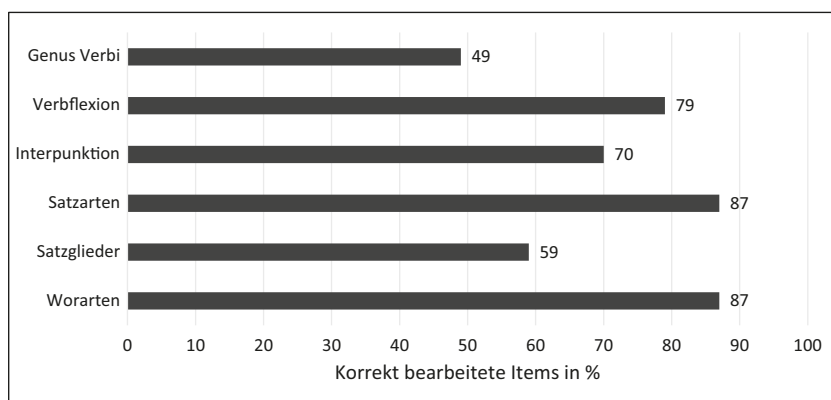


Abb. 3: Ergebnisse der D-LA-Lehramtsstudierenden (N = 440) in den einzelnen Themenschwerpunkten

Aus der Abbildung geht hervor, dass die Bereiche *Wortarten* und *Satzarten* mit einem Anteil von jeweils 87% richtiger Items von den Studierenden am häufigsten korrekt bearbeitet wurden. Die Bereiche *Satzglieder* und *Genus Verbi* bereiteten den Studierenden mit einem Anteil von 59% und 49% richtiger Items die größten Schwierigkeiten. Der Anteil korrekt bearbeiteter Items unterscheidet sich zwischen den Themenbereichen signifikant (Friedman-Test, $\chi^2(5) = 796$, $p < .001$).

15 Zwei Studierende der Probandengruppe konnten nicht eindeutig zugeordnet werden. Daher flossen in diese Auswertung 364 statt 366 Datensätze ein.

Um Hinweise darüber zu erhalten, welche Items den Studierenden besonders schwerfielen, wurden die Items mit den höchsten Fehleranteilen identifiziert. Alle Items, die von mindestens 50% der Studierenden falsch beantwortet wurden, werden nachfolgend getrennt nach Themenbereichen qualitativ analysiert. Insgesamt betraf dies zehn Items aus drei Themenschwerpunkten.

Genus Verbi

Im Bereich *Genus Verbi* sollten die Studierenden entscheiden, ob die vorgegebenen Sätze im Aktiv oder Passiv stehen, wobei das Passiv nach Zustands- und Vorgangspassiv unterschieden werden sollte (Aufgabe 6, siehe Anhang). Vier der sechs Sätze weisen einen Fehleranteil von 60% (Satz 2), 58% (Satz 3) und 56% (Sätze 4 und 5) auf (siehe Bsp. 1).

(1) Der neue Panamakanal

Die Planungen für die Erweiterung des Panamakanals sind abgeschlossen. (_____) Die Bauarbeiten werden Panama sehr viel Geld kosten. (_____) Kritiker glauben, dass das kleine Land die notwendigen Investitionen nicht wird leisten können. (_____) Doch der Anfang ist gemacht. (_____) Mit 15000 Kilo Dynamit wurde an einem Hügel Gestein gesprengt. (_____) In den kommenden Jahren werden 130 Millionen Kubikmeter Gestein abgetragen werden. (_____) [.....]

Ein typischer Fehler bei dieser Aufgabe war die falsche Zuordnung bzw. Vertauschung des Zustands- und Vorgangspassivs (Sätze 2, 4 und 5). Zudem wurde Satz 3 fälschlicherweise als Passivkonstruktion klassifiziert.

Satzglieder

In Aufgabe 5 sollten die Studierenden in vorgegebenen Sätzen die Satzglieder identifizieren, unterstreichen und benennen. Drei Items stechen hier mit hohen Fehlerquoten heraus. Dabei handelt es sich um die Identifikation und Benennung der indirekten Objekte in den Sätzen in den Beispielen 2 und 4 mit 52% und 54% falschen Antworten. In Satz (3) bereitet die Bestimmung des Genitivobjekts den Studierenden die meisten Probleme. Der Fehleranteil liegt hier bei 57%.

- (2) Till Eulenspiegel wollte seiner Mutter einen bösen Streich spielen.
- (3) Er besinnt sich eines Besseren.
- (4) Till schenkt ihr einen Strauß Blumen.

Viele Studierende unterstrichen hier alle Wörter des Satzes einzeln und gaben jeweils die Wortarten anstelle der Satzglieder an. Zum Teil wurden Akkusativ- und Dativobjekt vertauscht.

In Aufgabe 9 waren die zu bestimmenden Satzglieder bereits markiert, zudem waren die Bezeichnungen für die Satzglieder vorgegeben. Die Aufgabe der Studierenden bestand darin, das entsprechende Kürzel für das Satzglied in die Klammern hinter dem unterstrichenen Element einzutragen. In dieser Aufgabe stellte das Item in Beispiel 5 die Studierenden vor besondere Probleme.

- (5) *Wenn du den Stapel von Post sehen könntest, den die meisten Redakteure jeden Morgen auf ihrem Schreibtisch vorfinden, dann würde das () schon einen Teil der Frage beantworten.*

Die korrekte Bestimmung des Subjekts gelang nur 35% der Studierenden, die häufigste Fehlerursache war die Klassifizierung des Subjekts als Objekt.

Interpunktion

Im Bereich der Interpunktion erwiesen sich zwei Items als Herausforderung für die Studierenden, welche auf das Einfügen von Kommata in den vorgegebenen Sätzen abzielten.

- (6) *Doch er stand da herum ohne auf die Ampel aufzupassen.*
(7) *Die nur 1,25 Meter hohe und unscheinbar wirkende Figur die der Bildhauer Edvard Eriksen (1879–1959) nach dem Kopf einer Schauspielerin dem freien Oberkörper seiner Ehefrau Eline und einer Fischflosse geformt hatte war stets für jedermann zugänglich wurde immer wieder bemalt und verlor 1984 zeitweilig auch den rechten Unterarm.*

Im Satz in Beispiel 6 (Aufgabe 3) wurde das Komma vor *ohne* in 76% der Fälle nicht gesetzt. Im Satz in Beispiel 7 (Aufgabe 10) setzten 55% der Studierenden kein Komma zwischen den Konstituenten *einer Schauspielerin* und *dem freien Oberkörper*.

5 Zusammenfassung, Diskussion und Fazit

Im Mittelpunkt der Untersuchung stand das grammatische Basiswissen von Lehramtsstudierenden mit dem Fach Deutsch. Das grammatische Basiswissen wurde mittels eines selbst erstellten Wissenstests erfasst, in welchem die Probanden zehn Schulbuchaufgaben zu den Themenbereichen *Wortarten*, *Satzglieder*, *Satzarten*, *Interpunktion*, *Genus Verbi* und *Verbflexion* bearbeiten sollten. Neben D-LA-Studierenden wurden drei weitere Probandengruppen in die Untersuchung

einbezogen: Lehramtsstudierende ohne das Fach Deutsch, Germanistik-Studierende ohne Lehramtsstudium und Studierende, die weder Lehramt noch Germanistik studierten. Insgesamt wurden die Daten von 801 Studierenden ausgewertet. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die D-LA-Studierenden im Schnitt 72,6% aller im Test enthalten Items korrekt beantworteten. Ihre Ergebnisse weisen mit einem Minimalwert von 34% und einem Maximalwert von 97% korrekter Antworten auf eine große Leistungsbreite innerhalb der Gruppe der D-LA-Studierenden hin. Entgegen unserer Erwartung zeigten die Lehramtsstudierenden des Fachs Deutsch keine besseren Leistungen als die anderen Probandengruppen, deren Studium sich hinsichtlich des Anteils an sprachwissenschaftlichen und/oder sprachdidaktischen Veranstaltungen unterschied. Auch ein signifikanter Unterschied im grammatischen Basiswissen von D-LA-Studierenden in der Bachelor- und Masterphase ihres Studiums konnte nicht nachgewiesen werden. Auch unterschied sich das grammatische Basiswissen von Bachelorstudierenden, die bereits die Einführung in die Sprachwissenschaft besucht haben, nicht vom Wissen der Studierenden, die diese Veranstaltung noch nicht besucht haben. Insofern muss unsere Hypothese, wonach mit einem fortgeschrittenen Studium auch ein größeres grammatisches Basiswissen verbunden ist, zurückgewiesen werden. Mit Blick auf die Frage nach unterschiedlichen Leistungen für die abgefragten Schwerpunktthemen zeigen die Ergebnisse, dass die D-LA-Studierenden in den Bereichen *Wortarten* und *Satzarten* mit je 87% korrekter Antworten die wenigsten Probleme hatten. Die Bereiche *Satzglieder* und *Genus Verbi* bereiteten den Deutsch-Lehramtsstudierenden mit lediglich 59% bzw. 49% korrekter Antworten die meisten Schwierigkeiten.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die D-LA-Studierenden über ein solides grammatisches Basiswissen verfügen. Zwei Dinge müssen hierbei jedoch berücksichtigt werden. Erstens ist das grammatische Basiswissen nicht in allen überprüften Schwerpunktbereichen gleich gut. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass das Wissen in verschiedenen Bereichen der Schulgrammatik unterschiedlich stark ausgeprägt ist (vgl. Schäfer/Sayatz, 2017, S. 233f.). Zweitens muss der erreichte Durchschnittswert von 72,6% getrennt für die Studierenden der Bachelor- und Masterphase betrachtet werden. Mit Blick auf Studierende der Bachelorphase sind 72,6% korrekter Antworten unserer Meinung nach ein befriedigendes Ergebnis. Für Studierende der Masterphase ist dieses Ergebnis hingegen ernüchternd. Masterstudierende sollten mit schulgrammatischen Aufgaben wesentlich souveräner umgehen können, repräsentieren sie doch konkrete Anforderungen des schulischen Grammatikunterrichts, dem die Studierenden nach Beenden ihres Studiums in der Schule begegnen werden. Dort sollen sie ihren Schülerinnen und Schülern das für die Lösung der Aufgabe

erforderliche Wissen vermitteln können. Dieser Umstand und das Ergebnis, dass sich die Leistungen der D-LA-Studierenden nicht von den Leistungen der anderen Studierenden unterscheiden, die in ihrem Studium keine bzw. weniger Berührungspunkte mit sprachwissenschaftlichen und/oder sprachdidaktischen Themen hatten, sind unserer Meinung nach zentral für die Ableitung von Implikationen für die Hochschullehre. Beide Ergebnisse sind insofern unerwartet, als dass der Besuch sprachwissenschaftlicher bzw. sprachdidaktischer Veranstaltungen offensichtlich nicht nachweislich zu einer Erweiterung des grammatischen Basiswissens führt. Mit dem Konzept des grammatischen Basiswissens haben wir einen Gegenstand in den Mittelpunkt der Untersuchung gerückt, der sich zwar auf die schulische Praxis, jedoch nicht passgenau auf die sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Veranstaltungen in der Hochschullehre abbilden lässt. Insofern kann nicht per se ein qualitativer und/oder quantitativer Mangel der sprachwissenschaftlichen Hochschullehre unterstellt werden. Aus unserer Studie geht nicht hervor, über welches linguistische Wissen, im Sinne eines akademischen Forschungswissens, D-LA-Studierende in verschiedenen Phasen ihres Studiums verfügen. Vielmehr weisen die Ergebnisse unserer Studie darauf hin, dass der Brückenschlag zwischen dem an der Hochschule gelehrt, deskriptiv orientierten grammatischen Modell und dem grammatischen Modell, wie es in der Schule vermittelt und angewendet wird, nicht gelingt. In diesem Sinne schließen wir uns Raab und Rödel (2009, S. 129) an, die in ihren Ausführungen zu folgendem Schluss gelangen:

Lehramtsstudierende erwerben zwar im Laufe von Grund- und Hauptstudium eine fundierte sprachwissenschaftliche Ausbildung, sind mitunter allerdings mit der Frage alleingelassen, wie sie ihr systematisches Wissen mit den Anforderungen des Deutschunterrichts in Verbindung bringen können.

Wie könnte das Problem unzureichender Grammatikkenntnisse bei Studierenden gelöst werden? Ein Punkt, der vor dem Hintergrund der zum Teil mäßigen grammatischen Kenntnisse angehender Lehrkräfte diskutiert wurde, ist die Einführung von Eingangstests (vgl. z. B. Bremerich-Vos 2016; Schindler 2016). Allerdings kritisieren Fuhrhop und Teuber (2016, S. 15) hier zu Recht, dass durch die Einführung solcher Tests das Problem unzureichender Kenntnisse nicht gelöst wird, da somit Inhalte des Studienziels als Voraussetzung für die Aufnahme des Studiums etabliert werden. Die Lösung kann jedoch auch nicht darin bestehen, die Inhalte des schulischen Grammatikunterrichts in Form von Brückenkursen oder Sommerkursen an der Universität nachzuholen. Das würde das bestehende niedrige Niveau legitimieren und zementieren (Frenz/Lehmann 2002, S. 17). Die Verkürzung oder gar Vereinfachung sprachwissenschaftlicher

Inhalte stellt ebenfalls keinen Ausweg aus der aktuellen Situation dar. Um das grammatische Basiswissen der Studierenden zu fördern, sollten vielmehr ergänzend neue Zugänge zur Grammatikvermittlung gefunden und praktiziert werden – und das sowohl in der Schule als auch in der Hochschule. Diese Forderung ist nicht neu (vgl. Kleinbusch 2014, S. 153; Schäfer/Sayatz 2017, S. 243). Jedoch reicht es unserer Ansicht nicht aus, die sprachwissenschaftlichen Veranstaltungen explizit auf die Bedarfe der Lehramtsstudierenden auszurichten, so wie es Schäfer und Sayatz (2017, S. 244) vorschlugen. Vielmehr definiert sich die Aufgabe des Grammatikunterrichts an der Hochschule als eine Schnittstelle zwischen Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik und somit als gemeinsame Aufgabe beider Disziplinen. Daher wäre es wünschenswert, wenn entsprechende Kooperationen an den Hochschulen ausgebaut würden, bspw. in Form von mehr gemeinsamen Lehrveranstaltungen oder in aufeinander abgestimmten Lehrveranstaltungen. Ansatzpunkte für eine Zusammenarbeit liegen nicht nur in dem gemeinsamen Ausbildungsziel Lehramt, sondern auch in dem Gegenstand der Grammatik an sich. So kann die Forderung ‚Grammatik als Methodik‘ (vgl. Eisenberg 2004, S. 11) durch den Einbezug und die Arbeit mit Schulbuchaufgaben und qualitativen Fehleranalysen (Schäfer & Sayatz, 2017, S. 244) entsprechend unterstützt und somit die Verknüpfung zum schulischen Unterricht hergestellt werden. Ausgehend von Arbeiten zur Interaktion zwischen Lehrkraft und Schülerinnen bzw. Schülern (vgl. u.a. Kleinbusch 2014, S. 141f.) wäre zudem denkbar, dass auch der Einbezug authentischer Unterrichtsdialoge, ähnlich wie Schulbuchaufgaben und Fehleranalysen, einen guten Ausgangspunkt für die Reflexion und die Verknüpfung von deskriptiver Grammatik und Schulgrammatik darstellen können. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass Studierende ihr grammatisches Wissen möglicherweise nicht immer realistisch einschätzen können (vgl. Schulze 2011, S. 41), stellt auch die Nutzung von kurzen Tests in Lehrveranstaltungen eine Möglichkeit zur Optimierung der Hochschullehre dar. Nach Schindler (2016, S. 16) erfüllen Tests auch eine „(individual-)diagnostische Funktion“, indem sie Studierenden Auskunft über ihren eigenen Wissensstand sowie Stärken und Schwächen hinsichtlich relevanter Aspekte ihrer professionellen Handlungskompetenz geben. Insofern können Wissenstests wie unserer möglicherweise zur Sensibilisierung Studierender für ihr eigenes Wissen beitragen und einen Ausgangspunkt für die Diskussion um Zusammenhänge zwischen grammatischem Basiswissen und akademischem Forschungswissen bilden.

Literaturverzeichnis

- Bachmann, Mariella (2016): Grammatikkonzepte von Lehrkräften: Eine Untersuchung zu individueller grammatischer Modellbildung. Staatsexamensarbeit, Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Bachmann, Mariella/Geyer, Sabrina/Müller, Anja (im Druck): „Und darum geht es ja auch... zu wissen, wie Sprache funktioniert“. Fachwissen und Überzeugungen von Grundschullehrkräften zu Grammatik und Grammatikunterricht. In: Langlotz, Miriam (Hrsg.): Grammatikdidaktik. Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 9, H. 4, S. 469–520.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 29–53.
- Blömeke, Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Haudeck, Helga/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer/Nold, Günter/Schwippert, Knut/Willenberg, Heiner (2011): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster: Waxmann.
- Bremerich-Vos, Albert (2016): 2016. Ein Studieneingangstest für Lehramtsstudierende im Fach Germanistik? Zwar mit Bauchschmerzen, aber: Ja! In: Didaktik Deutsch. Jg. 21, H. 40, S. 9–12.
- Bremerich-Vos, Albert/Dämmer, Jutta (2013): Professionelles Wissen im Studienverlauf: Lehramt Deutsch. In: Blömeke, Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Kaiser, Gabriele/Nold, Günter/Haudeck, Helga/Keßler, Jörg-U./Schwippert, Knut (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf – Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT. Münster: Waxmann, S. 47–75.
- Eisenberg, Peter (2004): Wieviel Grammatik braucht die Schule? In: Didaktik Deutsch, Jg. 9, H. 17, S. 4–15.
- Frenz, Hartmut/Lehmann, Christian (2002): Der gymnasiale Lernbereich ‚Reflexion über Sprache‘ und das Hochschulzugangsniveau für sprachliche Fähigkeiten. In: Arbeitspapiere des Seminars für Sprachwissenschaft der Universität Erfurt.

- Fuhrhop, Nanna/Teuber, Oliver (2016): Orthographisches Wissen und orthographisches Können. Ist ein sinnvoller Studieneingangstest möglich? In: *Didaktik Deutsch*. Jg. 21, H. 40, S. 13–15.
- Funke, Reinold (2018): Working on grammar at school: empirical research from German-speaking regions. Contribution to a special issue *Working on Grammar at School in L1-Education: Empirical Research across Linguistic Regions*. In: *L1-Educational Studies in Language and Literature*. H. 17, S. 1–39.
- Granzow-Emden, Matthias (2002): Zeigen und Nennen. Sprachwissenschaftliche Impulse zur Revision der Schulgrammatik am Beispiel der „Nominalgruppe“. Tübingen: Stauffenburg.
- Habermann, Mechthild (2013): Von der Schule zur Universität. Zum Funktionswandel von Grammatik im BA-Studium. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hrsg.): *Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel*. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 35–60.
- Kleinbub, Iris (2014): Grammatik unterrichten – Professionsorientierung in der Lehrerbildung. In: Bredel, Ursula/Schmellentin, Claudia (Hrsg.): *Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht?*. Baltmannsweiler, Germany: Schneider, S. 135–160.
- Krauss, Stefan/Neubrand, Michael/Blum, Werner/Baumert, Jürgen/Brunner, Martin/Kunter, Mareike (2008): Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. In: *Journal für Mathematik-Didaktik*. Jg. 29, H 3/4, S. 223–258.
- Kruger, Justin/Dunning, David (1999): Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. In: *Journal of personality and social psychology*. Vol. 77, No. 6, pp. 1121–1134.
- Noack, Cristina/Teuber, Oliver (2014): Sprachreflexion/Grammatikunterricht in Sprachbüchern und anderen Medien. In: Gornik, Hildegard (Hrsg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. (DTP). Sprachreflexion und Grammatikunterricht, Bd. 6 (2. korrigierte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengrehen, S. 365–384.
- Ossner, Jakob (2014): Geschichte der Grammatikdidaktik – von den Anfängen bis zur Gegenwart. In: Gornik, Hildegard (Hrsg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Sprachreflexion und Grammatikunterricht, Bd. 6 (2. korrigierte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengrehen, S. 3–37.
- Ossner, Jakob (2015): Grammatik im Studium. In: Ziegler, Arne/Köpcke, Klaus-Michael (Hrsg.): *Deutsche Grammatik in Kontakt*. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht (Reihe Linguistik – Impulse und Tendenzen). Berlin/Boston: de Gruyter. S. 63–84.

- Raab, Susanne/Rödel Michael (2009): Zum Verhältnis von universitärer Sprachwissenschaft und „Sprache“ im Deutschunterricht der Schule. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. 1, Jg. 39, H. 1, S. 127–134.
- Schäfer, Roland/Sayatz, Ulrike (2017): Wie viel Grammatik braucht das Germanistikstudium?. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik. Jg. 42. H. 2, S. 221–255.
- Schindler, Kirsten (2016): Welche Funktion sollten Eingangstests haben? Ein Beitrag aus sprachdidaktischer Perspektive. In: Didaktik Deutsch. Jg. 21, H. 40, S. 16–19.
- Schulze, Kordula (2011): Brauchen Grundschullehrer grammatische Kompetenzen? – Einstellungen und Selbsteinschätzungen von Deutschlehrern. In: Köpcke, Klaus-Michael/Noack, Christina (Hrsg.): Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards. Diskussionsforum Deutsch. 28, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 27–46.
- Shulman, Lee S. (1986): Those who understand. Knowledge growth in teaching. In: Educational research. Vol. 15, No. 2, pp. 4–14.
- Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review, Vol. 57, No. 1, S. 1–22.
- Topalović, Elvira/Dünschede, Susanne (2014): Weil Grammatik im Lehrplan steht. Bundesweite Umfrage zur Grammatik in der Schule. In: Der Deutschunterricht, Jg. 66. H. 3, S. 76–81.

Quelle der Aufgaben

- Deutschbuch Arbeitsheft, Klasse 5, Berlin: Cornelsen, 2004.
- Deutschbuch Arbeitsheft, Klasse 6, Berlin: Cornelsen, 2007.
- Deutsch. Ideen Arbeitsheft, Klasse 5, Braunschweig: Schroedel, Westermann Gruppe 2012.
- Paul D Arbeitsheft, Klasse 5, Braunschweig: Schöningh, Westermann Gruppe, 2010.
- Paul D Arbeitsheft, Klasse 8, Braunschweig: Schöningh, Westermann Gruppe, 2007.
- Paul D Arbeitsheft, Klasse 9, Braunschweig: Schöningh, Westermann Gruppe, 2008.
- Wortstark Werkstattheft, Klasse 10, Braunschweig: Schroedel, Westermann Gruppe, 2006.

Anhang

1)

Bestimmen Sie die Wortarten der Wörter des folgenden Satzes.

Nutzen Sie diese Ziffern:

Adjektiv = 1, Artikel = 2, Nomen/Substantiv = 3, Personalpronomen = 4,
Possessivpronomen = 5, Verb = 6.

Er gibt seiner kleinen Katze das Futter.

— — — — — — —

Paul D, Arbeitsheft Klasse 5, Schöningh, 2010, S. 63

2)

Tragen Sie die unterstrichenen Wörter in die entsprechenden Spalten der Tabelle ein.

Polizeihund „Barry“ beißt Autoknacker ins Gesäß

Für „Barry“ gibt’s jetzt wohl eine große Extrawurst. Denn der Diensthund der Polizei verhinderte die Flucht zweier Männer, die sich an einem Mercedes zu schaffen gemacht hatten. Das tierische Erfolgsrezept: Barry biss den Männern ins Gesäß. Zuvor hatten Polizeibeamte morgens gegen zwei Uhr früh bei einem Kontrollgang durch die Grünanlagen das Bersten von Glas gehört.

Nomen/Substantive:	Adjektive:
Verben:	Präpositionen:
Adverbien:	Pronomen:

Paul D Arbeitsheft, Klasse 8, Schöningh. 2007, S. 48

3)

Setzen Sie im folgenden Text dort ein Komma ein, wo Sie meinen, es müsse eins stehen.

Paul stand am Fußgängerüberweg um auf die andere Straßenseite zu gelangen.
Doch er stand da herum ohne auf die Ampel aufzupassen. Viel mehr liebte er es
auf die Marken der vorbeifahrenden Autos zu achten. Er hatte schon immer
den Wunsch einmal einen echten Ferrari zu sehen.

Wortstark Werkstattheft, Klasse 10, Schroedel, 2006, S. 63

4)

In der folgenden Eulenspiegel-Geschichte sind einige Verbformen fett gedruckt.
Bestimmen Sie die Personalform und das jeweilige Tempus.

Verwenden Sie folgende Abkürzungen:

Singular = Sg	1./2./3. Person = 1./2./3. Pers.	Präsens = Präs.
Perfekt = Perf.	Plural = Pl.	Plusquamperfekt = Plusq.
Futur I = Fut.	Präteritum = Prät.	

Das Haus räumen (Georg Paysen-Petersen)

Nachdem sie die Reise **beendet hatten** (_____) und wieder heimkamen, **fragte** (_____) die Frau ihren Mann, wie's ihm gegangen sei. „Seltsam genug“, **sprach** (_____) er [...]. Er rief Eulenspiegel herbei und **sagte** [...]: „Ich will (_____) dich nicht länger behalten, denn du **bist** (_____) ein arger Schalk.“ [...] „Wenn euch meine Dienste nicht mehr **gefallen** (_____), so will ich morgen nach Euren Worten das Haus räumen und wandern.“ [...]

Deutschbuch Arbeitsheft, Klasse 5, Cornelsen, 2004, S. 32

5)

Unterstreichen Sie die verschiedenen Satzglieder und notieren sie die Namen der Satzglieder.

Till Eulenspiegel wollte seiner Mutter einen bösen Streich spielen.

Er besinnt sich eines Besseren.

Till schenkt ihr einen Strauß Blumen.

Deutsch.Ideen Arbeitsheft, Klasse 5, Schroedel, 2012, S. 91

6)

Entscheiden Sie, welche der folgenden Sätze im Aktiv (A) oder im Passiv stehen; unterscheiden Sie dabei Vorgangspassiv (VP) und Zustandspassiv (ZP).

Der neue Panamakanal

Die Planungen für die Erweiterung des Panamakanals sind abgeschlossen. (_____)

Die Bauarbeiten werden Panama sehr viel Geld kosten. (_____) Kritiker glauben, dass das kleine Land die notwendigen Investitionen nicht wird leisten können.

(_____) Doch der Anfang ist gemacht. (_____) Mit 15000 Kilo Dynamit wurde an einem Hügel Gestein gesprengt. (_____) In den kommenden Jahren werden 130 Millionen Kubikmeter Gestein abgetragen werden. (_____) [...]

Paul D Arbeitsheft, Klasse 9, Schöningh, 2008, S. 80

7)

Unterstreichen Sie im folgenden Text die Haupt- und Nebensätze.**Unterstreichen Sie Hauptsätze mit einer durchgezogenen Linie (_____)****Nebensätze mit einer gestrichelten Linie (_____.).****Umkreisen Sie die Konjunktionen (Bindewörter).****Das gefleckte Band - Appetithäppchen**

[...] Die junge Helen Stoner ist beunruhigt, weil sie sich durch ihren Stiefvater, Dr. Roylett, bedroht fühlt. Nachdem Helens Schwester Julia ihrem Stiefvater ihre Verlobung bekannt gegeben hatte, war sie vor zwei Jahren unter mysteriösen Umständen gestorben. In der Nacht vor Julias Tod hatte Helen ein merkwürdiges Pfeifen gehört, nachdem Julia abends in ihr Zimmer gegangen war. [...]

Deutschbuch Arbeitsheft, Klasse 6, Cornelsen, 2007, S. 45

8)

Streichen Sie in dem folgenden Text die falschen *das* oder *dass* durch. Ergänzen Sie die fehlenden Kommas:

Ich ahnte ja nicht **das/dass** da etwas auf mich zukam **das/dass** mich noch lange beschäftigen sollte. **Das/Dass** war nämlich so **das/dass** die Rektorin mich bat **das/dass** ich die finanzielle Organisation für den Theaterabend übernehmen sollte. [...]

Wortstark Werkstatttheft, Klasse 10, Schroedel, 2006, S. 62

9)

Bestimmen Sie in dem folgenden Text die unterstrichenen Satzglieder.
Schreiben sie in Kürzeln daneben:

S (Subjekt),	P (Prädikat),	Präd. (Prädikativum),
AO (Akkusativobjekt),	DO (Dativobjekt),	PO (Präpositionales Objekt),
TAdv (Temporaladverbiale),	MAdv (Modaladverbiale)	LAdv (Lokaladverbiale),
IAdv (Instrumentaladverbiale).		

Beachten Sie, dass das Prädikat aus zwei Teilen bestehen kann.

Wie dpa meldet (Silvia Englert, geb. 1970)

Wie schaffen (_____) es die Medien (_____) nur, jeden Tag (_____) ihr Blatt oder ihr Programm zu füllen – wo bekommen sie (_____) bloß ihre Themen und Informationen (_____) her? Wenn du (_____) den Stapel von Post sehen könntest (_____), den die meisten Redakteure jeden Morgen auf ihrem Schreibtisch (_____) vorfinden, dann würde (_____) das (_____) schon einen Teil der Frage beantworten (_____) . [...]

Paul D Arbeitsheft, Klasse 9, Schöningh, 2008, S. 82

10)

Im folgenden Text fehlen die Kommas. Tragen Sie diese ein.

Meerjungfrau enthauptet [...]

Die seit 1913 auf einem Stein am Langelinie-Kai des Hafens sitzende Meerjungfrau gilt als Wahrzeichen der dänischen Hauptstadt und zieht jedes Jahr Millionen fotografierender Besucher an. Die nur 1,25 Meter hohe und unscheinbar wirkende Figur die der Bildhauer Edvard Eriksen (1879-1959) nach dem Kopf einer Schauspielerin dem freien Oberkörper seine Ehefrau Eline und einer Fischflosse geformt hatte war stets für jedermann zugänglich wurde immer wieder bemalt und verlor 1984 zeitweilig auch den rechten Unterarm. Während der vor 20 Jahren abgesägte Original-Kopf bis heute verschwunden ist gaben die Diebe des Armes den sie aus lauter Übermut entwendet hatten ihre Beute mit einem Entschuldigungsbrief bei der Polizei ab.

Paul D Arbeitsheft, Klasse 9, Schöningh, 2008, S. 114

Tab. 3: Anteil korrekter Antworten in % getrennt für Bachelor- und Masterstudierende

	Lehramt (+)	Lehramt (-)
Germanistik (+)	Ba: .73 (SD: .14, .36-.97) Ma: .72 (SD: .15, .34-.94)	Ba: .74 (SD: .15, .30-.97) Ma: .77 (SD: .12, .60-.94)
Germanistik (-)	Ba: .74 (SD: .14, .40-.99) Ma: .75 (SD: .13, .46-.94)	Ba: .75 (SD: .16, .30-.96) Ma: .78 (SD: .15, .53-.93) Mag: .74 (SD: .11, .56-.90)

Jutta Dämmer

Entwicklung von Professionswissen im Studienverlauf – Grammatisches Fachwissen von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch

Abstract: The article focuses the results of a study recording the development of professional knowledge of future teachers for the school subject German grammar. The same cohort of future teachers in their first semester was tested before and after attending a grammar course at the University of Essen. This study follows the framework of the TEDS-LT-Study.

Keywords: Professionswissen Studierender, grammatisches Wissen, Wortarten, Syntax

1 Einleitung

Im Fokus dieses Beitrags steht die längsschnittliche Erhebung zur Erfassung grammatischen Wissens von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch im ersten Studiensemester, die im Wintersemester 2013/14 an der Universität Duisburg-Essen durchgeführt wurde.¹ Anliegen dieser Studie ist es, eine Facette fachlichen Wissens und ihre Entwicklung innerhalb der Deutschlehrerausbildung als eine wesentliche Komponente von Lehrerprofessionalität längsschnittlich zu untersuchen. Methodisch angelehnt ist diese Untersuchung an die TEDS-LT-Studie (Blömeke et al. 2011, 2013), in der es um die Erfassung von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen von Lehramtsstudierenden geht. Die in diesem Beitrag vorgestellte Studie basiert auf dem kompetenztheoretischen Ansatz der Lehrerprofessionsforschung (Terhart 2011, S. 205f.), der wesentlich auf die Expertise-Forschung und das Konstrukt der Lehrerexpertise fokussiert (Bromme 2008). Als eine wesentliche Facette von Lehrerprofessionalität wird im kompetenztheoretischen Ansatz vor allem das in der Lehrerbildung vermittelte und erworbene Wissen angesehen (Baumert/Kunter 2006, S. 482f.; 2011 S. 34f.). Der hochschulischen Lehrerbildung kommt dabei eine erhebliche Bedeutung zur Entwicklung professioneller Lehrerkompetenzen zu (Schaper 2009, S. 167).

1 Die Studie ist Kernstück des Dissertationsprojektes der Autorin, das im Februar 2018 mit der Disputation abgeschlossen wurde. Die hier vorgestellten Ergebnisse basieren wesentlich auf den in der Dissertation präsentierten Auswertungen (vgl. Dämmer, Jutta (2019): Grammatisches Fachwissen von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch im Verlauf des ersten Studiensemesters. Schneider: Hohengehen.

In diesem Kontext und vor der Folie von Weinerts Kompetenz-Definition (Weinert 2002, S. 27f.) werden Wissen und Können übereinstimmend als „Kern der Professionalität“ (Baumert/Kunter 2006, S. 481) von Lehrkräften angesehen. Die Studie rekurriert außerdem auf die in der gegenwärtigen Diskussion zur Beschreibung des professionellen Wissens von angehenden und praktizierenden Lehrerinnen und Lehrern als zentral anzusehende Differenzierung der drei Wissensbereiche Fachwissen, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen (Kunter/Pohlmann 2015, S. 265; Lipowsky 2006, S. 49f.; Shulman 1986, S. 9), die dem für die COACTIV-Studie (Kunter et al. 2011) entworfenen und in diesem Zusammenhang prominenten Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert/Kunter 2006: 482) zugrunde gelegt ist. Die vorliegende Erhebung schließt damit an die Studien MT21 (Mathematics Teaching in the 21st Century; Blömeke/Kaiser/Lehmann 2008), TEDS-M (Teacher Education and Development: Learning to Teach Mathematics; Blömeke/Kaiser/Lehmann 2010a, b), TEDS-Telekom (Buchholtz/Blömeke et al. 2011), LEK (König 2010) und die TEDS-LT-Studie (Blömeke et al. 2011; Blömeke et al. 2013) an. Vorgestellt werden in diesem Beitrag wesentliche Aspekte und Ergebnisse der Erhebung an der Universität Duisburg-Essen. Im folgenden Abschnitt wird die Modellierung des grammatischen Wissens im Sinne einer Facette des Fachwissens beschrieben. Das Testdesign und die Charakterisierung der Studie werden im dritten Abschnitt dargestellt. Im Fokus des vierten Abschnitts stehen die Merkmale der Stichprobe. Abschnitt fünf ist der Beschreibung des methodischen Vorgehens gewidmet. Ausgewählte Ergebnisse werden im sechsten Abschnitt präsentiert, während der letzte Abschnitt den Beitrag mit einem kurzen Fazit beschließt.

2 Zur Erhebung grammatischen Fachwissens

In Anlehnung an die theoretische Modellierung des Fachwissens Mathematik in der COACTIV-Studie (Baumert/Kunter 2006, 2011) werden in dieser Studie vier Ebenen des Fachwissens Deutsch unterschieden. Die unterste bzw. erste Ebene umfasst sprachlich-literarisches Alltagswissen, das Erwachsene besitzen sollten. Im Hinblick auf das Erhebungsinstrument wird eine inhaltliche Spezifizierung der ersten Wissensebene folgendermaßen operationalisiert: Auf der ersten Ebene sollen beispielsweise verschiedene Wortarten und Satzglieder benannt und Beispiele in Satz- und Textkontexten angegeben werden können. Auf der zweiten Ebene ist sprachliches Wissen auf einem Niveau angesiedelt, das von einem durchschnittlichen bis guten Schüler oder einer durchschnittlichen bis guten Schülerin am Ende der Schullaufbahn mit dem Abitur erreicht worden sein soll. Auf der zweiten Wissensebene soll mit dem Testinstrument erfasst werden, ob Wortartsysteme

nach semantischen, morphologischen und syntaktischen Kriterien erkannt und bestimmt und ihre typischen Charakteristika benannt werden können, und darüber hinaus soll erhoben werden, ob Wissen über Wortarten und ihre Leistungen für Satzglieder und Satzstrukturen vorhanden ist. Ein vertieftes sprachliches Wissen, fundierte Kenntnisse der deutschen Sprache und ein entsprechendes Verständnis der in der Schule unterrichteten Sachverhalte bilden das Niveau der dritten Ebene. Als Anhaltspunkte für die Erstellung von Testaufgaben, die den Ebenen zwei und drei zuzuordnen sind, dienen die Bildungsstandards für das Fach Deutsch (KMK 2004, 2005, 2012), die Kernlehrpläne des Landes Nordrhein-Westfalens und die Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (KMK 2008/2015). Bis zum Abschluss des Studiums und der praktischen Ausbildung im Referendariat sollten angehende Lehrkräfte das Wissensniveau der dritten Ebene erreicht haben. Die vierte Ebene umfasst das akademische Forschungswissen des Faches. Ausgangspunkt für den ersten Messzeitpunkt ist, dass sich das fachliche Wissen der Studierenden zum Beginn ihres Studiums lediglich auf einem durchschnittlichen bis guten Niveau eines Schülers oder einer Schülerin nach der Beendigung der Schullaufbahn befinden kann, was die Inhalte der administrativen Vorgaben einschließt, Wissen also, das sich auf die erste und die zweite Ebene bezieht.

Hinsichtlich des zu testenden schulgrammatischen Wissens wird angenommen, dass es sich um eine Facette professionellen Fachwissens innerhalb des Konstrukts von Professionswissen von Lehrpersonen handelt und eine Domäne bildet, innerhalb derer die beiden Dimensionen Wortarten (Morphologie) und Syntax angesiedelt sind. Um das Testkonstrukt des schulgrammatischen Wissens inhalts- bzw. curricular valide abbilden zu können, wurde der Bereich der Schulgrammatik und sein Stellenwert in den administrativen Vorgaben beleuchtet. Begründet ist die Themenauswahl der Grammatikbereiche Morphologie und Syntax durch das Vorhandensein dieser Bereiche in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch sowie in den Kernlehrplänen für Nordrhein-Westfalen. Da die Studierenden in universitären Seminaren² getestet wurden, in denen eine „Auffrischung“ des grammatischen Wissens stattfinden sollte, erfolgte ein Abgleich dieser administrativen Vorgaben (KMK-Liste, Bildungsstandards und Kernlehrpläne Nordrhein-Westfalens für das Fach Deutsch) ebenso wie ein Blick auf die in den Testseminaren eingesetzten Arbeitsbücher in vergleichender Darstellung mit schulischen und wissenschaftlichen Grammatiken, um inhaltsvalide Testaufgaben herzustellen. Für die Testaufgabenentwicklung des zweiten

2 Siehe dazu die Ausführungen im vierten Abschnitt.

Messzeitpunktes wurden außerdem die von den Lehrenden der Grammatikseminare eingesetzten Arbeitsbücher³ berücksichtigt, um inhaltliche Validität für das veränderte Erhebungsinstrument des zweiten Testzeitpunktes herzustellen, das den Studierenden nach dem Besuch des Grammatikseminars am Ende der Vorlesungszeit vorgelegt wurde. Aus Zeitgründen (für die eigentliche Testung des grammatischen Wissens standen lediglich 35 Minuten zur Verfügung) konnten selbstverständlich nicht sämtliche schulgrammatischen Schwerpunkte in der gewünschten Tiefe mit Testaufgaben abgedeckt und erfasst werden, sodass basale schulgrammatische Grammatikthemen⁴ den Kern der Untersuchung bildeten. Die Verteilung der einzelnen Items auf die Dimensionen *Wortarten* und *Syntax* verdankt sich einer rein analytischen Differenzierung, wie sie auch in Grammatiken vorzufinden ist. Im Vordergrund stehen dabei hinsichtlich der Wortarten kategoriale Merkmale wie *Nominativ*, *Substantiv* oder *Singular* und bezüglich der Syntax relationale Merkmale wie *Subjekt*, *Objekt* oder *Satzglied*. Konstruiert wurden mithin Items zu den genannten Wortarten und den Flexionsparametern der Konjugation und Deklination. Zum Bereich der Syntax wurden Items zu den Satzgliedern, zu Nebensätzen, zur Verschiebeprobe und zum topologischen Modell erstellt. Eher oberflächlich wurde bei der Konstruktion der Testaufgaben der Bereich der Wortbildungsmorphologie berücksichtigt, da er eine untergeordnete Rolle in den Bildungsstandards und Kernlehrplänen Nordrhein-Westfalens für das Fach Deutsch spielt. Für den Bereich der Wortbildungsmorphologie waren daher bei den Erstsemesterstudierenden geringe Kenntnisse zu Termini wie *Derivation* oder *Komposition* oder in ebenfalls eher

3 In den Seminaren wurden von den Lehrenden Musans (2009) „Satzgliedanalyse“ Pittner und Bermans (2010) „Deutsche Syntax“ oder die „Schülerduden-Grammatik“ (Dudenredaktion 2010) eingesetzt. Zwei Lehrende gaben an, zusätzlich Boettchers (2009 a, b, c) dreibändige Grammatik und weitere nicht näher spezifizierte Materialien einzusetzen. Diese Werke wurden als Lehrwerke oder in Auszügen in den Seminaren verwendet. Als „Arbeitsbücher“ genügen die beiden ersten Werke sicherlich den Ansprüchen an (hochschulische) Lehrwerke zum Thema Einführung in die Syntax, insbesondere da in beiden Büchern Übungen zum Wiederholen und Vertiefen des Dargestellten enthalten sind. Der Bereich der Wortarten ist in den beiden Arbeitsbüchern rudimentär dargestellt, während die Schülerduden-Grammatik dazu Ausführlicheres zu bieten hat, ebenso Boettchers dreibändige Grammatik.

4 Als ‚schulgrammatische‘ Themen werden solche Grammatikbereiche verstanden, die im Sinne Hoffmanns (2014, S. 59) auf spezifische Lernergruppen zugeschnittene Systematisierungen grammatischer Phänomene darstellen. Diese Systematisierungen sind darüber hinaus an den administrativen Vorgaben (Bildungsstandards, Lehr- und Bildungsplänen der Bundesländer) und Schul- und Lehrbüchern orientiert.

geringem Umfang zu Termini wie Suffix oder Präfix zu erwarten⁵. Die Themenschwerpunkte der Testungen zu beiden Messzeitpunkten sind der folgenden Darstellung zu entnehmen (s. Tab. 1).

Tab. 1: Übersicht der grammatischen Dimensionen

Wissen in grammatischen Dimensionen	Themen für die Operationalisierung
Wortartenlehre	Verb, Nomen, Adjektiv, Pronomen, Artikel, Adverb, Präposition, Konjunktion, Präfix, Suffix Flexion: Konjugation (Tempus, Modus, Genus verbi, Person, Numerus); Deklination (Kasus, Numerus, Genus)
Syntax	Satzglieder: Subjekt, Prädikat, Objekt, Adverbiale Nebensätze, Topologisches Modell, Verschiebeprobe, Attribut, Mehrdeutigkeit von Sätzen

3 Testdesign und Charakterisierung der Studie

Um das grammatische Wissen zu erfassen, wurden zwei Testhefte erstellt, die aus je zwei Teilen bestanden. Dem eigentlichen Grammatiktest vorangestellt waren einige Fragen zu den soziodemographischen Charakteristika der Studierenden, zum gewählten Studiengang, zum Bildungs- und Migrationshintergrund der Eltern. Dieser erste Teil umfasste 20 Fragen. Das Design der Testhefte ist in Tab. 2 dargestellt.

Tab. 2: Design der beiden Testhefte

Messzeitpunkt 1 (MZP1)	Demographische Angaben	Leistungstest
Testheft 1	A1	B1/C1
Bearbeitungszeit	7 Minuten	35 Minuten
Testheft 2	A1	C1/B1
Bearbeitungszeit	7 Minuten	35 Minuten
Messzeitpunkt 2 (MZP2)	Demographische Angaben	Leistungstest
Testheft 1	A1	B2/C2
Bearbeitungszeit	7 Minuten	35 Minuten
Testheft 2	A1	C2/B2
Bearbeitungszeit	7 Minuten	35 Minuten

5 Die Testhefte des ersten Messzeitpunktes enthielten Items zur Wortbildungsmorphologie, die dem Bereich der Wortartenlehre zugeschlagen wurden. Diese Items erwiesen sich jedoch als zu schwer für die Studierenden und wurden schließlich aus den Skalierungen entfernt.

In diesem Test wurden mehrere Aufgabenformate bzw. Itemvarianten verwendet (vgl. für einen Überblick Bortz/Döring 2006, S. 214). Testaufgaben enthalten in der Regel einen Stimulus, auf den sich nachfolgende Fragen beziehen (Hartig/Jude 2007, S. 29). Im Test wurden Items mit offener Beantwortung, mit halboffener Beantwortung und mit Antwortvorgaben, also geschlossene bzw. Multiple-Choice-, Zuordnungs- und Richtig-Falsch-Aufgaben eingesetzt und zwischen Aufgaben und Items differenziert. Ein Item stellte dabei die kleinste Testeinheit dar, eine Aufgabe war in der Regel komplexer und umfasste mehrere Items. War zwischen mehreren Richtig-Falsch-Items zu entscheiden, so wurde jedes einzelne Element als ein Item angesehen. Aus auswertungsökonomischen Gründen wurden bei den offenen Aufgabenvarianten überwiegend solche verwendet, bei denen zumeist nur eine kurze Antwort gegeben werden musste. Es dominierten insgesamt jedoch – aus ebenfalls auswertungsökonomischen Gründen – geschlossene Aufgabenformate. Die folgende Tab. 3 gibt einen Überblick über die Verteilung der Items nach Antwortformat und Messzeitpunkten vor der Skalierung.

Tab. 3: Verteilung der Items nach Antwortformat vor der Skalierung

<i>Grammatische Dimension</i>	Messzeitpunkt 1		Messzeitpunkt 2	
	offen	geschlossen	offen	geschlossen
Wortarten	10	31	5	32
Syntax	16	37	23	31
beide	17	1	14	1
gesamt	43	69	42	64

Zur Ermittlung der Reliabilität der Kodierungen wurden 20 Prozent der offenen Aufgaben durch einen zweiten geschulten Kodierer kodiert und Cohens Kappa (κ) als Übereinstimmungsparameter bestimmt. Die dabei erzielten Kappa-Werte in einer Höhe von 0.88 bis 1.00, im Mittel lagen die Werte bei 0.97, sind als sehr gut einzuschätzen (Wirtz/Caspar 2002, S. 59).

Das grammatische Wissen wurde mittels Papier-und-Bleistift-Tests erhoben. Die zu den Messzeitpunkten jeweils eingesetzten beiden Testhefte enthielten je zwei Testblöcke mit identischen Aufgaben, die in jeweils umgekehrter Reihenfolge angeordnet waren. Sogenannte Ankeritems (Kernaufgaben) verknüpften die beiden Messzeitpunkte miteinander, indem ausgewählte Items den Probanden zu beiden Messzeitpunkten vorgelegt und von ihnen bearbeitet wurden. Mithilfe dieser Verknüpfung der Testzeitpunkte durch Ankeritems wurden die

Ergebnisse beider Messzeitpunkte aufeinander bezogen und Veränderungen in den Personenfähigkeiten bestimmt. Zum ersten Messzeitpunkt umfassten die beiden Testhefte je 29 Aufgaben zu den beiden definierten Wissensdimensionen Wortarten und Syntax, während zum zweiten Messzeitpunkt insgesamt 32 Aufgaben pro Testheft eingesetzt wurden. Von diesen 32 Aufgaben waren 16 bereits Bestandteil der Testhefte des ersten Messzeitpunktes und dienten damit als Ankeritems. Insgesamt wurden zum ersten Messzeitpunkt 112 Items und zum zweiten 106 Items eingesetzt. Auf Basis der Datenanalysen und aufgrund einer mangelhaften Passung an die Testgütekriterien mussten einige Items eliminiert werden. Hinsichtlich der Differenzierung nach beiden Dimensionen ergibt sich die Verteilung der verbliebenen Items nach der letzten Skalierung, die in Tab. 4 dargestellt ist.

Tab. 4: Übersicht über die Anzahl der verbliebenen Items nach der Skalierung und Aufteilung nach Messzeitpunkten

<i>Grammatische Dimension</i>	Anzahl Items 1. MZP	Anzahl Items 2. MZP	Gesamtzahl Items 1. und 2. MZP	Anzahl Items MZP 1+2 (Ankeritems)
Wortarten	34	32	42	23
Syntax	34	37	50	22
Beide Dimensionen	18	15	20	13
gesamt	86	84	112	58

Grundlage für die Konstruktion der Aufgaben für das Testinstrument dieser Untersuchung ist die von Anderson et al. (2001) revidierte und erweiterte Bloom'sche Wissenstaxonomie. In dieser Taxonomie werden vier Wissenstypen unterschieden: Faktenwissen, begriffliches Wissen, prozedurales und metakognitives Wissen. Kombiniert sind diese vier Wissenstypen mit den sechs kognitiven Prozessen Erinnern, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Bewerten und Kreieren (Anderson et al. 2001, S. 28; Bremerich-Vos 2008, S. 32). Die sechs kognitiven Prozesse wurden für die Aufgabenkonstruktion zu drei kognitiven Prozessen (Erinnern/Abrufen, Verstehen/Anwenden und Bewerten/Kreieren) zusammengefasst. Die Aufgaben des Testinstruments wurden den drei resultierenden Prozessen zugeordnet. In Anlehnung an die TEDS-LT-Studie wurde nicht von einer hierarchischen Anordnung der jeweiligen Testitems ausgegangen, sodass eine einfache Aufgabe zum Verstehen und Anwenden nicht notwendigerweise schwieriger sein muss als eine Erinnerungsaufgabe; Prozeduren

könnten möglicherweise angewendet werden, ohne dass sie verstanden wurden (Blömeke 2011, S. 17).

Es dominierten Items zu den beiden Prozessen *Erinnern/Abrufen* und *Verstehen/Anwenden*, da das Bearbeiten von diesen Prozessen zurechenbaren Items weniger Zeit erfordert. Aufgaben zum Bewerten und Kreieren wurden jedoch nicht produziert. Zudem wurde versucht, die Items zu beiden Messzeitpunkten gleichmäßig auf die jeweiligen Dimensionen aufzuteilen. Zum zweiten Messzeitpunkt wurde die Aufgabenschwierigkeit erhöht.

4 Die Stichprobe

Im Wintersemester 2013/14 wurde mehr als die Hälfte der Erstsemesterstudierenden des Faches Deutsch in den Lehrveranstaltungen der „Grammatischen Grundlagen“ an der Universität Duisburg-Essen hinsichtlich ihres schulgrammatischen Wissens getestet. Es handelt sich um eine sogenannte Gelegenheits- oder Ad hoc-Stichprobe (Bortz/Döring 2006, S. 401). Die Testungen fanden zu Beginn der Vorlesungszeit in insgesamt zehn Lehrveranstaltungen und zum Ende der Vorlesungszeit in der vorletzten und letzten Vorlesungswoche, somit etwa 13 Wochen nach dem ersten Messzeitpunkt statt. Als Zielpopulation waren lediglich Deutschstudierende des ersten Studienseesters definiert, die im Wintersemester 2013/14 ein Studium der Germanistik aufgenommen haben und einen Lehramtsabschluss anstrebten. Obwohl der Besuch des Seminars der „Grammatischen Grundlagen“ vornehmlich für Studierende im ersten Fachsemester vorgesehen ist, befanden sich in den Seminaren auch Studierende in einem höheren als dem ersten Fachsemester. Diese Durchmischung Studierender unterschiedlicher Fachsemester basiert auf dem Umstand, dass der Abschluss des Moduls Linguistik I, dem das Testseminar zugeordnet war, mit schriftlichen Prüfungsleistungen verknüpft war, die nicht von allen Studierenden gleichermaßen im ersten Versuch erbracht werden und deshalb vermutlich einige Studierende erneut das Seminar mit dem Bestreben besuchten, lückenhafte grammatische Kenntnisse auszugleichen. Zum ersten Messzeitpunkt konnte insgesamt 401 Studierenden⁶ der Test zum grammatischen Wissen vorgelegt werden. Von ihnen

6 Eine Vollerhebung, also sämtliche Erstsemesterstudierenden des Faches Deutsch zu testen, wäre zwar wünschenswert, jedoch nicht zu leisten gewesen. Da die Studierenden in den Seminaren getestet wurden, war das Einverständnis der Dozenten und Dozentinnen vorausgesetzt. So verweigerte eine Lehrperson den Zutritt zu ihrem Seminar, weitere Lehrveranstaltungen wurden als Blocktage in der vorlesungsfreien

befanden sich 353 Studierende in der Zielpopulation, sie waren also im ersten Semester. Zum zweiten Messzeitpunkt bearbeiteten insgesamt 320 Studierende den Test. Von ihnen waren 296 im ersten Semester, die übrigen 24 Studierenden waren in einem höheren Semester. Die Testbearbeitungen der Erstsemesterstudierenden gingen in die Skalierungen und Datenanalysen ein. Die 320 beziehungsweise die 296 Studierenden bilden einen Querschnitt zu den beiden Messzeitpunkten.

Tab. 5: Aufteilung der teilnehmenden Studierenden nach Messzeitpunkt und Semesteranzahl

	Teilnehmer gesamt	1. Sem.	2. Sem.	3. Sem	> 4. Sem.	o. A.
Messzeitpunkt 1	401	353	3	36	8	1
Messzeitpunkt 2	320	296	2	19	1	2

Insgesamt 179 Studierende absolvierten zu *beiden* Messzeitpunkten den Test. Diese 179 konstituierten den echten Längsschnitt. Tab. 5 zeigt die Verteilung der Studierenden auf die beiden Messzeitpunkte.

Tab. 6: Verteilung der Studierenden auf die Messzeitpunkte

	MZP1	MZP2	Nur MZP1	Nur MZP1	Beide MZP
Erstsemesterstudierende	353	296	174	117	179

Somit liegen Informationen zu Studierenden vor, die nur zum ersten oder zum zweiten Messzeitpunkt teilgenommen haben, und zu Studierenden, die zu beiden Messzeitpunkten den Test bearbeitet haben (s. Tab. 6).

Von den 353 Studierenden zum ersten Messzeitpunkt waren 292 weiblich und 61 männlich. Beim zweiten Messzeitpunkt gaben von den 296 Studierenden der Zielpopulation 239 an, weiblich und 55 Studierende männlich zu sein. Von 2 Personen liegen keine Angaben zum Geschlecht vor. Von den Studierenden der längsschnittlichen Stichprobe waren 30 männlich und 149 weiblich. Über die

Zeit angeboten, sodass die Studierenden dieser Seminare nicht erreicht werden konnten. Insofern ist Blömekes Bemerkung (2007, S. 19) hinsichtlich der Teilnahme an hochschulischen Testungen zutreffend, dass eine Verpflichtung zur Teilnahme wohl auf Schulleistungsebene durch ministerielle Weisung zu erreichen ist, im hochschulischen Bereich dagegen nicht.

Messzeitpunkte hinweg und auch im Querschnitt blieben die Anteile der weiblichen und männlichen Studierenden annähernd stabil.

Von den 353 teilnehmenden Erstsemesterstudierenden des ersten Messzeitpunktes strebten 269 ein Lehramt an, zwei Personen machten keine Angabe zum Abschluss und 82 Studierende gaben an, einen anderen als einen Lehramtsabschluss anzustreben. Von den insgesamt 296 Erstsemesterstudierenden des zweiten Messzeitpunkts gaben 233 an, einen Lehramtsabschluss anzustreben. 61 hatten sich für einen anderen Abschluss entschieden und 3 Studierende machten keine Angabe (s. Tab. 7).

Tab. 7: Zusammensetzung der Stichproben nach Ausbildungsgängen zu beiden Messzeitpunkten

MZP1								
Studiengang (angestrebter Abschluss)	BA LA GY/GS	BA LA HRGe	BA LA GRS	BA LA BK	LA gesamt	Anderer Abschluss	K. A.	gesamt
Anzahl	n = 107	n = 64	n = 83	n = 15	n = 269	n = 82	n = 2	n = 353
Studierende	30,3%	18,1%	23,5%	4,2%	76,1%	23,2%	0,6%	100%
MZP2								
Studiengang (angestrebter Abschluss)	BA LA GY/GS	BA LA HRGe	BA LA GRS	BA LA BK	LA gesamt	Anderer Abschluss	K. A.	gesamt
Anzahl	n = 85	n = 52	n = 86	n = 9	n = 233	n = 61	n = 3	n = 296
Studierende	28,7%	17,6%	29,1%	3,0%	78,4%	20,6%	1,0%	100%

Zum ersten Messzeitpunkt lag der Anteil der Lehramtsstudierenden bei 76,1 Prozent. Dieser Anteil der Lehramtsstudierenden erhöhte sich zum zweiten Messzeitpunkt auf 78,4 Prozent. Die Gruppe der Gymnasiallehrämter war in den Stichproben am stärksten vertreten mit 30,3 (MZP 1) bzw. 28,7 Prozent (MZP 2). Einen leicht geringeren bzw. zum zweiten Messzeitpunkt höheren Anteil hatten die Grundschullehrämter mit 23,5 (MZP 1) bzw. 29,1 Prozent (MZP2). Der Anteil der Studierenden, die den Lehramtsstudiengang Berufskolleg gewählt hatten, lag bei 4,2 (MZP 1) bzw. 3,0 Prozent (MZP 2). Einen Anteil von 18,1 (MZP 1) bzw. 17,6 Prozent (MZP 2) an den Stichproben hatte die Gruppe der HRGe-Lehrämter. Die Verteilung der Studierenden nach angestrebten Abschlüssen im Längsschnitt wird aus Tab. 8 ersichtlich.

Tab. 8: Längsschnittliche Betrachtung – Zusammensetzung der Studierenden nach Ausbildungsgängen (*zwei Studierende machten keine Angabe zum Studiengang, nahmen gleichwohl an beiden Messzeitpunkten teil.)

<i>Längsschnitt</i>								
Studiengang (angestrebter Abschluss)	BA LA GY/GS	BA LA HRGe	BA LA GRS	BA LA BK	LA gesamt	Anderer Abschluss	k. A.	gesamt
Anzahl Studierende	n = 42 23,5%	n = 31 17,3%	n = 52 29,1%	n = 6 3,3%	n = 131 73,2%	n = 46 25,7%	n = 2 1,1%	n = 179 100%

Da die Abiturdurchschnittsnote im Hinblick auf den (späteren) Studienerfolg nach wie vor als bester Prädiktor (Gold/Souvignier 2005, S. 220) gilt, wurde der erreichte Notendurchschnitt des Abiturs erfragt. Für die getesteten Erstsemesterstudierenden lag der Wert der mittleren Abiturnote zu beiden Messzeitpunkten bei 2.3. Studierende mit einem gymnasialen Abitur, das allerdings nicht an einem Fachgymnasium erworben wurde, wiesen eine leicht bessere Abiturdurchschnittsnote auf als Studierende, die ihr Abitur an einer Gesamtschule abgelegt haben. Kein signifikanter Unterschied hinsichtlich der mittleren Abiturnote ergab sich zwischen männlichen und weiblichen Studierenden. Betrachtet man einzelne Lehramtsgruppen, so lassen sich jedoch geringfügige Unterschiede der mittleren Abiturnote im Vergleich zwischen den gewählten Studiengängen feststellen. Die Differenz der mittleren Abiturnote zwischen der Gruppe der Grundschullehrämter und der HRGe-Gruppe betrug 0.4 Notenpunkte beim ersten und 0.3 Notenpunkte beim zweiten Messzeitpunkt. Insgesamt lag die mittlere Abiturnote derjenigen Studierenden, die sich für das Grundschullehramt entschieden haben, über der mittleren Abiturnote der Zielpopulation. Leicht unterdurchschnittlich war die mittlere Abiturnote der HRGe-Lehrämter. Dieser Befund deckt sich mit Beobachtungen der TEDS-LT-Studie (Buchholz/Doll et al. 2011, S. 41). Die gruppen-spezifischen Unterschiede lassen sich jedoch mit den unterschiedlichen Zulassungsbedingungen der jeweiligen Lehramtsstudiengänge erklären.

Erfasst wurde zu beiden Messzeitpunkten der Migrationsstatus der Studierenden mithilfe einer Frage nach dem Geburtsland der Eltern bzw. des oder der jeweiligen Studierenden⁷. Beim ersten Messzeitpunkt gaben 66 Prozent

7 Analog zur TEDS-LT Studie wurde mittels eines vierstufigen Items mit den Antwortmöglichkeiten „beide Elternteile in Deutschland geboren“ (entspricht „kein Migrationshintergrund“), „ein Elternteil wurde im Ausland geboren, eines in Deutschland“, „Eltern wurden im Ausland geboren, das Kind aber in Deutschland“ und „Eltern und Kind

(n = 233) der Zielpopulation an, dass beide Elternteile in Deutschland geboren waren, einen Migrationshintergrund wiesen insgesamt 33,4 Prozent (n = 118) der getesteten Studierenden des ersten Messzeitpunktes auf (s. Tab. 9). Zum zweiten Messzeitpunkt lag der Anteil der Studierenden mit einem Migrationshintergrund bei 35,8 Prozent (n = 106).

Tab. 9: Migrationsstatus der getesteten Studierenden zu beiden Messzeitpunkten. *MZP2

	MZP1	MZP2	Längsschnitt*
Beide Elternteile in Deutschland	66,0 % (n = 233)	63,9 % (n = 189)	70,4 % (n = 126)
Ein Elternteil im Ausland	7,4 % (n = 26)	8,4 % (n = 25)	6,7 % (n = 12)
Beide Elternteile im Ausland	18,4 % (n = 65)	20,3 % (n = 60)	15,1 % (n = 27)
Eltern und Kind im Ausland	7,6 % (n = 27)	7,1 % (n = 21)	7,8 % (n = 14)
keine Angabe	0,6 % (n = 2)	0,3 % (n = 1)	0 % (n = 0)
Gesamt	100 % (n = 353)	100 % (n = 296)	100 % (n = 179)

In der Betrachtung der einzelnen Lehramtsgruppierungen machten im Studiengang für das Lehramt an Grundschulen Studierende mit Migrationshintergrund 21,7 Prozent (MZP1) bzw. 26,7 Prozent (MZP2) aus. Wenig frequentiert wurde auch der Bachelor-Studiengang SLKuK von Studierenden mit Migrationshintergrund, während der HRGe-Lehramtsstudiengang deutlich häufiger von Studierenden mit Migrationshintergrund studiert wurde, hier stellten Studierende mit Migrationshintergrund mit 54,7 Prozent (MZP1) bzw. 59,6 Prozent (MZP2) sogar die Mehrheit. Auch im Längsschnitt bildeten im HRGe-Studiengang Studierende mit Migrationshintergrund die Mehrheit gegenüber den deutschstämmigen Studierenden. In allen anderen Lehramtsgruppierungen lag der Anteil der Studierenden ohne Migrationshintergrund deutlich über jenem Anteil Studierender mit Migrationshintergrund.

5 Methode

Unter Einhaltung der für diagnostische Verfahren üblichen Testgütekriterien der Objektivität, Validität und Reliabilität wurde das grammatische Wissen der

wurden im Ausland geboren“ (entspricht „Migrationshintergrund vorhanden“) der Migrationsstatus der Studierenden erhoben. Dieser vierstufige Indikator zur Ermittlung des Migrationsstatus wurde im PISA-Bericht der OECD von 2001 so verwendet. In den nationalen Berichten zu PISA 2003 und PISA 2006 wurde von diesen Vorgaben der OECD abgewichen und die Ergebnisse von Jugendlichen mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil separat dargestellt (Stanat/Rauch/Seigeritz 2010, S. 203f.).

Studierenden erhoben und mit der Methode der Item-Response-Theorie (IRT; Probabilistische Testtheorie) analysiert. Grundannahme probabilistischer Testtheorien ist, dass es sich bei dem beobachtbaren Antwortverhalten der Testteilnehmerinnen und -teilnehmer auf die jeweiligen Items um *manifeste Variablen* handelt, während in *latenten Variablen* die Merkmalsausprägungen in nicht beobachtbaren dahinterliegenden Fähigkeits- oder Persönlichkeitsmerkmalen erfasst sind (Moosbrugger 2012, S. 228). Das Wissen der Studierenden lässt sich mithin nicht aus den Testergebnissen selbst ablesen, sondern vielmehr erlaubt das manifeste Antwortverhalten der Studierenden Rückschlüsse auf das ihm zugrundeliegende Wissen (Rost/Spada 1978, S. 60). Die vorliegenden Testaufgaben beider Messzeitpunkte wurden mithilfe der Software Acer ConQuest (Wu et al. 1998) mit einem Rasch-Modell skaliert. Innerhalb dieses Modells gilt die Wahrscheinlichkeit, mit der ein Item gelöst wird, als abhängig von der Fähigkeit der Testperson und von der Aufgabenschwierigkeit. Itemschwierigkeit und Personenfähigkeit werden auf einer gemeinsamen Skala abgebildet (Rost/Spada 1978, S. 73) (s. Abb. 1). Liegen die Fähigkeit einer Person und die Schwierigkeit einer Aufgabe auf demselben Niveau, dann beträgt die Lösungswahrscheinlichkeit 50 Prozent (0.5). Übersteigt der Fähigkeitswert jenen der Aufgabenschwierigkeit, dann bewegt sich die Lösungswahrscheinlichkeit zwischen einem Wert von 0.5 und dem Grenzwert 1, d. h. das Item wird mit höherer Wahrscheinlichkeit gelöst. Ist der Fähigkeitswert geringer als der der Itemschwierigkeit, dann liegt die Lösungswahrscheinlichkeit zwischen den Werten 0.5 und beinahe 0: das Item wird eher nicht gelöst (Rost/Spada 1978, S. 73). Im Rahmen von IRT-Analysen ist es allerdings lediglich möglich, die Wahrscheinlichkeit vorherzusagen, mit der eine Testperson eine Aufgabe, die eine bestimmte Schwierigkeit aufweist, löst oder nicht, jedoch nicht, *ob* sie die Aufgabe löst oder nicht (Borg/Staufenbiel 2007, S. 345).

Innerhalb des Tests wurden die beiden Bereiche Wortartenlehre und Syntax als zwei Dimensionen einer Domäne der Schulgrammatik modelliert. Vor der Schätzung der Personenfähigkeiten und Itemschwierigkeiten erfolgte eine Selektion der Items auf der Basis inhaltlicher und testtheoretischer Überlegungen. Nicht hinreichend trennscharfe Items⁸, zu schwierige und zu leichte Items

8 Als hinreichend trennscharf gelten solche Items, die von Personen, die auch im Gesamttest gute Ergebnisse erzielen, mit hoher Wahrscheinlichkeit und von Personen, die insgesamt ein niedriges Resultat erzielen, mit eher geringer Wahrscheinlichkeit gelöst werden.

wurden entfernt. Aus dem kompletten Itemsatz mit insgesamt 147 Items entstand in mehreren Skalierungsläufen die endgültige Itemauswahl mit 112 Items.

6 Ergebnisse

6.1 Skalenreliabilitäten und Korrelationen

In dem resultierenden Modell konnten die beiden Skalen Wortarten und Syntax unterschieden werden. Zur Beurteilung der Skalen wurden für die Testzuverlässigkeit, mit welcher der Test die Verteilung der Fähigkeiten innerhalb der Stichprobe erfasst, der EAP/PV-Wert (Plausible Values based on Expected a Posteriori Estimation) und die Varianz der Skalen genutzt. Der EAP/PV-Wert sollte über 0.65 liegen, um als zufriedenstellend zu gelten. Außerdem wurden zur Bestimmung der Personenparameter die WLE-Reliabilitäten (Warms Weighted-Maximum-Likelihood-Estimates) angewendet, die als sehr gute Punktschätzer der Personenfähigkeit gelten (Rost 2004, S. 315). Diese Werte sind in Tab. 10 dargestellt.

Tab. 10: Ergebnisse der mehrdimensionalen Skalierung des ersten und zweiten Messzeitpunktes – Skalenreliabilitäten

	Varianz	EAP/PV Reliabilität	WLE Reliabilität	MLE Reliabilität	Latente Korrelation
Wortarten	0.97	0.91	0.87	0.88	
Syntax	0.79	0.88	0.84	0.85	0.76

Die Reliabilität beider Skalen ist als gut anzusehen und zeigt außerdem, dass die Kompetenzfacetten gut von den Items abgedeckt werden. Auf einem hohen Niveau liegt die latente Korrelation mit einem Wert von $r = .76$. Beide Dimensionen sind hier positiv miteinander korreliert, lassen sich aber trennen. Dieser Befund ist so zu deuten, dass jemand, der im Bereich Syntax bzw. im Bereich Wortarten überdurchschnittliche Werte erreicht hat, mit höherer Wahrscheinlichkeit ebenfalls im jeweils anderen Gebiet eher überdurchschnittlich als unterdurchschnittlich abschneiden würde.

6.2 Personenfähigkeiten und Itemschwierigkeiten

Die Abbildung 1 zeigt die im Skalierungsprozess ermittelten Personen- bzw. Itemparameter. In der linken Spalte geben die Zahlen von -3 bis +4 in Form sogenannter *Logits* die im Skalierungsprozess analysierten Item- bzw. Personenparameter an, d. h. Personenfähigkeit und Itemschwierigkeit sind direkt zueinander in Beziehung gesetzt. In der rechten Spalte finden sich die Nummern der Items. Ein Item ist umso schwieriger zu lösen, je höher es rangiert, also im Bereich > 0 angesiedelt ist. Ein Item, das im Bereich < 0 rangiert, ist eher leicht zu lösen. Die mittlere Itemschwierigkeit liegt beim Wert 0. Das schwierigste Item (Nummer 89) hat den Wert 3.95, das leichteste (Nummer 56) den Wert -2.71. Die Itemschwierigkeit korrespondiert mit der Verteilung der Personenfähigkeiten. Jedes ‚X‘ in der Abbildung repräsentiert 2,2 Personen. Personen, die einem bestimmten Item zugeordnet sind und deren individueller Testwert die 50%-Schwelle eines Items übersteigt, lösen dieses Item mit einer „hinreichenden“ Wahrscheinlichkeit von mindestens 50% und alle Items mit geringerer Schwierigkeit mit höherer Wahrscheinlichkeit. Personen mit niedrigeren Testwerten lösen diese Items eher nicht (Rauch/Hartig 2012, S. 256). Auf der rechten Seite sind die in die Skalierung eingegangenen Items in den beiden Wissensdimensionen jeweils durch eine Zahl von 1 bis 112 dargestellt. Unterstrichene und fett gedruckte Zahlen repräsentieren Items der Dimension Wortarten, Items der Dimension Syntax werden als nicht unterstrichene Zahlen dargestellt. Zahlen für Items, die auf beiden Dimensionen „laden“, sind kursiv und unterstrichen abgebildet. Ergebnis der Skalierung war, dass die Itemschwierigkeiten beider Dimensionen hinreichend breit streuen und damit die Personenfähigkeiten mithilfe der Items weitestgehend erfasst wurden. Weder die Items der einen noch der anderen Dimension schienen übermäßig schwerer oder leichter als die jeweils anderen zu sein. Insgesamt konnte dem Test eine angemessene Schwierigkeit bescheinigt werden.

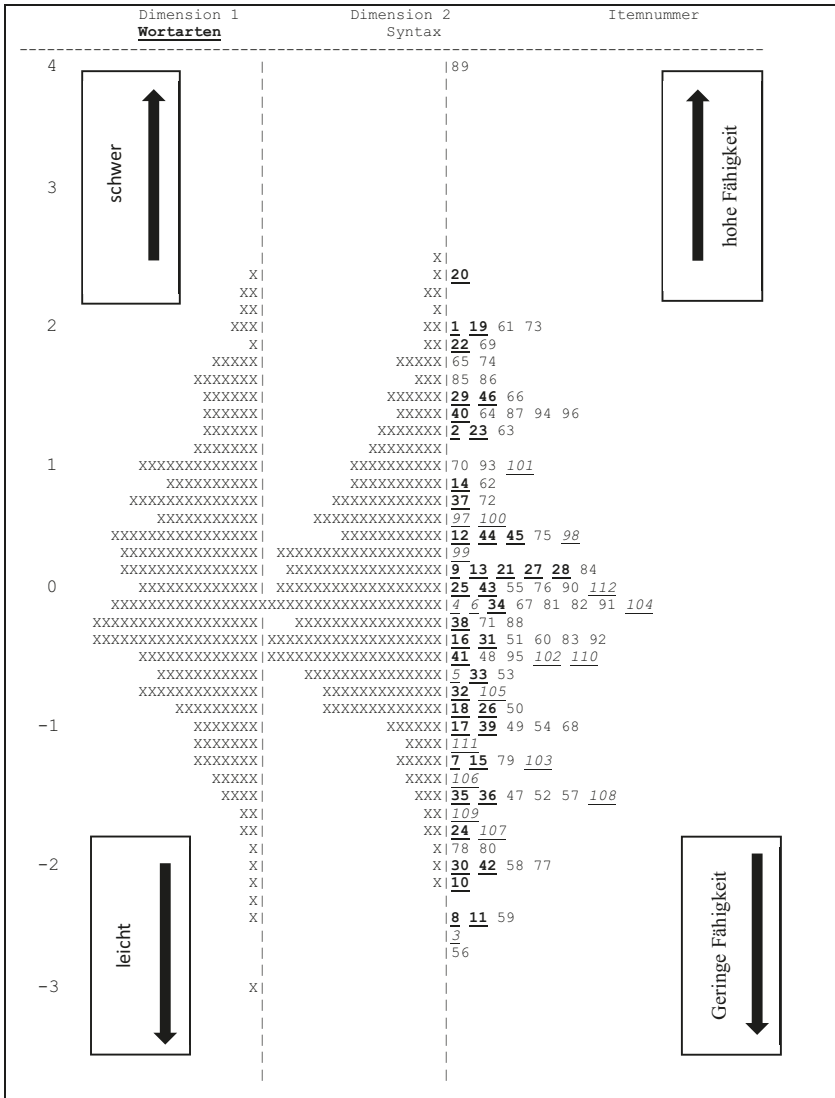


Abb. 1: Personenfähigkeiten und Itemschwierigkeiten in den beiden Dimensionen Wortarten und Syntax (jedes „X“ repräsentiert 2.2 Studierende), die Nummern der Items zur Dimension Wortarten sind fett und unterstrichen abgebildet. Itemnummern, die beiden Dimensionen zugeordnet werden können, sind kursiv und unterstrichen gesetzt.

6.3 Ergebnisse für Studierendengruppen

Die in Abbildung 1 vorgestellten Logit-Werte wurden in Anlehnung an Large-Scale-Assessments (z. B. die PISA-Studien) auf einen Mittelwert von 50 mit einer Standardabweichung von 10 normiert. Normalverteilung vorausgesetzt, gruppieren sich zwei Drittel der Werte bei einer Standardabweichung nach oben oder unten um den Mittelwert, sie liegen also zwischen 40 und 60. Ein Vergleich der zu beiden Messzeitpunkten erreichten Mittelwerte über die gesamte Studierendengruppe hinweg ergab in der querschnittlichen Betrachtung das folgende Bild (s. Tab. 11)

Tab. 11: Mittelwerte für den Querschnitt nach MZP

	MZP	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Wortarten	1	353	47	8	0.4
	2	296	54	10	0.6
Syntax	1	353	47	8	0.4
	2	296	53	11	0.6

Betrachtet man lediglich die längsschnittliche Stichprobe zu beiden Messzeitpunkten, ergibt sich Folgendes (s. Tab. 12):

Tab. 12: Mittelwerte für den Längsschnitt nach MZP

	MZP	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Wortarten	1	179	28	69	48	8	0.6
	2		19	83	56	9	0.7
Syntax	1	26	71	49	8	0.6	
	2	14	87	55	11	0.8	

Im Vergleich des Querschnitts sowie des Längsschnitts zeigen sich deutliche Zuwächse vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt in beiden Dimensionen. Die Mittelwertdifferenzen im Längsschnitt fielen leicht höher aus. Deutlich wurde, dass die Mittelwerte des Längsschnitts bereits zum ersten Messzeitpunkt etwas höher lagen als in der querschnittlichen Gruppe. Ein T-Test für gepaarte

Stichproben bestätigte, dass die Veränderungen zwischen den beiden Messzeitpunkten innerhalb des Längsschnitts zu beiden Dimensionen auf einem Niveau von $p < 0.01$ signifikant sind.

In der Differenzierung nach Studiengängen ergaben sich die in den folgenden Tab. 13–17 dargestellten Werte hinsichtlich der Mittelwertdifferenzen. In der Studierendengruppe mit Lehramtsoption für Gymnasien/Gesamtschulen ließen sich in beiden Dimensionen Zuwächse ausmachen. Die Differenz zwischen den Mittelwerten zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten war deutlich und unterschied sich kaum zwischen Querschnitt und Längsschnitt.

Tab. 13: Ergebnisse für den Studiengang Gy/GS im Querschnitt und Längsschnitt

		MZP	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Querschnitt	Wortarten	1	107	47	8	0.8
		2	85	53	9	1.0
	Syntax	1	107	47	8	0.8
		2	85	52	10	1.1
Längsschnitt	Wortarten	1		48	9	1.3
		2		55	8	1.2
	Syntax	1	44	48	8	1.2
		2		53	11	1.7

Auch in der Gruppe der HRGe-Studierenden, der insgesamt leistungsschwächsten Gruppe, zeigte sich ein deutlicher Trend mit ansteigenden Mittelwerten zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt in beiden Dimensionen (s. Tab. 14). Allerdings stiegen die HRGe-Studierenden mit geringeren Werten zum ersten Messzeitpunkt ein als die Gruppe der Gymnasiallehrämter, d. h. die HRGe-Studierenden zeigten sich bereits bei der ersten Messung weniger leistungsfähig. Zwar legten sie zur zweiten Messung an Punkten zu, sie erreichten aber nicht das Niveau der „Gymnasialen“. Insgesamt blieben die Ergebnisse der HRGe-Studierenden zum zweiten Messzeitpunkt auch hinter den Ergebnissen der querschnittlichen und der längsschnittlichen Gesamtstichprobe zurück. Im Vergleich mit der Gruppe des Grundschullehramtes schnitten die HRGe-Studierenden allerdings noch schwächer ab als im Vergleich mit der Gesamtgruppe und den Gymnasialen.

Tab. 14: Ergebnisse für den Studiengang HRGe im Querschnitt und im Längsschnitt

		MZP	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Querschnitt	Wortarten	1	64	45	7	0.9
		2	52	50	10	1.4
	Syntax	1	64	43	7	0.9
		2	52	48	8	1.1
Längsschnitt	Wortarten	1	30	46	8	1.2
		2		51	11	2.0
	Syntax	1	45	6	1.2	
		2	49	9	1.6	

In der Gruppe der Studierenden des Grundschullehramtes, die insgesamt am leistungsstärksten war, waren die Zuwächse besonders ausgeprägt (s. Tab. 15). Das deutliche Plus zeigte sich sowohl in der querschnittlichen als auch in der längsschnittlichen Betrachtung in beiden Dimensionen. Besonders markant waren die Zuwächse in der längsschnittlichen Gruppe. Insgesamt lagen die Mittelwerte der Grundschullehrämter zum zweiten Messzeitpunkt sowohl deutlich über den Werten der querschnittlichen als auch der längsschnittlichen Gesamtstichprobe. Bereits zum ersten Messzeitpunkt waren Studierende des Grundschullehramtes durchschnittlich leistungsfähiger als gymnasiale und HRGe-Studierende.

Tab. 15: Ergebnisse für den Studiengang GRS im Querschnitt und im Längsschnitt

		MZP	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Querschnitt	Wortarten	1	83	47	9	1.0
		2	86	55	12	1.3
	Syntax	1	83	49	9	1.0
		2	86	55	12	1.3
Längsschnitt	Wortarten	1	52	49	8	1.2
		2		59	8	1.2
	Syntax	1	50	8	1.2	
		2	59	11	0.8	

Die Ergebnisse für die Probanden des Berufskolleglehramtes basieren auf den Leistungen sehr weniger Studierenden. Insgesamt folgten die Ergebnisse der BK-Studierenden dem Trend der anderen Lehramtsgruppen: In beiden Dimensionen war ein Plus zugunsten der zweiten Messung zu konstatieren. Zum ersten Messzeitpunkt zeigten die Berufskolleg-Studierenden beinahe ähnlich schwache Leistungen wie die HRGe-Studierenden, aber sie legten zum zweiten Messzeitpunkt wesentlich deutlicher zu als die HRGe-Studierenden (s. Tab. 16).

Tab. 16: Ergebnisse für den Studiengang BK im Querschnitt und im Längsschnitt

		MZP	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Querschnitt	Wortarten	1	15	45	10	2.5
		2	9	56	7	2.4
	Syntax	1	15	43	7	1.7
		2	9	58	11	3.7
Längsschnitt	Wortarten	1	7	44	8	3.2
		2		55	6	2.4
	Syntax	1		44	7	2.5
		2		54	9	3.4

Die Leistungen der Studierenden ohne Lehramtsoption lagen zum ersten Messzeitpunkt etwa im Bereich der durchschnittlichen Ergebnisse der Gesamtkohorte. Zuwächse konnten in beiden Dimensionen beobachtet werden (s. Tab. 17).

Tab. 17: Ergebnisse für den Studiengang ohne Lehramtsoption im Querschnitt und im Längsschnitt

		MZP	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Querschnitt	Wortarten	1	82	48	7	0.8
		2	61	55	10	1.2
	Syntax	1	82	50	8	0.8
		2	61	56	10	1.3
Längsschnitt	Wortarten	1		49	7	1.1
		2		56	10	1.5
	Syntax	1	44	51	9	1.3
		2		57	10	1.4

Eine einfaktorielle Varianzanalyse bestätigte für diesen Test, dass die getesteten Gruppierungen (GY/GS, HRGe, GRS, BK und Nicht-Lehramt) sich in den Differenzen der Mittelwterergebnisse in der Dimension Syntax des ersten Messzeitpunktes innerhalb des Längsschnitts signifikant unterschieden. Die beiden Gruppen, HRGe- und GRS-Studierende, wiesen bereits zum ersten Messzeitpunkt signifikante Mittelwertdifferenzen in der Dimension Syntax auf, jedoch nicht in der Wortartenlehre. Dieser Befund galt analog für den Vergleich zwischen HRGe-Studierenden und Nicht-Lehrämtern.

6.4 Weitere Befunde

Zusammenhänge zwischen den Personenmerkmalen der Studierenden (Abiturdurchschnittsnote, Migrationshintergrund, Bildungsniveau der Eltern, Schulform, an der das Abitur erlangt wurde, schulisches Latinum) und den im Test erzielten Leistungen können mithilfe statistischer Auswertungsverfahren analysiert werden⁹. Anhand einer linearen Regressionsanalyse kann dargestellt werden, anders als bei einer Korrelation, bei der lediglich ein Zusammenhang beschrieben wird, dass Unterschiede in einer Variablen Y auf eine andere Variable X zurückzuführen sind (Bühner/Ziegler 2009, S. 582). Mit der Bestimmung von Abhängigkeiten zwischen zwei Merkmalen wird eine Kausalbeziehung angenommen (Bortz/Schuster 2010, S. 184). Die Y-Variable ist die abhängige bzw. Kriteriums-Variable, die X-Variable die unabhängige Variable bzw. die Prädiktor-Variable (Bühner/Ziegler 2009, S. 582f.; Kubinger et al. 2011, S. 340). Zur Bestimmung der kognitiven Voraussetzungen von Studierenden wird oftmals die Abiturnote verwendet, da „sie doch – auf einem hohen Aggregationsniveau – Ausdruck der Leistungsfähigkeit und der Lernmotivation zugleich“ ist (Gold/Souvignier 2005, S. 220), womit ihr eine gute prognostische Validität hinsichtlich des späteren Studienerfolgs unterstellt wird, was durch zahlreiche Untersuchungen gestützt wird, dass die Gesamtnote im Abitur als validester Einzelprädiktor für den Studienerfolg gilt (Trapmann et al. 2007, S. 11f.; Gold/Souvignier 2005, S. 215). Die Befunde der Regressionsanalysen für die längsschnittliche Kohorte bestätigten, dass sich eine bessere Abiturdurchschnittsnote positiv auf die Leistungen im Test auswirkte, eine schwächere Abiturdurchschnittsnote mit geringeren Leistungen im Test einherging. Insgesamt konnten mithilfe der Regressionsanalysen beim zweiten Messzeitpunkt 22,1 (Dimension Wortarten) bzw. 30,1 (Dimension Syntax) Prozent

9 Die folgenden Ausführungen basieren allein auf Analysen zur längsschnittlichen Gruppe.

der Varianz der Leistungen durch die Abiturdurchschnittsnote aufgeklärt werden. Geringere Varianzaufklärung leisteten die Variablen „Abitur wurde an der Gesamtschule erlangt“ bzw. „Abitur wurde am Gymnasium erlangt“. Tendenziell wirkte sich ein Abitur am Gymnasium leicht positiv auf die Leistungen in beiden Dimensionen aus. Leistungsunterschiede ließen sich auch durch einen vorhandenen bzw. nicht vorhandenen Migrationshintergrund erklären. Studierende mit Migrationshintergrund schnitten schwächer ab als Studierende ohne Migrationshintergrund. Insbesondere im Bereich der Syntax waren Leistungsunterschiede zwischen Studierenden zu einem Teil auf ihren Migrationshintergrund zurückzuführen. Mehrere erklärende Variablen können in einem gemeinsamen Modell in einer multiplen Regressionsschätzung gebündelt werden. Zusammengefasst in einer multiplen Regressionsschätzung konnten die erklärenden Variablen „Abiturdurchschnittsnote“, „Abitur an Gesamtschule oder Gymnasium“ und „schulisches Latinum“ einen nicht unerheblichen Anteil zur Varianzaufklärung zwischen den Leistungen der Studierenden für beide Dimensionen und Messzeitpunkte beitragen. Insgesamt erklärten die Variablen 38 Prozent der Varianz in den erzielten Leistungen in der Dimension Syntax zum zweiten Erhebungszeitpunkt und 33 Prozent in der Dimension Wortarten. Den höchsten Beitrag zur Varianzaufklärung leistete dabei die Variable „Abiturdurchschnittsnote“ in beiden Dimensionen und zu beiden Messzeitpunkten.

6.5 Ergebnisse für Testaufgaben

Im Folgenden sollen einige Testaufgaben die Leistungen der Studierenden illustrieren. Bei der folgenden Aufgabe (s. Abb. 2) handelt es sich um eine Ankeraufgabe, die zu beiden Messzeitpunkten eingesetzt wurde. Die Aufgabe besteht aus einem Item. Erfragt wurde Wissen zur Unterscheidung von starken und schwachen Verben.

Abb. 2: Aufgabe zur Erfassung von Wortartenwissen: Item „Schwache und starke Verben“ (kognitiver Prozess: Erinnern)

- Worin unterscheiden sich **schwache** von **starken** Verben? Nur eine Antwort ist richtig.
- A. Bei schwachen Verben steht im Präteritum ein silbeneinleitendes *s*.
 - B. Bei schwachen Verben wird das Partizip II (Partizip Perfekt) mit einem *-en* am Ende gebildet.
 - C. Schwache Verben bilden das Perfekt mit *sein*.
 - D. Bei schwachen Verben verändert sich im Präteritum der Vokal im Wortstamm nicht.

Zum ersten Messzeitpunkt konnte das vorstehende Item von 18,4 Prozent ($n = 65$), zum zweiten Messzeitpunkt von 29,7 Prozent ($n = 88$) Studierenden der querschnittlichen Gesamtgruppe (MZP1: $n = 353$; MZP2: $n = 296$) gelöst werden. 23,2 Prozent ($n = 82$) der Studierenden der ersten und 15,2 Prozent ($n = 45$) der zweiten Messung bearbeiteten die Aufgabe nicht bzw. sie kreuzten keine der Antwortoptionen an. Von den Studierenden der längsschnittlichen Stichprobe lösten 19 Prozent ($n = 34$) bei der ersten und 34,2 Prozent ($n = 61$) bei der zweiten Messung dieses Item. Die Nichtbearbeitungen lagen in der längsschnittlichen Stichprobe bei 21,8 Prozent ($n = 39$) zum ersten und bei 12,8 Prozent ($n = 23$) zum zweiten Messzeitpunkt. Am häufigsten wählten die Studierenden des Querschnitts zu beiden Messzeitpunkten die falsche Antwortmöglichkeit C. Die Itemschwierigkeit nach der gemeinsamen Skalierung beider Messzeitpunkte betrug in Logits 1.51. Das Item war für die Studierenden sehr schwer zu lösen.

Mit der folgenden Aufgabe (s. Abb. 3) sollte das syntaktische Wissen der Studierenden erhoben werden. Die Aufgabe bestand aus vier Items und war Bestandteil des zweiten Messzeitpunkts.

Abb. 3: Aufgabe zur Erfassung von syntaktischem Wissen: Items ‚Satzglieder bestimmen‘ (kognitiver Prozess: Verstehen/Anwenden/Analysieren)

Nebensätze können die Funktion von Satzgliedern haben. Bestimmen Sie in den folgenden Sätzen, um welche Satzglieder es sich bei den unterstrichenen Nebensätzen jeweils handelt.		
	Satz	Satzglied
A.	<u>Eine Klausur zu bestehen</u> , ist nicht so leicht.	
B.	Sie fragte sich, <u>ob sie die Klausur bestanden hatte</u> .	
C.	Sie vergewisserten sich, <u>dass alle Kinder im Haus waren</u> .	
D.	<u>Obwohl es in Strömen regnete</u> , fuhren sie mit den Fahrrädern zum Strand.	

Item A wurde von 32,4 Prozent ($n = 96$) der Studierenden des Querschnitts und von 38,0 Prozent ($n = 68$) der Studierenden des Längsschnitts mit der Nennung von *Subjekt* als Lösung korrekt beantwortet. Die Lösungshäufigkeiten für Item B (richtige Lösung: Akkusativobjekt) betragen für die querschnittliche Gruppe 31,1 Prozent ($n = 92$) und für die längsschnittliche Gruppe 34,4 Prozent ($n = 62$). Item C (richtige Lösung: Genitivobjekt) wurde von 23,0 Prozent ($n = 68$) der querschnittlichen und von 26,8 Prozent ($n = 48$) der längsschnittlichen Kohorte gelöst. Bei Item D gaben die Lösung *Adverbiale* 27,4 Prozent ($n = 81$) des Querschnitts und 30,7 Prozent ($n = 55$) des Längsschnitts an. Besonders schwierig für die

Studierenden war, beim ersten Item den Nebensatz als Subjekt und ihn beim dritten Item als Genitivobjekt zu klassifizieren. Es fiel den Studierenden schwer, die Satzglieder nach ihrer Funktion zu bestimmen. Die HRGe-Studierenden erbrachten die geringsten Leistungen. Doch auch insgesamt konnte das Ergebnis nicht als zufriedenstellend angesehen werden, da etwa zwei Drittel bis drei Viertel der Studierenden die jeweiligen Satzglieder nicht zu benennen wussten.

Das folgende offene Item (s. Abb. 4) zum topologischen Modell wurde zu beiden Messzeitpunkten eingesetzt und erwies sich für die Studierenden als schwer. Es besitzt eine Itemschwierigkeit von 1.32 Logits. Die Itemnummer in der Skala der Itemparameter ist 96.

Abb. 4: Aufgabe zur Erfassung von syntaktischem Wissen: Item ‚Satz nach topologischem Modell konstruieren‘ (kognitiver Prozess: Verstehen/Anwenden/Analysieren)

Konstruieren Sie bitte einen Satz, auf den das folgende Schema zutrifft:

Vorfeld	linke Satzklammer	Mittelfeld	rechte Satzklammer
		/	\
		Satzglied	Satzglied

Satz:

Zum ersten Messzeitpunkt war das Item deutlich schwerer für die Studierenden als zum zweiten, was erwartungskonform war, da für das topologische Modell noch nicht angenommen werden konnte, dass es im schulischen Deutschunterricht eine prägnante Rolle spielte, da es zum Zeitpunkt des Schulbesuchs der Studierenden in den Lehrplänen sämtlicher Bundesländer fehlte (Christ 2015: 37f.). Inzwischen ist es Bestandteil des baden-württembergischen Bildungsplanes für Gymnasien. Für den ersten Messzeitpunkt war daher keine inhaltliche Validität vorausgesetzt, wenn auch nicht ausgeschlossen werden konnte, dass einzelne Schülerinnen und Schüler mit dem Feldermodell in Berührung gekommen waren¹⁰.

10 Einzelne Studierende, die mit dem Modell aus der Schulzeit hätten vertraut sein können, wären mit diesem Item jedoch bevorzugt gewesen. Da Veränderung im grammatischen Wissen erhoben werden sollte, war dies speziell für das topologische Modell nur möglich mit einem Item, das wahrscheinlich von der Mehrzahl der Studierenden zum ersten Messzeitpunkt eher nicht gelöst würde. Die Ergebnisse des ersten Messzeitpunkts für dieses Item sind daher mit Zurückhaltung zu betrachten.

Es wurde nach der Sichtung der Lehrbücher und den informellen Hinweisen der Lehrenden der Grammatikseminare hingegen vorausgesetzt, dass die Studierenden im Laufe des Seminarbesuchs Wissen zum topologischen Modell erwerben würden, sodass für den zweiten Messzeitpunkt das Item als inhaltlich valide anzusehen war. Zum ersten Messzeitpunkt konnten lediglich 1,4 Prozent ($n = 5$) der querschnittlichen Stichprobe das Item lösen. Immerhin weitere 9,1 Prozent ($n = 32$) hatten das Item bearbeitet, lagen mit ihrer Antwort jedoch falsch. Für die längsschnittliche Gruppe zeichnete sich ein ähnliches Bild ab. 2,2 Prozent ($n = 4$) lösten das Item richtig, weitere 8,9 Prozent ($n = 16$) bearbeiteten das Item, lieferten aber eine falsche Antwort. Zum zweiten Messzeitpunkt waren 31,1 Prozent ($n = 92$) des Querschnitts¹¹ und 31,3 Prozent ($n = 56$) des Längsschnitts in der Lage, die Frage richtig zu beantworten.

6 Fazit

Erwartungsgemäß wurden Unterschiede in den Leistungen der jeweiligen Lehramtsgruppen der Erstsemesterstudierenden und zwischen den beiden Messzeitpunkten nach dem Besuch eines Seminars zu ‚Grammatischen Grundlagen‘ festgestellt. Zuwächse zum zweiten Messzeitpunkt konnten zwar in den einzelnen Lehramtsgruppierungen beobachtet werden. Unter normativen Gesichtspunkten blieben die Leistungen der Studierenden jedoch unter den Erwartungen, wenn die beobachteten Leistungen sowohl von der Vorgaben des intendierten schulischen Curriculums (Bildungsstandards, Lehrpläne, administrative Vorgaben) divergieren als auch die in den an der Universität Duisburg-Essen formulierten Vorgaben der Modulhalte von einem großen Teil der Studierenden am Ende des ersten Studiensemesters nicht erreicht werden. Insbesondere zum ersten Messzeitpunkt zeigte sich, dass die Studierenden lediglich mit einem sehr geringen grammatischen Wissen aus der Sekundarstufe I aufwarten konnten. Dieser Befund steht in Kontrast zu Ergebnissen, die Schäfer und Sayatz (2017) für einen Grammatiktest berichten, mit dem sie Studierenden unterschiedlicher Studiensemester der FU Berlin „solides Grundwissen in Grammatik und grammatischer Terminologie“ (Schäfer/Sayatz 2017, S. 243) attestieren. Etwa die Hälfte der von Schäfer und Sayatz getesteten Studierenden hatte bereits ein Basismodul zu sprachwissenschaftlichen Grundlagen absolviert, sodass fraglich

11 Weitere 31,8 Prozent ($n = 94$) im Querschnitt und 32,4 Prozent ($n = 58$) im Längsschnitt hatten jeweils eine Antwort angeboten, die jedoch falsch war. Damit haben je Stichprobe gut zwei Drittel der Studierenden das Item und die enthaltenen Termini handhaben können, sodass sie eine Antwort versuchten.

ist, ob nicht diese Studierenden im Test von Schäfer und Sayatz besser abschnitten als diejenigen Studierenden, die das Basismodul noch nicht absolviert hatten und somit Verzerrungen in den Befunden¹² evozierten. Hinsichtlich der Studie mit Studierenden der Universität Duisburg-Essen ist anzumerken, dass es sich um eine Gruppe Studierender des ersten Semesters handelt, die zum ersten Messzeitpunkt außer dem schulischen Unterricht keinerlei weitere Grammatikvermittlung erhalten haben. Zum zweiten Messzeitpunkt haben die Essener Studierenden jedoch mit dem Besuch des Grammatikseminars eine ‚Auffrischung‘ hinsichtlich ihres Grammatikwissens erhalten und von den Seminaren profitiert. Ergebnis des ersten Messzeitpunktes ist, dass sich die Differenzierung und Zuordnung von Wörtern in einem Satz zu Wortarten als sehr problematisch erwies. Zwar gelangen Zuordnungen wie Nomen oder Verb, problematisch waren Präpositionen, Adverb, Artikel und Adjektiv. Des Weiteren verfügten die Studierenden über einen unzureichenden Satzgliedbegriff¹³, wenn lediglich maximal die Hälfte der Studierenden zum ersten Messzeitpunkt und zwei Drittel der Studierenden zum zweiten Messzeitpunkt in verschiedenen Sätzen Satzglieder voneinander trennen oder das (komplexe) Subjekt eines Satzes bestimmen können. Hilfreich wäre hier beispielsweise die Anwendung der Verschiebeprobe gewesen, die offensichtlich nur wenigen Studierenden zum ersten Messzeitpunkt bekannt war. Wesentliche Kategorien, insbesondere im Bereich der Syntax, aber auch Spezifika von Wortarten waren also wenig bis gar nicht bekannt. Ergebnisse des zweiten Messzeitpunktes waren, um nur einige wenige an dieser Stelle hervorzuheben, dass die Verbflexion nicht immer gelang¹⁴, beim topologischen Modell konnten etwa 30 Prozent der längsschnittlichen Kohorte eine korrekte Antwort geben, obwohl es in sämtlichen Seminaren gelehrt worden war. Die funktionale Bestimmung von Satzgliedern gelang nicht zufriedenstellend und

-
- 12 Darüber hinaus ist unklar, welche Definition Schäfer und Sayatz für „solides Grundwissen“ anlegen. Zwei ihrer Testaufgaben, bei denen es sich um Übungsaufgaben aus Schulbüchern handelt, deklarieren sie als „schwierig“. Eine angemessene Einordnung als „leicht“ oder „schwierig“ kann letztlich jedoch ausschließlich mit entsprechenden statistischen Verfahren erfolgen, wie sie beispielweise die probabilistische Testtheorie bereithält.
- 13 Es wurden verschiedene Aspekte zur Kategorie ‚Satzglied‘ mit insgesamt acht Aufgaben beziehungsweise 34 Items zu beiden Messzeitpunkten erfasst, darunter u.a. solche zu Objekten, zum Subjekt, Adverbialen etc.
- 14 So sollten in einer Aufgabe mehrere Verben nach vorgegebenen Konjugationsparametern (Numerus, Tempus, Genus Verbi etc.) flektiert werden. Mithin ging es in dieser Aufgabe, die mehrere Items umfasste und zum zweiten Messzeitpunkt eingesetzt wurde, um die Anwendung des in den Seminaren Gelernten.

auch die semantische Kategorisierung von Adverbialien war eine große Herausforderung für die Studierenden.

Festzuhalten bleibt, dass die zur Auffrischung des schulgrammatischen Wissens eingerichteten Seminare notwendig sind, da die Studierenden kaum grammatisches Wissen mitbringen, sie es aber im Hinblick auf den Besuch weiterer sprachwissenschaftlicher, sprachdidaktischer, literaturwissenschaftlicher und literaturdidaktischer Seminare im Sinne eines „Fachvokabulars“ und Fachwissens hinsichtlich ihrer späteren Handlungskompetenz als Lehrkräfte dringend benötigen werden. Fragwürdig ist daher, ob das von den Studierenden gezeigte grammatische Wissen, das sich möglichst mit den Inhalten weiterer, beispielsweise didaktischer, Seminare vernetzen soll, ausreichen wird, um erfolgreich das Lehramtsstudium abzuschließen und später ebenso erfolgreich unterrichten zu können. Mit Blick auf die hochschulischen Seminare selbst bleibt zu fragen, wie sich diese zukünftig gestalten lassen, um einen deutlich höheren Wissensstand bei den Studierenden aller Lehramtsgruppierungen nach dem Besuch der Grammatikseminare zu erreichen. Denkbar ist, die grammatischen Inhalte stärker an reale Unterrichtssituationen anzubinden und beispielsweise mit Videovignetten zu arbeiten, um die Studierenden so stärker kognitiv zu aktivieren.

7 Literatur

- Anderson, Lorin W./Krathwohl, David R./Airasian, Peter W./Cruikshank, Kathleen A./Mayer, Richard E./Pintrich, Paul R./Raths, James/Wittrock, Merlin C. (2001): A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Jg. 9. H. 4, S. 469–520.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike(2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael(Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, S. 29–53.
- Blömeke, Sigrid (2007): Qualitativ – quantitativ, induktiv – deduktiv, Prozess – Produkt, national – international. In: Lüders, Manfred/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster: Waxmann, 13–36.
- Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2008): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und

- Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare – erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. Münster: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2010a): TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2010b): TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Haudeck, Helga/Kaiser, Gabriele/Nold, Günter/Schwippert, Knut/Willenberg, Heiner (Hrsg.) (2011): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Kaiser, Gabriele/Nold, Günter/Haudeck, Helga/Keßler, Jörg-U./Schwippert, Knut (Hrsg.) (2013): Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrerbildung aus TEDS-LT. Münster: Waxmann.
- Boettcher, Wolfgang (2009a): Grammatik verstehen – Wort. Tübingen: Niemeyer.
- Boettcher, Wolfgang (2009b): Grammatik verstehen – Einfacher Satz. Tübingen: Niemeyer.
- Boettcher, Wolfgang (2009c): Grammatik verstehen – Komplexer Satz. Tübingen: Niemeyer.
- Borg, Ingwer/Staufenbiel, Thomas (2007): Lehrbuch Theorien und Methoden der Skalierung. 4. Aufl. Bern: Huber.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Bortz, Jürgen/Schuster, Christof (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 7. vollst. überarb. und erw. Aufl. Berlin: Springer.
- Bremerich-Vos, Albert (2008): Benjamin S. Bloom (und andere) revisited. In: Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Dietlinde/Köller, Olaf (Hrsg.): Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht. Weinheim: Beltz, S. 29–49.
- Bromme, Rainer (2008): Lehrerexpertise. In: Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch der pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, 159–167.
- Buchholtz, Nils/Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/König, Johannes/Lehmann, Rainer/Schwarz, B. & Suhl, Ute (2011): Entwicklung von Professionswissen im Lehramtsstudium. Eine Längsschnittstudie an fünf deutschen Universitäten. In: Eilerts, Katja (Hg.): Kompetenzorientierung in Schule und Lehrerbildung.

- Perspektiven der bildungspolitischen Diskussion, der Bildungsforschung und der Mathematik-Didaktik. Festschrift für Hans-Dieter Rinkens. Berlin: Lit, S. 201–214.
- Buchholtz, Christiane/Doll, Jörg/Stancel-Piątak, Agnes/Blömeke, Sigrid/Lehmann, Rainer/Schwippert, Knut (2011): Anlage und Durchführung der Studie TEDS-LT. In: Blömeke, Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Haudeck, Helga/Kaiser, Gabriele/Nold, Günter/Schwippert, Knut/Willenberg, Heiner (Hrsg.): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster: Waxmann, S. 25–46.
- Bühner, Markus/Ziegler, Matthias (2009): Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. München: Pearson.
- Christ, Rüdiger (2015): Schon im Vorfeld wurd's besinnlich – das topologische Modell als syntaktisches Analyseinstrument am Beispiel weihnachtlicher Kurzprosa in Klasse 10. In: Wöllstein, Angelika (Hrsg.): Das topologische Modell für die Schule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 37–75.
- Gold, Andreas/Souvignier, Elmar (2005): Prognose der Studierfähigkeit. Ergebnisse aus Längsschnittanalysen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie Jg. 37. H. 4, S. 214–222.
- Hartig, Johannes & Jude, Nina (2007): Empirische Erfassung von Kompetenzen und psychometrische Kompetenzmodelle. In: Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin: BMBF, S. 17–36.
- Hoffmann, Ludger (2014): Linguistische Theoriebildung, Schulgrammatik und Terminologie. In: Gornik, Hildegard (Hrsg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 59–89.
- König, Johannes (2010): Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden (LEK). Theoretischer Rahmen, Fragstellungen, Untersuchungsanlage und erste Ergebnisse zu Lernvoraussetzungen von angehenden Lehrkräften. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand Jg. 3. H. 1, S. 56–83.
- Kubinger, Klaus D./Rasch, Dieter/Yanagida, Takuya (2011): Statistik in der Psychologie. Göttingen: Hogrefe.
- KMK (Kultusministerkonferenz, Beschlüsse der) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. München/Neuwied: Luchterhand.
- KMK (Kultusministerkonferenz, Beschlüsse der) (2005): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. München/Neuwied: Luchterhand.

- KMK (Kultusministerkonferenz, Beschlüsse der) (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss vom 18.10.2012. München/Neuwied: Luchterhand.
- KMK (Kultusministerkonferenz, Beschlüsse der) (2008, 2015): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss vom 16.10.2008 i. d. F. vom 10.09.2015. München/Neuwied: Luchterhand
- Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrandt, Michael (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.
- Kunter, Mareike/Pohlmann, Britta (2015): Lehrer. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 2. vollst. überarb. u. aktualisierte Aufl. Berlin: Springer, S. 262–281.
- Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Allemann-Ghionda, Cristina/Terhart, Ewald (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf 51. Weinheim: Beltz, S. 47–70.
- Moosbrugger, Helfried (2012): Item-Response-Theorie (IRT). In: Moosbrugger, Helfried/Kelava, Augustin (Hrsg.): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. 2. Aufl. Berlin: Springer, S. 227–252.
- Musan, Renate (2009): Satzgliedanalyse. 2. Aufl. Heidelberg: Winter.
- Pittner, Karin/Berman, Judith (2010): Deutsche Syntax. 4., aktualisierte Aufl. Tübingen: Narr.
- Rauch, Dominique/Hartig, Johannes (2012): Interpretation von Testwerten in der IRT. In: Moosbrugger, Helfried/Kelava, Augustin (Hrsg.): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. 2. Aufl. Berlin: Springer, S. 253–274.
- Rost, Jürgen (2004): Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion. 2. Aufl. Bern: Huber.
- Rost, Jürgen/Spada, Hans (1978): Probabilistische Testtheorie. In: Klauer, Karl J. (Hrsg.): Handbuch der pädagogischen Diagnostik. 1. Aufl. Düsseldorf: Schwann, S. 59–97.
- Schäfer, Roland/Sayatz, Ulrike (2017): Wieviel Grammatik braucht das Germanistikstudium? In: Zeitschrift für germanistische Linguistik. Jg. 42. H. 2, S. 221–255.
- Schaper, Niclas (2009): Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand Jg. 2. H. 1, S. 166–199.

- Shulman, Lee S. (1986): Those who understand: Knowledge Growth in teaching. In: *Educational Researcher* 15, S. 4–14.
- Stanat, Petra/Rauch, Dominique/Segeritz, Michael (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred et al. (Hrsg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann, 200–230.
- Terhart, Ewald (2011): *Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57, 202–224.
- Trapmann, Sabrina/Hell, Benedikt/Weigand, Sonja/Schuler, Heinz (2007): Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 21, 11–27.
- Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, 17–31.
- Wirtz, Markus/Caspar, Franz (2002): Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen. Göttingen: Hogrefe.
- Wu, Margaret L./Adams, Raymond J./Wilson, Mark (1998): *Conquest: Multi-aspect test software* [Computer software]. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Nathalie Kónya-Jobs/Mark-Oliver Carl

Literaturgeschichtliche Schemata von Lehramtsstudierenden. Eine phänomenologische Analyse angewandter Wissensstrukturen

Abstract: This study explores structures of (literary-)historical knowledge which teacher students activate when they read non-contemporary literary texts. Using Interpretative Phenomenological Analysis, the following forms of knowledge are reconstructed in data from Literary Seminar Conversations: models of past life-worlds, cultural meta-models, and knowledge about historical facts. Divergent cases of conversations among advanced students are highlighted, and implications for subject-oriented teacher education are discussed.

Keywords: Professionswissen von Studierenden, Literaturwissenschaft, Literaturgeschichte

1 Vorannahmen und Rahmenbedingungen

1.1 Arbeitsdefinitionen: Literaturgeschichte, Literaturgeschichtsbewusstsein, literaturgeschichtliches Wissen

Den Arbeitsdefinitionen liegt die Einsicht in die wirklichkeitskonstituierende Kraft kultureller Repräsentationen zugrunde und in die sprachlich-symbolische Geformtheit und Narrativität jeder Geschichtsschreibung, so auch der literarhistorischen. Aus fachwissenschaftlicher Sicht ist ein Begriff der Literaturgeschichte als das objektiv Gegebene der Philologien oder notwendiger Prozess teleologischer Fortschritts durch den Einfluss jüngerer Geschichtsphilosophien der ‚Posthistoire‘ (vgl. deren Vertreter Vilém Flusser, Hayden White, Jean-François Lyotard, Francis Fukuyama, Jean Baudrillard) obsolet geworden. Hierauf reagieren die literaturdidaktische Theoriebildung sowie die Deutschlehrer*innenbildung.

Literaturgeschichte soll verstanden werden als diskursives Konstrukt, das bezogen ist auf die diachrone Dimension von Teilmengen des Symbolsystems Literatur.

Literaturgeschichtsbewusstsein soll die Disposition bezeichnen, die jeweilige zeitliche Bestimmtheit literarischer (Inter-)Diskurse, den historisch variablen ontologischen und pragmatischen Status, die grundlegende Historizität sowie

die zeittypische poetisch-mediale Verfassung eines literarischen Textes wahrzunehmen und in die eigene Lebenswelt einzuordnen. Um in Bildungsprozessen Deutschstudierender wirksam zu sein, muss deren Literaturgeschichtsbewusstsein auf einer metakognitiven Ebene bewussteinfähig und die verknüpften Lektürewesen in Akten literarischer Anschlusskommunikation zumindest in Teilen plausibilisierbar sein.

Die Einsicht in den Konstruktionscharakter des Gegenstandes ‚Literaturgeschichte‘ lässt die klassische erkenntnistheoretische Definition vom ‚Wissen als wahre gerechtfertigte Überzeugung‘ (vgl. u.a. Platon 1856 [4. Jhd. v. d. Z.] Menon 97e-98a) für ein literarhistorisches Wissen, das über triviale Propositionen von Erscheinungsjahren und empirischer Autorschaft hinausgeht, unzureichend erscheinen. Stattdessen sollen darunter in der Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik akzeptierte, tradierte und kontroverse Wissensbestände verstanden werden, auf die sich Lehrpersonen (zustimmend, modifizierend, ablehnend) beziehen können, um literarhistorische Lerngelegenheiten zu gestalten. Literaturgeschichtliches Wissen ist mit Verstehen verbunden und sollte von reinen Informationen (im Gedächtnis gespeicherte Daten) unterschieden werden (vgl. Gottwald 2012, S. 32).

In Übereinstimmung mit der kulturwissenschaftlichen Gedächtnisforschung betrachten wir fiktionale Literatur als herausragendes Medium kritischer Erinnerungskultur (Erlil 2017; Erlil/Nünning 2005; Erlil 2005). Literaturgeschichte tangiert das kollektive Gedächtnis und ermöglicht Leser*innen das Verstehen und Würdigen von Literatur als kultureller Praxis in der Vergangenheit. Über das Symbolsystem historischer Literatur vermittelte Weltentwürfe, Werte und Identitäten werden im aktuellen Lebensweltzusammenhang mit anderen Diskursteilnehmer*innen problematisiert und dadurch individuell bedeutsam. Dazu bedarf es neben Fertigkeiten (hier: Rezeptionsstrategien für ältere literarische Texte, Urteilsfähigkeit hinsichtlich literargeschichtlicher Narrative) sowie Werten und Haltungen (hier: Wertschätzung für das Symbolsystem Literatur als Reservoir kulturgeschichtlicher Sinnbildungsprozesse und ästhetischer Angebote) auch eines (Orientierungs-)Wissens (hier: Kenntnis literaturgeschichtlicher Entwürfe, älterer literarischer Texte und ihrer allgemenhistorischen und poetologischen Kontexte). Das Gelesene literar- und kulturhistorisch sowie politisch-soziokulturell einordnen zu können, ist eine Bedingung literarischen Verstehens. So hat das Fremd-Werden literarischer Texte mangels historischer Kontextualisierung z.B. das Nicht-Erkennen satirischer Elemente zur Folge (vgl. Gottwald 2012, S. 29).

1.2 Die Krise der literarhistorischen Schulbildung

Die Literaturgeschichte gilt als „Sorgenkind der Deutschdidaktik“ (Tinter 2012) und „schwieriges Geschäft“ (Korte 2003). Im Gegensatz zu anderen Gegenstandsbereichen der Disziplin wie der Lesesozialisation, der Leseförderung oder der Medienkompetenz wird die Frage, in welcher Weise Schüler*innen literaturgeschichtliches Wissen erwerben und wie sie damit umgehen sollen, als eher „randständiges Thema“ (Nutz 2002, S. 330) behandelt. Dies steht in einem Missverhältnis zum hohen Stellenwert der Literaturgeschichte in der Obligatorik des Deutschunterrichts, zu ihrer regelmäßigen Nutzung als Prüfungsgegenstand und ihrer häufigen, aber zum Teil wenig reflektierten Thematisierung in Lehrmitteln und Handreichungen. Lehrpersonen müssen in ihrer unterrichtlichen Praxis selbständig beurteilen können, welche literaturgeschichtlichen Inhalte ihre Schüler*innen als Orientierungswissen in einer transkulturellen Erlebnisgesellschaft und postmodernen Medienwelt nötig haben. Es besteht angesichts einer sich rapide und fortlaufend verändernden Bildungslandschaft einerseits die Notwendigkeit, die Schüler*innen zum interkulturellen Dialog zu befähigen, was den Ruf nach einem weltliterarischen Lesecurriculum laut werden lässt. Andererseits herrscht die Vorstellung, dass auf der Grundlage einer Reflexion des ‚eigenen‘ kulturellen Erbes mit Literatur ein zukunftsorientierter Wertediskurs angebahnt werden kann. Über den Stellenwert historischer Texte und den der Literaturgeschichte als Teil eines Wissensreservoirs von Lehrer*innen und Schüler*innen, welches nicht nur passiv vorhanden, sondern aktiv anwendbar ist, besteht in diesem Zusammenhang Klärungsbedarf. Wie spielt die Orientierung an Kompetenzen und Bildungsstandards in das Problemfeld des literaturgeschichtlichen Lernens hinein? Kompetenzen zielen auf den handelnden Umgang mit vornehmlich selbst konstruiertem Wissen (vgl. Weinert 2001). Sie gehen von übertragbaren Fähigkeiten auf einem mittleren Abstraktionsniveau aus. Der Kompetenzerwerb wird als langfristiger Prozess des Einübens und kumulativen Lernens verstanden, der auf die gesamte Person gerichtet ist. Die Kompetenzorientierung erfüllt damit notwendige Voraussetzungen eines jeden „Akt[es] der sinnstiftenden Strukturierung [...] geschichtlichen Materials von Seiten des reflektierenden Betrachters [...]“ (Voskamp 1978, S. 1991), da sie vom Konstruktionscharakter des Gegenstands und der Standortgebundenheit des Lerners ausgeht, Problemorientierung und Urteilsbildung anstrebt und auf Handlungskompetenzen abzielt, die weit über schulische Anwendungsfelder hinausweisen. Doch was auf den ersten Blick stimmig erscheint, erweist sich bei genauerer Betrachtung als ausgesprochen störungsanfällig. Denn im Literaturunterricht im Anschluss an PISA I lässt sich ein Konflikt zwischen der

Kompetenzorientierung mit ihrem Fokus auf Individualisierung, Transfer und Outcome auf der einen und der Gegenstandsorientierung mit ihrer Konzentration auf Autoren, Kontexte, Texte und Kanonisierungsprozesse auf der anderen Seite konstatieren (vgl. Abraham/Rauch 2012, S. 334). Bildungsstandards fordern zwar einen Unterricht, der selbständiges, problemlösendes Denken ermöglichen soll. Gleichzeitig besteht jedoch die Gefahr, dass die Ausrichtung auf zentrale Prüfungen und Vergleichstests zur Vereinheitlichung von Lernprozessen und der Bevorzugung normativ fixierter, deklarativer Wissensformen führt. Dieses literaturgeschichtliche ‚Schubladenwissen‘ der Schüler*innen wurde in der Vergangenheit von namhaften Literaturdidaktikern als dysfunktional kritisiert. So wendet sich Jörn Brüggemann dagegen, dass literarisches Verstehen historischer Alterität im Literaturunterricht zur „unterbewerteten Komponente literarischer Rezeptionskompetenz“ (Brüggemann 2009) werde und es den Schüler*innen zudem an einschlägigem Orientierungswissen als Voraussetzung für entwickelte literaturgeschichtliche Kompetenzen fehle. Karl Heinz Fingerhut moniert den Betrug durch Unterschlagung, der darin bestehe, Lernende stets mit eindeutigen Lernangeboten zu konfrontieren, wodurch die Fähigkeit verlorengelasse, mit der Polyvalenz von Literatur und den Widersprüchen von Deutungsangeboten im kulturellen Leben umgehen zu können (vgl. Fingerhut 2006, S. 152). Maximilian Nutz wendet sich gegen die „Passivierung des Schülers bei der Vermittlung literarischer Tradition“ (Nutz 2002, S. 331), die nicht nur literaturtheoretischen Einsichten widerspreche, sondern auch jüngeren fachdidaktischen Ansätzen, die einen problembewussten Umgang mit Literaturgeschichte vorschlagen, der zwar in Orientierungswissen gründe, aber über dieses hinausgehen müsse. Laut Ulf Abraham und Marja Rauch zeigt Literaturgeschichte als Unterrichtsgegenstand, wie komplexe Zusammenhänge auf ein Überblickswissen reduziert werden, das zu selten mit kritischer Textlektüre und individuellen Reflexions-, Bewertungs- und Verstehensprozessen verknüpft wird (vgl. Abraham/Rauch 2012, S. 336). Die zitierten Literaturdidaktiker*innen sind sich bei allen Differenzen der konkreten fachdidaktischen Positionen in einem Punkt einig: Es bedarf eines literarhistorischen Bewusstseins, um über das unzulängliche ‚Schubladenwissen‘ hinauszukommen.

Die Forderung nach einem literarhistorischen Bewusstsein von Schüler*innen gewinnt an Brisanz durch Untersuchungen, die in Abgrenzung zur allgemeinen Lesekompetenz (d. i. *reading literacy*) nach einer genuinen literarästhetischen Textverstehenskompetenz suchen. Zu nennen sind Studien wie DESI (Nold/Willenberg 2007, S. 23–41) und LUK (Frederking 2010, S. 324–380). Forschungsmethodisch unterliegen sie gewissen Beschränkungen, insofern sie den Prozesscharakter literarischen Verstehens, die interindividuelle

Bedeutungskonstruktion und die Rolle der Anschlusskommunikation für das literarische Lernen nicht erfassen. Die Ergebnisse legen gleichwohl Defizite im literarhistorischen Verstehen nahe, die die Ausbildung eines elaborierten literarhistorischen Bewusstseins unwahrscheinlich machen. In der DESI-Studie der Kultusministerkonferenz schnitten die Schüler*innen bei der Entwicklung eines mentalen Kontextmodells unter Einbezug des domänenspezifischen Weltwissens zur Literatur- und Kulturgeschichte signifikant schwächer ab als in anderen getesteten Bereichen. In der LUK-Studie von Frederking et al. zur literarästhetischen Urteilskompetenz sind die Ergebnisse für das kontextuelle literarästhetische Urteilen, welches historische Komponenten umfasst, ähnlich schwach ausgefallen. Den Schüler*innen bereitete es erhebliche Schwierigkeiten, externe biographische oder historische Zusatzinformationen auf einen literarischen Text anzuwenden und diese für vertiefte Interpretationen zu nutzen. Angesichts dieser Befunde rückt das Bildungsideal eines Lesers, der Literatur aktiv als Medium der kritischen Erinnerungskultur wahrnehmen kann, in die Ferne.

Dessen ungeachtet rufen geltende Bildungsstandards und Curricula eben dieses Bildungsideal auf. Obschon sich für die Gymnasiale Oberstufe eine vergleichsweise höhere Relevanz des literaturgeschichtlichen Lernens ausmachen lässt, fehlen auch in den Vorgaben für den Haupt- und Mittleren Schulabschluss diesbezügliche Hinweise nicht. So sollen Schüler*innen „Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors/der Autorin bei der Arbeit an Texten aus Gegenwart und Vergangenheit herstellen“ (BS Deutsch MSA, S. 14)¹ Auch Schüler*innen, die auf den Hauptschulabschluss hinarbeiten, sollen „über ein Grundlagenwissen zu Texten, deren Inhalten, Strukturen und historischer Dimension [verfügen].“ (BS Deutsch HSA, S. 9). Die *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife* von 2012 stellen hohe literarhistorische Ansprüche. Sie fordern bereits auf dem grundlegenden Niveau die Fähigkeit, „ihr Textverständnis argumentativ durch gattungspoetologische und literaturgeschichtliche Kenntnisse über die Literaturepochen von der Aufklärung bis zur Gegenwart [zu] stützen“ [sowie] „diachrone und synchrone Zusammenhänge zwischen literarischen Texten [zu] ermitteln und Bezüge zu weiteren Kontexten her[zu]stellen“ (BS Deutsch Abi, S. 18 und 19). Das erhöhte Niveau setzt voraus, dass Schüler*innen

1 In den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss heißt es niedrigschwelliger, die Schüler*innen sollen „aktuelle und klassische Werke der Jugendliteratur und altersangemessene Texte bedeutender Autorinnen und Autoren kennen [und] an einem repräsentativen Beispiel Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors/der Autorin herstellen“ (BS HSA, S. 2004, S. 14).

in „ihre Erörterung der in literarischen Werken enthaltenen Herausforderungen und Fremdheitserfahrungen geistes-, kultur- und sozialgeschichtliche Entwicklungen einbeziehen“ (BS Deutsch Abi, S. 19). Und der *Kernlehrplan Deutsch* für das Bundesland Nordrhein-Westfalen verlangt, dass Texte vor dem Hintergrund „grundlegende[r] literarhistorische[r] und historisch-gesellschaftliche[r]“ (KLP GOST, S. 34) Kontexte analysiert und in Entwicklungen eingeordnet werden, dass Schüler*innen zur Problematisierung der literaturwissenschaftlichen Kategorisierung ‚Epoche‘ befähigt werden und die Zeitbedingtheit von Rezeptionsweisen und Interpretationen beurteilen können (KLP GOST, S. 34). Die Literaturdidaktik ist dazu aufgefordert, hierfür adäquate Konzepte vorzuschlagen. Doch auch die lehrerbildenden Hochschulen sind gefragt, über Wege nachzudenken, das literaturgeschichtliche Bewusstsein der Studierenden verstärkt zu fördern. Denn Lehrpersonen, denen keine literarhistorischen Lesemodi zur Verfügung stehen, werden bei freier Auswahl ihrer Unterrichtslektüre sehr wahrscheinlich den Deutschunterricht ausschließlich auf den Umgang mit Gegenwartsliteratur und Gegenwartsmedien abstimmen. Im Falle der verbindlichen Behandlung historischer Texte müssten sie der subjektiv-aktualisierenden Rezeption der Schüler*innen freien Lauf lassen oder sich völlig auf die einschlägigen Angebote der Schulbuchverlage zur Unterrichtsgestaltung verlassen. Eine kritische, literarische Erinnerungskultur kann von diesen Lehrpersonen schwerlich ausgehen.

2 Anforderungen an Deutschlehrpersonen.

Erwerben und erweitern unsere Lehramts-Studierenden das für professionelles Handeln notwendige Wissen im Bereich des literarhistorischen Diskurses?

Quantitative Studien wie TEDS-LT, PLANvoLL-D und FALKO-D haben diesbezüglich die ernüchternde Erkenntnis geliefert, dass das literaturgeschichtliche Wissen von Lehramtsstudierenden und Lehramtsanwärter*innen große Lücken aufweist. In TEDS-LT fielen die diesbezüglichen Leistungen höherer Studiensemester schwächer aus als die von Studienanfänger*innen (Bremerich-Vos/Dämmer 2013, S. 50). Dabei erhoben die literaturgeschichtsbezogenen Items in TEDS-LT und PlanvoLL-D lediglich propositionales Wissen.² Dies gehört zu den Voraussetzungen der Gestaltung von Lernumgebungen zum Aufbau

2 Vgl. die Aufgabe aus PlanvoLL-D: „Ordnen Sie die folgenden Epochenbeziehungen. Vergeben Sie für die früheste Epoche die „1“ usw.: Expressionismus, Romantik, Barock, Aufklärung, (poetischer oder bürgerlicher) Realismus“ (Bremerich-Vos 2019, S. 55). Benötigt wird das Erinnern einer Zuordnung von Epochen zu bestimmten Jahren oder das Erinnern einer Reihenfolge von Epochen. Das Item setzt damit eine Faktizität

literarhistorischen Bewusstseins, es reicht aber hierfür nicht aus. Stattdessen ist flexibles, anwendungsorientiertes, diskursives literaturgeschichtliches Wissen im eingangs definierten Sinne gefragt, welches die Verarbeitung neuer Informationen ebenso wie deren vielgestaltige Darbietung bei der Schaffung von Lerngelegenheiten steuern kann.

Laut der 1945 von Gilbert Ryle aufgestellten Unterscheidung benötigen Lehrpersonen sowohl „knowing-that“ als auch „knowing-how“ (S. 6f.). Auf literaturgeschichtliche Lehr-Lern-Zusammenhänge übertragen muss eingeräumt werden, dass über die Struktur eines solchen literarhistorischen ‚Wissens-Wie‘ von Lehrpersonen bisher nicht einmal plausible Hypothesen vorliegen. Ryles nur andeutungsweise ausgeführte Unterscheidung der beiden Wissensarten hat zu divergenten Konkretisierungsversuchen des „knowing-how“ geführt: Polányi (1966; Neuweg 2015) spricht von „implicit knowledge“, Anderson (1983) modelliert „procedural knowledge“ (in der Deutschdidaktik aufgegriffen u.a. von Ossner 2006), während Wieland (1999) ein „dispositionales Wissen“ postuliert und zuletzt Jung (2012) den Begriff des „Handlungswissens“ stark macht.

Aufgrund dieser Vielfalt konkurrierender Begriffe und Modelle ziehen wir es vor, uns keiner dieser Wissenstheorien anzuschließen, sondern versuchen stattdessen, Kategorien zur Beschreibung literarhistorischer Wissensstrukturen, auf die Lehramts-Studierende in Lektüresituationen tatsächlich zurückgreifen, direkt aus dem empirisch gewonnenen Datenmaterial abzuleiten.

3 Methodischer Aufbau der Studie

3.1 Methodologische Grundlagen

Auf welche literarhistorischen Wissensbestände greifen Lehramtsstudierende zurück, wenn sie literarische Texte lesen? Diese Frage wollen wir empirisch mit einer explorativen Untersuchung unterschiedlich beschaffener Manifestationen beantworten. Am Ende soll eine systematisierende Übersicht der Erscheinungsformen stehen. Die Methode der Wahl ist hierfür die Interpretative Phänomenologische Analyse (IPA: Mayring 2016; Smith et al. 2009). Sie umfasst datenerweiternde und -reduzierende Auswertungsschritte und erlaubt, wenn nötig, die schrittweise Ausweitung der Datengrundlage.

Erweiterungen der Datengrundlage zur Vermeidung voreiliger Schlüsse nennt Mayring im Rückgriff auf Husserls phänomenologische Erkenntnistheorie

oder nicht ernsthaft anzuzweifelnde Gültigkeit der entsprechenden Epochenkategorien voraus.

„eidetische Reduktion durch Variation“ (Mayring 2016, S. 108). Ziel ist es, theoriebasierte Vorannahmen *einzuklammern* und so von der *natürlichen* zur *phänomenologischen Einstellung* gegenüber der *sinnlichen* wie auch der *kategorialen Anschauung* (Husserl 1950 [1913], S. 62–66) zu gelangen. Wie Smith et al. (2009) in ihrem Brückenschlag zwischen phänomenologischen und hermeneutischen Positionen (S. 12–29) betonen, wird hier nicht postuliert, dass man erhobene Daten je ganz ohne Rückgriff auf theoriebasierte Vorstellungen begreifen könne. Vielmehr geht es darum, im Sinne Gadamers beim Verstehen sinnhafter Mitteilungen lebensweltlicher Erfahrungen unsere erkenntnissteuernden „Vorurteile“ „vor uns zu bringen“ und sie so „ins Spiel zu bringen“ (Gadamer 1972, S. 289; Smith et al. 2009, S. 25–27). Die IPA zielt auf die dialogische Überprüfung und Erweiterung des eigenen Theoriehorizonts (vgl. zur konkreten Vorgehensweise Kap. 3.3).

3.2 Datenerhebung

Grundlage der Untersuchung sind Gespräche in Seminaren des Lehramtsstudiums Deutsch bzw. Sprachliche Grundbildung am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln, die zwischen 2016 und 2018 stattfanden.

Als Erhebungsmethode wurde das Verfahren des Literarischen Unterrichtsgesprächs (LUG) nach dem s. g. ‚Heidelberger Modell‘ aufgrund der ihm zugeschriebenen Effekte auf literarische Rezeptionsprozesse ausgewählt. Dieses gesprächsmethodische Verfahren wird von einer partizipativen Leitung moderiert und in einem Sitzkreis in sechs Phasen zu einem kurzen literarischen Text mit einer Kleingruppe von Teilnehmer*innen durchgeführt. Wir teilen mit der Heidelberger Forschungsgruppe (Härle/Steinbrenner 2010; Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2010) die Annahme, dass das LUG dem literarischen Verstehensprozess als tastende Suchbewegung Raum gibt (Härle 2010, S. 114). Die „Vorstellungsbildung“ (Abraham 2000, S. 13; Zabka 2010, S. 474–477) zu einem Text soll sich im LUG relativ frei entfalten und verbalisiert werden können, da die Teilnehmer keine in sich „geschlossene Interpretation“ (Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2010, S. 2) liefern müssen. Das anfängliche Vorlesen des Textes knüpft an frühkindliche Literaturerfahrungen an (Härle 2010, S. 119) und reduziert den Leistungsdruck bei der Textrezeption. Gemäß unserer Arbeitshypothese können wissensförmige literarhistorische Strukturen dergestalt bei der Lektüre aktiviert und ohne Vorbehalte spontan geäußert werden. Da in diesem Setting ein (anfängliches) Nicht-Verstehen (Härle 2010, S. 131; Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2010, S. 5) als Teil einer gemeinschaftlich gesuchten

Sinnentfaltung zulässig ist, dürfte dies auf Proband*innen entlastend wirken, die sich ihrer allgemein- und literaturhistorischen Wissensbestände unsicher sind und die vermeintlich ‚falsche‘ Antwort scheuen. Die partizipierende Leitung des LUG durch einen kompetenten Anderen erscheint uns geeignet, um in einer Seminarsituation Forschungsdaten zu generieren und diese selbst auszuwerten. Die Leiter*innen können vorsichtige gesprächsorganisierende Interventionen tätigen (vgl. Zabka 2015, S. 182–185), die der Beantwortung der Forschungsfrage förderlich sind, ohne die authentischen Wortbeiträge der Studierenden zu verfälschen. Allerdings bleibt trotz der relativ günstigen Rahmenbedingungen des LUGs stets zu bedenken, dass die Teilnehmer*innen ein institutionstypisches erwartungsantizipierendes Verhalten zeigen können. Die Studie erfasst also neben allgemeinen literarhistorischen Wissensbeständen auch im bildungsinstitutionellen Kontext verbalisierte Wissensbestände Studierender in dieser Domäne.

Textgrundlage der LUGs bildet Oskar Loerkes Sonett *Blauer Abend in Berlin* (künftig BAiB, 1911):

Blauer Abend in Berlin

Der Himmel fließt in steinernen Kanälen;
Denn zu Kanälen steilrecht ausgehauen
Sind alle Straßen voll vom Himmelblauen.
Und Kuppeln gleichen Bojen, Schlotte Pfählen

Im Wasser. Schwarze Essendämpfe schwelen
Und sind wie Wasserpflanzen anzuschauen.
Die Leben, die sich ganz am Grunde stauen,
Beginnen sacht vom Himmel zu erzählen,

Gemengt, entwirrt nach blauen Melodien.
Wie eines Wassers Bodensatz und Tand
Regt sie des Wassers Wille und Verstand

Im Dünen, Kommen, Gehen, Gleiten, Ziehen.
Die Menschen sind wie grober bunter Sand
Im linden Spiel der großen Wellenhand.

In Sonetten entspricht die äußere Form üblicherweise der inhaltlichen Struktur. Die Quartette stellen These und Gegenthese vor. Die dadurch erzeugte Spannung wird in den Terzetten abgebaut oder in einem abschließenden Couplet gelöst. In BAiB wird diese Struktur unterlaufen. Die typischen Zäsuren sind durch Enjambements ‚gestört‘. Die Verse 1–6 vergleichen eine Stadtlandschaft mit einer Wasserlandschaft. Die Verse 7 bis 12 nehmen die dortige Lage der Menschen in den Blick. Die beiden Abschlussverse fassen das Verhältnis von Mensch und Umwelt

rätselhaft zusammen. Das Entstehungsjahr 1911 fällt zwar in das sog. expressionistische Jahrzehnt mit seiner Kernzeit von 1909 bis 1919 und ruft vordergründig Merkmale expressionistischer Großstadtlyrik wie Versatzstücke einer urban-modernistischen Topographie und die Auflösung des Lyrischen Ichs in einem ‚Wir‘ auf. Das Thema der Industrialisierung scheint lediglich in der Passage „Schwarze Essendämpfe schwelen“ (V. 5) auf. Obschon das großstädtische Leben die Zeichen der Moderne trägt, wird es – anders als z. B. in Georg Heyms Gedicht „Der Gott der Stadt“ (ebenfalls 1911) – nicht apokalyptisch-revolutionär in dominant expressionistischer Manier dargeboten. Loerkes Sonett mildert die destruktiven Anklänge vielmehr durch die Analogie zur Wasserlandschaft deutlich ab (Grimm/Kónya-Jobs 2018). Als lyrischer Text eignet sich BAiB besonders gut für die Anwendung des LUG (Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2010). Loerkes Sonett verschließt sich zudem einer raschen und eindeutigen literarhistorischen Zuordnung, da es literaturgeschichtlich sowohl an expressionistischen als auch symbolistischen Stilmerkmalen partizipiert und v. a. dem Darstellungsmodus des magischen Realismus verpflichtet ist (Gebhard 1968; Gebhard 2007).

Die Basis bildeten Transkripte von drei Seminargesprächen aus literaturwissenschaftlichen Einführungsseminaren vom Beginn des Bachelor-Studiums³ sowie eines aus einem Vorbereitungsseminar zum Praxissemester im Master-Studium.⁴ Zur eidetischen Reduktion durch Ausweitung der Varianz (vgl. Kap. 4.3) wurden im Sommersemester 2017 und im Wintersemester 2017/18 ein weiteres literaturwissenschaftliches Einführungsseminar⁵ sowie zwei Master-Seminare einbezogen.⁶ Den Studierenden wurde das Sonett von der Gesprächsleitung⁷ unter Angabe des Autornamens, Titels und Entstehungsjahres ausgeteilt und vorgetragen. An die dem Modell gemäß durchgeführten Literarischen Gespräche (Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2010) schloss sich eine stille Zweitlektüre an. An den zwischen 23 und 34 Minuten langen Gesprächen beteiligten sich

3 Eines bestehend aus acht Studentinnen unterschiedlicher Lehrämter, das andere bestand aus sechs weiblichen und einem männlichen Lehramtsstudenten.

4 Es nahmen zehn weibliche und zwei männliche Studierende des Grund-, Haupt- und Realschul- sowie des sonderpädagogischen Lehramtes teil.

5 Fünf weibliche und zwei männliche Studierende unterschiedlicher Lehrämter.

6 Ein Seminar zur „Interpretationsdidaktik“ mit zehn weiblichen und einem männlichen Studierenden sowie ein Seminar zur „Gesprächsdidaktik des Literaturunterrichts“ mit elf weiblichen und zwei männlichen Studierenden des Grund-, Haupt- und Realschul- sowie sonderpädagogischen Lehramtes.

7 In fünf Fällen der bzw. die Seminarleiter*in, einmal eine Studentin.

stets alle Proband*innen mit mindestens einem Beitrag. Die Gespräche wurden aufgezeichnet und transkribiert.

3.3 Datenauswertung

Die Auswertung erfolgte im mehrschrittigen methodischen Rahmen der Interpretativen Phänomenologischen Analyse nach Smith et al. (2009) und Mayring (2016).

Den Anfang machte die *Erstbegegnung* mit dem gesamten Datenmaterial (Mayring 2016, S. 108–110; Smith et al. 2009, S. 82f.), bei der für eine ganzheitliche und intensive Begegnung mit jedem einzelnen Fall die Tonaufzeichnungen parallel zu den Transkripten rezipiert wurden. Erste Beobachtungen – die fraglos von den bereits vorhandenen Konzepten und Kategorien geprägt sind – wurden mit einer Reihe von Memos festgehalten, um sie für die weitere Beschäftigung mit den Daten einzuklammern: “thus allowing your focus to remain with the data [...] safe in the knowledge that your first impressions have been captured.” (Smith et al. 2009, S. 82) Im Unterschied zur Objektiven Hermeneutik (Oevermann et al. 1979) mit ihrer streng sequenziellen Logik wird die IPA dem eher semi-konversationellen Charakter der Seminargespräche mit ihren langen und nicht immer direkt aufeinander Bezug nehmenden Beiträgen besser gerecht.

Der nächste Auswertungsschritt, das *ausführliche Kommentieren* ausgewählter Analyseeinheiten (Smith/Flowers/Larkin 2009, S. 83–91), ist datenerweiternd und weist eine Ähnlichkeit mit der Konversationsanalyse (Sidnell/Stivers 2013) und der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2007 und 2009) auf. Das ausgewählte Textkorpus wurde von beiden Forschenden paraphrasiert und linguistisch beschrieben. Fragen zum gezeigten Wissen in der Studierendenäußerung wurden als Fragesätze oder Gegenüberstellung alternativer Erklärungsansätze formuliert. Sie hatten über die Konzepte in den Memos hinauszugehen. Solche ausführlichen, am Text entlang fortschreitenden Kommentare wurden von beiden Forschenden für drei Seminargespräche angefertigt und miteinander verglichen. In Kap. 4.1 dokumentieren wir diesen Analyseschritt exemplarisch an Auszügen aus einem Seminargespräch, aus dessen Kommentar auch hervorgeht, dass manche aufgeworfenen Fragen bei der Beschaffenheit des bisher vorliegenden Datenmaterials vorerst offen bleiben müssen.

Während Mayring (2016) die nächsten beiden Interpretationsschritte als „Interpretation der Bedeutungseinheiten“ zusammenfasst, unterscheiden Smith et al. (2009) zwischen „[d]eveloping emergent themes“ (Smith et al. 2009, S. 91f.) und „[s]earching for connections across themes“ (Smith et al. 2009, S. 92–100). Beide Methodenleitungen stimmen jedoch in ihrem datenreduzierenden

Charakter (Flick 2012, S. 387) überein: *Elemente* der Kommentare (Paraphrasen, konzeptuelle Fragen und Erklärungsalternativen) werden *zueinander in Beziehung gesetzt*: als (lexikalisch, semantisch, referenziell, thematisch, pragmatisch) ähnlich markiert, als Gegensätze identifiziert, in eine Hierarchie gebracht oder in einen funktionalen Zusammenhang eingeordnet etc. (Smith et al. 2009, S. 96–98). In Kap. 4.2 erläutern wir die aus den vielfältigen Verknüpfungen hervorgegangenen, abduktiv gebildeten Kategorien des genutzten literarhistorischen Wissens.

Im nächsten Schritt der „*Ausweitung der Varianz*“ zum Zwecke der „*eideistischen Reduktion*“ (Mayring 2016, S. 109f.) werden die ersten Memos auf Einseitigkeiten und Konsequenzen einer voreingenommenen Betrachtung überprüft. In Kap. 4.3 erläutern wir, welche ‚Blindstellen‘ wir identifiziert haben. Das Kap. 4.4. dokumentiert, dass es durch die Ausweitung der Datengrundlage gelang, Erklärungen genauer zu überprüfen, und abweichende Fälle in den Blick zu nehmen.

Den letzten Schritt des „[t]aking it deeper: Levels of interpretation“ (Smith et al. 2009, S. 103–106) oder „*Synthesisieren zu einer Gesamtaussage* über das Phänomen“ (Mayring 2016, S. 109) dokumentieren wir in Kap. 5.

4 Darstellung der Analysen

4.1 Einklammerungen

Ein Auszug aus einem LUG in einem Bachelor-Einführungsseminar wirft Fragen zu domänenspezifischen Wissensbeständen der Proband*innen auf, die allein auf Grundlage des Datenmaterials mit der Auswertungsmethode derzeit nicht zu beantworten sind. Einschlägige Annahmen ‚klammern‘ wir deshalb im Sinne der IPA gleichsam ‚ein‘. Dies führen wir an Äußerungen von Nadine⁸ gegen Ende eines LUGs vor:

wenn man sich jetzt vorstellt, es geht um berlin in dieser zeit und das alles wächst und alles wird größer höher weiter so ungefähr [...]

aber das könnten ja auch ähm halt so verschiedene stände oder schichten sein, dass es einmal die am grund gibt und einmal die, die mit der linden wellenhand oben schwimmen und dass die unten vom himmel erzählen.

8 Die Namen wurden für die Publikation geändert.

Im Ausdruck „in dieser Zeit“ hofften wir, Spuren (literar-)historischer Wissensbestände zu entdecken. Doch auf welchen zeitlichen Kontext bezieht sich Nadine? Ist mit „dieser Zeit“ das Jahr 1911 gemeint oder ein größerer Zeitraum und wenn Letzteres, wie weit erstreckt er sich und wodurch ist er für Nadine gekennzeichnet? Gemäß der Vorannahmen bezog sich „diese Zeit“ auf die Epoche des Expressionismus (ca. 1910–1925) oder auf die Makroepoche ‚Klassische Moderne‘ (ca. erstes Drittel des 20. Jahrhunderts). Doch für keine der beiden Annahmen finden sich Anhaltspunkte in Nadines Äußerungen. Indizien liefern nur die mit „und“ angeschlossenen Sätze „alles wächst und alles wird größer höher weiter so ungefähr“, doch welches Wachstum ist hier gemeint? Trotz des zentralen Sonett-Motivs scheint pflanzliches Wachstum nicht gemeint zu sein.

Folgende alternative Konzeptualisierungen mussten wir aus Mangel an Hinweisen in den Daten ‚einklammern‘: Assoziiert Nadine mit jener Zeit die wachsenden Einwohnerzahlen großer Städte wie Berlin während der industriellen Urbanisierungswelle? Die wachsende Ausdehnung der Stadt, wie sie sich im Groß-Berlin-Gesetz von 1920 spiegelt? Die zunehmende Höhe städtischer Häuser seit der Einführung des Stahlskelettbbaus um 1900? Oder ist ein übertragenes „Größer Höher Weiter“ gemeint, das auf hochfliegende Ambitionen und koloniale wie innereuropäische Expansionsbestrebungen des preußisch dominierten Deutschen Kaiserreiches zielt, das metonymisch durch seine Hauptstadt Berlin bezeichnet wird?

Auch Nadines Gedanken zu „unten“ und „oben“ in der Menschenmasse lassen uns mit offenen Fragen zurück. Denkt sie an die vormoderne ‚Stände-Pyramide‘, die typischerweise als Illustration von Geschichtsbüchern zum Thema der Ständeordnung im Personenverband-Staat zu finden ist? Hält sie „stände oder schichten“ für synonyme Begriffe oder hält sie beide im Bewusstsein unterschiedlicher Bedeutungen für einschlägig für das Verständnis von „berlin in dieser zeit“? Kennt Nadine Ludwig Feuerbachs Religionskritik (1841) und/oder Karl Marx’ Verständnis von Religion als „Opium des Volkes“ und „Seufzer der bedrängten Kreatur“ (1844, S. 378) oder haben ihre Überlegungen, dass „die unten vom himmel erzählen“ ganz andere Hintergründe?

Im ersten Arbeitsschritt wurden wir uns der eigenen Vorwissensbestände bewusst und entdeckten, dass sich diese zum Teil nicht mit den Daten zur Deckung bringen lassen. Als Zwischenresümee lässt sich formulieren, dass es Anhaltspunkte auf Wissen der Studierenden über die Vergangenheit gibt. Dessen Beschaffenheit muss jedoch mittels weiterer Suchbewegungen im Datenmaterial ergründet werden, indem andere Strukturmerkmale als bisher in den Fokus kommen.

4.2 Aktive allgemeinhistorische Schemata

Beim Analyseschritt des ausführlichen Kommentierens der ersten drei LUGs ließ sich kein literarhistorisches Wissen, z. B. über Merkmale des Expressionismus, im Datenmaterial sicher isolieren. Dies bedeutet jedoch keinesfalls, dass Vorstellungen von historischen Differenzen in den studentischen Aussagen gänzlich fehlen.

Denn im anschließenden Analyseschritt des In-Bezug-Setzens von Elementen fanden sich wiederholt mit Überzeugung vorgetragene verallgemeinerte Vorstellungen von Lebensumständen in diffus abgesteckten und offensichtlich weit gefassten vergangenen Zeitabschnitten. Welche Zeiträume die studentischen Probanden dabei mit dem Text in Verbindung brachten, war für uns z.T. überraschend: Dass Loerkes Sonett mehrfach sehr deutlich mit der Blütezeit der industriellen Revolution in Verbindung gebracht wird, hatten wir angesichts des Entstehungsjahres 1911 nicht antizipiert.

Die studentischen Vorstellungen von der „INDUSTRIALISIERUNG“ zeichnen ein ausgesprochen düsteres Bild des Alltagslebens. Stines „eindruck äh von der stadt ähm ist halt auch eher im düsteren bereich [...] ähm befinden wir uns also am frühen abend – wenn ich über die industrialisierung nachdenke, machen die menschen halt gerade feierabend.“ Später führt sie aus:

ich denke halt an die menschenmassen schon wieder – und äh wie sie nach hause gehen, und das ist ja kein ähm, weiß ich nicht, da ist halt nichts positives drin. gleiten, ziehen ist ähm wie, sie sind geprägt vom arbeitstag und schleppen sich irgendwie noch nach hause – und ähm es existiert für mich halt keine FRÖHlichkeit mehr irgendwie, wenn ich mich recht entsinne, gab es da auch keine arbeitszeit von acht stunden, sondern die sind da teilweise 14, 15 stunden in den industrien gewesen.

Ähnlich sind auch Céciles Vorstellungen:

wie gesagt um 1900, also im jahre 1911 wars ja so, dass die anony – anonymität in berlin halt ja sehr beKANNT war und die menschen eigentlich in der großstadt eher unglücklich waren, weil ja damals kam ja auch noch die sache mit der industrialisIERUNG noch

Diese allgemeinhistorischen Wissensbestände werden nicht nur im Zusammenhang mit der beschriebenen Textwelt aktiviert; im Fall von Stine und Cécile spielt auch die Kenntnisaufnahme des angegebenen Entstehungsjahres eine Rolle. Stets werden die Versatzstücke sozial- und wirtschaftshistorischen Wissens ohne Impulse der Versuchsleitenden aktiviert, obwohl sie etablierten Periodisierungen zufolge bestenfalls auf einen Grenzfall verweisen. Den Kern dieses populärhistorischen Wissens bilden Vorstellungen über den beschwerlichen Alltag der arbeitenden Bevölkerungsmehrheit. Die Aktivierung dieses Wissens ist nicht

zwingend für die Inferenzbildung zur Konstruktion eines kohärenten mentalen Modells der geschilderten Großstadt-Situation. Vielmehr scheint der Aktivierung die studentische Annahme zugrunde zu liegen, dass allgemeine Lebensumstände sich stets in der Literatur einer Zeit widerspiegeln und die Deutung maßgeblich bestimmen (müssen).

Die niedrige Aktivierungsschwelle, die mittlere Abstraktionsebene zwischen konkreten und abstrakten Vorstellungen und die massive Verallgemeinerung legen kognitive Schemata (Bartlett 1932; Rumelhart 1977; Shore 1996; Strasen 2008; Winkler 2007) nahe. In Abgrenzung zu anderen Typen wie etwa „Scripts“, Plan- und Ziel-Schemata oder „[t]hemes“ (Schank/Abelson 1977) bezeichnen wir das beschriebene INDUSTRIALISIERUNGS-Schema als ‚Modell einer vergangenen Lebenswelt‘.

Seltener und stärker als unsicher markiert findet sich allgemeines historisches Faktenwissen und zwar ausschließlich in Bezug auf den Ersten Weltkrieg. Das Entstehungsjahr des Sonetts (1911) wurde in einer gemeinschaftlichen Anstrengung der Proband*innen drei Jahre vor Kriegsausbruch verortet:

Jenny: oder auch die angst vorm krieg, deswegen hatte ich vor dem krieg (,) ähm.

Seminarleitung: jetzt ist die frage, vor welchem.

Jenny: ja ähm, nee, ich glaube, da gebe ich lieber weiter.

Grete: Jj ähm, bevor ich ähm also äh es müsste im endeffekt, ich glaube, nach dem (,) obwohl der erste weltkrieg war doch (,).

Botho: 1914. also der anfang.

Grete: ne (?) na wunderbar also

In einem anderen Seminargespräch äußert ein Student eine schematisch anmutende allgmeinhistorische Vorstellung zu 1914:

Geert: 1911(,) also 3 jahre vor ausbruch des ersten weltkrieges. ähm (,) ähm ich habe das so so ähm in erinnerung(,) dass vor dem ersten weltkrieg die menschen eigentlich kriegsbegeistert waren also dass ähm viele irgendwie gerne in den krieg ziehen wollten beziehungsweise auch vor allem die älteren generationen ihre äh söhne halt gerne in den krieg geschickt haben. und ähm vielleicht sollen auch die letzten beiden zeilen son bisschen darauf anspielen, dass die menschen sich in großer wellenhand befinden.[...] (,) also so eine welle geht ja auch immer nur in eine richtung und alle irgendwie gleich denken und alle so mitgezogen werden

Hier zeigt sich bei Geert eine Vorstellung, die weniger die Zeit kurz vor Ausbruch des Ersten Weltkriegs modelliert, als vielmehr eine Geisteshaltung, die als abweichend von den eigenen ebenso wie von gegenwärtig vorherrschenden markiert ist. Die Vorstellung von einer die Vorkriegsjahre dominierenden Kriegsbegeisterung zeigt Ähnlichkeiten zu kulturbezogenen Stereotypen (Tajfel 1982).

Besonders sind ihre markierte Zeitlichkeit und die daraus resultierende historische Distanz zu eigenen potenziellen Handlungszusammenhängen. Innerhalb des Variantenreichtums von Typen kognitiver Schemata lässt sich Geerts Wissen von Geisteshaltungen vor Ausbruch des Ersten Weltkrieges den „kulturellen Meta-Modellen“ (Flechsig 2006) zuordnen: schematische Vorstellungen von Unterschieden zwischen den kulturellen Modellen verschiedener Zeiten, Räume und Kollektive.

4.3 Elaborierte, erfahrungsgesättigte literaturgeschichtliche Kategorien

Es folgen Befunde aus Masterseminaren, die das Vorhandensein aktiver, elaborierter, erfahrungsgesättigter literaturgeschichtlicher Kategorien dokumentieren:

Effi: ich hab in meiner schulzeit ganz viele gedichte im expressionismus, so von georg heym gelesen – und DA ist großstadt halt eben auch n zentrales thema immer gewesen – und [...] die MENSCHENmasse und eben das INDUSTRIELLE und [...] wir haben hier unten auch, die menschen sind wie grober bunter sand, also die individualität ist gar nicht vorhanden [...] die menschen sind einfach da, aber es wird nie auf die EINZIGartigkeit oder was besonderes eingegangen, sondern – ja, es ist einfach nur, DIE MENSCHEN immer, und das ist typisch, glaub ich, bei den ganzen großstadtgedichten

Die Studierende greift bei der Konfrontation mit Loerkes Sonett auf schulische (nicht universitäre!) Lektüreerfahrungen mit expressionistischen Gedichten von Georg Heym zurück. Sie spricht von der Großstadt als „zentrales Thema“, ist sich also des medialen Status des Gedichtes bewusst und hebt nicht ohne Distanz auf die ‚Geschichte‘ im Allgemeinen ab. Sie bringt vielfältiges epochen- und genretypisches Wissen in das Gespräch ein, welches konventionell im Sinne eines propositionalen Wissensbestandes der Disziplin ist, aber durchaus nicht unpassend erscheint. Unmittelbar im Anschluss an diesen Gesprächsbeitrag meldet sich Melanie zu Wort und es kommt zu einem thematisch-argumentativen Bruch:

Melanie: was für mich jetzt, ähm – entgegen den – bekannten großstadtgedichten, sag ich mal aus dem expressioNISMus oder so – ähm, spricht, wär eben diese – diese hohe stellung der naTUR, die hier deutlich wird, also die betonung des himmels und des wassers, weil [...] diese komponente der natur steht für mich [...] überhaupt nicht im zusammenhang mit einer großstadt [...] oder auch diese melodische abfolge des gedicht [...] also dieses klare reimschema, das wäre – das widerspricht sich mit den großstadtgedichten, die ICH so in erinnerung aus der SCHULzeit habe – da ist es eben dann eher kurze, abgehackte sätze, die nicht in so nem klaren reimschema stehen [...].

Melanie nutzt ihre Erfahrungen mit expressionistischer Lyrik, um kontrastiv aufzeigen, in welcher Hinsicht der Text für sie epochentypische Erwartungen unterläuft und legt dieses Urteil differenziert für Thema, Motivik, Stilistik, Syntaktik und Prosodie des Gedichtes dar. Von diesem Gesprächsbeitrag fühlt sich die erste Rednerin zur Ergänzung, Präzisierung und partiellen Relativierung herausgefordert. Sie greift Melanies Impulse auf und konterkariert ihr früheres Urteil der (partiellen) Epochenkonformität des *Blauen Abends* („sehr konträr“). Dabei nutzt sie ihre Erfahrungen mit der Lyrik Georg Heyms, um zu zeigen, dass die Farbsymbolik ihren Leseerfahrungen mit expressionistischer Lyrik widerspricht:

Effi: was ich auch noch sehr konträr [...] finde, ist halt eben – die farbe BLAU – normalerweise in den ganzen anderen großstadtgedichten – insbesondere dann eben im expressionismus, [...] da ist ja alles SCHWARZ, GRAU, ROT – und, aber, BLAU kommt NIE so bildlich vor.

In dieser Gesprächssequenz fortgeschrittener Masterstudierender werden Modelle vergangener Lebenswelten oder kulturelle Meta-Modelle, wie sie sich in Gesprächsäußerungen der Studienanfänger*innen finden, nicht mehr artikuliert. Die allgemeinhistorischen Schemata werden hier durch genuin literaturgeschichtliche Wissensbestände ersetzt, welche z. T. in Verbindung mit Erinnerungen an gelesene Texte artikuliert werden. Selbst gewählten Paralleltex-ten wird eine Beglaubigungsfunktion für das Urteil über die Epochenkonformität oder Epochenwidrigkeit des in Frage stehenden Textes zugeschrieben.

4.4 Verweigerung historischer Betrachtung

Ein weiterer abweichender Fall ergab sich im Master-Seminar „Gesprächsdidaktik des Literaturunterrichts“, das eine studentische Teilnehmerin leitete. Hier kam es während der ersten zwanzig Minuten zu keinerlei historisch-kontextualisierender Betrachtung von Loerkes Sonett. Daraufhin versuchte die Seminarleitung in der Rolle eines Gesprächsteilnehmers mit einem Beitrag die Aufmerksamkeit auf historische Aspekte zu lenken, eine Intervention, wie sie in keinem der anderen fünf Seminargespräche erfolgte. Der Beitrag war ohne Vorwegnahme von Kategorien historischer Betrachtung formuliert:

Seminarleitung als Gesprächsteilnehmer*in: das geht mir ganz genauso. ich hab auch mal vier jahre in berlin gelebt, und ich seh mein berlin da nicht wieder, und ich kucke auch auf 1911 und es überrascht mich eigentlich auch –das ist auch nicht meine vorstellung, das, woran ich da jetzt gedacht hab

Auf diesen Beitrag folgte eine außergewöhnlich lange Gesprächspause von 21 Sekunden. Die studentische Moderatorin lenkte das Gespräch schließlich auf ein anderes Thema. Als sich in den folgenden fünf Minuten noch immer keine Betrachtung zeitlicher Aspekte ergab, unternahm die Seminarleitung einen zweiten Versuch: „SL: so viele menschen, so dynamisch, sind meine assoziationen zu berlin jetzt immer noch – alles wird dauernd umgestülpt – und wenn ich an 1911 denke – ist es noch viel STÄRKER so.“

Nachdem die dozentische Thematisierung eines als dynamisch vorgestellten Berlins von 1911 zu einem peinlichen Schweigen von diesmal 19 Sekunden geführt hatte, beendete die studentische Gesprächsleitung das Gespräch („ok, die zeit ist jetzt auch von unserem gespräch um“).

In allen übrigen Seminargesprächen war es zu irgendeiner Form historischer Kontextualisierung gekommen. Zudem ist das Kommunikationsmuster deutlich abweichend. Denn stets folgte auf den Turn eines Gesprächsteilnehmers innerhalb weniger Sekunden ein nächster Turn, unabhängig davon, ob dieser an den vorangegangenen anknüpfte oder ein neues Thema setzte. Das lange Schweigen, das auf die beiden dozentischen Turns folgte, forderte uns zu Deutungsversuchen heraus: Konnten die Studierenden auf den Vorschlag zur historischen Kontextualisierung nicht eingehen? Oder fanden sie den auf die Berücksichtigung der Entstehungszeit ausgerichteten Beitrag unpassend und unergiebig, ohne den Mut für eine Rückfrage, ablehnende Reaktion oder ein alternatives Thema zu finden?

Um nicht auf Spekulationen angewiesen zu sein, schilderte der/die Dozent*in der nächsten Sminarsitzung, wie er/sie jene Gesprächsmomente erlebt hatte, und bat das Seminar um Erklärungen. Dabei wurde Folgendes von zwei unterschiedlichen Seminararteilnehmer*innen formuliert:

A: [B]ei mir ist das jetzt so – halt nicht die art, wie ich gedichte – mit gedichten UMgehe, ich frag mich da halt nicht, wo kommt das jetzt her oder von wann oder von wem ist das geschrieben, sondern ich versuch eher mir das vorzustellen, was das gedicht beschreibt, und – ja, vielleicht noch – wie das gedicht so auf mich wirkt und so, aber nicht das.

B: [A]lso bei mir ist das alles schon etwas länger her mit den ganzen epochen und so, und man will sich ja hier auch nicht mit irgendwelchem halbwissen blamieren –also wenn man das nicht mehr alles ganz so genau weiß.

Auf dieser Grundlage können wir zwei Hypothesen formulieren: Eine Verweigerung literaturgeschichtlicher Kontextualisierung könnte entweder einer selbstgewählten und positiv affirmierten ästhetischen oder literaturtheoretischen Position zu verdanken sein, die werkimmanente Betrachtungen sprachlicher Kunstwerke gegenüber Kontextualisierungen bevorzugt. Oder sie könnte sich

dem unguuten Gefühl verdanken, dass die eigenen Wissensbestände im institutionellen Gesprächskontext universitärer (Master-)Seminare unzureichend seien, um einen angemessenen Gesprächsbeitrag auf sie zu stützen – in diesem Fall wäre das Verstummen hinsichtlich literarhistorischer Betrachtungen im Kontext der Professionalisierung angehender Lehrpersonen zweifellos problematisch.

5 Diskussion und Ausblick

In der Zusammenschau der Auswertungsergebnisse lässt sich Folgendes resümieren. In den Aussagen der Studienanfänger*innen wird ein schematisches Modell vergangener Lebenswelt zur Zeit der INDUSTRIALISIERUNG artikuliert und gelegentlich mit Faktenwissen über den Ersten Weltkrieg mit dem kulturellen Meta-Modell KRIEGSBEGEISTERUNG oder mit Vorstellungen über Großstadtliteratur und Erinnerungen an individuelle Lektüren verbunden.

In den Literarischen Unterrichtsgesprächen mit fortgeschrittenen Masterstudierenden kommt es zu einem Lektüremodus der generellen Verweigerung (literar-)historischer Kontextualisierung des Gelesenen oder zur Anwendung genuin literaturgeschichtlicher Wissensbestände, die mit Erinnerungen an passend erscheinende gelesene Texte verknüpft werden. Auf dieser Grundlage wird dann für oder gegen eine Epochenkonformität des Textes argumentiert, wobei Gesprächsbeiträge der Peers als Anregung dienen.

Zur Aktivierbarkeit der literarhistorischen Wissensbestände und der Disposition, diese anzuwenden oder es zu unterlassen, kann für die typische Entwicklung von Lehramtsstudierenden eine vorläufige Interpretation formuliert werden: Studienanfänger*innen verfügen über allgemeinhistorische Schemata und eine mehr oder weniger ausgeprägte schulische Vorbildung bezüglich literaturgeschichtlicher Inhalte. Sie kennen als adäquat geltende Lektürewesen für ‚ältere‘ literarische Texte. In den ersten Semestern erfahren sie in germanistischen Lehr- und Prüfungssituationen eine Verunsicherung hinsichtlich der Angemessenheit dieser Wissensbestände, möglicherweise durch Dozent*innen oder fortgeschrittene Kommiliton*innen. Diese intellektuelle Krise wird im Laufe der weiteren akademischen Lehramtsausbildung irgendwann überwunden. Für das ‚Wie‘ gibt es jedoch zwei Möglichkeiten. Die erste ist der Erwerb akademisch akzeptierten (differenzierten, perspektivierten) Wissens in der Domäne und deren performative situative Nutzung in diskursiven Auseinandersetzungen mit älteren literarischen Texten als Resultat literarhistorischen Bewusstseins. Die zweite ist eine habitualisierte öffentliche Enthaltung in der historischen Betrachtung literarischer Inhalte.

Ob diese hochgradig interpretative Rekonstruktion auf weitere Lehramts-Studierende zutrifft, wäre durch explizit auf die Überprüfung der aufgestellten Erklärungshypothesen angelegte Studien zu untersuchen.

Angesichts der Implikationen für die fachdidaktische Professionalisierung zur Förderung literarhistorischen Bewusstseins erscheint dies als lohnendes Unterfangen. Sollten Lehramtsstudierende regelmäßig als Resultat einer bewussten Entscheidung oder aus Mangel an Alternativen keine literarhistorische Lesemodi nutzen, wäre eine Förderung literarhistorischen Bewusstseins von Schüler*innen als Teilmenge einer kritischen Erinnerungskultur nicht möglich.

In diesem Fall wären die lehrerbildenden Hochschulen gefordert, Wege zu ersinnen, das literaturgeschichtliche Bewusstsein aller Studierenden verstärkt zu fördern. Das könnte bedeuten, die Lektüre historischer Literatur nicht in Referate und Hausarbeiten auszulagern, sondern historische Texte als positive ‚Zumutung‘ zur Enkulturation ins Fach gemeinsam im Präsenzstudium zu lesen und zu besprechen. Lektürekurse können das Forum sein, um den Rückgriff auf allgemeinhistorische Schemata nicht durch Abwertung zu tabuisieren, sondern zu deren Ausdifferenzierung anzuregen.

Quellen

Primärliteratur

Loerke, Oskar (2010) [1911]: *Blauer Abend in Berlin*. In: Pörksen, Uwe (Hrsg.): *Oskar Loerke. Sämtliche Gedichte*. Bd. 1. Göttingen: Wallstein, S. 55.

Richtlinien und Lehrpläne

Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards für das Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf. Abgerufen am 01.02.2020.

Bildungsstandards Deutsch Mittlerer Schulabschluss: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf. Abgerufen am 01.02.2020.

Bildungsstandards Deutsch Hauptschulabschluss: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf. Abgerufen am 01.02.2020.

Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium und Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Deutsch: http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/d/KLP_GoSt_Deutsch.pdf. Abgerufen am 01.02.2020.

Literatur

- Abraham, Ulf (2000): Das a/Andere W/wahrnehmen. Über den Beitrag von Literaturgebrauch und literarischem Lernen zur ästhetischen Bildung (nicht nur) im Deutschunterricht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Jg. 47. H. 1, S. 10–22.
- Abraham, Ulf/Rauch, Marja (2012): Didaktik der Literaturgeschichte in Zeiten der Kompetenzorientierung. In: Rauch, Marja/Geisenhanslücke, Achim (Hrsg.): Texte zur Theorie und Didaktik der Literaturgeschichte. Stuttgart: Reclam, S. 331–348.
- Anderson, John (1983): *The Architecture of Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bartlett, Frederic C. (1932): *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bohnsack, Ralf (2007): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2009): *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die Dokumentarische Methode*. Opladen: Budrich.
- Bremerich-Vos, Albert/Dämmer, Jutta (2013): Zum linguistischen und sprachdidaktischen Wissen von Lehramtsstudierenden im Fach Deutsch. Einige Befunde der Studie TEDS-LT. In: Cölfen, Hermann/Voßkamp, Patrick (Hrsg.): *Unterwegs mit Sprache*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 35–53.
- Bremerich-Vos, Albert (2019): Zum Professionswissen von (zukünftigen) Deutschlehrkräften. Empirische Befunde und offene Fragen. In: *Didaktik Deutsch* Nr. 45, S. 47–63.
- Brüggemann, Jörn (2009): Literarisches Lesen – Historisches Verstehen. Zur Explikation einer unterbewerteten Komponente literarischer Rezeptionskompetenz. In: *Didaktik Deutsch*. H. 26, S. 12–30.
- Erl, Astrid (2017): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. 3. aktualisierte und erweiterte Aufl. Stuttgart: Metzler.
- Erl, Astrid/Nünning, Ansgar (2005): *Literaturwissenschaftliche Konzepte von Gedächtnis. Ein einführender Überblick*. In: Dieselben (Hrsg.): *Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft. Theoretische Grundlegung und Anwendungsperspektiven*. Berlin: De Gruyter, S. 1–9.

- Erll, Astrid (2005): *Literatur als Medium des kollektiven Gedächtnisses*. In: *Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft. Theoretische Grundlegung und Anwendungsperspektiven*. Berlin: De Gruyter, S. 249–276.
- Fingerhut, Karlheinz (2006): *Didaktik der Literaturgeschichte*. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: DTV, S. 147–165.
- Fingerhut, Karlheinz (2010): *Literaturgeschichte im Unterricht als Kulturgeschichte*. In: Kämper-van-den-Boogart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): *Lese- und Literaturunterricht. Erfolgskontrollen und Leistungsmessung. Exemplarische Unterrichtsmodelle*. Schneider: Baltmannsweiler, S. 255–293.
- Feuerbach, Ludwig (1841): *Das Wesen des Christentums*. Berlin: Reclam, 1984.
- Flechsig, Karl-Heinz (2006): *Beiträge zum Interkulturellen Training*. Göttingen: Institut für Interkulturelle Didaktik.
- Flick, Uwe (2012): *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Frederking, Volker (2010): *Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz*. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): *Lese- und Literaturunterricht (Teil 1). Geschichte und Entwicklung; Konzeptionelle und empirische Grundlagen (Deutschunterricht in Theorie und Praxis)*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 324–380.
- Gadamer, Hans-Georg (1972): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 3. erw. Aufl. Tübingen: Narr.
- Gebhard, Walter (1968): *Oskar Loerkes Poetologie*. Wilhelm Fink: München.
- Gebhard, Walter (2007): *Oskar Loerke*. In: Heukenkamp, Ursula/Geist, Peter (Hrsg.): *Deutschsprachige Lyriker des 20. Jahrhunderts*. Berlin: Erich Schmidt, S. 94–107.
- Gottwald, Herwig (2012): *Zur Rolle von Literatur und Literaturgeschichte im kompetenzorientierten Deutschunterricht*. In: *ide 4*, S. 28–34.
- Grimm Sieglinde/Kónya-Jobs Nathalie (2018): *„Kunst als Jubel der Materie“*. Kulturökologische Aspekte in der Lyrik Wilhelm Lehmanns und Oskar Loerkes. Mit didaktischen Anmerkungen. In: Menzel, W. (Hrsg.): *Metamorphosen des Überläufers*. Eckernförde: Verlagsanstalt Husum, S. 38–58.
- Härle, Gerhard/Steinbrenner, Marcus (2010): *Das literarische Gespräch im Unterricht und in der Ausbildung*. In: Dieselben (Hrsg.): *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 1–24.
- Härle, Gerhard (2010): *Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule*. In: Gerhard Härle/Marcus Steinbrenner (Hrsg.): *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des*

- Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 107–139.
- Husserl, Edmund (1913): Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. In: Biemel, Walter (Hrsg.): Edmund Husserl. Gesammelte Werke. Band 3. Nijhoff: Husserl-Archiv, 1950.
- Jung, Eva Maria (2012): Gewusst wie? Eine Analyse praktischen Wissens. Berlin/ New York: de Gruyter.
- Korte, Hermann (2003): Editorial: Ein schwieriges Geschäft. Zum Umgang mit Literaturgeschichte in der Schule. In: Der Deutschunterricht: Literaturgeschichte entdecken. H. 6, S. 2–10.
- Marx, Karl (1844): Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung. In: Marx-Engels-Werke. Band 1. Berlin/DDR: Dietz, 1976, S. 378–390.
- Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim/Basel: Beltz.
- Neuweg, Georg Hans (2015): Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen. Münster: Waxmann.
- Nold, Günter/Willenberg, Heiner (2007): Lesefähigkeit: In: Klieme, Eckhard/ Beck, Bärbel (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim: Beltz, S. 23–41.
- Nutz, Maximilian (2002): Epochenbilder in Schülerköpfen. Zur Didaktik und Methodik der Literaturgeschichte zwischen kulturellem Gedächtnis und postmoderner Konstruktion. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Jg. 49. H. 3, S. 330–346.
- Oevermann, Ulrich/Allert, Tilman/Konau, Elisabeth/Krambeck, Jürgen (1979): „Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften.“ In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.) Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 352–434.
- Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch Nr. 21, S. 5–19.
- Platon (1856): Menon (De Virtute) nach der Übersetzung von Friedrich D. E. Schleiermacher. In: Platons Werke, Zweiter Teil, Band. 1, 3. Aufl. Berlin: Reimer. <http://www.opera-platonis.de/Menon.pdf>. Abgerufen am 01.02.2020.
- Ryle, Gilbert (1945): Knowing how and knowing that. The presidential address. In: Proceedings of the Aristotelian Society. No. 46, S. 1–16.
- Schank, Roger C./Abelson, Robert P. (1977): Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structures. Hillsdale: Erlbaum.

- Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (2013) (Hrsg.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Hoboken: Wiley.
- Shore, Bradd (1996): *Culture in Mind: Cognition, Culture and the Problem of Meaning*. London: Oxford University Press.
- Smith, Jonathan/Paul Flowers/Michael Larkin (2009): *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Research*. Los Angeles: Sage.
- Steinbrenner, Marcus/Maja Wiprächtiger-Geppert (2010): *Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs*. In: *Leseforum 3*, http://leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_steinbrenner_wipraechtiger.pdf. Abgerufen am 01.02.2020.
- Strasen, Sven (2008): *Rezeptionstheorien. Literatur-, sprach- und kulturwissenschaftliche Ansätze und kulturelle Modelle*. Trier: WVT.
- Tajfel, Henri (1982): *Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen*. Bern: Huber.
- Voskamp, Wilhelm (1978): *Gattungen und Epochen in der Literaturgeschichte*. In: Brackert, Helmut/Lämmert, Eberhard (Hrsg.): *Funk-Kolleg-Literatur*. Bd. 2. Frankfurt am Main: Fischer, S. 170–218.
- Weinert, Franz E. (2001): *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim und Basel: Beltz.
- Wieland, Wolfgang (1999): *Platon und die Formen des Wissens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Winkler, Iris (2007): *Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht*. In: *Didaktik Deutsch*, Jg. 11, H 22, S. 71–88.
- Zabka, Thomas (2015): *Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht*. In: *Leseräume*. Jg. 2. H. 2, S. 169–187.
- Zabka, Thomas (2010): *Ästhetische Bildung*. In: Frederking, Volker u.a. (Hrsg.): *Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 452–468.

III Defragmentierung im Lehramtsstudium

Nicole Lücke

Professionswissen zum Schreibenlehren – Über die vernetzte Messung des fachbezogenen Wissens angehender Deutschlehrkräfte

Abstract: One of the most decisive factors in children's learning environment is the professional competence of (future) teachers. In order to make precise and quantitative evaluations of these abilities, correlating measurement assessments are needed. Existing knowledge tests for the German subject (see Pissarek/Schilcher 2017, Bremerich-Vos et al. 2011) do not link the two related areas of content knowledge and pedagogical content knowledge in reference to the teaching content, although they are commonly connected in reality.

Keywords: Vernetzung messen, Entwicklung eines Messinstrumentes, Schreiben, Professionalisierungsforschung

Einführung

Der Kompetenzbereich *Schreiben* ist mittlerweile in der Deutschdidaktik sehr gut erforscht (Becker-Mrotzek et al. 2017; Feilke 1996, 2006; Feilke/Augst 1989; Fix 2010 etc.). Demgegenüber steht die Erforschung des auf diesen Kompetenzbereich bezogenen Professionswissens von Lehrerinnen und Lehrern noch zurück. Über den Auf- und Ausbau dieses Professionswissens im Zuge des Lehramtsstudiums im Fach Deutsch liegen sogar noch weniger Untersuchungen vor (vgl. Keller 2016). Was Studentinnen und Studenten des Faches Deutsch für das Lehramt über Schreibkompetenz wissen *sollen*, ist einigermaßen bekannt (vgl. beispielsweise Fix 2010; Philipp 2018; Sturm/Weder 2016; Merz-Grötsch 2010; Becker-Mrotzek et al. 2007; Becker-Mrotzek/Böttcher 2011); was sie tatsächlich wissen, ist jedoch noch weitgehend unbekannt. Ein Grund dafür besteht darin, dass das fachliche und fachdidaktische Wissen in diesem Bereich nur schwer zu messen ist, zumal in seiner Vernetztheit, die zwischen den einzelnen Bereichen des Professionswissens existiert (vgl. Brouër et al. 2018, S. 9–19). Der vorliegende Beitrag zeigt eine Möglichkeit auf, diesem Zusammenspiel der fachbezogenen Wissensbereiche – eine Lehrkraft benötigt zu einem Unterrichtsinhalt immer sowohl Fachwissen als auch fachdidaktisches Wissen – bei Messungen des Professionswissens gerecht zu werden. Da im Folgenden nicht das gesamte

ZeBiG-Teilprojekt¹ für das Fach Deutsch vorgestellt werden kann (vgl. hierzu Lücke 2018), liegt der Fokus auf dem Zusammenhang von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen im Kompetenzbereich *Schreiben*.

Eine Besonderheit des hier vorgestellten Messinstrumentes ist, dass damit – im Gegensatz zu bisherigen Ansätzen (vgl. Bremerich-Vos et al. 2011; Pissarek/Schilcher 2017) – das fachliche und fachdidaktische Wissen in Bezug auf *denselben* Unterrichtsgegenstand erfasst werden kann. Um zu aussagekräftigen Ergebnissen zu gelangen, wurden im Zuge der Entwicklung des Instruments wesentliche Inhalte aus dem Kompetenzbereich *Schreiben* in Testaufgaben überführt. In Anlehnung an die bisherige Forschung auf dem Gebiet der Schreibkompetenz (Bereiter 1980; Hayes/Flower 1980; Knopp et al. 2013; Philipp 2015; Fix 2010; Becker-Mrotzek 2014; Becker-Mrotzek/Böttcher 2011; Becker-Mrotzek/Schindler 2007) können die folgenden Bereiche als wesentlich für die Entfaltung und Förderung von Schreibkompetenz betrachtet werden: Orthographie, Interpunktion, Texttheorie und Grammatik. Für jedes dieser vier Kernelemente wurde ein eigener Subtest innerhalb des Messinstrumentes konzipiert, wobei die Interpunktion zugunsten aussagekräftiger Ergebnisse auf den für Deutschlehrkräfte besonders bedeutsamen Aspekt der Kommasetzung reduziert wurde.

Zielsetzung

Der Wissenstest soll Hochschulen als Feedbackinstrument dienen und dabei helfen, Wissenslücken von Lehramtsstudierenden aufzudecken. Somit wird eine Handlungsgrundlage hinsichtlich einer Weiterentwicklung oder gar Neukonzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in einem Teilgebiet der Germanistik geschaffen. Das Instrument ist in erster Linie dafür konzipiert, das Wissen von Masterstudierenden am Ende des Studiums und somit das Professionswissen im Fach Deutsch, welches in der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

1 Im Jahr 2014 wurde an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel das Zentrum für empirische Bildungsforschung in den Geisteswissenschaften (ZeBiG; www.zebig.uni-kiel.de) gegründet. Ziel des mittlerweile abgeschlossenen interdisziplinär angelegten Projekts war die Entwicklung von Messinstrumenten für die geisteswissenschaftlichen Fächer Germanistik, Romanistik und Evangelische Theologie im Rahmen von drei Promotionsvorhaben. Das innerhalb des germanistischen Teilprojektes entwickelte Instrument soll der existierenden Forschungslücke entgegenwirken und das fachliche und fachdidaktische Wissen der Lehramtsstudierenden in Bezug auf denselben Unterrichtsgegenstand erfassen.

vermittelt wird, zu überprüfen.² Durch die verknüpfte Messung des fachbezogenen Wissens kann das Instrument darüber hinaus eingesetzt werden, um zu klären, wie hoch Fachwissen und fachdidaktisches Wissen in einem realitätsnahen Setting korrelieren. Es ist davon auszugehen, dass die Korrelation der beiden Dimensionen stets verhältnismäßig hoch ausfällt, da bei anderen Studien bereits dann ein deutlicher Zusammenhang ausgemacht werden kann, wenn Fachwissen und fachdidaktisches Wissen nicht über einen gemeinsamen Inhaltsbereich verknüpft werden (vgl. Bremerich-Vos et al. 2011, S. 62; Pissarek/Schilcher 2017, S. 92).

Im Gegensatz zu bisherigen Messansätzen (vgl. Bremerich-Vos et al. 2011; Pissarek/Schilcher 2017; Keller 2016; Anselm 2011) ist der Test so konzipiert, dass sich aus den gewonnenen Daten Aussagen darüber ableiten lassen, ob es den angehenden Lehrkräften an Fachwissen *oder* an fachdidaktischem Wissen mangelt. Dies wird anhand der Antworten (oder Nicht-Antworten) auf einzelne Items ersichtlich. Zudem wird – wenn auch nicht gleichermaßen für alle vier Themenbereiche – sichtbar, ob die Probandinnen und Probanden über deklaratives und/oder prozedurales Wissen verfügen.

Zum Verhältnis von fachlichem und fachdidaktischem Wissen und zu daraus resultierenden Messschwierigkeiten

Lee Shulman bewirkt Ende der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts, dass fachbezogenes Wissen von Lehrkräften stärker in den Blick empirischer Forschung rückt (Shulman 1987). Unter fachbezogenem Wissen versteht er zwei Wissensbereiche: Das Fachwissen – „Wissen über schulbezogene fachliche Inhalte“ (Kleickmann et al. 2014, S. 280) – und das fachdidaktische Wissen – „Wissen darüber, wie [diese schulbezogenen] fachliche[n] Inhalte Schülerinnen und Schülern nähergebracht werden können“ (ebd.). Die Ergebnisse der COACTIV-Studie (Kunter et al. 2011) bestätigen Jahre später Shulmans Annahmen und somit die hohe Relevanz des fachbezogenen Wissens für die Unterrichtsqualität. Die Daten legen außerdem nahe, dass das Fachwissen den Entwicklungsraum des fachdidaktischen Wissens bedingt (ebd.). Die hohe Korrelation von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen, wie sie sich in den Ergebnissen der COACTIV-Studie zeigt, veranlasst zu der Annahme, Fachwissen als Prädiktor für fachdidaktisches

2 Es besteht die Möglichkeit, das Instrument bereits (bzw. zusätzlich) bei Bachelorstudierenden einzusetzen, um Informationen zum Wissenszuwachs im Studienverlauf zu generieren und um zu eruieren, ob und in welchen Bereichen fachbezogenes Wissen im Kompetenzbereich *Schreiben* von den Studierenden vergessen wird.

Wissen aufzufassen, „da eine reichhaltige fachwissenschaftliche Basis eine wichtige Quelle für die Entwicklung von FDW [fachdidaktischem Wissen] ist“ (Krauss et al. 2017b, S. 21). Einen Konsens in Bezug auf das Verhältnis von fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen gibt es in der Forschung allerdings nicht. Es werden in diesem Zusammenhang vorrangig zwei Auffassungen diskutiert: Fachwissenschaft und Fachdidaktik können entweder als verknüpfte und dennoch trennbare Dimensionen verstanden (Shulman 1986; Kunter et al. 2011) oder als ein verbundenes, untrennbares Konstrukt aufgefasst werden (McEwan/Bull 2016). Wie oben bereits erwähnt, soll mit dem hier vorgestellten Instrument fachdidaktisches Wissen in „reinerer“ Form erfasst werden, als dies mit bisherigen Instrumenten möglich ist. Das Problematische an der Umsetzung dieses Vorhabens ist, dass fachdidaktisches Wissen in reiner bzw. isolierter Form in der Regel nicht auftritt, da es stets (wenn auch in veränderlichen Anteilen) mit Fachwissen verbunden ist. Sämtliche didaktische Handlungen sind nicht ohne tiefes Fachwissen denkbar. Im Rahmen des hier vorgestellten Projekts wird unter Fachwissen jenes inhaltliche Wissen verstanden, das in Schulen und Hochschulen für den Kompetenzbereich *Schreiben* von Bedeutung ist. Beispielsweise Wissen zu Wortarten, Satzarten, Kasus, Textsorten, Möglichkeiten der Satzverknüpfungen, Rechtschreib- und Zeichensetzungsregeln etc. Unter didaktischem Wissen wird jenes Wissen subsumiert, das notwendigerweise für die Vermittlung des eben genannten Fachwissens gebraucht wird – beispielsweise Strategien, die zu grammatisch korrekten Sätzen oder zur korrekten Schreibung einzelner Wörter führen oder unterschiedliche Erklärungsansätze zum selben Unterrichtsgegenstand. Fachdidaktisches Wissen wird in der Studie somit als Wissen aufgefasst, welches über das reine Fachwissen hinausgeht. Somit wird die Auffassung vertreten, dass Fachwissen im Kompetenzbereich *Schreiben* für das Erkennen von Normverstößen in schriftlichen Texten benötigt wird und nicht etwa fachdidaktisches Wissen; Fachwissen ist nach diesem Verständnis außerdem essentiell für die Beurteilung von Texten der Schülerinnen und Schüler, aber auch für die Wahl geeigneter Übungsaufgaben und für die Konzeption von Lernstandserhebungen etc. Folgerichtig ist auch allen Fachdidaktikaufgaben (wie sie in Professionswissenstests zum Einsatz kommen) ein Fachwissensanteil immanent. Wenn es gilt, das fachgebundene Wissen zu messen, ist dieser enge Zusammenhang jedoch problematisch, weil keine exakte Aussage darüber getroffen werden kann, weshalb ein Item von Studierenden beantwortet oder nicht beantwortet werden kann, d.h., ob dafür das fachliche und/oder das fachdidaktische Wissen ausschlaggebend ist.

Für den Kompetenzbereich *Schreiben* muss hinsichtlich der Trennbarkeit des fachbezogenen Wissens zwischen Theorie (in Form von Annahmen und

theoretischer Kategorienbildung) und Empirie (Auswertung und statistische Analyse der Studierendenantworten) unterschieden werden. Zwar wird analog zu den Annahmen der COACTIV-Studie davon ausgegangen, dass fachdidaktisches Wissen einer fachlichen Grundlage bedarf, theoretisch können die Items aber überwiegend der einen oder anderen Dimension zugeordnet werden. Diese Zuordnung kann durch eine Expertenbefragung bestätigt werden, in deren Rahmen 20 zufällig ausgewählte Items des Messinstrumentes von 32 Expertinnen und Experten aus Schule und Hochschule einer der beiden Kategorien zugeordnet werden mussten (vgl. Lüke in Vorb.).

Empirisch sind die Bereiche Fachwissen und fachdidaktisches Wissen auf Basis der gewonnenen Daten nicht zu unterscheiden. Rasch-Analysen zeigen eine fast vollständige Überlappung der Bereiche – Studierende, die über Fachwissen zu einem Gegenstand verfügen, sind in der Regel auf diesem Gebiet auch fachdidaktisch fit. Im Folgenden wird eine Möglichkeit aufgezeigt, fachdidaktisches Wissen (pck) in reinerer Form zu messen. Im Rahmen bisheriger Messansätze zielen Fachdidaktik-Items zwar *auch* darauf, fachdidaktisches Wissen zu erfragen, die Antworten erfordern jedoch häufig große Fachwissensanteile (i.S.v. *content knowledge* [ck]; Bremerich-Vos et al. 2011; Bremerich-Vos/Dämmer 2013; Krauss et al. 2017a). Es wird bei der Entwicklung des Messinstrumentes deshalb angestrebt, dieses fachliche Wissen (ck) zu extrahieren, um fachdidaktisches Wissen (pck) in unvermischter Form messen zu können.

Vorgehen bei der Entwicklung inhaltlich verknüpfter Items

Das Zusammenspiel der beiden Wissensbereiche wurde bereits bei der Itemkonzeption berücksichtigt. Diese basiert auf der Annahme, dass fachdidaktisches Wissen nicht ohne Fachwissensbezug in Erscheinung tritt. Fachdidaktisches Wissen wird deshalb im Rahmen des entwickelten Instruments zur Messung des fachbezogenen Professionswissens im Kompetenzbereich *Schreiben* in der Regel nicht getrennt von fachwissenschaftlichen Inhalten erfragt, um das Wissen der angehenden Deutschlehrkräfte möglichst realitätsnah zu erfassen. Um sowohl Fachwissen als auch fachdidaktisches Wissen zum selben Unterrichtsgegenstand erfassen zu können und gleichzeitig das für die Beantwortung des Fachdidaktik-Items notwendige Fachwissen zu extrahieren, wird mit sogenannten Itemblöcken gearbeitet, die aus zwei bis drei Aufgaben zum selben Thema bestehen. Dieses Thema wird in den Items sowohl aus didaktischer Perspektive als auch fachwissenschaftlich beleuchtet. Auch wenn sich das fachdidaktische Wissen nicht vollständig vom Fachwissen separieren lässt, ist dennoch erkennbar, welche Items vorrangig Fachwissen messen und bei welchen Items für die Beantwortung

Wissen im Vordergrund steht, das über Fachwissen hinausgeht und somit als didaktisch bezeichnet werden kann: So wird die Korrektur von Normverstößen stets der Fachwissensdimension zugewiesen, da diese von den angehenden Lehrkräften ohne profundes Fachwissen nicht erkannt werden könnten – selbst wenn dieses Wissen lediglich implizit (im Sinne eines Sprachgefühls) vorhanden ist. Items im Bereich des Fachwissens lauten beispielsweise: *Korrigieren Sie Rechtschreibfehler [...] (Item Ort_05a)* oder *Korrigieren Sie den syntaktischen Fehler [...] vor dem Hintergrund schriftsprachlicher Normen (Item Gram_01a)*. Neben der Korrektur von schulischen Schreibprodukten wird im Fachwissensbereich des Tests jedoch auch explizites Grammatikwissen erfasst (*Entscheiden Sie, ob es sich bei den unterstrichenen Satzgliedern um adverbiale Bestimmungen [A] oder Präpositionalobjekte [P] handelt; Item Gram_08a*) oder texttheoretisches Wissen erfragt, z. B.: *Nennen Sie drei Merkmale einer schulischen Inhaltsangabe (Item Tex_02)*.

In Bezug auf das fachdidaktische Wissen werden für das erfolgreiche Lehren im Kompetenzbereich *Schreiben* drei Facetten als wesentlich angenommen: *Wissen über Schülerkognitionen*, *Wissen über das Potential von Texten und fachspezifische Aufgaben* sowie *Wissen über fachspezifische Vermittlungsstrategien* (vgl. hierzu Lücke et al. 2018). Für die Facette *Wissen über Schülerkognitionen* wurden Items konzipiert, die sich mit typischen Fehlvorstellungen der Lernenden befassen (beispielsweise die Annahme, vor *und* stünde niemals ein Komma). Dieser Testteil erfasst insbesondere, ob die angehenden Lehrkräfte in der Lage sind, zu erkennen, weshalb bestimmte Fehler gemacht werden. Beispielitems:

Worauf ist die [...] Formulierung des Schülers/der Schülerin vermutlich zurückzuführen? (Item Tex_01c); Welche der folgenden Erklärungen des Schüler/-innenfehlers ist zutreffend? (Ort_02b) oder Welche (Fehl-)Vorstellung des Schülers/der Schülerin liegt dem Lösungsvorschlag vermutlich zugrunde? (Gram_06a).

Items, die der zweiten didaktischen Facette (*Wissen über das Potential von Texten und fachspezifischen Aufgaben*) zuzuordnen sind, beschäftigen sich vorrangig mit der Einschätzung von Schulaufgaben oder Texten. Sie erfassen, ob die Studierenden erkennen, zu welchem Zweck bestimmte Aufgaben oder Texte geeignet sind und ob auch die Grenzen bestimmter Lehr- und Lernmaterialien erkannt werden. Hier geht es beispielsweise um die Auswahl angemessener Leistungsüberprüfungen sowie darum, Vor- und Nachteile einschlägiger Schreibstrategien und Textsorten zu erkennen. Beispiele: *Nennen Sie ein Lernziel, welches durch das Verfassen von Inhaltsangaben im schulischen Deutschunterricht erreicht werden kann (Tex_02c); Worin sehen Sie in einem mehrphasigen Schreibprozess*

(*planen, schreiben, überarbeiten*) den didaktischen Vorteil einer Planungsphase? (Tex_06b).

Alle drei Facetten der fachdidaktischen Dimension sind essentiell für die erfolgreiche Vermittlung von Fachinhalten. Wissen in diesen Bereichen ist somit unverzichtbar für einen hochwertigen Deutschunterricht, der auf die Bedürfnisse der Lernenden zugeschnitten ist.

Am schwierigsten erwies sich die Zuordnung der Items (zur Dimension des Fachwissens oder des fachdidaktischen Wissens) im dritten didaktischen Testteil, der sich den fachspezifischen Vermittlungsstrategien widmet. Obwohl die Wissensvermittlung häufig als Kern der Didaktik angesehen wird, kann hier nicht immer eindeutig entschieden werden, ob es sich tatsächlich um didaktisches Wissen handelt oder ob man es mit reinem Fachwissen zu tun hat, das lediglich zum Zwecke der Vermittlung nutzbar gemacht wird. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn Erklärungswissen bzw. Wissen über Problemlösestrategien im Fokus steht, wie es bei den folgenden Aufgaben der Fall ist:

Welche Erklärung könnte dem Schüler/der Schülerin gegeben werden, um ihm/ihr zu demonstrieren, was durch die Verdopplung des Konsonanten in Wörtern wie „Halle“, „kommen“ etc. markiert wird? (Item Ort_03b) oder Nennen Sie eine konkrete Strategie, welche die Schüler/-innen dazu befähigen kann, in obigem Fall korrekt zu verfahren (Item Ort_05b). Hier wäre zwischen der Wiedergabe reinen Regelwissens im Sinne eines expliziten (deklarativen) Fachwissens und einem auf die jeweilige Lerngruppe zugeschnittenen Erklärungswissen und somit einem didaktischen Wissen zu unterscheiden.

Die Itementwicklung wurde in Rücksprache mit Experten aus den Bereichen Schreibdidaktik, Testkonstruktion und Unterricht durchgeführt, die sowohl die Items als auch die entsprechenden Kodieranweisungen in Augenschein genommen haben. Die Verständlichkeit der Items wurde zusätzlich mit vier Masterstudierenden des Faches Deutsch in Form von Laut-Denken-Protokollen überprüft (vgl. beispielsweise Sandmann 2014; Schuttowski et al. 2015), bevor der Test größeren Stichproben ($N = 279$) zur Bearbeitung vorgelegt wurde. Tabelle 1 zeigt die beiden Pilotierungsstichproben im Überblick. Was aus der Tabelle nicht hervorgeht, ist die Tatsache, dass die Stichprobe der ersten Pilotierung ($n = 193$) aus drei verschiedenen Gruppen (57 Abiturient/inn/en; 83 Bachelorstudierenden und 53 Masterstudierenden) bestand. Diese quasi-längsschnittlich angelegte Stichprobe soll Aussagen über den Wissenszuwachs der Studierenden ermöglichen.

Tab. 1: Beschreibung der Stichproben

	Anzahl der Personen	Geschlecht	Alter (Mittelwert)	Muttersprache	Deutschnote (Mittelwert)
Pilotierung 1 (2015)	193 (LA: 156)	w = 71% m = 29%	23 Jahre (SD = 3.2)	95% deutsch 5% andere	11 Punkte (SD = 1.8)
Pilotierung 2 (2017)	86 (LA: 75)	w = 73% m = 26% o. A. = 1%	24 Jahre (SD = 3.5)	90% deutsch 8% andere 2% o. A.	11 Punkte (SD = 1.9)
Gesamt	279 (LA: 231)	w = 72% m = 28%	24 Jahre (SD = 3.3)	94% deutsch	11 Punkte (SD = 1.9)

Im Hinblick auf jedes Item lassen sich zwei Bausteine unterscheiden: Itemstamm und Antwortformat (Rost 2004, S. 60). Der Itemstamm besteht in dem entwickelten Instrument entweder aus einer Frage (z. B.: *Welche Kriterien sollte ein berichtender Text erfüllen?*) oder einer Aufforderung (z. B. *Untersuchen Sie...*, *Nennen Sie...*, *Markieren Sie...*). Die Frage oder Aufforderung bezieht sich in der Regel auf konstruierte oder authentische schriftsprachliche Produkte von Schülerinnen und Schülern. Das Besondere der Itemkonzeption liegt in der engen Verzahnung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Inhalte, die für die Messung lediglich theoretisch differenziert werden, in den Aufgaben aber eine Einheit bilden. Die maximal drei Aufgaben eines Itemblocks beziehen sich in der Regel auf dasselbe schriftsprachliche Produkt eines Schülers/einer Schülerin der Klassenstufen 5–11. An solchen authentischen Beispielen soll mehrschrittig sowohl das Fachwissen der Studierenden als auch deren fachdidaktisches Wissen ermittelt werden.³ Neben dem Fachwissen, das Voraussetzung ist, um den Normverstoß überhaupt zu identifizieren, benötigt die (angehende) Lehrkraft ein eng mit dem Fachwissen verknüpftes fachdidaktisches Wissen, um die Schülerinnen und Schüler beim Überwinden der Fehler bestmöglich unterstützen zu können.

Die in dem Messinstrument verwendeten Itemblöcke sind folgendermaßen aufgebaut: Ein Itemblock besteht aus zwei bis drei Items. Alle Items beziehen sich auf dasselbe schriftsprachliche Produkt bzw. denselben Unterrichtsgegenstand. Jeder Itemblock enthält mindestens eine Frage zur Messung des Fachwissens und mindestens eine Frage zur Messung des fachdidaktischen Wissens. Ziel ist es, mit dem jeweiligen Fachwissensitem das Fachwissen zu messen, welches dem entsprechenden Fachdidaktik-Item desselben Itemblocks immanent ist.

3 Da nach jeder Pilotierung Items aus statistischen Gründen verworfen werden mussten, kann dieses ursprünglich vorgesehene Muster nicht für das gesamte Instrument eingehalten werden.

Dies soll mithilfe eines Beispiels aus dem Testbereich der Kommasetzung (Item Int_08) veranschaulicht werden: Die Studierenden finden dort einen Auszug eines authentischen Schülertextes, den sie zunächst im Hinblick auf die Kommasetzung (überflüssige, fehlende und falsch gesetzte Kommata) korrigieren sollen. Für die Korrektur der Kommasetzung ist ausschließlich Fachwissen erforderlich. Die Studierenden sollen nicht erwägen, ob ausgewählte Fehler für eine entsprechende Klassenstufe noch vertretbar bzw. erwartbar sind. Curriculares Wissen ist somit für die Beantwortung nicht erforderlich. Das erste Item des Blocks lautet:

a. *Korrigieren Sie die Kommasetzung in dem vorliegenden Text.*

Auch die zweite Aufgabe ist allein mit Fachwissen lösbar. Es soll angegeben werden, in welchem Bereich der Kommasetzung (etwa bei Aufzählungen, Einschüben oder der Trennung von Haupt- und Nebensätzen) der Schüler/die Schülerin die meisten Fehler macht.

b. *Benennen Sie den Fehlerschwerpunkt des Schülers.*

Erst in einem dritten Schritt ist fachdidaktisches Wissen erforderlich. Die Studierenden sollen sich in den Schüler/die Schülerin hineinversetzen und sich überlegen, welche Maßnahmen ergriffen werden können, um das Kind bei der Überwindung des Fehlerschwerpunktes zu unterstützen:

c. *Nennen Sie eine geeignete Strategie, die dem Schüler/der Schülerin dabei hilft, seinen/ihren Fehlerschwerpunkt zu überwinden.*

Dieses Item kann nur beantwortet werden, wenn die Studierenden selbst über ausreichendes Wissen auf dem Gebiet der Kommasetzung verfügen, es ihnen also gelungen ist, einen Großteil der Fehler zu erkennen, um daraufhin den Fehlerschwerpunkt zu benennen. Wenn Studierende die ersten beiden Aufgaben des Blocks korrekt lösen, sie jedoch dem Schüler/der Schülerin keine Hilfestellung geben können, um zukünftig Normverstöße bei der Kommattierung von Texten zu vermeiden, ist ersichtlich, dass es ihnen nicht an Fachwissen mangelt. Studierende, die bei den ersten beiden Aufgaben (zum Fachwissen) scheitern, sind in der Regel nicht in der Lage, die dritte Aufgabe (zum fachdidaktischen Wissen) korrekt zu beantworten. Mit einem Itemblock können also in Bezug auf ein konkretes Textbeispiel beide fachbezogenen Wissensdimensionen erfasst werden. Die Separierung der beiden Dimensionen gelingt durch die Verknüpfung derselben über einen gemeinsamen Unterrichtsgegenstand. Häufiges Phänomen bei der Itementwicklung ist jedoch, dass zwar fachbezogenes Wissen zum selben Inhaltsbereich erfasst wird, jedoch das erfasste Fachwissen nicht immer exakt jenes ist, welches für die Beantwortung des Didaktik-Items benötigt wird. So beispielsweise bei Itemblock Gram_05 (Abb. 1).

Gram_05

Eine Klasse erhält die Aufgabe, die folgende direkte Rede indirekt wiederzugeben:

Kerstin sagte: „Meine Geschwister wollen mich in Kiel besuchen.“

Schüler/-innenbeispiel:

Kerstin sagte, ihre Geschwister wollen sie in Kiel besuchen.

- a. **Beurteilen Sie den Lösungsvorschlag des Schülers/der Schülerin (in Bezug auf die grammatische Korrektheit und im Hinblick auf den inhaltlichen Aussagegehalt):**

Grammatik:

Inhalt:

- b. **Entscheiden Sie, weshalb es aus didaktischer Perspektive vorteilhafter sein kann, sich bei der Einführung der Moduskategorie im Unterricht (i.d.R. in einer siebten Klasse) zunächst mit dem Konjunktiv II und im Anschluss daran erst mit dem Konjunktiv I zu beschäftigen:**

Hinweis: Mehrere Antworten sind richtig.

- Der Konjunktiv II ist den Schülerinnen und Schülern in der Regel bereits aus dem mündlichen Bereich vertraut, deshalb sollte an dieses Vorwissen im Unterricht angeknüpft werden.
- Der Konjunktiv I wird im mündlichen Bereich häufiger verwendet und ist den Schülerinnen und Schülern in der Regel im Vorfeld des Unterrichts geläufig. Für den schriftsprachlichen Bereich sollte deshalb verstärkt der Konjunktiv II geübt werden.
- Die Bildung des Konjunktivs II fällt den Schülerinnen und Schülern in der Regel leichter, da der Verbstamm der Konjunktiv II-Form dem Verbstamm der Präsens-Indikativ-Form entspricht.
- Bei der Bildung des Konjunktivs II kommt es seltener zu Verwechslungen mit dem Indikativ Präsens, da sich der Konjunktiv II stärker von dieser Form unterscheidet als der Konjunktiv I.

Abb. 1: Itemblock aus dem Bereich Grammatik, bei dem es nicht gelingt, das für die Beantwortung der Fachdidaktikaufgabe (Gram_05b) notwendige Fachwissen zu extrahieren.

Zwar zielt sowohl die Fachwissensaufgabe (Gram_05a) als auch die fachdidaktische Aufgabe (Gram_05b) darauf, Wissen der Studierenden zum Konjunktiv zu erfassen. Zu erkennen, dass die Antwort des Schülers/der Schülerin unter Gram_05a zwar korrekt, aber nicht eindeutig ist⁴, hilft jedoch nicht zwangsläufig bei der Beantwortung der didaktischen Fragestellung unter Gram_05b. Dort geht es darum, sich in die Lernenden hineinzusetzen und zu erkennen, dass die meisten bereits früh mit dem Konjunktiv II vertraut sind, wohingegen vielen Schülerinnen und Schülern der Konjunktiv I erst im Zusammenhang mit der indirekten Rede und somit erst im Schreibunterricht begegnet. Eine weitere Schwierigkeit bei der Itementwicklung ist die Tatsache, dass sich die beiden fachbezogenen Dimensionen teilweise überschneiden, sodass sie sich schlecht bis gar nicht in einzelne Aufgaben separieren lassen. Ziel einer jeden Messung sollte es sein, das Fachwissen, welches mit einem Fachdidaktik-Item miterfasst wird, an anderer Stelle im Test zu erfragen, damit jedes Item tatsächlich nur einen Aspekt des Professionswissens misst und die Fragen somit disjunkt sind. In dem hier vorgestellten Verfahren geschieht dieses Abfragen beider Komponenten innerhalb eines Itemblocks, um dem Anspruch auf Realitätsnähe gerecht zu werden. Varianten sind aber selbstverständlich denkbar.

Ergebnisdarstellung

Auf der Grundlage der im Beitrag beschriebenen Überlegungen ist ein Instrument entstanden, das nicht nur in Bezug auf die Curricula von 16 Bundesländern, sondern auch in Bezug auf den Kompetenzbereich *Schreiben* inhaltlich valide ist und gleichzeitig die Kriterien der Objektivität und Reliabilität erfüllt. Das Messinstrument ist in vier Subtests unterteilt, die essentielle Bereiche der Schreibkompetenz abbilden und aus jeweils acht Itemblöcken bestehen. Insgesamt liegen mit dem Test also 32 Aufgabenblöcke bzw. 67 Einzelitems vor (Lüke 2018, S. 74). 50 % der Aufgaben sind in einem offenen Antwortformat gehalten. Obwohl solche Aufgaben sehr viel mehr der Realität entsprechen als Aufgaben mit geschlossenem Antwortformat, erwies es sich leider – was Bearbeitungsdauer und Auswertungsaufwand angeht – als unökonomisch, einen noch größeren Itemanteil offen zu konzipieren. Da sich die Inhalte des Instruments an bundesweit gültigen Standards (Kultusministerkonferenz 2003, 2004, 2012, 2017) orientieren, ist der Test standortunabhängig einsetzbar. Das Instrument

4 Da Konjunktiv I und Indikativ in dem Beispiel identisch sind und auch der Konjunktiv II in diesem Fall nicht zur Eindeutigkeit beiträgt, sollte eine würde-Umschreibung verwendet werden.

ist zudem leicht im Hochschulalltag zu verwenden, da die Bearbeitungsdauer insgesamt etwa 90 Minuten beträgt und der Test somit im Rahmen regulärer Veranstaltungen bearbeitet werden kann.

In Bezug auf den Zusammenhang von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen zeigen die Pilotierungsdaten, dass sich die beiden theoretisch angenommenen Dimensionen für den Kompetenzbereich *Schreiben* empirisch nicht trennen lassen. Der mittels Rasch-Analyse (Muthén und Muthén 2017) ermittelte minderungskorrigierte Wert der latenten Korrelation liegt für die Gesamtstichprobe ($N = 279$) bei $r = .99$. Tabelle 2 zeigt den großen Zusammenhang der Inhaltsbereiche. Sobald Fachwissen und fachdidaktisches Wissen über einen gemeinsamen Unterrichtsgegenstand verknüpft werden, sind zumindest für den Kompetenzbereich *Schreiben* die beiden Dimensionen empirisch nicht mehr zu trennen. So korreliert beispielsweise das orthographiedidaktische Wissen der Probandinnen und Probanden sehr viel höher mit deren Fachwissen im Bereich Orthographie als mit Wissen aus den anderen Didaktikfacetten. Für alle übrigen Bereiche ist dies ebenfalls zu beobachten (Tab. 2).

Tab. 2: Latente Korrelationen zwischen Fachwissen und fachdidaktischem Wissen in Bezug auf die vier Inhaltsbereiche (Orthographie, Grammatik, Texttheorie, Interpunktion).

	FW_O	FW_G	FW_T	FW_I	FDW_O	FDW_G	FDW_T	FDW_I
FW_O	1							
FW_G	.445	1						
FW_T	.656	.703	1					
FW_I	.361	.746	.733	1				
FDW_O	.991	.508	.721	.472	1			
FDW_G	.536	.949	.75	.687	.588	1		
FDW_T	.642	.624	.907	.799	.723	.695	1	
FDW_I	.388	.705	.728	.996	.497	.657	.799	1

Anmerkungen:

FW = Fachwissen; FDW = fachdidaktisches Wissen; O = Orthographie; G = Grammatik;

T = Texttheorie;

I = Interpunktion.

Die Ergebnisse der latenten Korrelationen (Tab. 2) zeigen, dass die Inhaltsbereiche im Kompetenzbereich *Schreiben* wesentlich besser zu trennen sind als die Dimensionen Fachwissen und fachdidaktisches Wissen. Auf Basis der vorliegenden Daten erweisen sich die beiden fachbezogenen Dimensionen als empirisch nicht trennbar.

Zwar kann mit dem Instrument bislang nicht eindeutig bewiesen werden, dass Fachwissen Voraussetzung für fachdidaktisches Wissen ist, es ist aber bereits anhand der Pilotierungsergebnisse ersichtlich, dass ein enger Zusammenhang zwischen beiden Dimensionen besteht, der sich durch den gesamten Studienverlauf zieht.

Um Aussagen über eine Zunahme des Professionswissens der Studierenden machen zu können, wurde der Test von drei Studierendekohorten bearbeitet. Die erste Kohorte bestand aus Abiturientinnen und Abiturienten, die bereits für das Fach Deutsch eingeschrieben waren, aber noch keine Veranstaltung besucht hatten, die zweite Kohorte bestand aus Bachelorstudierenden des zweiten und dritten Studienjahres und die dritte Kohorte aus Masterstudierenden, die sich vorrangig im letzten Semester ihres Studiums befanden. Der Zuwachs der relativen Lösungshäufigkeit wird im Folgenden als Lernzuwachs interpretiert, obwohl es sich nicht um dieselben Studierenden handelt und lediglich ein Quasi-Längsschnitt vorliegt. Dass ein stetiger Wissenszuwachs zwischen den einzelnen Kohorten auszumachen ist, war zu erwarten; betrachtet man jedoch nicht nur den gesamten Zuwachs, sondern die beiden fachbezogenen Dimensionen separat, fällt auf, dass die Zunahme der relativen Lösungshäufigkeiten (bezogen auf beide Testteile) nahezu identisch ist. Studienanfänger/innen können bereits 29 % der Fachwissensaufgaben und 26 % der fachdidaktischen Aufgaben des Tests korrekt lösen. Der Anteil der Lösungshäufigkeiten steigt nach zwei Studienjahren stark an. Die Bachelorstudierenden sind in der Lage, 42 % der Fachwissensaufgaben und 41 % der Fachdidaktikaufgaben korrekt zu lösen. Dass Masterstudierende die Hälfte aller Testaufgaben beantworten können, ist nicht etwa als ein Hinweis darauf zu interpretieren, dass die Studierenden zu wenig wissen, sondern liegt an den angestrebten Itemschwierigkeiten: Ziel der Pilotierungen war es, möglichst viele Items zu konzipieren, die von etwa 50 % der Masterstudierenden beantwortet werden können, um den größtmöglichen Aussagegehalt zu erreichen. Das Ergebnis, dass im Bereich des Fachwissens geringfügig mehr korrekte Antworten geliefert werden konnten als im Bereich des fachdidaktischen Wissens, stützt die Annahme, dass Fachwissen essentiell für die Entfaltung fachdidaktischen Wissens ist. Es kommt kaum vor, dass fachdidaktische Aufgaben gelöst werden können, die Fachwissensaufgaben desselben Itemblocks jedoch nicht. Ausnahmen bilden Itemkonstellationen wie die in Abbildung 1 gezeigte. Problematisch ist hier vor allem das geschlossene Antwortformat, das die Gewährspersonen zum Raten verleitet. Größtenteils ist jedoch zu beobachten, dass zu einem Themenbereich entweder beide Wissensdimensionen erfüllt werden oder keine.

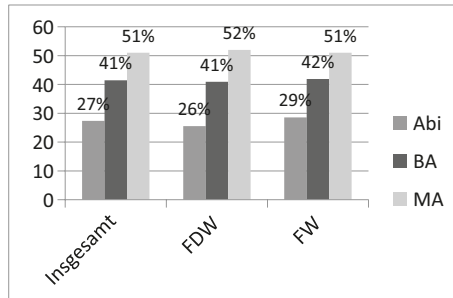


Abb. 2: Anstieg der relativen Lösungshäufigkeiten.

Abbildung 2 zeigt den Anstieg der relativen Lösungshäufigkeiten über die Zeit des Studiums. Die Ergebnisse lassen verschiedene Schlussfolgerungen zu:

Erstens zeigen die Ergebnisse, dass die Items so konzipiert sind, dass sie von etwa der Hälfte der Masterstudierenden beantwortet werden können – dies ist beabsichtigt, da Items mit einer mittleren Schwierigkeit die größte Aussagekraft haben. Zweitens erfolgt ein deutlicher Wissenszuwachs im Verlauf des Germanistikstudiums. Drittens ist keine große Diskrepanz zwischen dem Wissensumfang im fachlichen und im fachdidaktischen Bereich erkennbar. Auch die Wissenszunahme verläuft parallel.

Insgesamt können von den Studienanfänger/-innen 27 % der Testaufgaben korrekt beantwortet werden, von den Bachelorstudierenden 41 % und von den Masterstudierenden 51 %.

Ausblick

Die Annahme, dass die Wissensbasis für die berufliche Kompetenz der Lehrkräfte bereits in der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelegt wird, ist für die Konzeption der Lehramtsstudiengänge von enormer Bedeutung (Terhart 2004).

Wie in anderen Studien zur Erforschung des Professionswissens im geisteswissenschaftlichen Bereich (vgl. beispielsweise Weißeno et al. 2013, S. 193) zeigt sich an den im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführten Untersuchungen, dass ein hohes Fachwissen im Kompetenzbereich *Schreiben* mit einem hohen fachdidaktischen Wissen einhergeht, auch ist bei dem Vergleich der Beantwortung fachlicher und fachdidaktischer Items keine wesentliche Diskrepanz festzustellen, entweder ist bei den Studierenden Wissen in beiden fachbezogenen

Bereichen vorhanden oder in keinem. Aus den bisherigen Ergebnissen lässt sich noch nicht eindeutig ableiten, ob Fachwissen Voraussetzung für fachdidaktisches Wissen ist. Dies lässt sich allenfalls an einzelnen Items aufzeigen. Eine Erkenntnis, die aus dem Prozess der Testkonstruktion für die Gestaltung des Lehramtsstudiums gewonnen wurde, ist, dass in der Lehre eine Konzentration auf Inhaltsbereiche gegenüber der separaten Vermittlung von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen vorzuziehen ist, da sich die theoretische Trennbarkeit in der Realität kaum widerspiegelt. Besonders die Auseinandersetzung mit Wissen über Strategien zeigt, dass die Grenzen zwischen den Konstrukten Fachwissen und fachdidaktischem Wissen fließend sind.

Auf der Grundlage der hier skizzierten Entwicklung und Pilotierung wurde ein Messinstrument erstellt, mit dem das Professionswissen von Masterstudierenden im Kompetenzbereich *Schreiben* valide, reliabel, objektiv und dennoch realitätsnah gemessen werden kann. Dieses Instrument wird demnächst veröffentlicht (Lücke in Vorb.) und kann zukünftig an verschiedenen Standorten dafür eingesetzt werden, inhaltliche Erkenntnisse zum fachbezogenen Wissen im Fach Deutsch zu gewinnen.

Literaturverzeichnis

- Anselm, Sabine (2011): Kompetenzentwicklung in der Deutschlehrerbildung. Modellierung und Diskussion eines fachdidaktischen Analyseverfahrens zur empiriegestützten Wirkungsforschung. Teilw. zugl.: München, Univ., Habil.-Schr., 2010. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Jg. 9. H. 4, S. 469–520.
- Becker-Mrotzek, Michael (2014): Schreibkompetenz. In: Joachim Grabowski (Hrsg.): Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur. Opladen: Budrich, S. 51–71.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2011): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. [3. Aufl.] Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Becker-Mrotzek, Michael/Bredel, Ursula/Günther, Hartmut (Hrsg.) (2007): Texte schreiben. Duisburg: Gilles und Francke. Online verfügbar unter http://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_05_2007.pdf, abgerufen am 15.04.2019.

- Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.) (2017): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, New York: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (2007): Schreibkompetenz modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael/Bredel, Ursula/Günther, Hartmut (Hrsg.): *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles und Francke, S. 7–26.
- Bereiter, Carl (1980): *Development in writing*. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, S. 73–93.
- Blömeke, Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Haudeck, Helga/Kaiser, Gabriele/Nold, Günther/Schwippert, Knut/Willenberg, Heiner (Hrsg.) (2011): *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen*. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster, New York: Waxmann.
- Bremerich-Vos, Albert/Dämmer, Jutta (2013): *Professionelles Wissen im Studienverlauf: Lehramt Deutsch*. In: Blömeke, Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Kaiser, Gabriele/Nold, Günther/Haudeck, Helga/Keßler, Jörg-U./Schwippert, Knut (Hrsg.): *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf*. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 47–76.
- Bremerich-Vos, Albert/Dämmer, Jutta/Willenberg, Heiner/Schwippert, Knut (2011): *Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch*. In: Blömeke, Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Kaiser, Gabriele/Nold, Günther/Haudeck, Helga/Keßler, Jörg-U./Schwippert, Knut/Willenberg, Heiner (Hrsg.): *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen*. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster, New York: Waxmann, S. 47–73.
- Brouër, Birgit/Burda-Zoyke, Andrea/Kilian, Jörg/Petersen, Inger (Hrsg.) (2018): *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Ansätze, Methoden und erste Befunde aus dem LeaP-Projekt an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Münster, New York: Waxmann.
- Feilke, Helmuth (Hrsg.) (1996): *Schreiben im Umbruch*. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett.
- Feilke, Helmuth (2006): *Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten*. In: Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner und Gesa Siebert-Ott (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Bd. 1. [2. Aufl.] Paderborn: Schöningh, S. 178–192.
- Feilke, Helmuth/Augst, Gerhard (1989): *Zur Ontogenese der Schreibkompetenz*. In: Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hrsg.): *Textproduktion*. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: M. Niemeyer, S. 297–327.

- Fix, Martin (2010): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh.
- Hayes, John/Flower, Linda (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, S. 3–30.
- Keller, Eva Rose (2016): Professionelle Kompetenz angehender Deutsch-Lehrkräfte: Entwicklung und Validierung eines Testverfahrens zur Erfassung fachdidaktischen Wissens im Kompetenzbereich Schreiben. Dissertationsschrift. Pädagogische Hochschule Heidelberg. Heidelberg. Online verfügbar unter https://opus.ph-heidelberg.de/files/222/Dissertation_Keller.pdf. Abgerufen am 23.06.2018.
- Kleickmann, Thilo/Großschedl, Jörg/Harms, Ute/Heinze, Aiso/Herzog, Stefanie/Hohenstein, Friederike et al. (2014): Professionswissen von Lehramtsstudierenden der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer – Testentwicklung im Rahmen des Projekts KiL. In: *Unterrichtswissenschaft* Jg. 42. H. 3, S. 280–288.
- Knopp, Matthias/Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim (2013): Diagnose und Förderung von Teilkomponenten der Schreibkompetenz. In: Redder, Angelika/Weinert, Sabine (Hrsg.): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster, New York: Waxmann, S. 296–315.
- König, Johannes/Seifert, Andreas (Hrsg.) (2012): Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung. Münster, New York: Waxmann.
- Krauss, Stefan/Lindl, Alfred/Schilcher, Anita/Fricke, Michael/Göhring, Anja/Hofmann, Bernhard et al. (2017a): Testinstrumente zu FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik. Bei Eingabe des entsprechenden Codes online verfügbar unter https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3445Falko_Items.pdf&typ=zusatztext. Abgerufen am 28.06.2018.
- Krauss, Stefan/Lindl, Alfred/Schilcher, Anita/Tepner, Oliver (2017b): Das Forschungsprojekt FALKO – einleitender Überblick. In: Krauss, Stefan/Lindl, Alfred/Schilcher, Anita/Fricke, Michael/Göhring, Anja/Hofmann, Bernhard et al. (Hrsg.): *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik: mit neuen Daten aus der COACTIV-Studie*. Münster, New York: Waxmann, S. 9–66.
- Kultusministerkonferenz (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003.

- Kultusministerkonferenz (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004.
- Kultusministerkonferenz (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss vom 18.10.2012.
- Kultusministerkonferenz (2017): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.03.2017.
- Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, New York: Waxmann.
- Lücke, Nicole (2018): Entwicklung eines Messinstrumentes zur quantitativen Erfassung des fachbezogenen Professionswissens angehender Deutschlehrkräfte im Kompetenzbereich Schreiben. In: Brouër, Birgit/Burda-Zoyke, Andrea/Kilian, Jörg/Petersen, Inger (Hrsg.): Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ansätze, Methoden und erste Befunde aus dem LeaP-Projekt an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Münster, New York: Waxmann, S. 67–80.
- Lücke, Nicole/Fenn, Monika/Seider, Jessica (2018): Struktur und Inhalt des fachbezogenen Professionswissens angehender Lehrkräfte in den Geisteswissenschaften. Structure and content of preservice teachers' professional knowledge in humanities. In: *HeiEducation Journal* Jg. 1. H. 1, S. 75–98.
- Lücke, Nicole (in Vorb.): Das fachbezogene Professionswissen angehender Deutschlehrkräfte im Kompetenzbereich *Schreiben*. Entwicklung und Pilotierung eines Messinstrumentes. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- McEwan, Hunter/Bull, Barry (2016): The Pedagogic Nature of Subject Matter Knowledge. In: *American Educational Research Journal* Jg. 28. H. 2, S. 316–334.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2010): Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Muthén, Lina K./Muthén, Bengt O. (2017): Mplus. Statistical Analysis With Latent Variables. User's Guide. Los Angeles. Online verfügbar unter https://www.statmodel.com/download/usersguide/MplusUserGuideVer_8.pdf. Abgerufen am 21.06.2018.
- Philipp, Maik (2015): Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Philipp, Maik (2018): Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung. [6. Aufl.] Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

- Pissarek, Markus/Schilcher, Anita (2017): FALKO-D: Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden. Entwicklung eines Messinstrumentes zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung. In: Krauss, Stefan/Lindl, Alfred/Schilcher, Anita/Fricke, Michael/Göhring, Anja/Hofmann, Bernhard et al. (Hrsg.): FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik: mit neuen Daten aus der COACTIV-Studie. Münster, New York: Waxmann, S. 67–111.
- Rost, Jürgen (2004): Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion. [2. Aufl.] Bern: Huber.
- Sandmann, Angela (2014): Lautes Denken. Die Analyse von Denk-, Lern- und Problemlöseprozessen. In: Krüger, Dirk/Parchmann, Ilka/Schecker, Horst (Hrsg.): Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 179–188.
- Schuttowski, Caroline/Rothstein, Björn/Schmitz, Anke/Gräsel, Cornelia (2015): Lautes Denken als Forschungsinstrument für grammatikdidaktische Fragestellungen? Diskussion zweier Studien. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* Jg. 63 H. 1, S. 265–291.
- Shulman, Lee (1986): Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. In: *Educational Researcher* Jg. 15. H. 2, S. 4–14.
- Shulman, Lee (1987): Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. In: *Harvard Educational Review* Jg. 57. H. 1, S. 1–23.
- Sturm, Afra/Weder, Mirjam (2016): Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Terhart, Ewald (2004): Grundlagen. In: Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe, S. 3–10. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf. Abgerufen am 15.04.2019.
- Weißeno, Georg/Weschenfelder, Eva/Oberle, Monika (2013): Empirische Ergebnisse zur professionellen Kompetenz von Politiklehrer/innen. In: Hufer, Klaus-Peter/Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen: Perspektiven politischer Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 187–202. Online verfügbar unter https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/bpb1355komplett.pdf. Abgerufen am 25.06.2018.

Julia Landgraf/Andreas Mühling

Brücken im Professionswissen von Deutsch-Lehramtsstudierenden in den Bereichen Lesen und Textverstehen – eine Annäherung mit Concept Maps

Abstract: We describe a study using concept maps with student teachers. In this study, we are trying to assess the students' conceptual knowledge and in how far they are able to combine their knowledge of literary studies, linguistics, and the corresponding pedagogical content knowledge. The results show that students do not fully integrate the concepts acquired at university into their prior knowledge from school.

Keywords: Professionswissen, Verzahnung zwischen Literaturwissenschaft, Linguistik, Vernetzung, concept maps

1. Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch

Bereits im Jahre 2016 bekunden Peyer und Zimmermann in ihrem Sammelband *Wissen und Normen – Facetten professioneller Kompetenz von Deutschlehrkräften* das gestiegene Interesse an der professionellen Kompetenz von Lehrkräften des Faches Deutsch (Peyer/Zimmermann 2016). Das resultierte zu einem hohen Maße aus den schlechten deutschen Ergebnissen der PISA-Studie, bei der im Nachhinein die Qualifizierung von Lehrkräften als wichtiger Ansatzpunkt identifiziert wurde (vgl. z. B. Abraham/Frederking 2003). Der damalige Band diskutiert einen möglichen „Brückenschlag“ (Peyer/Zimmermann 2016, S. 8) zwischen den Bereichen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften und Fragen der Normsetzung. In der aktuellen deutschdidaktischen Debatte richtet sich der Blick fokussiert – unterstützt von der Förderrichtlinie des Programms Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF 2014) – auf mögliche Brückenschläge zwischen den Fachwissenschaften und den Fachdidaktiken, im Fach Deutsch also zwischen Sprach- und Literaturwissenschaft und Sprach- und Literaturdidaktik. Denn solche Brückenschläge – so die begründete Annahme – führen zu einem gut vernetzten Professionswissen von Lehrkräften, was wiederum eine zentrale Grundlage für erfolgreiches Unterrichten bildet (Kunter et al. 2009).

Die Nennung der *vier* germanistischen Teildisziplinen offenbart bereits, dass für (zukünftige) Lehrkräfte im Fach Deutsch neben Brückenschlägen zwischen

Fachwissenschaft und Fachdidaktik auch Brückenschläge zwischen den Säulen ‚Sprache‘ und ‚Literatur‘ nötig sind. Vor allem in den Bereichen Lesen und Textverstehen – durch PISA als defizitäre Bereiche identifiziert – wird deutlich, dass Brückenschläge nötig sind, brauchen Deutschlehrkräfte doch Wissen und Können aus allen vier germanistischen Teildisziplinen, um Schülerinnen und Schüler erfolgreich bei deren Lese- und Verstehensprozessen unterstützen zu können. Denn – absolut formuliert – ohne syntaktische Kenntnisse (Sprachwissenschaft) kann die Schwierigkeit hypotaktischen Satzbaus nicht erkannt, ohne Lesestrategien kein mentales Modell (Sprachdidaktik) konstruiert, ohne hermeneutische Methoden kein Interpretieren (Literaturwissenschaft) initiiert und ohne handlungs- und produktionsorientierte Methoden (Literaturdidaktik) schwieriger eine Perspektivübernahme vollzogen werden.

Lehramtsstudierende müssen zunächst selbst durch das Wissen und die Methoden der Teildisziplinen zu Textverstehensexpertinnen und -experten werden und sich während ihres Studiums gleichzeitig bereits Gedanken über die Vermittlung dieser Kompetenzen machen. Um entsprechende hochschuldidaktische Maßnahmen zur Unterstützung der Lehramtsstudierenden in diesem Bereich planen zu können, ist es wichtig, die Wissensbasis der Lehramtsstudierenden in den Bereichen Lesen und Textverstehen empirisch fundiert zu kennen. Gerade die Brücken zwischen dem Wissen der verschiedenen Disziplinen und den Konzepten des Lesens und Textverstehens können besonders interessant sein, um darauf aufbauend weitere nötige Brückenschläge zwischen den Bereichen initiieren zu können.

1.1 Struktur des Professionswissens

In Anlehnung an die Topologie der Wissensdomänen von Lee Shulman (1986) entwickeln Baumert und Kunter im Jahr 2006 ein theoretisches Modell zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert/Kunter 2006), das COACTIV-Modell, das in der Folge auch empirisch für das Fach Mathematik überprüft wurde (Kunter et al. 2009).

Im COACTIV-Modell wird das Professionswissen als eine Facette der umfangreicheren professionellen Handlungskompetenz¹ herausgearbeitet und umfasst auch Organisations- und Beratungswissen und pädagogisches Wissen, welche für den vorliegenden Beitrag jedoch eine untergeordnete Rolle spielen. Relevant sind hingegen folgende Charakteristika des Professionswissens:

1 Neben selbstregulativen Fähigkeiten, motivationalen Orientierungen und Überzeugungen/Werthaltungen.

- „Professionelles Wissen ist domänenspezifisch und ausbildungs- bzw. trainingsabhängig.
- Expertenwissen ist sehr gut vernetzt und hierarchisch organisiert. [...]“ (Baumert/Kunter 2006, S. 483).

An diesen Aspekten wird deutlich, dass zum einen professionelles Wissen durch universitäre Lerngelegenheiten beeinflusst werden kann (vgl. dazu auch Befunde bei König et al. 2018), wobei berücksichtigt werden muss, dass universitäre Angebote von den Studierenden unterschiedlich zur Ausbildung ihres Professionswissens genutzt werden (Zühlsdorf/Winkler 2018).

Zum anderen richtet sich der Blick auf die bereits angesprochenen Herausforderungen, wie zwischen den Wissensbereichen des Lehramtsstudiums sinnvolle Brücken geschlagen werden können, damit Lehramtsstudierende über ein vernetztes Experten- bzw. Professionswissen (vgl. zu fließenden Übergängen bei diesen Konstrukten Krauss 2014) verfügen, das wiederum mit dem Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern in Verbindung gebracht werden kann (OECD 2010) – mit der Einschränkung, dass diese Wirkungskette in Gänze noch empirisch überprüft werden muss (Neuweg 2014).

Das geforderte vernetzte Wissen weist auf Krathwohls Konzeption von konzeptionellem Wissen hin, das er wie folgt definiert: “The interrelationships among the basic elements within a larger structure that enable them to function together” (Krathwohl 2002, S. 214).

Einzelne Wissensbestände werden also auf kognitiver Ebene miteinander in Verbindung gebracht, wodurch tragem Wissen (vgl. Gruber/Renkl 2000) entgegengewirkt werden kann und deutlich wird, dass diese kontextualisierte Form des Faktenwissens in Netzwerken organisiert ist – als eine Folge von sinnvollen Brückenschlägen zwischen verschiedenen Wissensbereichen.

Dieses konzeptionelle Wissen erinnert auf vielen Ebenen an Neuwegs *Wissen 2*, da ebenfalls die „kognitiven Strukturen“ (Neuweg 2014, S. 584) in den Blick genommen werden, die zwischen dem Wissen im Buch, *Wissen 1*, und dem Handlungswissen, *Wissen 3*, angesiedelt sind. Das reine Buchwissen wird als *Ergebnis von Lernen* in die kognitiven Strukturen eingeordnet – wird also zu *Wissen 2* – und bildet somit zugleich die „innere Erzeugungsgrundlage für kompetentes Verhalten“ (Neuweg 2014, S. 584).

Wenn nun, aufbauend auf der ersten genannten Prämisse, dass Professionswissen erlernbar ist, über die Qualifizierung des Professionswissens in der 1. Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nachgedacht wird, erscheint es sinnvoll, sich auf dieses Wissen 2 bzw. das konzeptionelle Wissen nach Krathwohl zu fokussieren.

1.2 Lesen und Textverstehen als zentrale Bereiche des Deutschunterrichts und des Studiums

Lesen und *Textverstehen* sind Konzepte, zu denen unzählige Forschungsarbeiten und Definitionen existieren und die für den Deutschunterricht sehr zentral sind, was man unter anderem an den *KMK-Bildungsstandards* (2012) und den *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (KMK 2018) ablesen kann. Zudem haben spätestens die Ergebnisse der PISA-Studien großen Handlungsbedarf aufgezeigt: Den festgestellten Defiziten im Bereich des Leseverstehens muss durch qualitativ hochwertigen Lese- und Literaturunterricht entgegengewirkt werden (Artelt et al. 2001), für den Lehrerinnen und Lehrer schon während des Studiums gut vorbereitet werden müssen.

Bereits das Verhältnis zwischen beiden Konzepten ist Ursache vieler Kontroversen, wird es doch manchmal synonym verwendet (vgl. die Darstellung bei Garbe 2009), Lesen als Schritt vor dem eigentlichen Textverstehen angenommen (vgl. die Darstellung bei Christmann/Groeben 1999) oder eine ständige Bezugnahme von Teilaktivitäten des Lesens zu Verstehensprozessen postuliert (Aust 1983). Für den Deutschunterricht unterscheidet die Kultusministerkonferenz der Länder ebenfalls – jedoch nur für das Gymnasium – die Kompetenzbereiche *Lesen* und *Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen*. Mit *Lesen* wird dabei der Prozess des Identifizierens von Buchstaben, Wörtern und Sätzen und der darauf folgende Akt des Verstehens bezeichnet, während bei *Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen* ein weiter Textbegriff angelegt wird und verschiedenste Formen vor allem literarischer Texte in den Blick genommen werden (KMK 2012).

Für den vorliegenden Beitrag werden kognitionswissenschaftliche Textverstehenstheorien zu Grunde gelegt. So wird in dem Textverstehensmodell von Kintsch/van Dijk (1978) davon ausgegangen, dass Leserinnen und Leser von der Textoberfläche ausgehen und auf dieser Worte und Sätze identifizieren. Aus diesen werden Bedeutungseinheiten, sogenannte Propositionen, konstruiert und extrahiert. Parallel zu diesen bottom-up-Prozessen laufen top-down-Prozesse ab, bei denen Vorwissen aktiviert wird, welches zusammen mit den Propositionen ein Situationsmodell, auch mentales Modell, des Textes bildet (Kintsch 1994; Christmann 2015). Dieser kognitionswissenschaftliche Ansatz hat sich in der Herleitung und Erprobung „meistens mit sehr einfachen Sachtexten beschäftigt“ (Kintsch 1994, S. 44), ist also nur bedingt auf literarische Texte in ihrer Mehrdeutigkeit und künstlerischen Sprachverwendung (Zabka 2008) übertragbar. Diese Frage, wie literarisches Verstehen modelliert werden

kann, ist weiterhin Gegenstand vielfältiger Forschungsbemühungen (z. B. Frederking et al. 2009).

Lesen wird – mit dem Begriff der Kompetenz zur Lesekompetenz verbunden – in schulischen Kontexten als ein Prozess begriffen, bei dem Schülerinnen und Schüler z. B. durch Lesestrategien gefördert werden sollten und der – in Anlehnung an Rosebrocks und Nix' Mehrebenenmodell der Lesekompetenz (2014) – neben der Prozessebene auch eine soziale und Subjektebene umfasst.

Im vorliegenden Beitrag soll die Frage beantwortet werden, wie das bisher erworbene Wissen von Lehramtsstudierenden in den Bereichen Lesen und Textverstehen strukturiert ist. Dabei ist interessant, ob die Bereiche Lesen und Textverstehen ähnlich konzeptionalisiert werden wie soeben aus theoretischer Perspektive beschrieben und an welchen Stellen bereits Brücken zwischen den Konzepten Lesen und Textverstehen, aber auch zwischen den germanistischen Teildisziplinen bestehen. Denn darauf aufbauend könnten hochschuldidaktische Interventionen erdacht werden, um z. B. Brücken zwischen literaturdidaktischen und sprachwissenschaftlichen Wissensbeständen anzuregen.

Aufgrund der Konzentration auf konzeptionelles Wissen wurde die Erhebungsmethode des Concept Mapping gewählt. Diese Erhebungsmethode soll im folgenden Schritt kurz vorgestellt und im Anschluss als mögliche Erhebungsmethode für (Facetten des) Professionswissen(s) reflektiert werden.

2. Erhebungsinstrument und Strichprobe

2.1 Concept Maps

Concept Maps sind in den 1970er Jahren von einer Gruppe um den Erziehungswissenschaftler Joseph D. Novak entwickelt worden. Von ihm stammt auch folgende sehr basale Definition von Concept Maps:

Concept maps are graphical tools for organizing and representing knowledge. They include concepts, usually enclosed in circles or boxes of some type, and relationships between concepts indicated by a connecting line linking two concepts (Novak/Cañas 2008, S. 1).

Die Grundlage für diese Darstellungsform ist der Gedanke, dass Wissen in Propositionen gespeichert ist, die durch zwei Begriffe und einer sie verbindenden Relation abgebildet werden können (Gehl 2012). Ergänzend zu dieser sehr knappen Beschreibung sind vor allem Abgrenzungen zu ähnlichen Strukturlegetechniken interessant. Nückles et al. fassen beispielsweise den Unterschied zwischen Mind Maps und Concept Maps auf zwei Ebenen: Einmal sei bereits

auf der Oberfläche erkennbar, dass Mind Maps von einem Zentrum ausgehen und spontane Assoziationen bei der Erstellung eine große Rolle spielen. Concept Maps hingegen charakterisieren sie als organisiertere Formen der Wissensanordnung, die Querverbindungen zulassen und gerichtete sowie beschriftete Pfeile integrieren (Nückles et al. 2004, S. 4). Zum zweiten seien diese Oberflächenunterschiede durch

unterschiedliche wissenschaftliche Auffassungen über den Aufbau und die Funktionsweise des menschlichen Gedächtnisses [begründet]. Den Mind Maps liegt die Auffassung zu Grunde, dass das menschliche Gedächtnis ein assoziatives Netzwerk ist, in dem Begriffe nach thematischer Nähe, zum Beispiel nach Situationen, in denen sie gemeinsam vorkommen, angeordnet sind. [...] Concept Maps gehen demgegenüber von der Annahme aus, dass das menschliche Gedächtnis aus einem hierarchisch geordneten Netzwerk von Begriffen besteht. Die inhaltlichen und logischen Beziehungen zwischen den Begriffen bestimmen dabei den Aufbau und die Struktur des Netzwerks und die genaue Position des einzelnen Begriffs. (Nückles et al. 2004, S. 6)

Bei Concept Maps ist es zudem möglich, zwischen statischen und dynamischen Gefügen und auf verschiedenen Abstraktionsebenen Konzepte miteinander zu verknüpfen und ebenso deren zeitliche Entwicklung abzubilden (Hippchen 1995). Wofür können Concept Maps nun verwendet werden? Grundsätzlich werden Einsatzmöglichkeiten im Bereich der Didaktik und Instruktion, im Bereich des selbstständigen Lernens und der Wissensdiagnostik unterschieden (Jüngst/Strittmatter 1995). Während Eckert im Jahr 1998 noch auf das Unwissen über die Güte des Verfahrens hinweist (Eckert 1998), konstatiert Gehl 14 Jahre später, dass die Überprüfung von Wissen durch Concept Maps im universitären und schulischen Kontext bereits etabliert sei (Gehl 2012).

Auf der Ebene der Lernenden ist eine solche Überprüfung individueller Wissensstrukturen auf verschiedene Weisen möglich: Einerseits kann vor Beginn der Lerneinheit eine Individualdiagnose vorgenommen werden, um so den Wissenserwerb in Vorher-Nachher-Maps zu prüfen, andererseits können die Prozesse des Wissenserwerbs verfolgt, Leistungen bewertet oder auch eine Selbstevaluation der Lernenden durch Concept Maps vorgenommen werden (Graf 2014).

An den bisherigen Ausführungen wurde bereits deutlich, dass Concept Maps mit dem Ziel der Diagnose der Wissensstrukturen wiederum verschiedene Zwecke erfüllen können: einerseits die direkte Intervention im Unterricht, andererseits den Einsatz zu Forschungszwecken und zur Beantwortung übergeordneter Fragestellungen, wie es auch in der vorliegenden Untersuchung geschehen soll. Zwei Punkte sind dabei zu beachten:

1. Eine Concept Map ist immer so gut wie ihre Fokusfrage, also die Frage oder Instruktion, die den Impuls zur Erstellung einer solchen Map bietet.
2. Der Kontext, in dem die Map entsteht, muss immer mit beachtet werden (Darstellung bei Mühling 2014).

Die Kontextgebundenheit führt zu einer weiteren entscheidenden Komponente der Concept Map-Theorie: Novak ist sehr optimistisch von einer 1:1-Externalisierung von Wissen in eine Map ausgegangen. Die heutige Forschung tritt eher dafür ein, dass Concept Maps eine plausible Möglichkeit darstellen (Peuckert/Fischler 2000), Wissen zu ermitteln und/oder zu prognostizieren (Stracke 2003). Yin et al. beschreiben dies prägnant: „Concept mapping techniques are interpreted as representative of students' knowledge structures and so might provide one possible means of tapping into a students' conceptual knowledge structure“ (Yin et al. 2005, S. 166).

Wichtig ist dabei zudem Folgendes: „The structure of these propositions into a map is a reflection of his/her understanding of the domain“ (Cañas et al. 2005, S. 208). Die von den Probandinnen und Probanden ergänzten Konzepte und Relationen sind also nicht *objektiv* erfassbares Wissen oder dessen genaue Speicherung im Gedächtnis (Stuart 1985, S. 74), sondern das subjektive Verständnis der Studierenden im fragten Themenbereich (vgl. dazu Fögele 2016). Genau dieses bietet aber interessante Rückschlussmöglichkeiten für die Förderung des Professionswissens von Lehramtsstudierenden.

2.2 Stichprobe und Instruktion

Als Stichprobe zur Ermittlung von Verzahnungen des vorhandenen Wissens über Lesen und Textverstehen wurden Studierende am Ende des Bachelors als geeignete Gruppe identifiziert. Gründe dafür sind, dass die Studierenden zu diesem Zeitpunkt bereits die Grundlagenveranstaltungen aller germanistischen Teildisziplinen besucht haben, ein Großteil der Lehramtsstudierenden bereits zwei Schulpraktika absolviert hat und zudem nach relativ stark vorstrukturierten Einführungsseminaren bereits thematische Seminare abgeschlossen wurden. Somit sollte eine gute Wissensbasis gelegt sein, an die die Masterveranstaltungen anknüpfen können. Durch die Vertiefung und Spezialisierung des Wissens im Masterbereich diversifiziert sich dieses Wissen jedoch, was grundsätzlich zwar wünschenswert ist, für die vorliegende Untersuchung aber ungünstig wäre.

Die Stichprobe umfasst 104 Studierende des 5./6. Semesters, von denen 82% Lehramtsstudierende sind. Bei der Vorstellung der Methode des Concept Mappings gab es für alle Studierenden die Möglichkeit, eine Probe-Map anzufertigen.

Im Anschluss erstellten die Studierenden innerhalb einer halben Stunde ihre individuelle Map zum Thema Lesen und Textverstehen. Die Concept Maps wurden von den Studierenden an ihrem eigenen Laptop/Tablet während einer ihrer normalen Seminarsitzungen mit dem Online-Programm comaped.de ausgearbeitet.

Die Fokusfrage und die vorgegebenen Konzepte können – wie oben bereits erwähnt – einen entscheidenden Einfluss auf die Gestaltung der Concept Maps haben. Da es im Rahmen dieser Untersuchung wichtig war, relativ große Freiheit bei der Darstellung des Wissens zu geben, wurden lediglich die Begriffe *Lesen* und *Textverstehen* vorgegeben.

Zudem wurde eine Instruktion statt einer Frage formuliert, die folgendermaßen lautete:

Rekapitulieren Sie Ihr Vorwissen zu *Lesen* und *Textverstehen* – beziehen Sie hierbei sowohl ihr *universitäres Wissen* als auch Ihr Wissen über *Vermittlung in schulischen Kontexten* mit ein.

Universitäres Wissen wurde mit Berücksichtigung der Adressatinnen und Adressaten nicht in Anlehnung an ein Professionswissensmodell formuliert, sondern möglichst einfach zugänglich für die Probandinnen und Probanden. *Universitäres Wissen* kann sich somit sowohl auf fachwissenschaftliches, fachdidaktisches als auch pädagogisch-psychologisches Wissen beziehen, das Studierende an der Universität oder auch schon vorher erworben haben.

Wissen zur *Vermittlung in schulischen Kontexten* wurde deswegen hinzugefügt, weil explizit auch das fachdidaktische Wissen angesprochen werden sollte.

3. Auswertungsmethode

Die so erhobenen Begriffsnetze wurden in einem Mixed-Method-Ansatz ausgewertet, wobei auf Methoden des Educational Data Mining zurückgegriffen wurde. Anstelle der Auswertung von einzelnen Begriffsnetzen werden diese zusammengefasst und automatisiert ausgewertet, um Anhaltspunkte für eine qualitative Deutung zu liefern. Grundsätzlich gibt es eine Vielzahl an möglichen Auswertungen und es müssen, wie in anderen empirischen Untersuchungen, anhand der konkreten Fragestellung die passenden Methoden ausgewählt werden. Da wir an einer Aussage über die Studierenden als Gesamtheit interessiert sind, wurden Auswertungsverfahren gewählt, die sinnvoll auf eine größere Anzahl an *gleichartigen* Concept Maps angewendet werden können. Dies ist zum einen die Zusammenfassung vieler Concept Maps in eine „Concept Landscape“ (Mühling 2014) und zum anderen die Suche nach Clustern, also Teilgruppen

von Concept Maps, die sich untereinander ähnlicher sind als die restlichen (Mühling 2017). Durch diese beiden Verfahren erhält man zum einen eine Aussage über die Population als Gesamtes und zum anderen eine Aussage darüber, wie ausgeprägt die Varianz innerhalb der Population ist.

Die Zusammenfassung mehrerer Begriffsnetze zur einer Concept Landscape funktioniert nur dann sinnvoll, wenn die Begriffsnetze überhaupt Gemeinsamkeiten in Form gemeinsamer Konzepte aufweisen. Da die Studierenden in unserer Befragung neben den beiden vorgegebenen Konzepten selbst weitere hinzufügen sollten, wurden diese zunächst manuell aufbereitet, um möglichst viele Gemeinsamkeiten für die automatisierte Auswertung der Begriffsnetze zu erhalten. So wurden die vorkommenden Konzepte hinsichtlich ihrer Bezeichnung vereinheitlicht. Ebenfalls wurden einfache Schreibfehler korrigiert (z. B. die Fehlschreibung im Wort *Erkenntniswert*), Bindestrichverwendungen vereinheitlicht (z. B. *Bottom up* vs. *Bottom-Up*) und Singular- und Pluralverwendungen, wenn inhaltlich möglich, angeglichen (z. B. bei *Zusammenfassung*).

Basierend auf diesen angepassten Begriffsnetzen wurde das Pathfinder-Netzwerk der Concept Landscape erstellt (Mühling 2016). Dabei werden alle Begriffsnetze zunächst zusammengefasst und für jedes vorkommende Konzeptpaar wird die Anzahl an Begriffsnetzen vermerkt, in denen dieses Paar verbunden ist. Die Richtung des Pfeils und die Beschriftung werden dafür ignoriert. Um das so entstehende, sehr dichte Netzwerk visuell aufzubereiten und einer Interpretation zugänglich zu machen, werden zunächst Konzepte entfernt, die nur selten verwendet wurden. In unserem Fall sind dies alle Konzepte, deren Summe an Propositionen, an denen sie beteiligt sind, weniger als 10% der Begriffsnetze entspricht. Nach der Entfernung von Konzepten werden dann mit Hilfe des Pathfinder-Algorithmus (Dearholt/Schvaneveldt 1990) Verbindungen systematisch entfernt, für die es häufiger verwendete indirekte Verbindungen gibt. Es bleibt somit eine Darstellung der typischsten Verbindungen. Dieses Netz diente bei der Analyse der Beantwortung der Fragestellung, wie die Lehramtsstudierenden ihr Wissen hinsichtlich der verschiedenen Teildisziplinen grundsätzlich strukturieren.

Um die weitergehende Fragestellung dieses Beitrags nach den Brücken beantworten zu können, wurden in einem weiteren Analyseschritt speziell die *Brückenverbindungen* des Netzwerkes in den Blick genommen. Eine Brücke zwischen zwei Konzepten A und B ist dabei definiert als ein Konzept, das sowohl mit A als auch mit B direkt verbunden ist. In einer Concept Landscape gibt es üblicherweise eine Vielzahl an möglichen Verbindungen zwischen zwei Konzepten.

Diese können direkt miteinander oder indirekt über ein oder mehrere Konzepte verbunden sein. Aufgrund der Arbeitsweise des Pathfinder-Algorithmus bleiben nur solche Verbindungen bestehen, für die es keine besseren indirekten Verbindungen gegeben hat. Eine Brückenverbindung im Pathfinder-Netzwerk bedeutet also, dass die indirekte Verbindung über die Brücke mindestens so ‚typisch‘ ist wie die direkte Verbindung.

Um zu entscheiden, ob die Darstellung des Netzwerks, die wir aus der Gesamtheit aller Begriffsnetze erstellt haben, eine adäquate Repräsentation der Population darstellt, oder ob die Varianz innerhalb der Population groß genug ist, um eine feinere Aufgliederung dieser Gesamtheit zu rechtfertigen, wurde eine Clusteranalyse durchgeführt. Clusterverfahren dienen grundsätzlich dazu, Beobachtungen in mehrere Teilgruppen mit dem Ziel aufzuteilen, dass sich Beobachtungen innerhalb einer Teilgruppe ‚ähnlicher‘ sind als Beobachtungen aus verschiedenen Teilgruppen. Für die vorliegenden Daten bildet ein Begriffsnetz eine Beobachtung und als Ähnlichkeitsmaß wird eine strukturelle Ähnlichkeit nach Goldsmith (1990) verwendet. Dieses Maß basiert auf der mittleren Übereinstimmung der benachbarten Konzepte zweier Begriffsnetze. Sind für alle Konzepte sämtliche benachbarten Konzepte identisch, so sind die Begriffsnetze strukturell identisch. Gibt es für überhaupt kein Konzept auch nur ein identisches benachbartes Konzept, so sind die Begriffsnetze strukturell völlig verschieden. Diese beiden Extreme werden mit den Werten 1 und 0 abgebildet, Zwischenwerte ergeben sich für eine partielle Übereinstimmung benachbarter Werte. Als Clusterverfahren haben wir „k-medoids“ angewendet, der optimale Wert für die Anzahl an Clustern wird mit Hilfe des Hopkins-Index und des G1-Index ermittelt (Mühling 2017).

4. Ergebnisse der Untersuchung

4.1 Concept Landscape

Die Concept Maps aller Studierenden zusammengefasst, wie oben beschrieben gefiltert und mit dem Pathfinder-Algorithmus weiter ausgedünnt, ergibt die folgende Darstellung:

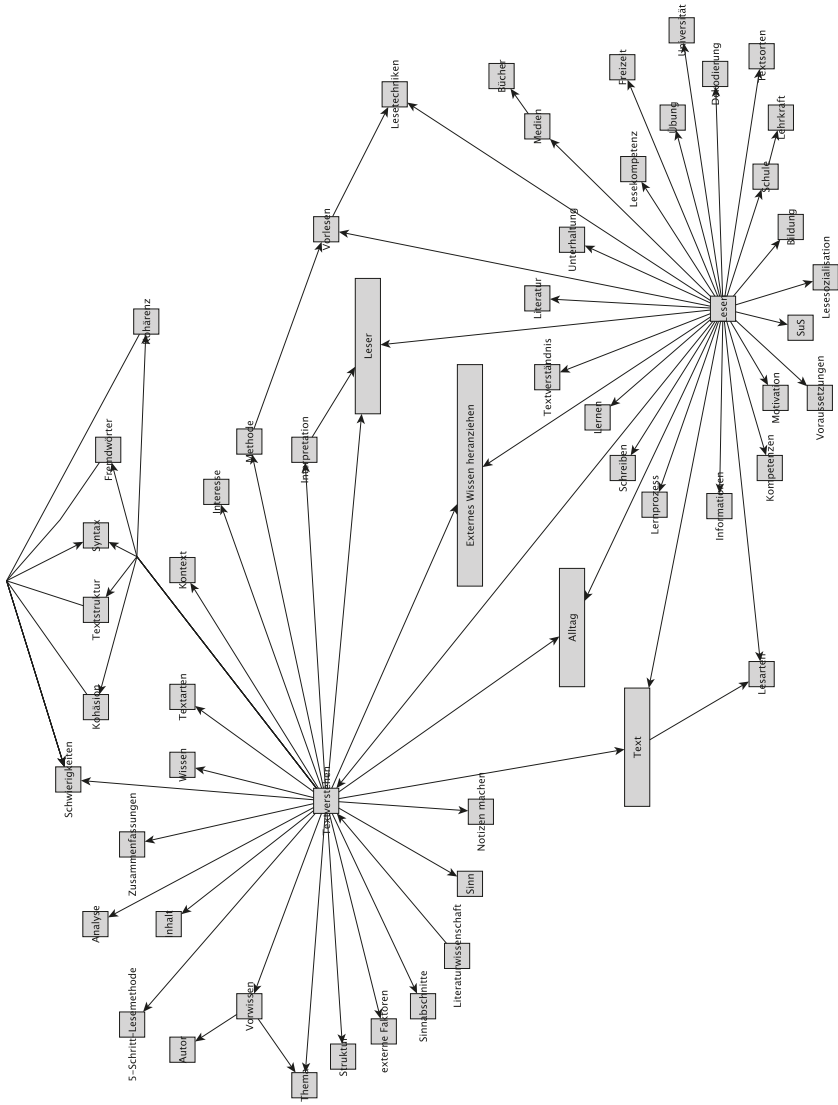


Abb. 1: Concept Landscape

Auf den ersten Blick ist sichtbar, dass die Studierenden ihre Begriffe um die vorgegebenen Konzepte *Lesen* und *Textverstehen* anordnen und eine direkte Verbindung zwischen diesen Konzepten herstellen (s. Abb. 1). Dieser Effekt ist durch die Vorgabe der Konzepte und die Instruktion nicht verwunderlich. Des Weiteren sind schnell die vier Brücken identifiziert: *Leser*, *Alltag*, *Text* und *Externes Wissen heranziehen*. Auf diese Brücken wird im nächsten Unterkapitel näher eingegangen.

Von den germanistischen Teildisziplinen wird nur die *Literaturwissenschaft* explizit ergänzt. Mit Rückbezug auf die *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* im Bereich Literaturwissenschaft finden sich die Begriffe *Methode*, *Interpretation*, *Analyse*, *Autor* und *Textsorte* – alles Begriffe, die man mit Methoden der Textanalyse und Textinterpretation und Autorinnen und Autoren in Verbindung bringen kann (KMK 2018). Zugleich werden aber weder konkrete Methoden noch literaturtheoretische Konzepte wie die Hermeneutik ergänzt.

Aus Perspektive der Sprachwissenschaft werden ebenfalls Fachtermini ergänzt: *Kohärenz*, *Kohäsion*, *Fremdwörter*, *Textstruktur* und *Syntax*. Damit werden einige der erwähnten Grundlagen der KMK-Anforderungen abgedeckt (KMK 2018). Allerdings ist strukturell auffällig, dass genau diese Begriffe alle mit dem *Textverstehen*, aber auch mit *Schwierigkeiten* verbunden sind. Dieser Befund könnte darauf schließen lassen, dass zwar bereits sprachwissenschaftliche Termini gelernt wurden, diese jedoch weniger als Lösungen von Textverstehensproblemen angesehen werden, sondern selbst auf der Ebene der Schwierigkeiten angesiedelt sind. Ein anderer Schluss, den man aus dieser Struktur ziehen könnte, ist, dass Studierende bereits sehr gut mögliche Verstehensbarrieren von Schülerinnen und Schülern – oder ihnen selbst – identifizieren können (vgl. die genannten Verstehensbarrieren bei Köster/Winkler 2015, S. 125).

Didaktische Begriffe werden ebenfalls von den Studierenden ergänzt: *Lesekompetenz*, *Lesesozialisation*, *5-Schritt-Lesemethode* und *Lesetechniken* sind Beispiele für den Umgang mit Texten bzw. die Verläufe sprachlichen und literarischen Kompetenzerwerbs (KMK 2018).

Auffällig ist, dass wenn fachwissenschaftliche Termini ergänzt werden, diese im Bereich des *Textverstehens* verortet werden (vgl. *Syntax*, *Kohäsion*, *Kohärenz*, *Analyse*, *Autor*, usw.), auch wenn es sich bis auf das *Vorwissen* kaum um Begriffe der dargestellten kognitionswissenschaftlichen Textverstehentheorie handelt. Fachdidaktische Termini werden hingegen eher mit dem *Lesen* verbunden (vgl. *Kompetenzen*, *Bildung*, *Lesesozialisation*, *Schule*, usw.). *Textverstehen* und *Lesen* werden also nicht nur deutlich anders konzeptualisiert, sondern jeweils den Aspekten der Instruktion – universitäres Wissen und Wissen über

Vermittlungssituationen – zugeordnet. Dass auch einzelne Konzepte dieser These nicht entsprechen, zeigt die *5-Schritt-Lesemethode*, die dem *Textverstehen* zugeordnet wird. Ein Grund dafür könnte sein, dass Studierende diese Methode selbst als Strategie für das Verstehen von komplexen wissenschaftlichen Texten verwenden und deshalb dieser Sphäre zuordnen.

4.2 Brücken zwischen *Lesen* und *Textverstehen*

Die sichtbaren Brücken *Leser*, *Alltag*, *Externes Wissen heranziehen* und *Text* bieten bereits einen guten Einblick in die Wissensstruktur der Studierenden in den Bereichen Lesen und Textverstehen. Zwischen dem Konzept des *Lesens* und dem *Verstehen eines Textes* spielt der *Leser* mit seinen individuellen Voraussetzungen eine große Rolle. Weiterhin sind situative Faktoren, die auf einer abstrakteren Ebene mit dem Konzept *Alltag* zusammenhängen, und Kontextwissen, ausgedrückt durch *Externes Wissen heranziehen*, für das Verstehen eines *Textes* zu berücksichtigen. Ebenfalls erwähnenswert ist, dass es neben dem direkten Weg von *Leser* zu *Textverstehen* noch den indirekten über *Interpretation* und beim direkten Weg von *Text* zu *Lesen* den indirekten über *Lesarten* gibt.

Dies spiegelt das Verständnis wider, dass ein Text nicht – im Sinne eines Containermodells (vgl. z. B. Willand 2015) – einen entnehmbaren Sinn offenbart, sondern mehrere Lesarten gerechtfertigt sein können und rezipientenabhängig verschiedene Interpretationen existieren, die durch das Heranziehen von Kontextwissen auf ihre Plausibilität geprüft werden können.

Neben den sichtbaren Brücken zwischen *Lesen* und *Textverstehen*, die nach der Filterung hinsichtlich typischer Verbindungen übrig bleiben, gibt es noch eine größere Anzahl weiterer Verbindungen zwischen den Konzepten:

Tab. 1: Brückenkonzepte zwischen Lesen und Textverstehen

<i>Text</i>	9 Maps
<i>Übung, Kontext, Lesekompetenz</i>	5 Maps
<i>Vorwissen, Methode, Bildung</i>	4 Maps
<i>Sinnabschnitte, Inhalte, Wissen, Textsorten, Sprachkenntnisse, Kompetenzen</i>	3 Maps
<i>Medien, Interesse, Interpretation, 5-Schritt-Lesemethode, Literatur, Informationen, unbekannte Vokabeln klären, Alter, Alltag, Leser, Textverständnis, Textgliederung, Deutschunterricht, Externes Wissen heranziehen</i>	2 Maps

Die vier Konzepte, die am häufigsten eine Brücke zwischen *Lesen* und *Textverstehen* bilden, also *Text*, *Kontext*, *Übung* und *Lesekompetenz*, sind auch in der möglichen Zuordnung zu germanistischen Teildisziplinen theoretische Brücken (s. Tab. 1). Der *Text* als Forschungsgegenstand von Sprach- und Literaturwissenschaft, bei dem der *Kontext* immer mitgedacht werden muss, ist zugleich ein Zentrum des Lese- und Literaturunterrichts und deswegen auch für didaktische Überlegungen entscheidend.

Lesekompetenz ist der zentrale Begriff des Leseunterrichts, also vor allem für die Didaktik relevant. Andererseits integriert beispielsweise das Lesekompetenzmodell von Rosebrock/Nix (2014) auf der Prozessebene textlinguistische Konzepte wie *Kohärenz* und *Kohäsion* und bietet somit auch eine Verbindung zwischen Lesen und Textverstehen sowie zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft.

4.3 Brücken innerhalb der Cluster

Beim Testen auf mögliche Cluster bei den 104 Concept Maps ergab sich 2 als optimale Clusterzahl, da der Hopkins-index > 0.75 ist. Er verweist damit auf eine Inhomogenität der Daten, die durch Clustern erklärt werden kann. Unter den Möglichkeiten $k = 2$ bis $k = 10$ wird dann der größte Wert für den G1-index ermittelt, der die durchschnittliche Ähnlichkeit innerhalb der Cluster mit der durchschnittlichen Ähnlichkeit zwischen verschiedenen Clustern in Beziehung setzt. Da das Optimum bei 2 ermittelt wird, sind noch größere Werte für k als nicht sinnvoll anzusehen. Bei der Analyse der Cluster sollen vor allem die Brücken zwischen *Lesen* und *Textverstehen* im Fokus stehen, weswegen diese Konzepte breiter gezogen wurden, um besser sichtbar zu sein.

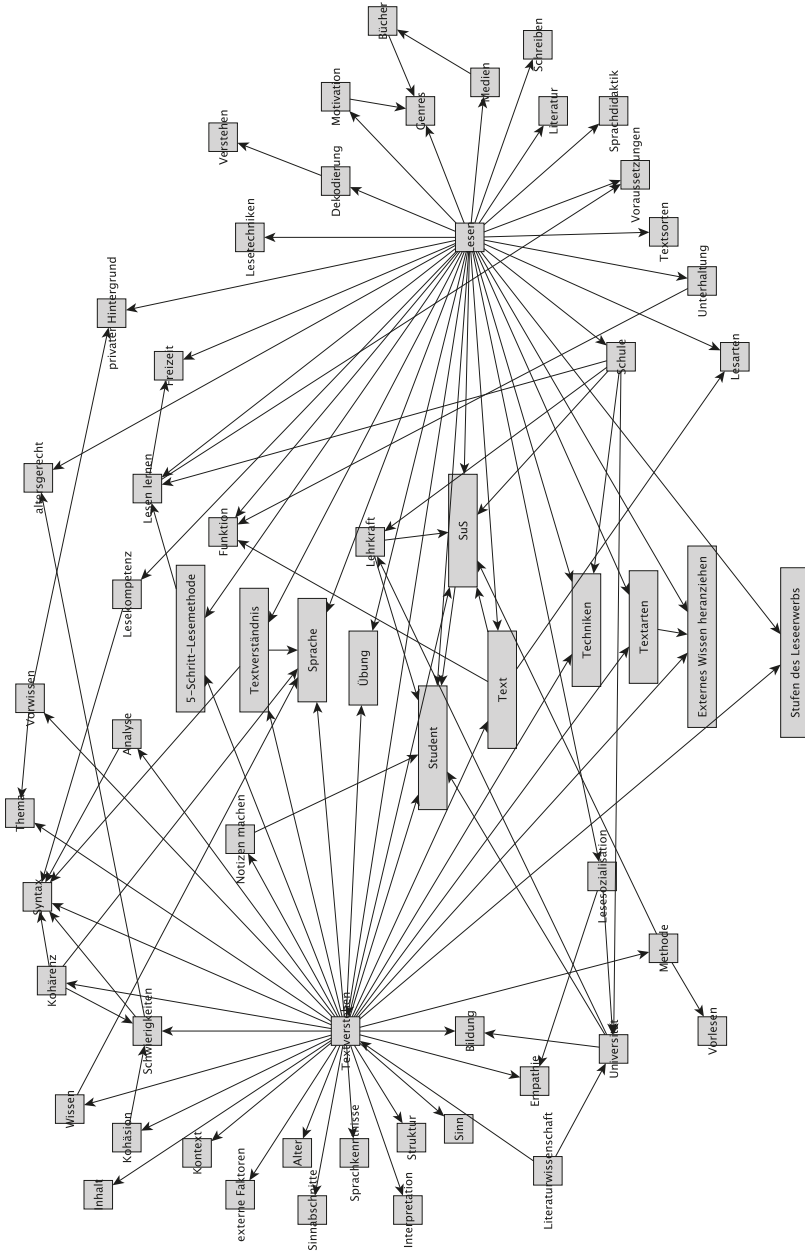


Abb. 2: Cluster 1 als Concept Landscape

Cluster 1 ist das größere Cluster mit 65 Begriffsnetzen. Abb. 2 zeigt die nur aus diesem Cluster gewonnene und aufbereitete Concept Landscape. Sie hat einen größeren Vernetzungsgrad als die ursprüngliche Concept Landscape (Abb. 1), wobei die Grundstruktur beibehalten wird, dass die ergänzten Begriffe jeweils um *Lesen* und *Textverstehen* strukturiert werden. Trotzdem finden sich elf sichtbare Brücken zwischen *Lesekompetenz* und *Textverstehen*, die wiederum in sich teilweise verbunden sind, z. B. *Textarten* mit *Externes Wissen heranziehen* oder *Textverständnis* und *Sprache*.

Neben der *Literaturwissenschaft* ist auch die *Sprachdidaktik* Teil des Clusters. Durch die Zuordnung der *Literaturwissenschaft* zu *Textverstehen* und der *Sprachwissenschaft* zu *Lesen* wird die bereits vertretene These, dass Textverstehen eher fachwissenschaftlich und Lesen eher fachdidaktisch verstanden wird, gestützt. Bestärkt wird dies durch die Verbindung von *Universität* mit *Textverstehen* und *Schule* mit *Lesen*. Einschränkend wiederum muss einerseits die Instruktion berücksichtigt werden, die eine solche Aufteilung vorbereiten könnte. Andererseits muss beachtet werden, dass die Bildungsinstitutionen auch miteinander und durch weitere gemeinsame Konzepte verbunden sind, d. h. keine starre Trennung vollzogen wird.

Interessant wird der Vergleich zu Cluster 2, dem kleineren Cluster mit den verbleibenden 39 Begriffsnetzen, da sich bis auf *Text* keine der Brücken des ersten Clusters wiederfinden:

In der Concept Landscape von Cluster 2 (Abb. 3) finden sich acht Brücken zwischen *Lesekompetenz* und *Textverstehen*, dafür wird keine einzige der germanistischen Teildisziplinen ergänzt. Generell haben die Studierenden in diesem Cluster weniger wissenschaftliche Fachbegriffe aufgeführt, sondern die (Kompetenz-)Vermittlung im Unterricht stärker in den Fokus gerückt. Dies stellt einen wesentlichen Unterschied zu Cluster 1 dar.

Sowohl das Konzept *Unterricht* als auch der spezifischere *Deutschunterricht* sind sowohl mit *Lesen* als auch mit *Textverstehen* verbunden. Wenn man die weiteren ausgehenden bzw. eingehenden Verbindungen betrachtet, fällt auf, dass der *Unterricht* durch den Zusammenhang mit *Lehrkraft*, *Kompetenzen* und *Kommunikation* einen guten Einblick in Vorstellungen davon, wie Unterricht konzeptualisiert wird, gewährt: Eine Lehrkraft vermittelt Kompetenzen, wobei ständig Kommunikationsprozesse ablaufen, die konstitutiv für die Kompetenzvermittlung sind – sichtbar durch die zusätzliche Verbindung von *Kommunikation* zu *Kompetenz*.

Beim *Deutschunterricht* sind neben *Lesen*, *Textverstehen* und der rahmengebenden *Schule* noch die Konzepte *Erwartungen an den Text* und *Vorwissen* ergänzt worden. Für das subjektive Verständnis der befragten Studierenden zum Deutschunterricht scheinen genau diese Aspekte also entscheidend zu sein. Im Wissen, dass es in der Deutschdidaktik nicht erst seit PISA eine ausführliche Diskussion zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen von Texten gibt (vgl. z. B. Köster 2003), zeigt sich im Cluster 2 also ein durchaus fundiertes Verständnis davon, was zentral für den *Deutschunterricht* im Bereich Lesen und Textverstehen ist. Denn wenn die Rolle des Vorwissens beim Textzugang von Schülerinnen und Schülern bedacht wird und deren Erwartungen an einen Text im Hinblick auf Lesemotivation und Lesestrategien (vgl. die ebenfalls vorhandenen Konzepte *Motivation*, *Interesse* und *Strategien*), ist auf fachdidaktischer Ebene schon eine Wissensgrundlage gelegt, auf die aufgebaut werden kann.

5. Diskussion der Ergebnisse

Zunächst muss die Erhebungsmethode des Concept Mapping reflektiert werden, um im Anschluss die Ergebnisse aus den vorgestellten Daten adäquat einordnen zu können.

Die Instruktion hat dazu beitragen, dass die Kumulation der Konzepte um die vorgegebenen Begriffe *Lesen* und *Textverstehen* erfolgt ist. Es stellt sicherlich erstens eine Grenze der Methode dar, dass weniger Wissen externalisiert wurde und somit sichtbar ist als bei den Studierenden tatsächlich vorhanden ist. Zweitens wäre es sinnvoll, die vorliegende Interpretation der Concept Landscape

in einem nächsten Schritt noch durch die Hinzuziehung der Beschreibung der Verbindungen zu kontextualisieren, um bestimmte Verbindungen noch besser einordnen zu können.

Dennoch kann an den Concept Maps ein Verständnis der Bereiche Lesen und Textverstehen der Studierenden abgelesen werden, die beispielsweise die Textsortenabhängigkeit des Lesens und die Lesemotivation verknüpfen können oder Notizen machen und die Gliederung nach Sinnabschnitten als wichtige Strategien zum Verstehen von Texten ansehen.

Was wenig ergänzt wird, sind fachwissenschaftliche Begriffe, Methoden oder theoretische Konzepte.

Wie mit Bezug zu den *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* aufgezeigt wurde (KMK 2018), kann festgehalten werden, dass Begriffe aus der Literaturwissenschaft häufiger ergänzt werden. Wenn Begriffe aus der Sprachwissenschaft ergänzt werden, sind diese parallel dazu mit *Schwierigkeiten* verbunden.

Eine Ursache für das unterschiedliche Auftreten der beiden fachwissenschaftlichen Teildisziplinen in den Concept Maps könnte sein, dass der Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe grundsätzlich eher von der Lektüre literarischer Texte geprägt ist und deswegen die literaturwissenschaftlichen Konzepte präsenter sind und als leichter eingeschätzt werden. Diese Begründung bekräftigt die Ergebnisse einer Studie aus Jena, bei der 82 Deutschstudierende danach befragt worden sind, welche Besonderheit das Schulfach Deutsch im Vergleich zum Fach Mathematik aufweist. Hierbei bezogen sich die Deutschstudierenden „fast ausschließlich auf den Literaturunterricht, und sie äußern sich häufig aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern“ (Winkler 2015, S. 194).

Dieses Ergebnis weist bereits in eine weitere Richtung, in die die vorliegenden Ergebnisse interpretiert werden können: Dass wenig fachwissenschaftliche Konzepte von den Studierenden in ihren Concept Maps ergänzt worden sind, könnte zunächst damit erklärt werden, dass explizites Wissen zu Lesen und Textverstehen in universitären Lehrveranstaltungen selten vermittelt, sondern als Grundlage vorausgesetzt wird. Dies gilt in höherem Maße für die Fachwissenschaften, könnte aber ein Grund dafür sein, dass Studierende auf ihr eigenes schulisches Wissen zurückgreifen, wenn sie nach diesem Themenbereich gefragt werden. Diese Deutung fügt sich in eine deutschdidaktische Debatte um sogenannte „Abgrenzungskonzepte“ ein (Winkler 2015, S. 200), auf welche u. a. Masanek (2018, S. 169f.) verweist. „Abgrenzungskonzepte“ nennt Winkler die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden, die „in Abrede [stellen], dass wissenschaftliches Studium und Lehrertätigkeit überhaupt etwas miteinander zu tun haben“ (Winkler 2015, S. 200).

Die Concept Maps legen nicht nahe, dass alle Studierenden dieses *Abgrenzungskonzept* vertreten. Dennoch wird deutlich, dass die Relevanz vielen Wissens und Könnens, das in den vorher besuchten Lehrveranstaltungen der germanistischen Teildisziplinen entweder noch nicht sehr gut vernetzt und somit noch *träge* gelernt wurde, oder dass vieles des vermittelten Wissens als nicht relevant für den Bereich Lesen und Textverstehen empfunden worden ist.

Eine weitere relevante Folie, vor der die Ergebnisse betrachtet werden können, sind die Zielkonzepte, die Wieser bereits 2008 aus ihrer Interviewstudie mit Referendarinnen und Referendaren zum Literaturunterricht herauskristallisiert hat:

Zwischen den Dachkonzepten *Literarische Bildung* und *Leseförderung* findet sich z. B. das Zielkonzept *Freizeitwert des Lesens vermitteln*, das sich auch in der Concept Landscape der Studierenden wiederfindet. Auch *allgemeine Sprach- und Lesekompetenz* und *sich mit Literatur auseinandersetzen* kann durch die Konzepte *Kompetenzen → Lesen* und *Sinnabschnitte → Textverstehen* und *Notizen machen → Textverstehen* herausgelesen werden. Genauer zu untersuchen wäre, welche Konzepte sich bei den Lehramtsstudierenden im Vergleich zu den Referendarinnen und Referendaren nicht finden: *Kreativität, Anschlusskommunikation, Persönlichkeitsbildung, kulturelle Wurzeln reflektieren, Sprachästhetik, historische Kontextuierung* und *Teilhabe an Gesellschaft/Kanonwissen*.

Bei der Hinzuziehung der Brücken wird *historische Kontextuierung* durch die Konzepte *Externes Wissen heranziehen, Vorwissen* und *Kontext* deutlich und kann somit von der „Nicht-Vorhanden-Liste“ gestrichen werden.

Die nicht vorhandenen Zielkonzeptionen sind nun einerseits Resultat des Befragungszeitraums: Studierende am Ende ihres Bachelorstudiengangs denken im Durchschnitt wohl nicht regelmäßig über sinnvolle Gestaltung einer Anschlusskommunikation nach oder welchen Teil des kanonischen Wissens sie in der nächsten Unterrichtsstudie wie vermitteln können. Andererseits scheinen Studierende über gut vernetztes Wissen, auf das sie sicher zugreifen können, in den Bereichen der allgemeinen Sprach- und Lesekompetenz, der Auseinandersetzung mit Literatur und des Freizeitwerts des Lesens zu verfügen. Das scheint erst einmal eine gute Basis zu sein, um sich in den Masterseminaren vertieft mit anderen Aspekten und Teilbereichen beschäftigen zu können – vorausgesetzt, das *Abgrenzungskonzept* nimmt nicht Überhand und die Relevanz des gelernten und noch zu lernenden Wissens aus den germanistischen Teildisziplinen wird erkannt oder explizit vermittelt.

6. Ausblick

Die Frage nach möglichen Brückenschlägen in den Bereichen Lesen und Textverstehen wurde mit der Methode des Concept Mapping beantwortet. Nach Berücksichtigung von Chancen und Grenzen dieser Erhebungsmethode zeigt sich, dass Studierende eine Wissensbasis in diesen Bereichen haben, die noch zu wenig auf konzeptualisiertem und gut vernetztem fachwissenschaftlichen Wissen fußt, das sie für eine erfolgreiche Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Lese- und Literaturunterricht benötigen. Wenn fachwissenschaftliche Begriffe oder Methoden ergänzt werden, befinden sie sich im Bereich des Textverstehens, Lesen wird hauptsächlich mit allgemein bekannten Konzepten, häufig aus dem schulischen Bereich, kombiniert. Ein entscheidender Punkt könnte also sein, Studierenden die *Relevanz* des fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens für das Unterrichten im Lese- und Literaturunterricht zu vermitteln. Außerdem müssen die germanistischen Teildisziplinen zunächst klar konturiert werden, bevor im Anschluss Brücken zwischen den Disziplinen in den Bereichen Lesen und Textverstehen anberaumt werden können.

Als Ergänzung zu den vorliegenden Ergebnissen der Concept Map-Studie sind qualitative Blicke auf einzelne Verbindungen nötig, die genauer kontextualisieren. Außerdem könnten die Concept Maps von Lehramts- und Nicht-Lehramtsstudierenden im B.A. verglichen und die von Masterstudierenden als Vergleich hinzugezogen werden.

Literatur

- Abraham, Ulf/Frederking, Volker (2003): Einleitung: Nach PISA und IGLU – Konsequenzen für Deutschunterricht und Deutschdidaktik. In: Abraham, Ulf/Bremerich-Vos, Alber/Frederking, Volker/Wieler, Petra (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 189–203.
- Artelt, Cornelia/Stanat, Petra/Schneider, Wolfgang/Schiefele, Ulrich (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Eske + Budrich, S. 69–140.
- Aust, Hugo (1983): Lesen. Überlegungen zum sprachlichen Verstehen. Tübingen: Niemeyer.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 9. H. 4, S. 469–520.

- BMBF: Förderrichtlinien Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2014). <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=951>. Abgerufen am 22.12.2018.
- Cañas, Alberto J./Carff, Roger/Hill, Greg/Carvalho, Marco/Arguedas, Marco/ Eskridge, Thomas C./Lott, James/Carvajal, Rodrigo (2005): Concept Maps. Integrating Knowledge and Information Visualization. In: Tergan, Sigmar-Olaf/Keller, Tanja (Hrsg.): Knowledge and Information Visualization, Berlin, Heidelberg: Springer, S. 205–219.
- Christmann, Ursula/Groeben, Norbert (1999): Psychologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo/Hasemann, Klaus/Löffler, Dietrich/Schön, Erich (Hrsg.): Handbuch Lesen. München: Saur, S. 145–223.
- Christmann, Ursula (2015): Lesepsychologie. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.), Lese- und Literaturunterricht, Teil 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 148–200.
- Dearholt, Donald W./Schvaneveldt, Roger W. (1990): Properties of Pathfinder Networks. In R. W. Schvaneveldt (Hrsg.), Pathfinder Associative Networks. Studies in Knowledge Organizations. Norwood, N.J: Ablex Pub. Corp., S. 1–30.
- Eckert, Andreas (1998): Kognition und Wissensdiagnose. Die Entwicklung und empirische Überprüfung des computergestützten wissensdiagnostischen Instrumentariums Netzwerk-Elaborierungs-Technik (NET). Lengerich, Berlin, Düsseldorf, Leipzig, Riga, Scottsdale: Pabst.
- Fögele, Janis (2016): Entwicklung basiskonzeptionellen Verständnisses in geographischen Lehrerfortbildungen. Rekonstruktive Typenbildung. Relationale Prozessanalyse. Responsive Evaluation. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Frederking, Volker/Meier, Christel/Roick, Thorsten/Steinhauer, Lydia/Stanat, Petra/Dickhäuser, Oliver (2008): Literarästhetische Urteilskompetenz erfassen. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 165–180.
- Garbe, Christine/Holle, Karl/Jesch, Tatjana (2009): Texte lesen. Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. Paderborn: Schöningh.
- Gehl, Dagmar (2012): Mapping und Eyetracking: Eine Methodenkombination zur Diagnose medial initiiertter Wissenszuwächse. In: Bucher, Hans-Jürgen/Schumacher, Peter (Hrsg.): Interaktionale Rezeptionsforschung: Theorie und Methode der Blickaufzeichnung in der Medienforschung. Wiesbaden: Springer, S. 135–158.

- Goldsmith, Timothy E./Davenport, Daniel M. (1990): Assessing Structural Similarity of Graphs. In: Schvaneveldt, Roger W. (Hrsg.): *Pathfinder Associative Networks. Studies in Knowledge Organizations*. Norwood, N.J: Ablex Pub. Corp., S. 74–87.
- Graf, Dittmar (2014): Concept Mapping als Diagnosewerkzeug. In: Krüger, Dirk/Parchmann, Ilka/Schecker, Horst (Hrsg.): *Methoden in der naturwissenschaftsidaktischen Forschung*, Berlin: Springer, S. 325–340.
- Gruber, Hans/Renkl, Alexander (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. In: Neuweg, Hans Georg (Hrsg.): *Wissen. Können. Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck, Wien, München: Studienverlag, S. 155–174.
- Hippchen, Thomas (1995): Begriffsnetzbearbeitung am Computer – ein Forschungsprojekt. In: *Unterrichtswissenschaft*. Jg. 23. H. 3, S. 251–263.
- Jonassen, David H./Beissner, Katherine/Yacci, Michael (1993): *Structural knowledge: Techniques for Representing, Conveying and Acquiring Structural Knowledge*, Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- Jüngst, Karl-Ludwig/Strittmatter, Peter (1995): Wissensstrukturdarstellung: Theoretische Ansätze und praktische Relevanz. In: *Unterrichtswissenschaft*, Jg. 23. H. 3, S. 194–207.
- Kintsch, Walter/van Dijk, Teun (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. In: *Psychological Review* Jg. 85. H. 5, S. 363–394.
- Kintsch, Walter (1994). Kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens: Literarische Texte. In: Reusser, Kurt/Reusser-Weyeneth, Marianne (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozesse und didaktische Aufgabe*. Bern: Hans Huber, S. 39–54.
- KMK (2012). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss vom 18.10.2012.
- KMK (2018): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf. Abgerufen am 23.12.2018.
- König, Johannes/Doll, Jörg/Buchholtz, Nils/Förster, Sabrina/Kaspar, Kai/Rühl, Anna-Maria/Strauß, Sarah/Bremerich-Vos, Albert/Fladung, Ilka/Kaiser, Gabriele (2018): Pädagogisches Wissen versus fachdidaktisches Wissen? Struktur des professionellen Wissens bei angehenden Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrkräften im Studium. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Jg. 21. H. 3, S. 1–38.
- Köster, Juliane (2003): Die Bedeutung des Vorwissens für die Lesekompetenz. In: Abraham, Ulf/Bremerich-Vos, Alber/Frederking, Volker/Wieler, Petra

- (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 90–105.
- Köster, Juliane/Winkler, Iris (Mitarbeit von Christian Becker, Désirée Burba und Angelika Kienzle) (2015): Lesen. In: Brecker-Mrotzek, Michael/Kämper-van den Boogaart, Michael/Köster, Juliane/Stanat, Petra/Gippner, Gabriele (Hrsg.): *Bildungsstandards aktuell: Deutsch in der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg, S. 121–175.
- Krathwohl, David R. (2002): A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. In: *Theory into Practice*, Jg. 41. H. 4, S. 212–218.
- Kunter, Mareike/Klusmann, Uta/Baumert, Jürgen (2009): Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In: Zlatkin-Troitschanskaja, Olga/Beck, Klaus/Sembill, Detlev (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz, S. 153–165.
- Masanek, Nicole (2018): Vernetzung denken und vernetztes Denken. Eine empirische Erhebung im Rahmen von Kooperationsseminaren. In: *heiEDUCATION Journal*. Jg. 1. H. 2, S. 151–173.
- Mühling, Andreas M. (2014): Investigating Knowledge Structures in Computer Science Education. <https://mediatum.ub.tum.de/doc/1190967/1190967.pdf>. Abgerufen am 15.05.2016. Abgerufen am 17.12.2018.
- Mühling, A. (2016). Aggregating Concept Map Data to Investigate the Knowledge of Beginning CS Students. *Computer Science Education*, S. 1–16.
- Mühling, Andreas (2017): Concept Landscapes: Aggregating Concept Maps for Analysis. In: *JEDM* Jg. 9. H. 2, S. 1–30.
- Neuweg, Georg Hans (2014): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.) *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster/New York: Waxmann, 2. überarb. u. erw. Aufl., S. 583–614.
- Novak, Joseph D./Cañas, Alberto J. (2008): *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them*, Technical Report IHMC CmapTools, Institute for Human and Machine Cognition, <http://cmap.ihmc.us/docs/pdf/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>. Abgerufen am 13.08.2016.
- Nückles, Matthias/Gurlitt, Johannes/Pabst, Tobias/Renkl, Alexander (2004): *Mind Maps und Concept Maps. Visualisieren – Organisieren – Kommunizieren*. München: dtv.
- OECD (Hrsg.) (2010): *Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Peuckert, Jochen/Fischler, Helmut (2000): Concept Maps als Diagnose- und Auswertungsinstrument in einer Studie zur Stabilität und Ausprägung von Schülervorstellungen. In: Dies. (Hrsg.): *Concept Mapping in fachdidaktischen Forschungsprojekten der Physik und Chemie*. Berlin: Logos, S. 91–116.
- Peyer, Ann/Zimmermann, Holger (2016): Wissen und Normen – Facetten professioneller Kompetenz von Deutschlehrkräften. Einleitung zum Tagungsband. In: Zimmermann, Holger/Peyer, Ann (Hrsg.): *Wissen und Normen – Facetten professioneller Kompetenz von Deutschlehrkräften*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 7–24.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2014): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung, 7. überarbeitete und erweiterte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Shulmann, Lee S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: *Educational Researcher*. Jg. 15. H. 2, S. 4–14.
- Stracke, Iris (2003): Einsatz computerbasierter Concept Maps zur Wissensdiagnose in der Chemie. Empirische Untersuchungen am Beispiel des Chemischen Gleichgewichts, Kiel: Waxmann.
- Stuart, Heather A. (1985): Should concept maps be scored numerically?. In: *European Journal of Science Education*. Jg. 7. H. 1, S. 73–81.
- Yin, Yue/Vanides, Jim/Ruiz-Primo, Maria A./Ayala, Carlos C./Shavelson, Richard J. (2005): Comparison of Two Concept-Mapping Techniques: Implications for Scoring, Interpretation, and Use. In: *Journal of Research in Science Teaching* Jg. 42. H. 2, S. 166–184.
- Wieser, Dorothee (2008): *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie*. Wiesbaden: VS Research.
- Willand, Marcus (2015): *Theoriereflexion als Forschungsdesiderat: Versuch einer Systematik von Lesertheorien*. In: Lessing-Sattari, Marie/Löhden, Maike/Meissner, Almuth/Wieser, Dorothee (Hrsg.): *Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 113–136.
- Winkler, Iris (2015): *Durch die Brille der anderen sehen. Professionsbezogene Überzeugungen im Lehramtsstudium Deutsch*, Jg. 62. H. 2. Göttingen: unipress GmbH.
- Zabka, Thomas (2008): *Konzepte der Integration sprachlicher und literarischer Bildung*. In: Härle, Gerhard/Rank, Bernhard (Hrsg.): „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.“ *Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 183–197

Zühlsdorf, Felix/Winkler, Iris (2018): Jenaer Kooperationsseminare aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Eine Modell – viele Varianten. In: Glowinski, Ingrid/Borowski, Andreas/Gillen, Julia/Schanze, Sascha/Meien, Joachim von (Hrsg.): Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 219–236.

Nicole Masanek/Jenna Koenen

„Gut war auch, dass ein Thema immer von beiden Seiten beleuchtet wurde“ – Zur didaktisch-methodischen Gestaltung verzahnter Lerngelegenheiten durch *boundary objects*

Abstract: This paper presents a model for the systematic design and analysis of interlocking university learning opportunities through boundary objects. In this paper, boundary objects are viewed as objects that a) are distinguished by the fact that they are used in the scientific as well as in the didactic domain (e.g. methods of the subject or the didactic-methodical organization of teaching) and b) have inscribed the traces of both disciplines (e.g. subject didactic theory or student material from subject teaching).

Keywords: Angebots-Nutzungsmodell, Verzahnung von Wissensbereichen, Vernetzung, Lerngelegenheiten, boundary objects

1. Einleitung – Das ewige Problem der doppelten Diskontinuität

Bereits 1924 formulierte Felix Klein:

Der junge Student sieht sich am Beginn seines Studiums vor Probleme gestellt, die ihn in keinem Punkte mehr an die Dinge erinnern, mit denen er sich auf der Schule beschäftigt hat [...]. Tritt er aber nach Absolvierung des Studiums ins Lehramt über, so soll er plötzlich eben diese herkömmliche Elementarmathematik schulmäßig unterrichten; da er diese Aufgabe kaum selbständig mit der Hochschulmathematik in Zusammenhang bringen kann, so wird er in den meisten Fällen recht bald die althergebrachte Unterrichtstradition aufnehmen, und das Hochschulstudium bleibt ihm nur eine mehr oder minder angenehme Erinnerung, die auf seinen Unterricht keinen Einfluss hat. (Klein 1924, S. 1)

Klein beschreibt hier das Problem der „*doppelten Diskontinuität*“ (Klein 1924, S. 1) zwischen der Mathematik als Schulfach und der Mathematik als universitärer Disziplin. Für Lehramtsstudierende führe diese erlebte Diskontinuität häufig zu einem doppelten Bruch: Weder könnten sie zu Beginn ihres Studiums einen Bezug zwischen dem neu erlernten universitären und dem bereits vorhandenen schulmathematischen Wissen herstellen noch könnten sie als

Hochschulabsolvent/innen ihr erworbenes universitäres Wissen in irgendeinem Zusammenhang mit dem bringen, was sie im Schulfach Mathematik unterrichten sollen. Viele aktuelle Untersuchungen bestätigen diese *doppelte Diskontinuität* und zeigen, dass es sich bei dem hier angesprochenen Problem des Transfers von universitärem Wissen in die schulische Praxis um kein spezifisches Problem der Mathematik handelt, sondern um eine grundsätzliche Schwachstelle deutscher Lehrer/innenbildung. Diese findet ihre Ursachen vermutlich nicht nur in der Differenz zwischen Schulfach und universitärer Disziplin, sondern auch in den Überzeugungen Studierender, die sich häufig „schwer tun, Bezüge zwischen ihrer wissenschaftlichen Ausbildung und den Anforderungen des Berufsfeldes zu sehen“ (Winkler 2015, S. 199; vgl. Holtz 2014). Das fehlende Erkennen der Relevanz erlernter universitärer Wissensbestände für den späteren Unterricht durch Lehramtsstudierende betrifft nicht ausschließlich (vgl. Winkler 2015, S. 199f.), wohl aber im besonderen Maße die fachwissenschaftlichen Lerngegenstände (vgl. Masanek 2018) und ist vermutlich mit dafür verantwortlich, dass Lehramtsstudierende und Absolvent/innen der ersten Phase über ein häufig nur geringes fachwissenschaftliches Fundament verfügen (vgl. Bremerich-Vos et al. 2013, S. 69; Pissarek/Schilcher 2017, S. 94). Für die Lehrtätigkeit notwendige Vernetzungsleistungen zwischen Theorie und Praxis, aber auch zwischen fachlichem, fachdidaktischem und pädagogischem Wissen können sie so nur bedingt leisten (vgl. Masanek 2018). Dies ist Besorgnis erregend, denn gerade die Kompetenz zur Vernetzung verschiedener Wissensbereiche stellt ein wesentliches Merkmal von Expertise (vgl. Krauss/Bruckmaier 2014, S. 246) und überdies eine Notwendigkeit für guten und effizienten Unterricht (vgl. Helmke 2004, S. 37) dar. Dementsprechend wird der Erwerb dieser Kompetenz in den *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen* von Absolvent/innen des Lehramtsstudiums auch explizit gefordert. So sollen beispielsweise Absolvent/innen des Faches Deutsch am Ende ihres Studiums über „reflektierte Erfahrungen in der kompetenzorientierten Planung, Realisierung und Auswertung von Deutschunterricht“ verfügen und „die erreichten Lernergebnisse auf die jeweiligen Bezugswissenschaften“ (KMK 2018, S. 26) beziehen können. Nicht nur die späteren Anforderungen des Lehrerberufs machen die Vernetzung von fachlichen, fachdidaktischen sowie pädagogischen Wissens-elementen und damit ein vernetztes Denken notwendig. Vielmehr kommt es beim Wissenserwerb generell nicht nur darauf an, „möglichst viel Wissen zu erwerben. Die **Qualität des Wissens** ist ebenfalls bedeutsam, wobei insbesondere der **Grad der Vernetzung** relevant ist“ (sic!, Renkl 2015, S. 5). Wenig vernetzte Wissensstrukturen laufen, wie oben beschrieben, Gefahr, als träges Wissen, das keinen Einzug in die Praxis

findet und schnell wieder vergessen wird, zu verkümmern (vgl. Renkl 2015, S. 5; vgl. Helmke 2004, S. 23).

Lösungsansätze für die o.g. Problematik werden gegenwärtig in der Erprobung verzahnter¹ Lehr-Lernformate gesehen. In ihrem inneren Kern zeichnen sich diese durch die Idee aus, Wissens Elemente verschiedener Domänen in Lehrveranstaltungen miteinander in Beziehung zu setzen, um so *intelligentes Wissen* zu generieren:

Die wichtigste Voraussetzung für kumulative und anspruchsvolle Lernprozesse [...] ist eine *solide und gut organisierte Wissensbasis*, d.h. ein in sich vernetztes, in verschiedenen Situationen erprobtes und flexibel anpassbares Wissen („intelligentes Wissen“), das Fakten, Konzepte, Theorien und Methoden gleichermaßen umfasst. (Helmke 2004, S. 23)

Die Verzahnung von Wissensbereichen in universitären Lerngelegenheiten, d.h. auf der Ebene des implementierten Curriculums, soll folglich zu einer Vernetzung von Wissen bei den Studierenden und damit zu einer Generierung intelligenten Wissens führen, also deutliche Spuren im realisierten Curriculum hinterlassen² (vgl. McDonnell 1995; nach Neuweg: Wissen II³, vgl. Neuweg 2014, S. 584). Die Beantwortung der Frage, inwieweit diese Annahme sich bestätigt, ist ein bisher noch nicht geklärtes Forschungsdesiderat (vgl. Masanek 2018). Zu Recht wird einschränkend schon jetzt darauf verwiesen, dass der Erfolg von Lerngelegenheiten von verschiedenen Faktoren abhängig ist und „es eben keinen Automatismus von einem geplanten ‚Angebot‘ zu einer einheitlichen ‚Nutzung‘ gibt“ (Zühlsdorf/Winkler 2018, S. 222; vgl. Masanek 2018).

-
- 1 Der Terminus *Vernetzung* wird in gegenwärtiger Forschung uneinheitlich gebraucht. Zum einen werden damit zwischen verschiedenen Disziplinen verknüpfende Lerngelegenheiten bezeichnet (vgl. Brouër et al. 2018, S. 11; vgl. Meier et al. 2018, S. 10), zum anderen der intendierte kognitive Output dieser Lerngelegenheiten (vgl. Landgraf/Rutsch 2018, S. 52). Im Sinne einer verschiedenen Ebenen trennenden Terminologie wird in diesen Ausführungen der Begriff der Vernetzung ausschließlich für die kognitive Ebene und der Begriff der Verzahnung nur für die Gestaltung der Lerngelegenheiten gebraucht.
 - 2 Unter dem implementierten Curriculum versteht McDonnell das vom realisierten Curriculum abzugrenzende konkrete Angebot an Lehrveranstaltungen, d.h. die Umsetzung von Vorgaben des „*intended curriculum* [...] as interpreted by teachers in individual classrooms [...]“ (McDonnell 1995, S. 306; vgl. Zühlsdorf et al. 2018, S. 78)
 - 3 Unter dem Wissen II versteht Neuweg ein kognitives Konstrukt, d.h. es geht um die „*kognitiven Strukturen* von Lehrern (*Wissen im subjektiven Sinne* als mentales Phänomen, ‚Wissen im Kopf‘)“ (Neuweg 2014, S. 584).

Die Idee, Wissens Elemente verschiedener Domänen miteinander zu verzahnen, ist grundsätzlich keine neue. Nähere Untersuchungen dazu finden sich beispielsweise in Ausführungen zum fächerübergreifenden Unterricht. Labudde stellt drei Kategorien fächerübergreifenden Unterrichts vor: den fachüberschreitenden, fächerverknüpfenden und fächerkoordinierenden Unterricht. Während sich die erstgenannte Form dadurch auszeichnet, dass in einem Einzelfach ein Thema aus der Perspektive zweier Fächer beleuchtet wird bzw. innerhalb eines Faches Wissen aus einem anderen Fach zur Erhellung des Gegenstandes herangezogen wird, werden „[i]m fächerverknüpfenden Unterricht [...] Basis konzepte oder Methoden, die mehreren Fächern eigen sind, wechselseitig und systematisch miteinander verknüpft“ (Labudde 2005, S. 107). Dagegen wird im

fächerkoordinierenden Unterricht [...] ein übergeordnetes Thema [...] aus der Perspektive unterschiedlicher Einzelfächer bearbeitet, z.B. die Auseinandersetzung mit dem Treibhauseffekt (Physik, Biologie, Staatskunde). (Labudde 2005, S. 107).

Versteht man die Fachdidaktik und die Fachwissenschaft als zwei voneinander abgrenzbare Domänen (und nicht nur als unterschiedliche fachliche Perspektiven auf einen gemeinsamen Gegenstand, vgl. Kap. 2), so zeigt sich eine Nähe zwischen dem fächerübergreifenden Unterricht und verzahnten Lehr-Lernformen an der Universität. Beide teilen mehrere Gemeinsamkeiten: Dieselben bestehen a) in einem gemeinsamen Ziel: In beiden theoretischen Modellen geht es darum, Grenzen zwischen verschiedenen Domänen zwar nicht zu verwischen, wohl aber sie durch die Wahl eines gemeinsamen Lerngegenstandes zu übersteigen, um so zu einem vertieften und besser vernetzten Wissen zu gelangen (vgl. Labudde 2014, S. 18). Gemeinsamkeiten zeigen sich weiterhin in Bezug darauf, wie b) das Miteinander-In-Beziehung-Setzen verschiedener Wissens Elemente vollzogen wird. Mit Blick auf verzahnte universitäre Lerngelegenheiten verstehen Freudenberg et al. dieses als „hochschuldidaktische Kernfrage“ (Freudenberg et al. 2014, S. 167), zu der es bisher nur wenig befriedigende Antworten gibt. Die schmale Literatur dazu verweist auf zweierlei Modi der Verzahnung von Wissens Elementen: Die *integrative Form* zeichnet sich dadurch aus, dass es im Seminar eine übergeordnete, die Grenzen zwischen den einzelnen Disziplinen überschreitende Fragestellung gibt, die sich häufig auf Problemstellungen des schulischen Fachunterrichts bezieht und dann aus der Sicht der verschiedenen Disziplinen bearbeitet wird (vgl. Zühlsdorf et al. 2018, S. 82). Diese Form der Verzahnung weist deutliche Ähnlichkeiten zum fächerkoordinierenden Konzept auf. Bei einer additiven oder auch alternierenden Form werden dagegen Fragen an den Gegenstand zunächst aus der Perspektive einer jeden Disziplin gestellt (vgl. Zühlsdorf/Winkler 2018, S. 228). Die Reihenfolge der Disziplinen

kann dabei durchaus variierend gedacht sein, in der Praxis dominiert aber wohl ein Vorgehen, welches sich zunächst der Erschließung des fachwissenschaftlichen Inhalts widmet, um daran anschließend fachdidaktische Fragen an den Gegenstand zu richten. Dieses Vorgehen weist deutliche Ähnlichkeiten zum Konzept des fachüberschreitenden Unterrichts auf. Eine weitere Gemeinsamkeit zwischen fächerübergreifendem Unterricht und verzahnten Lerngelegenheiten für Studierende besteht c) in der Suche nach und der Auswahl von geeigneten Lerngegenständen. Erste Überlegungen hierzu für den Bereich der universitären Lerngelegenheiten betonen die Notwendigkeit eines Gegenstandes, „der sich sowohl von fachwissenschaftlicher Seite zu untersuchen lohnt als auch aus didaktischer Sicht Potenzial für die Schule bietet“ (Zühlsdorf et al. 2018, S. 77). Die Unspezifität dieser Aussage zeigt jedoch, wie wenig dieser hochrelevante Themenbereich bisher erforscht ist.

Die drei bisherigen Bezugnahmen zwischen fächerübergreifendem Unterricht und verknüpfenden Lerngelegenheiten an der Universität beziehen sich auf didaktisch-methodische Gestaltungsprinzipien verzahnter Lehrveranstaltungen. Diese werden ebenfalls in den folgenden Ausführungen fokussiert. Entfaltet werden diese beispielhaft anhand der möglichen Verzahnung von Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik, wobei die Überlegungen eine Übertragbarkeit auf weitere Fach-Fachdidaktik-Konstellationen beanspruchen. Untersucht werden dabei hauptsächlich a) mögliche Lerngegenstände sowie b) die didaktisch-methodischen Prinzipien des Miteinander-In-Beziehung-Setzens von Wissens-elementen verschiedener Wissensbereiche. Unbeachtet bleibt so die strukturell-organisatorische Ebene verzahnter Lerngelegenheiten.⁴

2. Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik – Was ist das überhaupt?

Die Idee, literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Wissens-elemente auf der Ebene des implementierten Curriculums miteinander zu verzahnen, geht von der Annahme aus, dass es sich um zwei voneinander unterscheidbare, abgrenzbare Domänen handelt. Eine solche Annahme wird beispielsweise von Baumert und Kunter in ihrem Modell zur Entwicklung professioneller Kompetenz in Bezug auf fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen grundlegend theoretisch modelliert (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 482; zur empirischen

4 Diese Ebene bezieht sich beispielsweise auf Aspekte, die die Anzahl der Personen, welche das Seminar leiten, betreffen oder auch auf die räumlich-zeitliche Organisation verzahnter Lerngelegenheiten (vgl. dazu Meier et al. 2018).

Trennbarkeit beider Wissensbereiche vgl. Pissarek/Schilcher 2017, S. 98). Worin aber lässt sich der Unterschied zwischen der Literaturwissenschaft und der Literaturdidaktik ausmachen? Was grenzt beide Disziplinen inhaltlich voneinander ab?

Als eine Universitätsdisziplin vermittelt das Studium der Neueren deutschen Literatur „wissenschaftliche Beschreibungs- und Analyseverfahren, die zu einer plausiblen Deutung eines literarischen Textes führen, zu einem begründeten Urteil“ (Jeßing/Köhnen 2012, S. X). Anders formuliert:

In literarischen Texten sprechen Individuen, Autorinnen und Autoren; wie sie sprechen, ist aber nicht nur individuell bedingt, sondern über die Sprache und die Vielzahl stilistischer und literarischer Traditionen, die sie benutzen, mit der Gesellschaft und der Geschichte verbunden. Hier hat die Neuere deutsche Literaturwissenschaft ihren Sitz im Leben: Sie ist die Universitätsdisziplin, durch die die Techniken und Mittel weitergegeben werden, sich diese Wissensbestände anzueignen und so das kulturelle Gedächtnis zu verlängern. (Jeßing/Köhnen 2012, S. IX)

Anders die Literaturdidaktik:

Es geht nämlich in der Literaturdidaktik nicht um Wahrheit im Bereich der Literatur (genauer: Wahrheitsfähigkeit und Wahrheitsüberprüfung von Aussagen über Literatur selbst) – eine Disziplin, die wahre Aussagen über Literatur selbst formulieren will, gibt es schon, nämlich die Literaturwissenschaft im Sinne der allgemeinen Literaturtheorie oder der jeweiligen Nationalphilologien. In der Literaturdidaktik geht es um Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse, Erziehung und Bildung im Bereich Literatur. Diese Größen wären dann als primäre Kategorien zu bezeichnen und Literatur folgerichtig als sekundäre. (Gerner 2014, S. 180)

Damit, so eine erste Schlussfolgerung, bestimmen Literaturwissenschaft und –didaktik nicht nur ihre primären Untersuchungsgegenstände unterschiedlich, sondern auch ihre (Erkenntnis)ziele sowie die methodische Herangehensweise. Dieser hier von Gerner formulierte literaturdidaktische Kern muss dabei immer auf einer doppelten Ebene gedacht werden: Als wissenschaftliche Didaktik beschäftigt sich die Literaturdidaktik u.a. mit Vorschlägen zu Gegenständen, begrifflichen Systematisierungen im Bereich des Literaturunterrichts sowie der Operationalisierung und Evaluation von Lehr- und Lernprozessen. Angesiedelt auf einer Metaebene geht es hier primär um Forschung und Theoriebildung im Bereich des literarischen Lernens und der literarischen Bildung, „sowohl im intendierten und institutionalisierten Unterricht als auch im Rahmen anderer Bildungs-, Lehr- und Lernprozesse“ (Gerner 2014, S. 181). Stellt der Literaturunterricht deshalb für die wissenschaftliche Didaktik nur eine, wenn auch nicht unerhebliche Bezugsgröße dar, so ist dieser für die angewandte Fachdidaktik *der* entscheidende Bezugspunkt:

Viele Sprach- und Literaturdidaktiker, aber auch Pädagogen und Psychologen trennen nicht zwischen der Ebene der wissenschaftlichen und der angewandten Didaktik, wie sie etwa jede Unterrichtsvorbereitung, jedes Unterrichten, jede Unterrichtsreflexion, jedes Konzeptionieren eines Lehrbuchs, jedes Vorlesungsskript prägt bzw. darstellt. In diesem Sinne ist Didaktik in der Tat einfach die lesbare und kommunizierte Form einer Disziplin, sind Didaktik und Fach nicht trennbar. (Gerner 2014, S. 181)

Als angewandte Didaktik⁵ greift die Literaturdidaktik konkret in den Deutschunterricht ein, gestaltet diesen aktiv und verlässt so den für den wissenschaftlichen Bereich notwendigen „Modus der distanzierten Beobachtung“ (Wieser 2017, S. 131). Hier muss beachtet werden, dass Gerner die Gleichsetzung von Fach und Disziplin nur für den Bereich der angewandten Didaktik tätigt, dies aber keine grundsätzliche Position darstellt. Vielmehr betont er explizit die Differenz zwischen Schulfach und Disziplin⁶ und verweist dabei auf zahlreiche weitere Einflussfaktoren, die auf den Deutschunterricht wirken können:

Lehrpläne und schulische Kanonbildung, Fachgliederung von Schulen und die Hierarchisierung von Fachbereichen stehen nicht im Buch der Natur, sondern sind von historischen Zufällen und wissenschaftsgeschichtlichen wie politischen Entscheidungen abhängig [...]. Eine Domänen Didaktik wie z.B. die Literaturdidaktik kann sich nicht von einem bestimmten Schulsystem und einem Fach in diesem System abhängig machen [...]. Der andere wichtige Grund ist, dass die Deutschdidaktik ja auch Lehr- und Lernprozesse, Bildungspotentiale etc. im Bereich von Sprache und Literatur untersucht, die mit Schule und Schulfächern gar nichts zu tun haben. (Gerner 2014, S. 179f.; vgl. Bromme 1992)

Wenn im Folgenden die o.g. Aspekte verzahnter Seminarformen am Beispiel der Verknüpfung von Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik aufgezeigt werden, so geschieht dieses vor dem Hintergrund der Annahme einer wissenschaftlichen und einer angewandten Didaktik, in die das Schulfach (trotz der eben aufgezeigten Differenzen) einbezogen wird.

5 Nach dem Modell von Wieser, die die Handlungsfelder der Deutschdidaktik in Konstruktion, Rekonstruktion und Normfragen unterteilt, wäre dieser Bereich der Ebene der Konstruktion zuzuordnen (vgl. Wieser 2017, S. 131).

6 Ähnlich auch Kreft, der sich dagegen wehrt, Schulfächer „als die verkleinerten und vereinfachten Abbilder der universitären Disziplinen“ (Kreft 2014, S. 128) zu betrachten.

3. *Boundary objects* – Lerngegenstände in verzahnten Lerngelegenheiten

Im vorherigen Kapitel wurde der Blick auf den Unterschied, d.h. auf die Grenze zwischen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik, gerichtet. *Grenze* wurde dabei im Sinne einer klaren Trennlinie verstanden. Star verweist noch auf eine andere Bedeutung dieses Wortes:

Often, boundary implies something like edge or periphery, as in the boundary of a state or a tumor. Here, however, it is used to mean a shared space, where exactly that sense of here and there are confounded. (Star 2010, S. 602f.).

Star geht damit von einer doppelten Semantik des Wortes *Grenze* aus, das einerseits als eine deutliche Trennung von beispielsweise zwei Ländern oder auch zwischen gesundem und krankem Gewebe verstanden werden muss, das andererseits aber auch einen Ort meint, an dem sich voneinander Getrenntes in einem Gemeinschaftsraum begegnen kann. Auf einer Metaebene bedeutet dieses: Zwischen verschiedenen Disziplinen (und besonders zwischen der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik) gibt es nicht nur trennende Grenzen, sondern *auch* gemeinsam besetzte Übergangsräume, in denen Gegenstände, Erkenntnisinteressen etc. zwischen zwei *eigentlich* getrennten Räumen fluktuieren.⁷ Verzahnte Lerngelegenheiten an der Universität schaffen, so die These dieses Aufsatzes, genau solch einen Raum. Sie erzeugen Grenzräume im Sinne von Orten, in denen festgelegte Grenzen überschritten, in Frage gestellt, aber auch reflektierend und verstehend gefestigt werden können. Dieses kann durch den Gebrauch von *boundary objects* geschehen. Darunter sind Objekte zu verstehen, die eine „bridging function“ (Akkermann/Bakker 2011, S. 133) zwischen zwei Domänen erfüllen, in dem sie durch einzelne Vertreter verschiedener Domänen über isolierte Grenzen hinaus verwendet werden:

An object is something people [...] act toward and with. Its materiality derives from action, not from a sense of prefabricated stuff or ‘thing’-ness. So, a theory may be a powerful object. Although it is embodied, voiced, printed, danced, and named, it is not exactly like a car that sits on four wheels. A car *may* be a boundary object but only when it is used between groups in the ways described above. (Star 2010, S. 603)

7 In diesem Sinne verweist beispielsweise Neuweg auf die „Brüchigkeit der Unterscheidung“ (Neuweg 2014, S. 591) zwischen Fachwissen und fachdidaktischem Wissen und kritisiert somit die „Selbstverständlichkeit, mit der im Schrifttum konzeptionell zwischen Fachwissen und fachdidaktischem Wissen unterschieden wird“ (Neuweg 2014, S. 459).

Diese grenzüberschreitende Verwendung von Objekten ergibt sich daraus, dass sie vielfach les- und beschreibbar sind, sodass Vertreter verschiedener Disziplinen diesem Objekt eine – häufig auch mehrere alternierende – Bedeutung(en) zusprechen können:

[A] road map may point the way to a campground for one group, a place for recreation. For another group, this 'same' map may follow a series of geological sites of importance, or animal habitats, for scientists. (Star 2010, S. 602)

Während sich Star in ihrer stark konstruktivistisch ausgerichteten Definition gegen eine besondere, materielle Verfasstheit von *boundary objects* ausspricht, richten Akkerman/Bakker den Blick stärker auf ihre spezifische Konstitution: Als Objekte, die Spuren der Verwendung mehrerer Gruppen in sich tragen, verstehen sie *boundary objects* als multipel beschriebene Objekte, die

both inhabit several intersecting worlds [...] and satisfy the informational requirements of each of them. [...] [They are] both plastic enough to adapt to local needs and the constraints of the several parties employing them, yet robust enough to maintain a common identity across sites. They are weakly structured in common use, and become strongly structured in individual site use. (Star/Griesemer 1989, S. 393)

Boundary objects gehören in diesem Sinne immer zu mindestens zwei Welten und beinhalten jeweilige Teile dieser beiden Welten in sich. Semantische Flexibilität sowie klare Struktur sind zwei konstitutive Merkmale dieser Objekte. So haben sie in verschiedenen Domänen "different meanings [...] but at the same time have a structure that is common enough to make them recognizable across these worlds" (Akkerman/Bakker 2011, S. 140f.).

Stars und Akkerman/Bakkers Definitionen weisen in ihrer partiellen Unterschiedlichkeit große Gemeinsamkeiten auf, sodass beide Theorien nicht als Widersprüche, sondern als Ergänzungen verstanden werden sollen. In Anlehnung an eben diese formulierten Definitionen werden *boundary objects* im weiteren Verlauf dieses Aufsatzes als Objekte verstanden, die

- a) sich dadurch auszeichnen, dass sie sowohl in der fachwissenschaftlichen (hier: literaturwissenschaftlichen) als auch in der fachdidaktischen (hier: literaturdidaktischen) Welt Verwendung finden, auch wenn dieses durch teilweise andere Praktiken geschieht;
- b) Spuren zweier oder mehrerer Welten in sich eingeschrieben haben, auch wenn sie eine bevorzugte Verwendung in nur einer Welt finden.

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen können die Leitfragen dieses Aufsatzes folgendermaßen präzisiert formuliert werden:

1. Welche *boundary objects* zwischen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik können in dem Gemeinschaftsraum verzahnter Lerngelegenheiten zur Erzeugung intelligenten Wissens eingesetzt werden?
2. Durch welche didaktisch-methodischen Prinzipien der Verwendung kann der Einsatz dieser Objekte bedeutsam für die spätere Berufstätigkeit von Lehramtsstudierenden werden?

4. *Boundary objects* zwischen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik

Im Folgenden werden sechs *boundary objects* als potentielle Lerngegenstände für verzahnte Lerngelegenheiten zwischen der Literaturwissenschaft und der Literaturdidaktik vorgestellt. Sie alle wurden im Rahmen des Projekts *ProfaLe* an der Universität Hamburg in verschiedenen Fächern eingesetzt, erprobt und rekonstruktiv theoretisch modelliert. Sie verstehen sich als eine erste Auseinandersetzung mit diesem Thema und erheben somit keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Zur Veranschaulichung der theoretischen Ausführungen wird gelegentlich auf Äußerungen von Studierenden, welche diese im Zuge der Evaluation verzahnter Lerngelegenheiten verfasst haben, zurückgegriffen.

4.1 Boundary object 1: Kanonisches Schulwissen

In der Evaluation einer verzahnten Lerngelegenheit zu dem Thema *Der Sturm und Drang in der deutschsprachigen Literatur* schreibt ein Student:

Die Literatur des Sturm und Drang ist aus dem Kanon und den Rahmenlehrplänen nicht mehr wegzudenken. Von daher ist es gut, dass in dem sonst so realitätsfernen Lehramtsstudium die Realität, die uns als Lehrer*innen erwarten wird, aufgegriffen wurde. (DELitSuD5)

Mit deutlichem Verweis auf die ihn erwartende schulische Realität lobt dieser Student die Themenauswahl des Seminars, und das aus zwei Gründen: a) Die Literatur des Sturm und Drang gehört seiner Ansicht nach mit zum schulischen Kanon, d.h. zu literarischen Texten, die eine zentrale, immer wiederkehrende und relevante Rolle im schulischen Alltag sowie b) in verbindlich vorgegebenen Lehrplänen spielen. *Kanonisches Schulwissen* als ein erstes *boundary object* zeigt sich u.a. immer dann, wenn in verzahnten Lerngelegenheiten ein literarisches Werk behandelt wird, das in dieser oder einer sehr ähnlichen Form einen direkten Einsatz im schulischen Literaturunterricht findet. Das können beispielsweise Werke der Allgemeinliteratur sein, die zwischen der Literaturwissenschaft

und der Literaturdidaktik zirkulieren, oder auch kinder- und jugendliterarische Werke, die ebenfalls von beiden Seiten beschrieben werden. Typisch für diese Form der Verzahnung ist ein an konkreten Inhalten und Wissensbeständen orientiertes Denken, das zwar häufig kritisiert, aber ebenso häufig ausgeübt wird. So beschreibt ein Dozent eines Kooperationsseminars in Jena die Textauswahl folgendermaßen:

dass es entweder Texte sind, die sich auch an Jugendliche richten, oder dass es eben Texte sind, die im Schulkanon sind. Sodass sie sich im weitesten Sinne thematisch auch eignen als Lektüre in der Schule. (GER1, 02:38) (Zühlsdorf/Winkler 2018, S. 225; vgl. Winkler/Wieser 2017, S. 407)

In Erweiterung des üblichen Kanonbegriffs, der traditionell eng mit literarischen Werken verbunden ist (vgl. Abraham/Kepser 2006, S. 75; vgl. Fingerhut 2004, S. 150), können unter dem *boundary object* des kanonischen Schulwissens weiterhin sog. *schulrelevante* Lerngegenstände gefasst werden, d.h. Gegenstände, die eine deutlich erkennbare Entsprechung im schulischen Curriculum finden. Kanonisches Schulwissen als Grenzobjekt zeigt sich somit ebenfalls immer dann, wenn in der universitären Lehre ein fachwissenschaftlicher Gegenstand behandelt wird, der in dieser oder einer sehr ähnlichen Form einen direkten Einsatz in der Schule findet. Das kann beispielsweise die Vermittlung eines Epochenwissens meinen, das sich auf für die Schule zentrale Epochen konzentriert, oder die vertiefte Vermittlung eines Gattungswissens, die typische in der Schule behandelte Gattungen, ihren Aufbau und ihre Strukturelemente fokussiert.⁸ In diesem Sinne bemerkt Zühlsdorf ebenfalls in Bezug auf die Jenaer Kooperationsseminare, „dass das intendierte Curriculum der Seminare bislang in der Regel auf unmittelbar in der Schule anwendbare Themen ausgerichtet ist“⁹ (Zühlsdorf et al. 2018, S. 84), obwohl, wie er an anderer Stelle ausführt, „es aber gerade nicht darum gehen [kann], nur scheinbar kanonische Schulthemen zu verhandeln“ (Zühlsdorf/Winkler 2018, S. 223). Diese sehr berechtigte Kritik sollte aber *nicht* dazu führen, die Verwendung dieses *boundary objects* im Rahmen verzahnter Lerngelegenheiten zu vermeiden. Insbesondere auch deshalb nicht, weil a)

8 Diese Liste ließe sich noch weiter fortführen, besonders im Hinblick auf Themen wie Narratologie, Rhetorik etc.

9 Dieses Objekt wird beflügelt durch Modellierungen, wie es beispielsweise bei FALCO der Fall ist. In dieser Studie wird das Fachwissen des Deutschlehrers als ein „tieferes Verständnis der Fachinhalte des Curriculums der Sekundarstufe“ (Pissarek/Schilcher 2017, S. 80) modelliert und damit abgegrenzt vom „Universitätswissen, das vom Curriculum der Schule losgelöst ist“ (Pissarek/Schilcher 2017, S. 81).

schulrelevantes Wissen für Lehramtsstudierende eine unabdingbare Grundlage ihrer späteren Schultätigkeit darstellt und b) weil dieses Grenzobjekt aufgrund der gemeinsamen Struktur des Gegenstandes in der fachwissenschaftlichen und schulpraktischen Welt seitens Studierender erfahrungsgemäß deutlich wiedererkannt und damit in seiner Relevanz akzeptiert wird.

4.2 Boundary object 2: Methoden des Faches

Auf den ersten Blick mag es irritieren, die literaturwissenschaftlichen Methoden als ein *boundary object* im Gemeinschaftsraum zwischen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik zu betrachten. Auch im Hinblick darauf, dass die Literaturwissenschaft z.T. mit hochspezialisierten Methoden wie beispielsweise dekonstruktiven, rezeptionsästhetischen und strukturalistischen Ansätzen arbeitet, die bei einem oberflächlichen Blick kaum bzw. nur eine sehr eingeschränkte Verwendung im Literaturunterricht finden dürften. All diesen Ansätzen liegt allerdings ein gemeinsames hermeneutisches Vorgehen zugrunde¹⁰, das sich als hermeneutischer Zirkel wie folgt beschreiben lässt:

Als kognitiver Modus kommt im Prozess des Verstehens zum Zuge, was Schleiermacher ‚**Divination**‘ nennt, ein Modus des Ahnens, des tastenden Vorgehens, des Gefühls für den Text [...] Sein Gespür für Bedeutung muss der Interpret aber stets aufs Neue am konkreten textuellen Detail überprüfen und bewähren. Dieses **Hin und Her zwischen Hypothesenbildung** (Gespür) und **Überprüfung am Text** nennt man den Hermeneutischen Zirkel. (sic!, Drügh et al. 2012, S. 179; vgl. Abraham/Kepser 2006, S. 39)

Zwischen *Tasten* und *Ahnen*, d.h. einer subjektiven Bezugnahme auf den Text einerseits und konkreter Beweisführung am literarischen Text andererseits, bewegt sich ebenfalls der Literaturunterricht vom Grundschulalter bis hinein in die Oberstufe. Dieses wird u.a. in Spinners Modellierung literarischer Kompetenz als „Wechselspiel von Subjektivität und Textorientierung“ (Spinner 2006, S. 3) deutlich und ebenso in dem Verweis von Abraham/Kepser, dass „bestimmte

10 Diese Behauptung mag zunächst für Verwunderung sorgen, da es doch literaturwissenschaftliche Schulen wie beispielsweise den Strukturalismus oder Derridas Theorie der Dekonstruktion gibt, die „als eine Gegenbewegung zu jeder Form von Hermeneutik [...] verstanden werden“ (Jeßing/Köhnen 2012, S. 305) können. Diese Positionierung als ein Gegenpol ergibt sich aber daraus, dass strukturalistische und poststrukturalistische Theorie keinen *festen* Sinn, keine *natürliche Substanz* hinter oder in den sprachlichen Zeichen vermuten, sondern Bedeutung nur noch in Relation zu anderen Bedeutungen konstituiert wird. Abgelehnt wird somit zwar die schon bei Schleiermacher nur bedingt vorhandene Suche nach dem *eigentlichen, wahren* Sinn, nicht aber das grundlegende Prinzip der Sinnsuche im Wechselspiel zwischen Text und Leser/in.

[fachwissenschaftliche] Umgangsweisen mit literarischen Texten für den Unterricht zu adaptieren“ (Abraham/Kepser 2006, S. 41) seien.

Die Methoden des Faches, verstanden primär als Erwerb prozeduralen Wissens im Umgang mit Literatur, finden in der literaturdidaktischen Welt einen mindestens zweifachen Einsatz: a) im Rahmen von mit den Schüler/innen unmittelbar praktizierten Literaturinterpretationen und -analysen¹¹ sowie b) einen mittelbaren Einsatz im Sinne eines notwendigen Hintergrundwissens von Expert/innen (vgl. Ball 2008; vgl. Woehlecke et al. 2017, S. 419): Um die Auseinandersetzung mit einem literarischen Werk didaktisch und methodisch sinnvoll konzipieren zu können, benötigen Lehrpersonen beispielsweise ein breites und tiefes fachwissenschaftliches Methoden- und Analyse-repertoire, mit dessen Hilfe sie den literarischen Text überhaupt erst einmal für sich erschließen und das mögliche Bildungspotential sowie mögliche Verstehens-schwierigkeiten desselben herausarbeiten können.

Anders als beim *kanonischen Schulwissen* steht hier keine deklarativ ausgerichtete Inhaltsorientierung im Sinne eines Erlernens konkreter, schulspezifischer Inhalte im Mittelpunkt, sondern ein Methodenlernen.¹² Dieses kann und sollte dazu führen, literarische Texte in verzahnten Lerngelegenheiten, die mit diesem Grenzobjekt arbeiten, *nicht* anhand des Kriteriums der Schulrelevanz auszuwählen, sondern anhand ihrer spezifischen Passung zu bestimmten Methoden, denn nicht jedes literarische Werk bietet sich für jede Methode an: So legen beispielsweise literarische Texte, welche starke Oppositionen aufbauen (z.B. Tiecks *Runenberg*), u.a. strukturalistische Lesarten nahe. Anhand literarischer Texte, in denen Geschlechterverhältnisse fokussiert werden (z.B. Schnitzlers *Fräulein Else*), kann ein methodisches Vorgehen im Sinne der Gender-Studies eingeübt werden.

Die Methoden des Faches als ein bedeutsames *boundary object* zu erkennen (und nicht allein als eine fachwissenschaftliche Methode), dürfte an Studierende, die kaum Lehrerfahrung in ihrem Fach haben, hohe Ansprüche stellen, zumal

11 Daraus ergibt sich die Gefahr einer „Abbilddidaktik“, die Kreft als eine „didaktische Fehlform“ kritisiert (Kreft 2014, S. 127).

12 Ebenso wie die Literaturwissenschaft spezialisierte Methoden zur Analyse literarischer Texte entwickelt hat, besitzt diese auch die Literaturdidaktik, beispielsweise Methoden der szenischen Interpretation, des textnahen Lesens oder auch des literarischen Unterrichtsgesprächs. Auch diese können zu *boundary objects* werden. So ist es beispielsweise denkbar, mit Studierenden literarische Gespräche im Sinne des Heidelberger Modells zu führen, um ihre subjektive Beteiligung für den Gegenstand zu erhöhen und ihre Erkenntnis über diesen zu vertiefen.

sie die an bestimmten Beispielen erlernten Methoden dann eigenständig auf neue Gegenstände übertragen und anwenden müssen.

4.3 Boundary object 3: Die didaktisch-methodische Organisation von Lehre

Bohnsack, der sich auf den Bericht der Zentralen Hessischen Fachkonferenz Erziehungswissenschaften von 1995 bezieht, verweist darauf, dass Hochschulveranstaltungen, in denen Lehrende und Lernende mit dem Ziel des Kompetenzerwerbs auf Seiten der Studierenden zusammentreffen, als „pädagogische Situationen par Excellence“ verstanden werden können und sie als solche, „ob sie wollen oder nicht, Modellfunktion“ (Bohnsack 2000, S. 94) auch für die spätere Unterrichtstätigkeit der Lehramtsstudierenden haben. Betrachtet man universitäre Lehrveranstaltungen derart im Sinne eines Vormachens und Erprobens didaktischer Überlegungen, so würde ihre didaktisch-methodische Organisation zu einem Grenzobjekt werden: in der Fachwissenschaft zu einem Medium der Lehre literaturwissenschaftlicher Inhalte, dort, in der Fachdidaktik, *auch* zu einem expliziten Lerngegenstand über fachliche Lehr-Lernprozesse. Dies geschieht beispielsweise dann, wenn Studierende sich theoretisch mit verschiedenen Zielen und Kompetenzen literarischen Lernens auseinandersetzen. Wünschenswert erscheint es dabei, dass universitäre Lehrveranstaltungen nicht von einer „Methodeneinfalt“ (Köpke 1995, S. 138) zeugen, sondern „in didaktischer Hinsicht modellhaft unterschiedliche Möglichkeiten vorführen, wie ein Lernprozeß durch Lehrpersonen [...] gestaltet werden kann [...]“ (Homfeldt 1983, S. 62). Für Studierende dürfte dieses *boundary object* aber erst dann erkennbar werden, wenn Seminarleiter/innen ihre didaktisch-methodischen Entscheidungen den Studierenden offen legen und diese gemeinsam reflektiert werden. Dies kann beispielsweise anhand folgender Fragen geschehen:

- Warum wurde gerade dieser Gegenstand ausgewählt? Was ist sein spezifischer Gehalt, sein Bildungswert?
- Welche Schwierigkeiten sind bei den Studierenden während der Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand entstanden? Wie wurde mit diesen umgegangen?
- Welche Kompetenzen sollen bei den Studierenden aufgebaut werden? In welchem Verhältnis steht dieses Ziel zum ausgewählten Gegenstand?
- Warum wurde welches Material eingesetzt?
- Welche Methode der Analyse (z.B. strukturalistisch, psychoanalytisch), welche Aufgabenstellungen wurde warum ausgewählt?

Ein Problem, das sich bei dem Einsatz dieses *boundary objects* stellt, besteht in der häufig nicht vorhandenen didaktisch-methodischen Ausbildung besonders fachwissenschaftlich Lehrender an der Universität, die dazu führen kann, dass didaktisch-methodische Entscheidungen nur intuitiv-unreflektiert getroffen werden.

4.4 Boundary object 4: Schüler/innenmaterial aus dem Fachunterricht

Besonders die ersten beiden vorgestellten Objekte des kanonischen Schulwissens sowie der Methoden des Faches weisen eine hohe Präsenz in der fachwissenschaftlichen Welt auf, sodass der Bezug zum bzw. die Verwendung im fachdidaktisch-schulischen Raum teilweise erst freigelegt werden muss. Anders verhält es sich bei dem hier vorzustellenden Grenzobjekt *Schüler/innenmaterial aus dem Fachunterricht*. Bestehend aus Produkten, die im Kontext des Literaturunterrichts erarbeitet wurden (schriftliche Interpretationen, Klassenarbeiten/Klausuren oder schriftliche Abschlussarbeiten, Aufzeichnungen von Interpretationsgesprächen), zeigt sich nun ein *boundary object*, das sehr deutlich der fachdidaktisch-schulischen Welt entnommen wird. Weil dieses Material aber auch immer eine Auseinandersetzung des Lernenden mit fachlichen Lerngegenständen darstellt und somit mehr oder weniger deutliche fachliche Spuren in sich trägt, sind diesem Objekt *gekreuzte Welten* inhärent: fachliche Inhalte sowie der Blick auf bzw. der Umgang des/der Lernenden mit diesem Inhalt. Anders als bei den vorherigen Objekten, die häufig erst durch eine sich von zwei Perspektiven aus nähernde Verwendung im Gemeinschaftsraum verzahnter Lerngelegenheiten miteinander verflochten werden müssen, besteht ein wesentliches Ziel des Einsatzes dieses Objekts in der fachlichen und fachdidaktischen *Entflechtung* des dem schulischen Kontext entnommenen Gegenstandes. So können beispielsweise anhand von Unterrichtsgesprächen oder schriftlichen Produkten von Schüler/innen fachliche Fehlvorstellungen identifiziert und fachlich korrekt rekonstruiert werden (vgl. Freudenberg et al. 2014, S. 167; vgl. Woehlecke et al. 2017).

Materialien von Schüler/innen zum Lerngegenstand verzahnter Seminare zu machen, hat den entscheidenden Vorteil, dass Studierende die Situiertheit dieses Gegenstandes in der schulischen Welt sofort erkennen, wodurch ihre Motivation zur Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand erfahrungsgemäß gesteigert wird.

4.5 Boundary object 5: Fachdidaktische Theorien

Spuren gekreuzter Welten finden sich ebenfalls im Bereich der wissenschaftlichen Fachdidaktik, d.h. in fachdidaktischer Theoriebildung wieder. So zeigen beispielsweise Abraham und Kepser in ihrer *Literaturdidaktik Deutsch* am Beispiel literaturwissenschaftlicher Methoden auf, wie stark fachdidaktische Theoriebildung sich auf fachwissenschaftliche Erkenntnisse beziehen kann bzw. diese miteinbezieht: So „können sie [literaturwissenschaftliche Erkenntnisse] dazu dienen, literaturdidaktische Konzeptionen zu begründen. In dieser Funktion haben sie die neuere Geschichte der Deutschdidaktik entscheidend mitgeprägt [...].“ (Abraham/Kepser 2006, S. 41) Ähnliches lässt sich bezüglich der Konzeption der Epochendidaktik (besonders Nutz 2002) sowie der Gattungsdidaktik (besonders: gattungstheoretischer Ansatz, Müller-Michaels 1975; Bogdal/Kammler 2004, S. 183f.) erkennen. Die Liste der Beispiele ließe sich beliebig fortsetzen. Damit gibt sich aber neben *Schüler/innenmaterial aus dem Fachunterricht* die *fachdidaktische Theoriebildung* deutlich zu erkennen als ein *boundary object*, das nicht erst durch die Verwendung von Nutzern aus unterschiedlichen Domänen als ein solches konstituiert wird, sondern bereits multiple Spuren *in sich* trägt. Dieses wird von einer Studierenden einer verzahnten Lerngelegenheit ganz richtig erkannt:

Es gibt aber auch Beispiele für Verknüpfungen: Insbesondere Zabkas Kompetenzstufen haben ein verknüpftes Denken zwischen fachlichem und didaktischem möglich gemacht. Auch die Auseinandersetzung mit Abraham/Spinner hat zum vernetzten Denken beigetragen. (DELitSuD16)

Anders als bei *Material aus dem Fachunterricht* werden die Studierenden hier jedoch nicht mit der Welt angewandter, in einem direkten Bezug zum Fach stehender Fachdidaktik konfrontiert, sondern mit theoretisierten Inhalten (wissenschaftliche Fachdidaktik), die durch ebensolche komplexen fachlichen Inhalte *gefüttert* ist. Für Studierende bedeutet die Auseinandersetzung mit diesem Objekt in verzahnten Lerngelegenheiten somit einen hohen Anspruch, aber auch eine große Lernchance: In einem besonderen Maße bietet dieses Grenzobjekt die Möglichkeit, wissenschaftstheoretische Fragen zu klären und Studierenden dabei wichtige Einsichten über zentrale Gegenstände, Methoden und Erkenntnisprinzipien einer jeden Domäne sowie beider Disziplinen im Vergleich zueinander zu ermöglichen.

4.6 Boundary object 6: Fachdidaktische Materialien

Dieses Grenzobjekt bezieht sich auf fachdidaktische Materialien, wie z.B. Schulbücher oder Arbeitsblätter. Mit den *fachdidaktischen Theorien* teilt es die Gemeinsamkeit, dass beiden *gekreuzte Welten* inhärent sind. Trotz dieser Überschneidung trennt aber der Abstraktionsgrad beide Objekte voneinander: Im besten Fall findet sich hier fachdidaktische Theorie umgesetzt und veranschaulicht, aber nicht theoretisierend ausgeführt. Ähnlich wie bei *Schüler/innenmaterial aus dem Fachunterricht* findet dieses Objekt bei Studierenden durch seine deutliche Situiertheit in der schulischen Welt Anerkennung und kann in verzahnten Lerngelegenheiten ebenfalls im oben beschriebenen Sinne einer Entflechtung beider Welten eingesetzt werden.

5. Didaktisch-methodische Prinzipien verzahnter Lerngelegenheiten

Um bei Studierenden einen Prozess auszulösen, den Akkerman/Bakker als „*boundary crossing*“ (Akkerman/Bakker 2011, S. 133) und damit als eine Entwicklung kognitiver Vernetzung bezeichnen¹³, wird es in den meisten Fällen nicht ausreichen, Grenzobjekte als Lerngegenstände in verzahnten Lerngelegenheiten einzusetzen. Entscheidend ist überdies die Art und Weise, in welcher die zwei Welten über das Objekt ins Gespräch kommen, wie es jeweils kommentiert und wie derart Literaturwissenschaft und –didaktik zueinander in Beziehung gesetzt werden. Im Folgenden werden deshalb, erneut ausgehend von den im Projekt *ProfaLe* gesammelten Erfahrungen im Bereich verzahnter Lerngelegenheiten, vier didaktisch-methodische Prinzipien des Einsatzes von *boundary objects* formuliert, die sich primär auf ihre Verwendung in verzahnten Lerngelegenheiten beziehen, die teilweise aber auch auf die universitäre Lehre nur einer Disziplin (beispielsweise der Fachwissenschaft) übertragen werden können.

5.1 Das Prinzip der doppelten Beschreibung

Um Vernetzung auf der Ebene des realisierten Curriculums zu erzeugen, ist es notwendig, dass Studierende den Lerngegenstand überhaupt als ein *boundary object* erkennen, d.h. diesem muss durch die Studierenden Bedeutung und Relevanz in zwei Welten zugesprochen werden. Anderenfalls dürfte der Einsatz

13 „[B]oundary crossing usually refers to a person's transitions and interactions across different sites“ (Akkerman/Bakker 2011, S. 133) und bezeichnet somit “a broad and little-studied category of cognitive process[es]“ (Engeström et al. 1995, S. 321).

dieser Objekte wenig zielführend sein. Dieses Erkennen erfolgt aber meist nicht automatisch durch den reinen Einsatz des Objekts, sondern äußert sich häufig als Ergebnis eines längeren Lernprozesses, in dem seine Verwendung in zwei Welten freigelegt bzw. der Lerngegenstand erst entflochten werden muss. Lehrende verzahnter Lernumgebungen müssen die Pluralität der Objekte folglich dadurch zum Sprechen bringen, dass *beide Seiten*, Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik, ihre Stimme offen und explizit an dieses Objekt richten, es also in der konkreten Seminararbeit zweiseitig *bedeuten* und *beschreiben*. Dabei kann es durchaus hilfreich sein, den Stimmen der Literaturwissenschaft und –didaktik additiv, d.h. zeitlich abwechselnd und aufeinanderfolgend, zu lauschen, um so die verschiedenen Praktiken einer jeden Welt differenzierend, vergleichend und kontrastierend erfahrbar zu machen. Wie ausführlich diese doppelte *Beschreibung* geschehen muss und ob eine jede Welt einen *gleichberechtigten* Anteil daran hat, ist abhängig von den konkreten Lehrzielen der jeweiligen Seminare und dem gewählten Grenzobjekt.

5.2 Das Prinzip der Reflexion

Ein Erkennen, dass bestimmte Objekte einen Einsatz in verschiedenen Welten finden, kann zwar die Motivation der Studierenden zur Auseinandersetzung mit diesen Lerngegenständen erhöhen, schöpft aber bei weitem nicht das Lernpotential aus, welches *boundary objects* bieten. So verweisen Akkerman/Bakker darauf, dass der Einsatz von Grenzobjekten als gemeinsamer Lerngegenstand zweier Disziplinen den Blick öffnet, „to realize and explicate differences between practices“ (Akkerman/Bakker 2011, S. 144) und so das Verständnis des jeweils Eigenen und Spezifischen einer jeden Domäne schärfen kann:

First, the identification processes occur by defining one practice in light of another, delineating how it differs from the other practice. This dialogical process of identification can be called *othering*. (Akkerman/Bakker 2011, S. 142)

Neben dem Erkennen dessen, was anders ist, kann der Gebrauch von *boundary objects* ebenfalls zu „a *communicative connection* between diverse practices or perspectives“ (Akkerman/Bakker 2011, S. 143) führen sowie zu einer Reflexion darüber, was unterschiedliche Praktiken *auch* miteinander verbindet und wie sie durch Übernahme *fremder* Praktiken voneinander profitieren können: „Ich werde voraussichtlich keine Lehrtätigkeit ausführen“, bemerkt ein Absolvent einer verzahnten Lerngelegenheit,

allerdings hat der didaktische Einblick in die Möglichkeiten der Wissensvermittlung teilweise mein fachwissenschaftliches Verständnis vertieft. Beispielsweise haben

Konzepte, wie das poetische Verstehen, mir eine andere Herangehensweise an Literatur explizit aufgezeigt. (DELitSuD1)

Um den Lernenden verzahnter Lerngelegenheiten derartige, bereits auf einer wissenschaftstheoretischen Ebene angesiedelte Erkenntnisse zu ermöglichen, sollte das Miteinander-In-Beziehung-Setzen zweier Welten auch eine reflexive Metaebene mitdenken und zum Sprechen bringen. In diesem Sinne kann beispielsweise anhand konkreter Lerngegenstände über domänenspezifische Erkenntnisziele und Verfahren sowie einen Vergleich beider Domänen reflektiert werden. Denn bei verknüpfenden Lerngelegenheiten geht es gerade nicht um eine Gleichmacherei zwischen Verschiedenem, sondern um den Erwerb eines distanziert-reflektierten Wissens über die miteinander verzahnten Domänen.

5.3 Das Prinzip der Kohärenz

Ein Objekt doppelt zum Sprechen zu bringen, d.h. ihm fachwissenschaftliche und fachdidaktische Bedeutung zu verleihen, stellt eine hohe Herausforderung für Lehrende verzahnter Lerngelegenheiten im Hinblick auf eine kohärente Seminarstruktur dar. Das Prinzip der doppelten Beschreibung birgt somit die Gefahr des Entstehens von Beliebigkeit und fehlenden Verknüpfungen zwischen dem Fach und seiner Didaktik in sich, weil die Möglichkeiten des Umgangs mit *boundary objects* alleine schon in jeder einzelnen Welt vielfältig sind und im Zuge einer Verknüpfung des Fachs mit seiner Didaktik noch vielfältiger werden. Dadurch besteht die Gefahr, dass der fachwissenschaftliche und der fachdidaktische Teil in verzahnten Lernumgebungen auseinanderfallen. Das eigentliche Ziel verzahnter Lerngelegenheiten – der Erwerb eines vernetzten Wissens – wird so nicht eingelöst und, im besten Fall, nur isoliertes, fachwissenschaftliches oder fachdidaktisches Wissen erworben. Eine weitere Gefahr besteht darin, dass der fachwissenschaftlichen Stimme ihre Relevanz abgesprochen wird. Dieses ist erkennbar in der folgenden Äußerung einer Studentin, die im Zuge einer Lehr-evaluation auf die Frage, wie häufig sie in dem besuchten (verzahnten) Seminar Bezüge zu ihrer späteren Lehrtätigkeit wahrgenommen hat, folgendermaßen antwortet:

In jeder Sitzung, die sich mit der Vermittlung im Unterricht beschäftigt hat, gab es Bezüge zum Lehrerberuf. Wenn es nur um die Literaturanalyse ging, gab es kaum bis gar keine Bezüge. (DELitSuD12)

In der Gefahr einer *gespaltenen Wahrnehmung* liegen vermutlich auch die Vorbehalte begründet, welche Zühlsdorf/Winkler dem additiven Vorgehen

gegenüber, das ja erneut zweiteilt, hegen (vgl. Zühlsdorf/Winkler 2018, S. 228). Diese Gefahr dürfte aber in dem Moment deutlich gebannt sein, wenn die fachwissenschaftlichen und –didaktischen Schwerpunktsetzungen im Vorfeld auf ihre gegenseitige Anschlussfähigkeit überprüft werden (ähnlich: Zühlsdorf/Winkler 2018, S. 228).

Kohärenz kann überdies auch dadurch hergestellt werden, dass Studierende eigene *boundary objects* kreieren. Dieses können Unterrichtseinheiten sein, die behandelte fachwissenschaftliche Inhalte und fachdidaktische Ausführungen praktisch umsetzen. Die Erschaffung eigener Unterrichtsmaterialien oder Schulbucheinheiten ist hier ebenso denkbar wie die Erstellung eines fiktiven Beitrags für eine fachdidaktische Zeitschrift (vgl. Zühlsdorf et al. 2018, S. 85). Eine grundsätzliche hochschuldidaktische Herausforderung verzahnter Lerngelegenheiten besteht somit darin, dass a) fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausführungen jeweils eigene Ziele verfolgen, die aber b) in sich stringent und vor allem c) kohärent miteinander verbunden sind. Das ist ein anspruchsvolles, komplexes Vorhaben, das es bei der Planung verzahnter Lerngelegenheiten sorgfältig zu durchdenken gilt.

5.4 Prinzip der Variation

In den vorherigen Ausführungen wurden insgesamt sechs Grenzobjekte vorgestellt. Angedeutet wurde dabei bereits, dass jedes einzelne nur eine begrenzte Reichweite besitzt. Wird in einer verzahnten Lerngelegenheit als Lerngegenstand beispielsweise alleine *kanonisches Schulwissen* oder *Material von Lernenden aus dem Fachunterricht* ausgewählt, ist es auf fachwissenschaftlicher Seite kaum möglich, mehr Wissen als ein vertieftes Schulwissen zu vermitteln. Diese Annahme wird bestätigt durch Befunde, die Winkler/Wieser in Bezug auf die Jenaer Kooperationsseminare formulieren:

Die Befunde deuten darauf hin, dass der Fachwissenschaft in den Kooperationsseminaren vorwiegend die Rolle zukommt, für ein vertieftes Verständnis des Schulstoffes [...] zu sorgen. (Winkler/Wieser 2017, S. 409)

Dieses geht einher mit der Gefahr einer fehlenden Enkulturation der Studierenden in ihrem jeweiligen Fach (vgl. Winkler/Wieser 2017, S. 409), die beispielsweise durch das Objekt *Methoden des Faches* deutlich angeregt werden könnte. Eine vielfältige, variable Nutzung mehrerer und unterschiedlicher *boundary objects* innerhalb einer verzahnten Lerngelegenheit als notwendige Basis, um essentielle Ziele beider Fächer erreichen zu können, erscheint somit als unbedingt angebracht.

6. Zusammenfassung

Die hier vorgelegte Systematisierung und Kategorisierung zeigt zum einen die große Spannweite möglicher Verzahnung zwischen Literaturwissenschaft und – didaktik und kann somit als *Ideengeber* für die Gestaltung verzahnter Lerngelegenheiten dienen. Überdies liefert sie grundlegende Anhaltspunkte für eine systematische Planung des Aufbaus und der Reflexion verzahnter Lerngelegenheiten. Weiterhin werden anhand dieser Ausführungen Überlegungen zum differenzierten zeitlichen Einsatz bestimmter Objekte möglich. So ist es denkbar, dass schulnahe Gegenstände wie das *kanonische Schulwissen* oder auch *Schüler/innenmaterial aus dem Fachunterricht* bereits in einem frühen Stadium des Studiums eingesetzt werden können, während beispielsweise eine Fokussierung auf fachdidaktische Theorien innerhalb verzahnter Lerngelegenheiten eine Überforderung Studierender früher Semester bedeuten könnte.

Gepprüft werden müsste außerdem, inwieweit sich die hier vorgelegte Systematisierung a) als Basis weiterer empirischer Forschung (z.B. zu der Angebot-Nutzungs-Korrelation) eignet und b) in welchem Maße sie auf andere Disziplinen übertragen werden kann. Innerhalb des Projektes *ProfaLe* zeigten sich an exemplarischen Stellen durchaus Belege für eine Übertragbarkeit, sodass man gegenwärtig eine grundsätzliche Übertragbarkeit der vorgelegten Überlegungen auf weitere Fächer vermuten kann.

Am Ende möchten wir explizit darauf hinweisen, dass der Einsatz der vorgestellten *boundary objects* nur teilweise auf verzahnte Lerngelegenheiten beschränkt ist. Denkbar und wünschenswert ist gerade auch ein Einsatz derselben innerhalb rein fachwissenschaftlicher Lehre. So ist beispielsweise die Reflexion der didaktisch-methodischen Organisation fachwissenschaftlicher Seminare auch ohne explizite Thematisierung der fachdidaktischen Seite denkbar. Ebenso kann die Analyse schriftlicher Interpretationsaufsätze von Schüler/innen Anlass sein, um in einem fachwissenschaftlichen Seminar Inhalte wissenschaftlich korrekt zu rekonstruieren. Ein derartiges Vorgehen wird bereits in Potsdam u.a. in dem Fach Geschichte erprobt. So werden Studierende

aufgefordert, Schulbuchtexte mithilfe von Leitfragen hinsichtlich ihrer fachlichen Qualität zu beurteilen und sich an Verbesserungsvorschlägen zu üben (z.B. evozierte Fehler bei der Darstellung von Ständen in einer Pyramide in Geschichtslehrwerken [...]). (Woehlecke et al. 2017, S. 423)

Ohne dass hier die fachdidaktische Stimme explizit zum Sprechen gebracht wird, kann derart eine Verzahnung zwischen fachwissenschaftlichen Lehrinhalten und der späteren Berufstätigkeit Lehramtsstudierender und damit der Erwerb intelligenten Wissens gefördert werden. Dieses ist mit Blick auf

rein fachwissenschaftliche Seminare ebenfalls dadurch möglich, dass fachliche Inhalte nicht als jeweils analysewürdige Einzelfälle gelehrt werden, sondern als beispielhafte Prototypen, die sich als solche „durch Übertragbarkeit auf verschiedene Phänomene und Sachverhalte der jeweiligen Domäne“ (Woehlecke et al. 2017, S. 419) auszeichnen und damit „einen systematischen Zugang [sichern], der es erlaubt, neue Informationen in das Wissensnetz zu integrieren.“ (Woehlecke et al. 2017, S. 419) So lehren uns Kafkas Texte beispielsweise nicht nur etwas über den Autor Kafka, sondern sie sagen sehr viel aus über Mehrdeutigkeit als ein zentrales Merkmal literarischer Texte. Die Auseinandersetzung mit Epochen lehrt uns nicht nur etwas über die Aufklärung, Klassik, Romantik etc., sondern sehr viel darüber, wie durch Ein- und Ausschlüsse in der Literaturwissenschaft Konzepte gebildet werden und auf welchem unsicherem Fundament sie fußen. Die Analyse eines Comics lehrt uns nicht nur etwas über diesen einen spezifischen Text, sondern über auch auf Bilderbücher übertragbare Methoden der Bild-Text-Analyse. Eine nach den beschriebenen Prinzipien organisierte Lehre könnte als eine elementarisierte verstanden werden, die es Studierenden ermöglicht, eine gut organisierte Wissensbasis als eine Facette intelligenten Wissens aufzubauen.

Insgesamt ist es deshalb wünschenswert, dass zukünftige Anstrengungen zur Neuorganisation universitärer Lehrerbildung neben den sehr sinnvollen Überlegungen zur strukturellen Verankerung verzahnter Lerngelegenheiten immer auch die Lehre einer jeden Disziplin mit ihren eigenen Inhalten mitdenken. Denn benötigt werden auch domänenspezifisch angelegte, elementarisierte Lerngelegenheiten, welche Studierenden eine innerfachliche Vernetzung von Wissensbeständen ermöglichen.

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf/Kepser, Matthis (2006): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 2. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Akkerman, Sanne F./Bakker, Arthur (2011): *Boundary Crossing and Boundary Objects*. In: *Review of Educational Research*. Jg. 81. H. 2, S. 132–169.
- Ball, Deborah Loewenberg/Thames, Mark Hoover/Phelps, Geoffrey (2008): *Content Knowledge for Teaching. What Makes It Special?* In: *Journal of Teacher Education*. Vol. 59. No. 5, S. 389–407.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): *Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Jg. 9. H. 4, S. 469–520.

- Bogdal, Klaus-Michael/Kammler, Clemens (2004): Dramendidaktik. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. 6. Aufl. München: dtv, S. 177–189.
- Bohnsack, Fritz (2000): Probleme und Kritik der universitären Lehrerbildung. In: Bayer, Manfred/Bohnsack, Fritz/Koch-Priewe, Barbara/Wildt, Johannes (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 52–123.
- Bremerich-Vos, Albert/Dämmer, Jutta/Willenberg, Heiner/Schwippert, Knut (2013): Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch. In: Blömeke, Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Kaiser, Gabriele/Nold, Günther/Haudeck, Helga/Keßler, Jörg-U./Schwippert, Knut (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 47–76.
- Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Verlag Hans Huber.
- Brouër, Birgit/Burda-Zoyke, Andrea/Kilian, Jörg/Petersen, Inger (2018): Einführung. In: Brouër, Birgit/Burda-Zoyke, Andrea/Kilian, Jörg/Petersen, Inger (Hrsg.): Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ansätze, Methoden und erste Befunde aus dem Leap-Projekt an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Münster/New York: Waxmann, S. 11–19.
- Drügh, Heinz/Komfort-Hein, Susanne/Kraß, Andreas/Meier, Cécile/Rohowski, Gabriele/Seidel, Robert/Weiß, Helmut (2012): Germanistik. Sprachwissenschaft. Literaturwissenschaft. Schlüsselkompetenzen. Stuttgart und Weimar: Metzler.
- Engeström, Yrjö/Engeström, Ritva/Kärkkäinen, Merja (1995): Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. In: Learning and Instruction. Vol. 5. No. 4, S. 319–336.
- Fingerhut, Karlheinz (2004): Didaktik der Literaturgeschichte. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. 6. Aufl. München: dtv, S. 147–165.
- Freudenberg, Ricarda/Winkler, Iris/Gallmann, Peter/von Petersdorff, Dirk (2014): Von der Fachwissenschaft über die Fachdidaktik in den Schulunterricht und zurück. Ein Veranstaltungskonzept. In: Kleinespel, Karin (Hrsg.): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 162–176.
- Gerner, Volker (2014): Die Didaktikwissenschaft Deutsch und ihre Bezüge zur Bildungswissenschaft/Erziehungswissenschaft/Pädagogik. In: Frederking,

- Volker/Krommer, Axel (Hrsg.): Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 177–196.
- Helmke, Andreas (2004): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. 2. Aufl. Seelze: Kallmeyer.
- Holtz, Peter (2014): „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester“. Quantitative und qualitative Befunde. In: Kleinespel, Karin (Hrsg.): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 97–118.
- Homfeldt, Hans Günther (1983): Student sein – Lehrer werden? Selbsterfahrungen in Studium und Beruf. München: Kösel.
- Jesßing, Benedikt/Köhnen, Ralph (2012): Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft. 3. Aufl. Stuttgart und Weimar: Metzler.
- Klein, Felix (1924): Elementarmathematik I. In: Courant, Richard (Hrsg.): Die Grundlehren der Mathematischen Wissenschaften in Einzeldarstellungen mit besonderer Berücksichtigung der Anwendungsgebiete. Band XIV. Berlin: Springer, S. 1–324.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2018): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 11.10.2018). Online Dokument. <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf>. Abgerufen am 14.01.2019.
- Köpke, Andreas (1995): LehrerInnenbildung neu denken – Erfahrung statt Belehrung. Defizite und Reformnotwendigkeiten der Gegenwart. In: Köpke, Andreas/Oberliesen, Rolf (Hrsg.): LehrerInnenausbildung in der Revision: Erfahrungen, Ansätze und Perspektiven an der Universität Hamburg. Hamburg: Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. S. 133–145.
- Krauss, Stefan/Bruckmaier, Georg (2014): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewalt/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. Aufl. Münster: Waxmann, S. 241–261.
- Kreft, Jürgen (2014): Der Deutschunterricht zwischen Germanistik und Bezugswissenschaften. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel (Hrsg.): Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 126–142.
- Labudde, Peter (2014): Fächerübergreifender naturwissenschaftlicher Unterricht. Mythen, Definitionen, Fakten. In: ZfDN. Jg. 20, S. 11–19.

- Labudde, Peter/Heitzmann, Anni/Heiniger, Peter/Widmer, Isabelle (2005): Dimension und Facetten des fächerübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterrichts: ein Modell. In: *ZfDN*. Jg. 11, S. 103–115.
- Landgraf, Julia/Rutsch, Juliane (2018): Vernetzt, verzahnt, verknüpft. Ein Pilotversuch zur Förderung der Verzahnung von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken im Bereich Textverstehen. In: Brouër, Birgit/Burda-Zoyke, Andrea/Kilian, Jörg/Petersen, Inger (Hrsg.): *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ansätze, Methoden und erste Befunde aus dem LeaP-Projekt an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel*. Münster/New York: Waxmann, S. 51–65.
- Nutz, Maximilian (2002): Epochenbilder in Schülerköpfen? Zur Didaktik und Methodik der Literaturgeschichte zwischen kulturellem Gedächtnis und postmoderner Konstruktion. In: *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes*. Jg. 49. H. 3, S. 330–346.
- Masanek, Nicole (2018): Vernetzung denken und vernetztes Denken. Eine empirische Erhebung im Rahmen von Kooperationsseminaren. In: *heiEDUCATION Journal*. Jg. 1. H. 1–2, S. 151–173.
- McDonnell, Lorraine M. (1995): Opportunity to Learn as a Research Concept and Policy Instrument. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 17. No. 3, S. 305–322.
- Meier, Monique/Ziepprecht, Kathrin/Mayer, Jürgen (Hrsg.) (2018): *Lehrerausbildung in vernetzten Lernumgebungen*. Münster: Waxmann.
- Müller-Michaels, Harro (1975): *Dramatische Werke im Deutschunterricht*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Neuweg, Georg Hans (2014): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In: Terhard, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Aufl. Münster: Waxmann, S. 583–614.
- Pissarek, Markus/Schilcher, Anita (2017). FALKO-D. Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden. Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung. In: Krauss, Stefan/Lindl, Alfred/Schilcher, Anita/Fricke, Michael/Göhring, Anja/Hofmann, Bernhard/Kirchhoff, Petra/Mulder, Regina H. (Hrsg.): *FALKO. Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster/New York: Waxmann, S. 67–112.
- Renkl, Alexander (2015): Wissenserwerb. In: Wild, Elke/Möller, Jens: *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer-Verlag, S. 4–24.

- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch. H. 200, S. 6–16.
- Star, Susan Leigh (2010): This is Not a Boundary Object. Reflections on the Origin of a Concept. In: Science, Technology, & Human Values. Vol. 35. No. 5, S. 601–617.
- Star, Susan Leigh/Griesemer, James R. (1989): Institutional Ecology, ‘Translations’ and Boundary Objects. Amateurs and Professionals in Berkeley’s Museum of Vertebrate Zoology. In: Social Studies of Science. Vol. 19. No. 3, S. 387–420.
- Wieser, Dorothee (2017): Zum Verhältnis von Rekonstruktion, Konstruktion und Normfragen in der Deutschdidaktik. In: Bräuer, Christoph (Hrsg.): Denkraum der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 127–145.
- Winkler, Iris (2015): Durch die Brille der anderen sehen. Professionsbezogene Überzeugungen im Lehramtsstudium Deutsch. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes. Jg. 62. H. 2, S. 192–208.
- Winkler, Iris/Wieser, Dorothee (2017): Was, wie viel, wozu? Zur Rolle und zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Jg. 64. H. 4, S. 401–418.
- Woehlecke, Sandra/Massolt, Joost/Goral, Johanna/Hassan-Yavuz, Safyah/Seider, Jessica/Borowski, Andreas/Fenn, Monika/Kortenkamp, Ulrich/Glowinski, Ingrid (2017): Das erweiterte Fachwissen für den schulischen Kontext als fachübergreifendes Konstrukt und die Anwendung im universitären Lehramtsstudium. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Jg. 35. H. 3, S. 413–426.
- Zühlsdorf, Felix/Pettig, Fabian/Reinhardt, Felix/Winkler, Iris (2018): Kooperationsseminare als verbindende Lernräume. Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schule im Wechselspiel. In: Winkler, Iris/Gröschner, Alexander/May, Alexandra (Hrsg.): Lehrerbildung in einer Welt der Vielfalt. Befunde und Perspektiven eines Entwicklungsprojekts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 75–91.
- Zühlsdorf, Felix/Winkler, Iris (2018): Jenaer Kooperationsseminare aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Ein Modell – viele Varianten. In: Glowinski, Ingrid/Borowski, Andreas/Gillen, Julia/Schanze, Sascha/von Meien, Joachim (Hrsg.): Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften. Potsdam: Universitätsverlag, S. 219–235.

Björn Stövesand

Die kooperative Genese eines Konzepts als Form fachdidaktischer Wissensreflexion im Forschenden Lernen

Abstract: Students of German language didactics at Bielefeld university use ethnographic methods to observe school lessons in primary schools. Later, they reflect on the observation protocols in an analytic way. In my paper, I want to show how a conversation analysis of these working group interactions allows a reconstruction of processes of knowledge use and negotiation.

Keywords: Professionswissen Studierende, Fachdidaktik, forschendes Lernen, Theorie-Praxis-Verzahnung, Lerngelegenheiten, empirische Untersuchung

1. Einleitende Bemerkungen

Der Diskurs um die Ausbildung angehender Lehrkräfte ist durchzogen von der Frage, welches Wissen Studierende in der universitären ersten Phase ihres Ausbildungswegs erwerben müssen, um später professionell handeln zu können. Bei genauerem Hinsehen wird klar, dass Wissen allein nicht ausreicht: Wissen ist nicht unmittelbar professionalisierend und Professionalität speist sich aus mehr als reinem Wissen als mentaler Handlungsressource (Terhart 2002, S. 24). Vielmehr scheint Professionalität aus einem Netz aus (fachlichem, fachdidaktischem, pädagogischem) Wissen und Können zu bestehen, welches situativ modifizierbar ist (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 483f.; Shulman 1986). Dennoch haben die Argumentationslinien zur Lehrerbildung gezeigt, dass das professionsspezifische Wissen zentral ist, um Unterricht professionell gestalten zu können, und es im Kern darum geht, dieses Wissen reflexiv und situativ im Unterricht anwenden und anpassen zu können (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 484; Dewe/Otto 2002, S. 206; Shulman 1986).

Das Forschende Lernen ist ein Konzept, das eine Möglichkeit darstellt, Reflexivität und situativen Wissensinsatz zu trainieren. Das Forschende Lernen als Lernform, welche durch Anwendung wissenschaftlicher Praktiken gekennzeichnet ist, soll dem Anspruch genügen, professionalitätentwickelnd zu wirken und konkrete Kompetenzen der angehenden Lehrkräfte zu fördern – vornehmlich die Reflexionskompetenz (vgl. Feindt/Meyer 2000; Huber 2003; Fichten 2010). Die Studierenden sollen dadurch lernen, in einer

kritisch-reflexiven Haltung auf ihr späteres Berufsfeld mithilfe wissenschaftlicher Methoden und Verfahrensweisen zu schauen. Die Anwendung von wissenschaftlicher Methodik und das Durchlaufen zentraler Stationen eines Forschungsprojekts (Finden einer Fragestellung, Auswahl und Anwendung geeigneter Methoden, Darstellung der Forschungsergebnisse) soll in diesem Kontext dem Erwerb neuer Erkenntnisse durch die distanziert-reflexive Auseinandersetzung mit einem vertrauten Gegenstand dienen (Huber 2009, S. 13f.). Neben dem Erwerb neuen Wissens soll so die wissenschaftliche Beschäftigung primär dem Aneignen basaler, wissenschaftlicher Attitüden, wie Huber 2003 sie beschreibt, dienen: „Suchen und Finden, Problematisieren und Einsehen, Staunen und Erfinden, Untersuchen und Darstellen“ (Huber 2003, S. 18). Diese grundlegenden Prinzipien wissenschaftlichen Arbeitens werden in den Konzepten zum Forschenden Lernen zwar häufig implizit mitgedacht, jedoch steht die Orientierung an den konkreten Stationen eines Forschungsprojekts im Zentrum (vgl. „Forschungszyklus“, Wildt 2009, S. 6). Im vorliegenden Beitrag wird einem Konzept Forschenden Lernens gefolgt, welches nicht vorrangig der Strenge eines idealtypischen Forschungszyklus folgt, sondern mithilfe ethnographischer Methoden Phänomenoffenheit und Überraschungspotenziale stimulieren soll, um so bei den Studierenden die Einnahme einer kritisch-reflexiven Haltung anzuregen (vgl. Stövesand 2019).

Dazu wird im Beitrag eine Seminarsituation unter dem Gesichtspunkt analysiert, welche Wissensformen von Studierenden im Gespräch über eine beobachtete Deutschstunde aktiviert und als Ressourcen eingesetzt werden. Darüber hinaus soll gezeigt werden, wie Beobachtungen im Deutschunterricht Reflexionsanlässe stimulieren können, die am Anfang von fachlichen und fachdidaktischen Lernprozessen stehen.

Die Rekonstruktion und Beschreibung erfolgt auf der Basis gesprächsanalytischer Verfahren mit besonderem Fokus auf dem Begriff der *Kooperativen Konzeptgenese*. Nach einer Darstellung des Forschenden Lernens in Bielefeld in Kapitel 2 wird zunächst die Datensituation und der methodische Zugriff vorgestellt (Kapitel 3). Darauf aufbauend soll an einem Datenbeispiel gezeigt werden, wie Studierende der Sprachdidaktik in einem für qualitative Forschung typischen Format der Interpretations- bzw. Analysegruppe gemeinsam Beobachtungsdaten besprechen und im Zuge dessen forschend lernen (Kapitel 4). In einem abschließenden Fazit werden die Ergebnisse noch einmal in Hinblick auf die Reflexions- und Lernpotenziale diskutiert (Kapitel 5).

2. Forschendes Lernen in Bielefeld

Die Universität Bielefeld hat im Zuge der Ausgestaltung des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen ein Leitkonzept erstellt, welches das Forschende Lernen als Leitprinzip für diese zentrale Praxisphase des Lehramtsstudiums ausarbeitet. Im Kontext der standortspezifischen Konzipierung des Praxissemesters wurde das Forschende Lernen als *Dach* gestaltet, unter dem sowohl der schulpraktische Teil des Praxissemesters als auch der Schulforschungsteil subsumiert sind. Das heißt, dass neben den zwei obligatorischen Studienprojekten auch die Unterrichtstätigkeit aus einer „auf Wissenschaftlichkeit ausgerichteten Haltung“ (vgl. Universität Bielefeld 2011, S. 7) heraus erfolgen soll.

Durch die Entwicklung eigener Fragestellungen und, darauf bezogen, die Anwendung angemessener Forschungsmethoden wird, so die Annahme, der Professionalitätsentwicklung als Lehrkraft direkt Vorschub geleistet. Die Studierenden sollen mit wissenschaftlichem Denken vertraut gemacht werden, um so eine neue Perspektive auf Unterricht und Schule zu erhalten. In der universitären Praxis führt dies allerdings zu einem sehr heterogenen Feld an unterrichtlichen Settings Forschenden Lernens, welches sich nicht zuletzt aus den jeweiligen Fachkulturen ergibt. Daher gibt es in Bielefeld im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung Bestrebungen, fachliche Spezifika Forschenden Lernens zu entwickeln und darzustellen.¹ Dadurch soll Transparenz dafür geschaffen werden, welche Ansätze Forschenden Lernens verfolgt werden und wie die hochschuldidaktische Realität dieser Lernform an der Universität Bielefeld aussieht (Projekthomepage zum Cluster 2 „BiProfessional“, http://www.bised.uni-bielefeld.de/forschendes_lernen).

Der in diesem Beitrag gezeigte Interaktionsausschnitt stammt aus einem Seminar am Ende des Masterstudiums im Fach Deutsch für die Grundschule, in welchem die Studierenden eigene Fallstudien durchführen sollen. Die Fallstudie findet im Anschluss an das Praxissemester statt und ist von den dort angesiedelten Studienprojekten klar abzugrenzen, die – im Gegensatz zu den Fallstudien – streng an den Stationen eines Forschungszyklus orientiert sind. Demgegenüber sind die den Datenbeispielen zugrundeliegenden Fallstudien als weniger streng organisierte Forschungsprojekte konzipiert und folgen einer

1 Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben Biprofessional wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1908). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor/-inn/en.

stärker auf ethnographischen Prinzipien aufbauenden Perspektive auf Forschendes Lernen.

2.1 Das Verhältnis von Wissen und Wahrnehmen im Lehramt

In der Diskussion um Lehrerprofessionalität geht es vor allem um Wissensbestände, die für professionelles Handeln im Unterricht vonnöten sind (vgl. hierzu ausführlich Baumert/Kunter 2006; Shulman 1986). In diesem Beitrag und als Grundlage für die darzustellenden Veranstaltungssettings wird darüber hinaus die Wahrnehmung der angehenden Lehrkräfte als zentraler Aspekt neben dem Wissen angenommen.

Wie die Forschung zum Lehrberuf pointiert zeigt, stellt Unterricht äußerst diffuse Ansprüche an Lehrkräfte, die für Novizen zudem sehr hohe Ansprüche sind (vgl. Helsper 2000). Diese Anforderungen kondensieren im Zentrum in der Aushandlung situativen und individuell orientierten Handelns und professionellen Wissens einerseits und dem Ausbilden eines berufsroutinierten Handlungsrepertoires, welches effizientes und übersituatives Handeln ermöglichen soll, andererseits (vgl. „Professionelle Handlungskompetenz“, Baumert/Kunter 2006). Für beides gilt, dass die jeweilige Unterrichtssituation adäquat wahrgenommen werden muss, um entsprechende Handlungsmöglichkeiten selektieren zu können. Dies geschieht weitgehend automatisch, setzt allerdings ein breites Spektrum flexibler Wissensressourcen voraus. Diese Ressourcen sind zum einen Grundlage für das Handeln im Unterricht, zum anderen sind sie als perzeptives Instrumentarium notwendige Basis der Wahrnehmung selbst. Goodwin 1994 beschreibt dies als „professional vision“: „[...] socially organized ways of seeing and understanding events that are answerable to the distinctive interests of a particular social group“ (Goodwin 1994, S. 606). Dieses Verstehen einer jeweiligen Situation erfolgt dabei durch bestehendes Wissen, welches die einzelnen „events“ erst als für die Profession relevant aus dem Strom der Ereignisse herausstellt. Ohne das notwendige Wissen würde die Situation nur als überkomplexes Rauschen erscheinen. Goodwin führt hier das Beispiel der Archäologie an: Wo Laien nur eine Sandfläche sehen, erkennen Archäologen mögliche Spuren vergangener Kulturen, die sie auf Basis ihres eigenen Wissens aus dem Wahrnehmungsfeld herauslösen (vgl. Goodwin 1994, S. 609 ff.). Das professionsspezifische Wissen fungiert dabei als Reflexionsfolie, wird aber zugleich in der jeweiligen Handlungssituation neu auf Basis der Wahrnehmung kalibriert, d.h. situativ angepasst und adäquat modifiziert.

Wissen und Wahrnehmung sind demnach in einem ständigen, wechselseitigen Modifikationsprozess, was letztlich die Flexibilität der

Handlungsvoraussetzungen einer Lehrkraft darstellt (vgl. Kern/Stövesand 2019). In der Professionsforschung zum Lehrberuf wird diese situative Flexibilität gepaart mit einer „kategorialen Wahrnehmung“ als *Expertise* bzw. *knowing-in-action* beschrieben (vgl. Bromme 1992; Schön 1983)

Das Forschende Lernen ist eine Möglichkeit, diese Aushandlungsprozesse von Wissen und Wahrnehmung anzuregen. Dabei kann der Forschungsaspekt dieser Lernform genutzt werden, die situative Wahrnehmung auf der Basis wissenschaftlicher Methodologie zu schulen.

Die bisherigen, theoretischen Ausführungen beziehen sich auf die Zielsetzung Forschenden Lernens, wie es hier vertreten wird, und die dadurch bedingte Fokussierung des ethnographischen Beobachtens. Die in Kapitel 4 folgende, empirische Darstellung zeigt darauf aufbauend, welche Lern- und Sensibilisierungspotenziale aus einem solchen Setting Forschenden Lernens entstehen können.

2.2 Ethnographisches Beobachten in der Sprachdidaktik

Am Beispiel des Studiengangs der Sprachlichen Grundbildung an der Universität Bielefeld soll nun gezeigt werden, wie ein Setting des Forschenden Lernens die Möglichkeit schafft, professionelles Wissen und situative Wahrnehmung in ein sinnvolles Verhältnis zu setzen, und wie dadurch das Wissen selbst zum Lernanlass transformiert werden kann. Das Datenbeispiel soll nicht die oben theoretisch skizzierte, unterrichtssituative Kalibrierungspraxis illustrieren, sondern den Blick auf die reflexiven Potenziale von Protokollanalysen in einem solchen Setting Forschenden Lernens richten.

Im Studiengang der Sprachlichen Grundbildung wird das Forschende Lernen primär in Orientierung an qualitativen Forschungsmethoden durchgeführt. Dazu wird in den Vorbereitungs- und Begleitseminaren das ethnographische Beobachten trainiert. Dies geschieht mit dem Ziel, Studierenden die Fähigkeit zu vermitteln, ihr späteres Handlungsfeld kritisch-reflexiv in den Blick zu nehmen. Das ethnographische Beobachten bietet hier einen fruchtbaren Zugang, da die Anlehnung an die soziologisch-erziehungswissenschaftliche Tradition der Ethnographie forschungsmethodische Prinzipien mitbringt, die als Fundamente reflexiv-distanzierter Auseinandersetzung mit einem Forschungsfeld gelten können (vgl. Breidenstein et al. 2013).

Zu nennen ist hier vordergründig das Fremdheitspostulat. Ethnographen nähern sich dem Feld aus einer Ich-weiß-nicht-was-hier-passiert-Perspektive. Ein wichtiges Hilfsmittel, um diese Distanz systematisch herzustellen, ist die ethnographische Schreibpraxis. Mithilfe von Feldnotizen

und Beobachtungsprotokollen werden soziale Phänomene versprachlicht, die mitunter nicht natürlicherweise sprachlich vorliegen (vgl. Reh 2012).

Auf der Basis der erzeugten Texte kann dann in einem nächsten Schritt in die Reflexion bzw. Analyse eingestiegen werden, bei der Strukturen, soziale Mechanismen und Prozesse rekonstruiert und verstanden werden können. Diese Vorgehensweisen sind im erziehungswissenschaftlichen Diskurs bereits gut etabliert (vgl. Friebertshäuser 2008; Zinnecker 2000) und auch erste Überlegungen zum Einsatz in universitären Ausbildungssettings für Lehrkräfte existieren (Breidensstein 2010, 2013).

Im sprachdidaktischen Teil der universitären Lehrerinnenbildung in Bielefeld wird das ethnographische Beobachten als Methodologie der Phänomenoffenheit vermittelt, jedoch mit einer Fokussierung auf fachspezifische Prozesse im Deutschunterricht (vgl. Kern 2017; Knoblauch 2001). Dies soll auch dem häufig affekthaften Fokus auf erziehungswissenschaftliche Gegenstände der Studierenden begegnen: Die Erfahrung zeigt, dass die Beobachtungspraxis der Studierenden im Unterricht oft automatisch anmutend pädagogische und allgemein-didaktische Fragestellungen relevant setzt (vgl. Stövesand 2018). Beispielsweise überlagert das Classroom-Management in der Wahrnehmung zumeist die konkreten fachlichen Lehr-Lern-Prozesse, wie sie sich beispielsweise in Aufgabenbearbeitungen oder Gruppenarbeiten zeigen (vgl. hierzu Kern 2017). Aus diesem Grund wird das Forschende Lernen mit einer „fachdidaktisch inspirierten Ethnographie“ realisiert. Das heißt, dass die Studierenden mithilfe ihres bereits erworbenen fachspezifischen Wissens im Sinne einer „Professional Vision“ fachliche Lehr-Lern-Prozesse im Unterricht identifizieren und detailliert beobachten und dokumentieren sollen. Diese Daten dienen dann im nächsten Schritt einem analytischen Zugang, bei dem erneut fachspezifisches Wissen aktiviert werden (kann), nun aus einer distanzierten und handlungsentlasteten Perspektive.

3. Datensituation und methodischer Zugriff

Der vorliegende Beitrag widmet sich dem oben beschriebenen Schritt der studentischen Analyse von bestehenden Beobachtungsprotokollen. Im Rahmen des skizzierten Seminars sollten Studierende eine ethnographische Fallstudie zum Deutschunterricht durchführen. Die Studierenden sollten dabei ihr Hauptaugenmerk auf die Lehr- und Lernprozesse des Deutschunterrichts richten – weitere Vorgaben gab es nicht. Ausgehend von der ethnographischen Methodologie sollten die Beobachtungen schriftlich festgehalten werden, sodass prosaische Protokolle entstehen, die dann wiederum Grundlage für spätere Analysen sein sollten.

Ein Beispiel einer solchen Analyse soll nun auch für diesen Beitrag im Fokus stehen. Zwei Studierende setzen sich in einer gemeinsamen Arbeitsphase mit einem Beobachtungsprotokoll auseinander, welches zuvor gemeinsam während der Beobachtungsphase erstellt wurde. Die Analysesitzung wurde videographiert und gesprächsanalytisch transkribiert (Konventionen nach GAT 2, vgl. Selting et al. 2009). Die Studierenden hatten den Auftrag, in analytischer Manier auf das Protokoll zu schauen. Die Vagheit dieser Aufgabe war Kalkül: Es sollte aus Forscherperspektive darum gehen, herauszufinden, wie die Studierenden die Aufgabe der *Analyse* interpretieren und interaktiv gestalten. Das Interesse gilt also zum einen der Frage, wie die Studierenden die Anforderungen der Aufgabe organisatorisch angehen (vgl. für den folgenden Auszug ausführlich Kern/Stövesand 2018), und zum anderen dem Umgang der Studierenden mit professions-spezifischen Wissensressourcen beim Sprechen über die beobachtete Praxis.

Als methodischer Zugriff eignet sich die ethnomethodologisch-konversationsanalytisch orientierte Gesprächsanalyse auf der Basis von Videographien besonders (vgl. Bergmann 2001). Mithilfe der mikroskopischen Analyse der Interaktionssituation ist es möglich, die gemeinsamen Bearbeitungsschritte der Studierenden zu rekonstruieren. Die Interaktion wird dabei als gemeinsamer Konstruktionsprozess verstanden: Die Teilnehmerinnen sorgen wechselseitig dafür, dass ihre jeweiligen Bearbeitungsschritte und dafür produzierten Äußerungen im Kontext für die jeweils andere verstehbar sind (vgl. Garfinkel 1967). Die Bearbeitung der Aufgabe *Protokollanalyse* wird so zu einer gemeinsamen Leistung, die über die Betrachtung der stattfindenden Kommunikation kleinschrittig nachvollzogen werden kann. Dabei wird in einem ersten Schritt die Interaktionssituation in Sequenzen eingeteilt. Die einzelnen Sequenzen zeigen entsprechende Abschnitte im gemeinsamen Handlungsverlauf und lassen so eine globale Strukturierung des Interaktionsprozesses zu. Durch die Analyse der verbalen und non-verbalen Praktiken der gemeinsamen Aufgabebearbeitung ist neben der rein gesprächsorganisatorischen Perspektive auf die lokale Herstellung sozialer Ordnung zudem der Umgang mit Wissensressourcen beobachtbar, wenngleich nicht auf direktem Wege (vgl. Bergmann/Quasthoff 2010; Depermann 2015): Durch die strenge methodische Limitierung der analytischen Aussagen auf das an der Gesprächsoberfläche Nachweisbare nutzt die konversationsanalytisch fundierte Gesprächsforschung die Grundannahme der Ethnomethodologie, dass jede (verbale) Handlung bereits Deutungshinweise darauf enthält, wie diese Handlung zu verstehen sei (Bergmann/Quasthoff 2010). Aus dieser Annahme folgt, dass die Teilnehmerinnen selbst die Hinweise liefern, wie eine Äußerung zu verstehen sei. Mit diesen meist impliziten Hinweisen geben die Teilnehmerinnen somit en passant Auskunft darüber, welches eigene und

geteilte Wissen sie voraussetzen und worauf sie sich im Gesprächskontext beziehen. Das Herausarbeiten dieser Hinweise ermöglicht es, Wissen im Gespräch nicht bloß aus einer Zielperspektive heraus zu begreifen (bspw. neues Wissen als Ziel von Lerninteraktionen), sondern den ressourciellen Einsatz von Wissen im Gesprächsverlauf zu rekonstruieren. Das heißt, dass Wissen als epistemische Grundlage von Äußerungen verstanden wird, welche über die Gesprächsanalyse rekonstruiert werden kann.

4. Studentische Analysepraxis zu ethnographischen Unterrichtsprotokollen

4.1 Begriffsdefinition: Kooperative Konzeptgenese

Der Begriff der „Kooperativen Konzeptgenese“ ist genuin in einem Bereich der angewandten Gesprächsforschung verwendet worden, der sich mit der Beschreibung von Arbeitsprozessen beschäftigt. Eraßme et al. 2017 haben in ihrem Beitrag anhand dieses Terminus gezeigt, wie innerhalb eines Industrieunternehmens Arbeitsabläufe durch InterviewerInnen von den jeweiligen Experten erfragt und im Anschluss gemeinsam rekonstruiert werden. Konkret zeigen sie dies am Beispiel des Vorgangs „LKW ent- und beladen“ (vgl. Eraßme et al. 2017). In einer multimodalen Analyse der Rekonstruktionsgespräche der Interviewer zeigen die AutorInnen, wie unter Rückgriff auf geteilte und individuelle Ressourcen (Beobachterwissen, Notizen, ...) das genannte Konzept (re-)konstruiert wird.

Kooperative Konzeptgenesen meinen demnach „[...] Prozesse der gemeinsamen, schrittweisen, situationsübergreifenden Entwicklung, Aushandlung und Darstellung von Konzepten zu Wirklichkeitsausschnitten“ (Eraßme et al. 2017, S. 56). Die mikroskopische Analyse dieser Prozesse ermöglicht eine genaue Rekonstruktion der einzelnen Schritte der Konzeptgenese, die in ihrer Komplexität weit dichter sind als das reine inhaltliche Outcome in Form des fraglichen Konzepts.

Im Prozess der Konzeptgenese verwenden die GesprächsteilnehmerInnen unterschiedliche kommunikative Ressourcen, um individuelle Repräsentationen des Konzepts miteinander zu verhandeln und zu einem geteilten Wissen zu transformieren (vgl. Pitsch/Krafft 2010). Repräsentationen bezeichnen dabei temporäre, individuelle Vorstellungen des fraglichen Konzepts, welche von den Teilnehmerinnen externalisiert und gemeinsam bearbeitet werden. Diese müssen im Sinne der lokalen Aufgabe der Konzeptgenese zu gemeinsamen Repräsentationen verdichtet werden.

Für diesen Beitrag soll der Terminus der Kooperativen Konzeptgenese in ähnlicher Weise für ein konkretes Lernereignis angewendet werden. Dabei wird

das deskriptive Potenzial des Begriffs genutzt, um die in dieser Interaktionsform vorkommenden Prozesse der Thematisierung von fachspezifischem bzw. professionsspezifischem Wissen detailliert zu beschreiben.

4.2 Die gemeinsame (Re-)Konstruktion eines fachdidaktisch-linguistischen Konzepts

Auch wenn der Begriff der Kooperativen Konzeptgenese in seinen bisherigen Anwendungsformen (Eraßme et al. 2017; Pitsch/Krafft 2010) andere Kontexte bedient, so ist die deskriptive Anlage des Terminus gut auf andere Interaktionsformen übertragbar. So zeigt sich, dass die spezifischen Aushandlungsprozesse einer studentischen Protokollanalyse im oben skizzierten Format ähnlichen Logiken folgen. Das folgende Datenbeispiel dient zur Illustration eines solchen Prozesses: Die Studierenden beschäftigen sich in einer gemeinsamen Analysesitzung mit einem ethnographischen Unterrichtsprotokoll und stoßen im Verlauf der Auseinandersetzung auf eine Unklarheit in Bezug auf ein fachdidaktisches Konzept. In der Folge verdeutlichen sie sich gegenseitig, dass hier eine Wissenslücke besteht, und sie entwickeln gemeinsam schrittweise gemeinsame Repräsentationen, die im Verlauf der Interaktion expliziert und verhandelt werden müssen.

Folgender Auszug des Protokolls ist Auslöser der weiter unten analysierten Interaktion:

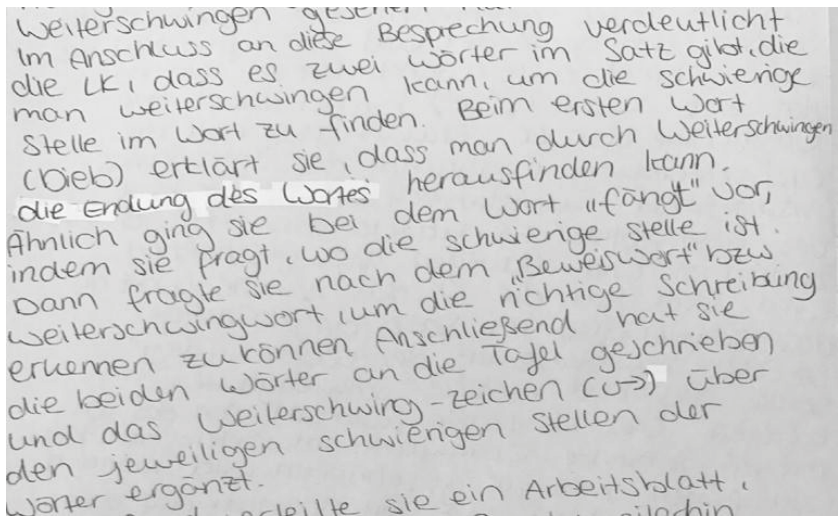


Abb. 1: Protokollauszug

Das Konzept, welches in der Interaktion als unklar herausgearbeitet wird, ist das „Weiterschwingen“. Beim Weiterschwingen handelt es sich um eine Teilstrategie zum Rechtschreiberwerb im Kontext des didaktischen Materials „Rechtschreiben erforschen, Lesen verstehen“, kurz „ReLv“ (vgl. Rechtschreiben erforschen). In der beobachteten Stunde arbeitet die Klasse mit dieser Strategie, bei der es darum geht, die korrekte Schreibung am Wortende über die „Verlängerung“ eines Wortes vom Einsilber in eine zweisilbige Form zu erkennen (s. Abb. 1). Als Beispiel diente in der Stunde das Wort *Dieb*, welches über die Mehrzahlbildung *Diebe* als ein Beispiel für die Auslautverhärtung angeführt wurde. In der beobachteten Stunde ist die Verwendung dieser Strategie in die Bearbeitung eines Beispielsatzes eingebettet, welcher von den Schülerinnen und Schülern korrekt geschrieben werden sollte. Die Studierenden rekonstruieren gemeinsam auf der Basis des Protokolls und eigener Erinnerungen an die beobachtete Stunde die Bearbeitung dieser Aufgabe und sind nun an dem Punkt, an dem es um das Wort *Dieb* geht. Bezogen auf die Aufgabe der Protokollanalyse öffnet sich nun eine Interaktionssequenz, die inhaltlich vom eigentlichen Aufgabeninhalt abstrahiert. Orientiert an der Darstellung für Argumentationen von Spranz-Fogasy (2006) kann dieses Ereignis als interaktive Blockade in der Bearbeitung einer übergeordneten Handlungsaufgabe verstanden werden: Die Studierenden sind zunächst mit einer Handlungsaufgabe (die Analyse des beobachteten Unterrichts, welche sie primär als Erklärung und Rationalisierung des Lehrkraftverhaltens verstehen) beschäftigt, in deren Verlauf ein „Darstellungsdefizit“ auftritt (vgl. Spranz-Fogasy 2006, S. 31). Dieses Defizit blockiert die weitere Bearbeitung der übergeordneten Handlungsaufgabe und erzeugt den lokalen Zugzwang, das Defizit aufzulösen. In diesem Fall wird die Handlungsaufgabe der Analyse dahingehend unterbrochen, dass die Studierenden sich a) nicht darüber einig sind, wie ein Lehrkraftverhalten nun zu erklären ist, und damit unmittelbar verbunden b), wie das fachdidaktische Konzept, welches für eine Erklärung nötiges Wissen darstellt, tatsächlich aussieht.

1: Etablierung des fraglichen Konzepts

```

001 V ich FINde (.) die hat auch nicht wirklich; (-)
002 ja;
003 die hat erKLÄRT;
004 WEIterschwingen,
005 wie man das MACHT,
006 dieb DIEbe,
007 aber was IST dann eigentlich diebe;
008 das ist ja die MEHRzahl;
009 das hat die [irgendwie] (.) vielleicht wussten die das
010 S [°h Aber; ]

```

011 VORher schon aber,
 012 *S* *ich!GLAU!be (-) dass man grundsätzlich; (.)*
 013 *ä::m (-) ich meine das wär auch ein prinzip von relv (-)!SELBST!,*
 014 *dass es nicht unbedingt (-) die!ME:HR!zahl SEIN muss,*
 015 *<<all> deswegen sie sagt immer die> mehrzahl;*
 016 *V* *SONdern.*
 017 *S* *aber ich MEIne mich dran zu erinnern,*
 018 *ich <<all> weiß nicht obs bei RELV explizit war oder obs*
 grundsätzlich beim weiterschwingen>,
 019 *dass es nicht darauf ANkommt <<all> dass du die mehrzahl bil-*
 dest,
 020 *=sondern GRUNdsätzlich einfach das wort weiterschwingst>.*

In der ersten Teilsequenz beginnt V (Vanessa) mit einer evaluativen Beschreibung des Lehrkrafthandelns auf der Basis eigenen Wissens aus der Beobachtungssituation. Demnach habe die Lehrkraft zwar hinsichtlich der Weiterschwingen-Strategie erklärt, „wie man das macht“, indem sie den Schülerinnen und Schülern die Bildung der zweisilbigen Form von *Dieb* darlegt. Jedoch bliebe offen, was dies eigentlich bedeutet: „Diebe“ sei „ja“ die Mehrzahl, und Weiterschwingen würde entsprechend über die Mehrzahlbildung realisiert. Die Lehrkraft habe die Erklärung ausgelassen und damit möglicherweise vorausgesetzt, dass die SuS bereits um die grammatische Bedeutung des Verfahrens *Dieb* – *Diebe* als Pluralbildung wussten (vgl. Z. 009–011). S (Sabine) liefert daraufhin eine mögliche, alternative Erklärung für dieses Lehrkraftverhalten, was gleichzeitig den Beginn der Konzeptgenese darstellt: Im Modus der Unsicherheit („Ich glaube“) bezieht sich Sabine auf das dem Weiterschwingen übergeordnete Material *ReLv*, welches nicht die Mehrzahlbildung als Weiterschwingen vorsieht, sondern eine Transformation von ein-silbigen Wörtern in zweisilbige („einfach weiterschwingen“, Z 020), wobei sie den Silbenbegriff hier nicht expliziert. „Deswegen“ (Z. 015) würde die Lehrkraft zwar faktisch die Mehrzahl anhand der Beispiele produzieren, sich dabei jedoch auf die rein formale (morphologische) Wortmodifikation beziehen. Diese Position wird daraufhin reformuliert und erweitert, indem Sabine erneut auf ihr unsicheres Wissen über das *ReLv*-Material zum Weiterschwingen Bezug nimmt und das Weiterschwingen selbst als Praktik benennt, welche nicht zwingend die Mehrzahlbildung meint (vgl. Z. 017–020).

Dieser Abschnitt markiert im gewählten Interaktionsauszug den Beginn der gemeinsamen Konzeptgenese: Sabine deklariert unsicheres Wissen über das Weiterschwingen-Konzept, mit dem sie das Handeln der Lehrkraft zu rationalisieren versucht. Vanessa scheint auf der Basis der Beobachtungen in der Stunde und im Protokoll das Weiterschwingen mit der Pluralbildung zu identifizieren, wohingegen Sabine Wissen aktualisiert, wonach Weiterschwingen über „einfach

weiterschwingen“ (vgl. Z. 020) funktioniert, also eine strukturelle Vorgehensweise der Wortveränderung evoziert.

2: Fixierung der Konzeptunklarheit

```

021 V   aber (-) wie w_ (xx)
022 S   ja du kannst das glaub ich (.) toTAL [ban]al;
023 V                                       [die]BO?
024 S   JA_a;;
025 V   oke.
026 S   ich!MEI!ne das mal irgendwo;
027     =das müssen wir mal [NACHgucken,          ]
028 V                                       [<p> WEIß ich gar nicht>;]
029     ich hab doch [mal bei RELV          ](-) geschrieben;
030 S                                       [ich nehme mal ein neues BLATT.]
031 V   das kann ich NACHgucken;
032 S   ich MEIne es war bei relv,
033     ich hätte das irgendWO?

```

Nachdem Vanessa und Sabine im ersten Ausschnitt im Austausch über das Protokoll das fragliche Konzept ‚Weiterschwingen‘ identifiziert haben, beginnt nun die interaktive Etablierung einer Wissenslücke über dieses Konzept als Thema der weiteren Aushandlung. Vanessa bezieht sich direkt auf den konzeptbezogenen Erklärungsvorschlag von Sabine und formuliert eine Wie-Frage. Sabines Folgeäußerung legt den Schluss nahe, dass Vanessa nach einer Alternative zur Pluralbildung als Form des Weiterschwingens fragen wollte. Sabine beginnt eine Antwort, die von Vanessa mit einem eigenen Vorschlag unterbrochen wird: Eine von der semantisch-grammatischen Ebene der Pluralbildung losgelöste, morphologische Form des Weiterschwingens „dieBO“ (Z. 023). Sabine ratifiziert diesen Vorschlag und Vanessa zeigt mit „oke.“ ihr (Ein)Verständnis an, dass Weiterschwingen auch ohne semantische Korrektheit stattfinden kann. Dennoch erfolgt hier keine Einigung auf eine gemeinsame Repräsentation, sondern die Markierung von Unsicherheit das Konzept betreffend (Z. 024/025). Daher definiert Sabine eine notwendige Folgehandlung: „das müssen wir mal nachgucken“ und markiert damit den Status des Konzepts als nach wie vor unsicher. Die Folgeäußerungen beziehen sich darauf und elaborieren die Notwendigkeit, externe Ressourcen zur Klärung des Konzepts heranzuziehen (Z.028–033). Diese Ressourcen werden konkret benannt, indem Vanessa sagt, dass sie bereits zu ReLv gearbeitet habe und dies also nachgucken könne. Auch Sabine äußert eigene verfügbare Ressourcen (Z. 032/033).

Dass es sich bei dem aktuellen Punkt der Genese des Konzepts Weiterschwingen um ein vorläufiges Stadium im Modus der Unsicherheit handelt, zeigt wenig später die Fixierung der bisherigen Diskussion als schriftliche Notiz und der anschließenden weiteren Arbeit:

044 V schreib mal AUF;
 045 [re:lv]
 046 S [weiter]schwingen gleich MEHRzahl,
 047 ((beginnt zu notieren))
 048 S |((notiert))
 049 V |ja (.) bei NOMen auf jeden fall;
 050 S |=jaja klar;
 051 V |weil es IST ja immer so (.) wald (-) WÄLder;
 052 |und (.) [keine AHnung;]
 053 S °h [ja: <<all> aber du könntest auch WALde sagen oder (-) wald;
 054 V ((lacht)) ja.
 055 S jetzt fällt mir kein (1.5)
 056 dass du irgendwie zum beispiel *ein neues WORT* daraus machst;
 057 oder so *ein wort DRANhängst* oder so; (1.5)
 058 ((ergänzt ein Fragezeichen an die Notiz „Weiterschwingen = Mehrzahl“))
 059 V hm_hm;
 060 S ich bin mir halt bei: i (.) ich MEIne ich hab das mal irgendwo (--) gelesen;
 061 das war zu irgendeinem PRAktikum; (-)
 062 bei XXX oder so (.) da hat ich das irgendWO;
 063 und da war ich mir nämlich nicht sicher und dachte so (.) JA:;
 064 *am einfachsten IST es mit mehrza:hl,*
 065 *aber manche kinder KÖNnen halt die mehrzahl nicht,*
 066 *=<<all> dann sagen die zum beispiel (.) WALD>, (-)aus dem WALde;*
 067 da hörst dus AUCH;
 068 V ja: STIMMT.

Vanessa fordert Sabine auf, „ReLV“ aufzuschreiben, wird dabei aber von Sabine unterbrochen.² Sabine notiert stattdessen „Weiterschwingen = Mehrzahl(?)“. Nach Streeck (2001) können solche schriftlichen Fixierungen als „Inscriptions“ beschrieben werden. Demnach erfüllen Notizen mehrere Funktionen innerhalb einer Interaktion und können nicht von dieser losgelöst betrachtet werden. In diesem Fall dient die Notiz der Bewältigung der Problematik, dass die Gegenstände einer längeren mündlichen Diskussion zunächst flüchtig sind und somit ein externes Gedächtnis („external memory“, vgl. Streeck 2001, S. 467) generiert werden muss. Damit wird der verschriftete Stand der Diskussion weiter für die Interaktion als Ressource verfügbar gemacht und es kann von beiden Teilnehmerinnen Bezug darauf genommen werden.

Vanessa bezieht sich bereits mit ihrer Äußerung in Z. 049 direkt auf die vorherige Diskussion und reagiert faktisch auf die schriftliche Notiz

2 Das Festhalten von Diskussionsergebnissen ist Teil der Aufgabenstellung der Gruppenarbeit. Was genau aufgeschrieben wird und welchen Status die Notizen haben, ist jedoch den Studierenden selbst überlassen worden.

„Weiterschwingen = Mehrzahl(?)“. Sie schränkt mit der Äußerung ihre ursprüngliche Konzepthypothese dahingehend ein, dass Weiterschwingen bei Nomen „auf jeden Fall“ durch Mehrzahlbildung realisiert werde. Entgegen dem Vorschlag aus Teilsequenz 2 („dieBO“) markiert sie nun also erneut das grammatische Verfahren des Weiterschwingens, wenngleich bezogen auf eine spezifische Wortart. Nach dem bestätigenden „jaja klar“ von Sabine elaboriert Vanessa den Wortartenansatz, indem sie *Wald* – *Wälder* als Beispiel anführt. Sabine argumentiert erneut für das formale Konzept zum Weiterschwingen, indem sie das Gegenbeispiel „WALDe“ anführt, analog zum *dieBO*-Beispiel aus Teilsequenz 2. Im nächsten Redebeitrag führt Sabine daraufhin als neuen Konzeptaspekt – weiter im Modus der Unsicherheit – die Derivation bzw. Komposition („ein neues Wort draus machst“; „ein Wort dranhängt“, Z. 057) als mögliche Formen des Weiterschwingens an. Diesen Stand der Aushandlung rahmt sie als unsicheres Wissen, indem sie in der schriftlichen Notiz ein Fragezeichen ergänzt (Z. 058) und auf ihre eigenen, nicht ganz klaren Erinnerungen an eine Lektüre und ein Praktikum rekurriert (Z. 061).

Hier zeigt sich bereits eine Progression in der Konzeptgenese: Wo zunächst nur die beiden Aspekte *Mehrzahlbildung* und *Wortverlängerung* anhand von Beispielen ausgehandelt wurden, wird nun das Konzept weiter verdichtet. Die Wortart Nomen wird als relevanter Faktor angeführt und es werden zwei weitere mögliche Strategien genannt, wenngleich bei letzterer die fachliche Terminologie fehlt und der Aspekt im Modus der Unsicherheit bleibt. Sabine greift dann ab Zeile 064 die Mehrzahlhypothese von Vanessa wieder auf und stützt dies mit ihrer Erinnerung: Sie habe in der Vergangenheit zu gegebener Situation gedacht, dass die Mehrzahlbildung die einfachste Möglichkeit des Weiterschwingens sei. Damit geht sie zwar auf Vanessas Repräsentation des Konzepts ein, rahmt sie allerdings neu: Es sei nur eine Option für die Durchführung von „Weiterschwingen“, die allerdings durch von ihr antizipierte individuelle Grenzen der SuS in ihrem Einsatz limitiert sind. Auf der Basis dieses Wissensarguments rekurriert Sabine daraufhin erneut auf ihre Position, wonach auch die Kinder möglicherweise eine Wortverlängerung bei Nomen durchführen, ohne dabei die Mehrzahl zu bilden. Mit Sabines Vorgehen zeigt sich hier, wie das gemeinsame Konzept durch Hinzufügung verschiedener Zusatzinformationen aus unterschiedlichen (Wissens-)Ressourcen weiter verdichtet wird und sukzessive eine gemeinsame Konzeptgestalt erarbeitet wird.

Etwas später im Verlauf der Interaktion entscheiden sich die Studierenden dafür, der anfänglich definierten Anschlusshandlung des „Nachguckens“ zu folgen und bemühen eine Online-Suchmaschine auf ihrem Smartphone, um zum Konzept Weiterschwingen zu recherchieren.

3: Externer Ressourceneinsatz durch Onlinerecherche

097 S ä:m HIER;
 098 <<all> WEIterschwingn>;
 099 |einsilbige wörter werden auf die zweisilbige form zuRÜCK geführt;
 100 |((liest vom Smartphone ab))
 101 V also einfach ZWEI silben;
 102 S hier steht auch LEGT legen; (-)
 103 also ZÄHLTS auf jeden fall;
 104 V le::gt;
 105 ja.
 106
 (...)

 121 S das beweiswort bei nomen findet man!AUCH! durch mehrzählbildung
 oder zählprobe =das heißt es MUSS nicht durch MEHRzahl; (1.5)
 122 V oke.(4.0)

Sabine beginnt auf einer einschlägigen Internetseite zu lesen und erhält so die Information, dass für Weitschwingen die folgende Definition gilt: „Einsilbige Wörter werden auf die zweisilbige Form zurückgeführt“. Diese Information wird in der Interaktion qua Vorlesen zur Verfügung gestellt und dient damit als weitere Ressource für die Entwicklung einer gemeinsamen Repräsentation des Konzepts Weitschwingen. Sabine paraphrasiert diese Information in Z. 101 und damit ist zum ersten Mal in der Interaktion der Terminus *Silbe* relevant, wenngleich implizit die vorherigen vorgeschlagenen Verfahren des Weitschwingens den Silbenbegriff in der morphologischen Modifikation bereits implizierten. Durch den Terminus erfährt das Konzept hier nun einen weiteren Verdichtungsschritt, zudem sind diese neuen Informationen durch die Informationsautorität der Internetseite zusätzlich verifiziert und werden nicht mehr durch den Unsicherheitsmodus gerahmt. Weiter liest Sabine vor, dass bei Nomen „!AUCH! durch mehrzahlbildung“ das Beweiswort herausgefunden werden kann. Der Fokusakzent auf dem Adverb „auch“ in Z. 121 zeigt hier an, dass Sabine diese Information auf die von Vanessa zuvor verteidigte Mehrzahlhypothese bezieht und mit dem Kontrastfokus ihre Folgeäußerung begründet: Mit „das heißt“ rekontextualisiert sie die verifizierte Information im bisherigen Aushandlungsraum und stützt damit ihre Argumentation aus der Teilsequenz 2, in der sie bereits darauf insistierte, dass die Pluralbildung nicht als einzige Option des Weitschwingens gelten kann. Durch diese Verifikation wird die aktuelle Repräsentation des Konzepts Weitschwingen erweitert und im Hinblick auf ein finales Konzept inhaltlich verdichtet.

3.1: Integration in bisherige Konzeptaushandlung

124 S ich HATte das nämlich mal (.) irgendwo,
 125 =ja HIER wirts über viele hüt_ (X);
 126 es WIRD meistens über die mehrzahl ge!MACHT!;
 127 =aber ich MEI_ne, (--)
 128 V ja aber;
 129 du KANNst denen ja auch nicht (.) ä::m;
 130 S ja ist am EINFachsten;
 131 V =WALD waldo oder so beibringen;
 132 S ((lacht, schaut weiterhin aufs Smartphone)) (3.0)
 133 <<p> aber vielleicht WALde.>(1.5)
 134 V IM (.) wald; (-) würdest [dann sagen.]
 135 S [im WALde] im;

Erneut bezieht Sabine ihre eigene Erinnerung mit ein, wodurch sie den bereits verifizierten Konzeptaspekt zusätzlich mit ihrem eigenen Wissen unterstreicht. Dass das Weiterschwingen „auch“ über die Mehrzahlbildung realisiert werden kann, modifiziert sie nun dahingehend, dass es „meistens“ über die Mehrzahlbildung gemacht würde und es sogar „am einfachsten“ sei (vgl. Teilsequenz 3.1). Durch die Informationen aus der Onlinerecherche und den Erinnerungen von Sabine wird das Konzept des Weiterschwingens hier nun also dahingehend entwickelt, dass das strukturelle Merkmal der silbischen Verlängerung prominent gesetzt wird unter besonderer Berücksichtigung der Mehrzahlbildung bei Nomen als stereotype Realisierung dieser Silbenergänzung. Damit nähern sich die beiden Positionen der Sprecherinnen einander an und bilden zusammen eine Repräsentation des Konzepts, welche deutlich über die anfänglichen Vermutungen und vagen Informationen hinausgeht.

(...)

144 V eGA:L sonst schreiben wir einfach auf,
 145 MEHRzahl fragezeichen (-)ANDere (.) äm;

(...)

Trotz der verifizierten Information und elaborierten Repräsentation des Konzepts von beiden Beteiligten wird erneut eine Frage als schriftliche Form des bisher Entwickelten vorgeschlagen. Dadurch bleibt der Unsicherheitsmodus erhalten, es existiert noch keine diskursiv finalisierte Version des Konzepts Weiterschwingen.

3.2: Informationsverdichtung durch weitere Recherche

153 ba na nen SCHA le;
 154 V ja aber das ist ja nicht [WEIterschwingen;]
 155 S [das ist SCHWINGen,] (-)
 156 verLÄNGern;

157 *blatt BLÄTter,*
 158 *berg BERge,*
 159 *zieh ZIEhen.*
 160 *ja ok die machens MEIstens;*
 161 °h MUSS ich mal gucken ob das nochmal [finde;]
 162 V [SCHREIB]
 163 mal auf ME:HRza:hl (-) FRagezeichen.
 164 S |verLÄNGern.

Anschließend liest Sabine weiter auf der Internetseite nach und findet das Beispiel *Bananenschale*. Zurecht merkt Vanessa an, dass es sich bei dem Wort um kein Beispiel für Weiterschwingen handeln kann, was als Wissensdisplay (vgl. Morek 2015; Deppermann 2008) interpretierbar ist: Vanessas Vorstellung des Konzepts Weiterschwingen passt offenbar nicht zum Beispielwort *Bananenschale*. Sabine ergänzt, dass es sich nicht um Weiterschwingen, sondern um „SCHWINGen“ handelt.³ Als weiteres konzeptbezogenes Element zitiert Sabine das „Verlängern“ inklusive einiger Beispiele, die sie abschließend in Zeile 160 insofern evaluiert, als dass sie hier die Mehrzahlbildung als Verfahren erkennt und damit ihre eigene Vermutung bestätigt sieht, dass es „meistens“ mit der Mehrzahlbildung gemacht wird. Das *Verlängern* schließt hier direkt an den zuvor etablierten Konzeptaspekt an, dass Wörter beim Weiterschwingen in eine zweisilbige Form überführt werden. Damit wird dieser zentrale Konzeptaspekt weiter verstetigt.

4: Konzeptbezogene Wissensreflexion

173 S *ja hier weiterSCHWINGen mehrzahl.*
 174 V *naja gut.*
 175 *((lacht))*
 176 *o:der ANdere ä:m; (-)*
 177 S *be[WEIS (.) wörter;]*
 178 V *[ZWEIsilbige wörter;] (3.0)*
 179 *[das müssen ja immer zwei SILben] sein.*
 180 S *[aber SINDS immer,]*
 181 V *ja KLAR. (1.5)*
 182 S *sind ALle wörter die (--) das am ende haben immer EINsilbig? (2.0)*
 183 V *ne:: Oder? (1.5)*
 184 S *würd ja jetzt hier irgendWIE STAND da ja grade [ne,]*
 185 V [ja.]
 186 S *das <<all> einsilbige WÖRter> ZWEIsilbig gemacht werden;*

3 Schwingen ist im ReLv-Material die Strategie, die dem Weiterschwingen übergeordnet ist. Beim Schwingen geht es grundsätzlich darum, die silbische Struktur mithilfe von synchronen Schwingbewegung zur perzeptiven Struktur des Wortes zu erkennen.

Sabine liest daraufhin noch ein Stück weiter und findet, deiktisch mit „hier“ markiert, einen expliziten Zusammenhang von Weiterschwingen und Mehrzahl. Gemeinsam ergänzen die beiden Sprecherinnen dann spontan den Zusatz „oder ANdere [...] beWEIS (.) wörter“, wobei Vanessa mit dem Ausdruck „ZWEIsilbige wörter“ unterbricht. Sie führt aus, dass es ja immer zweisilbige Wörter beim Weiterschwingen sein müssen, wodurch sie dies als sichere Information markiert. Sabine setzt zu einer Nachfrage in Z. 180 an, die von Vanessa sofort mit „ja KLAR“ beantwortet wird. Für Sabine scheint an dieser Stelle die Zweisilbigkeit als maßgebliches Kriterium für ein weitergeschwungenes Wort noch nicht als verifiziertes Wissen zu gelten. Sie formuliert trotz Vanessas eingeworfener Antwort die Frage erneut, ob „Alle“ Wörter, die „das“ am Ende haben, immer einsilbig sind. Mit dem bestimmten Artikel, dessen Referenzwort hier fehlt, meint Sabine offenbar die Auslautverhärtung, denn dieses Phänomen wird mit dem Weiterschwingen als Strategie entdeckt und in die Rechtschreibentscheidung mit einbezogen. Mit dieser Frage macht Sabine deutlich, dass sie zwar die silbische Basis der Strategie Weiterschwingen in ihre Repräsentation des Konzepts integriert hat, jedoch noch keine finale Konzeptversion entstanden ist. Dass es sich dabei um ein gemeinsames Wissensdefizit handelt, zeigt Vanessas Reaktion: Sie verneint Sabines Nachfrage, mit der Fragepartikel „Oder?“. Hier zeigt sich, dass das Konzept des Weiterschwingens weiterer Bearbeitung bedarf.

5: Konzeptbezogene Wissensreflexion und Inscription

```

187 V [SIND ] die hier alle;
188 S [MO:ND;]
189 korb; (-)
190 freund;
191 die sind ALle;
192 V ja DANN;;
193 [müssen die] (.) ZWEIsilbig sein;
194 S [!AL!le, ]
195 ist das!IM!mer nur bei!EIN!silbigen? (3.0)
196 V schreib mal AUF;
197 S ((lacht und beginnt zu schreiben))
198 Ä::M (2.0)moMENT.
199 ERSTma:l,
200 |weiterschwingen nur durch mehrZA:HL,
201 |((schreibt))
202 V oder ANdere;
203 S einsilbig zu |ZWEI (1.5) sil (.) big,
204 |((schreibt))
205 V und (-) wort mit (.) AUSlaut (.) verhärtung (.) immer EINsilbig.
206 fragezeichen.
207 ((S schreibt zeitgleich))

```

208 V ja das ist mir noch nie AUFgefallen ehrlich gesagt ne;
 209 das das immer nur EINSilbig ist;
 210 S nö: mir AUCH nicht;

Sabine liest die Beispielwörter auf der Internetseite vor, um die offene Frage nach der Silbenstruktur der für das Weiterschwingen relevanten Wörter zu klären. Dabei stellen beide fest, dass es sich nur um Einsilber handelt, so wie in der vorherigen Teilsequenz bereits vermutet. Daraus schließen sie induktiv, dass dies eine zentrale Information für das Konzept ist und ratifizieren diese, wie Vanessa in Z. 192 mit „ja DANN“ konstatiert. Sabine stellt diese Information darauffolgend erneut infrage, woraufhin Vanessa vorschlägt, diese Unklarheit schriftlich zu fixieren und damit als in der Situation nicht zu klären einzustufen. Die für die gezeigte Interaktion erstellte Notiz sieht an dieser Stelle folgendermaßen aus:

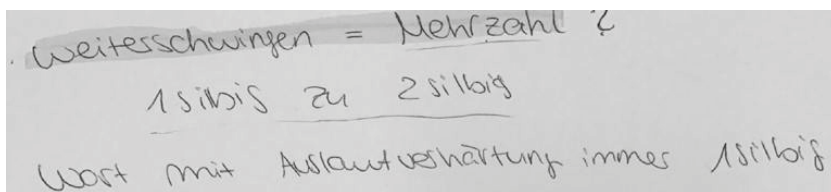


Abb. 2: Analytische Notiz

In Teilsequenz 5 ergänzt Sabine die beiden unteren Zeilen, die nicht mit einem Fragezeichen versehen werden, obwohl die letzte Zeile von Vanessa in der Interaktion explizit mit Fragezeichen vorgeschlagen wurde (s. Abb. 2). Es bleibt also der Unsicherheitsfaktor dieser Informationen, allerdings ist anhand dieser Notiz der Verdichtungsprozess des Konzepts sichtbar: Wo zu Beginn der Interaktion lediglich die Mehrzahlhypothese im Raum stand, ist jetzt ein deutlicher Zuwachs an konzeptspezifischen Informationen zu beobachten.

Das Ende des gezeigten Auszugs markiert die Reflexion von Vanessa und Sabine. Die beiden Studierenden merken an, dass die Information der Einsilbigkeit der für das Weiterschwingen relevanten Wörter für beide neu ist – es sei ihnen „noch nie AUFgefallen“. Die kooperative Konzeptgenese geht im gezeigten Beispiel also einher mit einem individuellen Lernprozess bezüglich des fachdidaktischen Konzepts „Weiterschwingen“. Die Studierenden nutzen das Protokoll und ihr Wissen, um das Weiterschwingen als Konzept informativ anzureichern und zu verdichten. Sie stellen dabei fest, dass sich an zentralen Stellen Defizite auftun, die externe Informationen notwendig machen. Unter Hinzuziehung von Ressourcen und der gemeinsamen Aushandlung erzeugen

die beiden über mehrere Konzeptstadien hinweg eine verdichtete Form des Konzepts, welche durch fachspezifische Terminologie und einem Zuschnitt der Konzeptinformationen vom Partikularen (Mehrzahlbildung) zum Zentralen (Silbenstruktur) konstituiert ist. Insgesamt kommen die Studierenden nicht zu einem finalen Konzeptentwurf, den sie als gesichert annehmen. Es bleibt im Frageformat, was, wenn es um die Vermittlung sicheren Wissens ginge, didaktischer Nachsteuerung bedürfe.

5. Zusammenfassung und Diskussion: Wissensreflexion im gemeinsamen Analyseprozess

Wie die Analyse zeigt, bearbeiten die Studierenden in der Protokollanalyse ein gemeinsam identifiziertes Wissensdefizit. Dieses Defizit bezieht sich auf ein konkretes fachdidaktisches Konzept, welches als „Wirklichkeitsausschnitt“ bzw. bestehendes Wissen in den entsprechenden Quellen vorliegt, den Studierenden allerdings nicht ad hoc bekannt ist.

Gemeinsam beginnen sie, dieses Konzept unter Hinzuziehung verschiedener Ressourcen zu erarbeiten, um so mit der Analyse als Handlungsaufgabe (vgl. Streeck 2001) weitermachen zu können. Im Gesamtverlauf betrachtet ist diese Reflexion über ein Wissenskonzept in eine Erklärungs- und Bewertungspraxis des beobachteten Unterrichts eingebettet. Die Studierenden interpretieren die Aufgabe der „Analyse“ dahingehend, dass sie vornehmlich das (didaktische) Verhalten der Lehrkraft zu rationalisieren und nachzuvollziehen versuchen. Um dies zu leisten, ist es notwendig, dass ihnen die in der Stunde verwendeten didaktischen Konzepte bekannt sind und das fachliche Wissen bereitsteht, um das Geschehene verstehen zu können. Der gezeigte Interaktionsausschnitt beginnt, als den Studierenden klar wird, dass das nötige Wissen fehlt, um mit der Erklärungspraxis fortfahren zu können – es entsteht ein Darstellungsdefizit. Ausgehend von der eigentlichen Protokollanalyse können hier Ansätze eines Lernereignisses beobachtet werden. Die darauffolgende Interaktion lässt sich als „Kooperative Konzeptgenese“ beschreiben, die sich dadurch auszeichnet, dass die Studierenden wechselseitig und aufeinander bezogen ihre jeweiligen Wissensdefizite und Wissensressourcen anzeigen, um schließlich zu einem gemeinsamen Konzept von Weiterschwingen zu kommen. Dieser Prozess der Konzeptgenese kann als Wissensreflexion oder – vorsichtig – als ‚Lernen‘ verstanden werden, da durch die wissenschaftlich inspirierte Auseinandersetzung mit der beobachteten Unterrichtspraxis aktiv das eigene, notwendige Wissen in den Fokus der Aushandlung und Bearbeitung rückt.

Die Kooperative Konzeptgenese als kokonstruktive Erarbeitung eines selbst identifizierten Wissensdefizits ist hier ein fruchtbarer Weg, Lernprozesse beschreiben zu können. Wie Bergmann/Quasthoff 2010 zeigen, ist das Wissen der Untersuchten zwar nicht direkt beobachtbar, jedoch kann die gemeinsame Arbeit an Wissen und Wissensressourcen in einem interaktiven Rahmen über die Rekonstruktion der „accounting practices“, also der diskursiven Praktiken der Wissensdarstellung der Gesprächsteilnehmer (Bergmann/Quasthoff 2010, S. 23) beschrieben werden. Ein solches Vorgehen im Rahmen von Forschung zur Lehramtsausbildung ergänzt das reine Testen von Wissensbeständen der Studierenden um detaillierte Beschreibungen von Anwendungskontexten. Die Studierenden müssen in dem beschriebenen Setting ihr mitunter vages bzw. „träges“ Wissen (vgl. Gruber et al. 2000) auf einen konkreten Fall anwenden und dies in der Interaktion explizieren. Hier setzt die Beschreibung als Kooperative Konzeptgenese an und öffnet den Blick auf die gemeinsame Herstellung von Wissen im Aufgabenkontext.

Die Analyse zeigt, wie die Studierenden selbstinitiativ und selbstgesteuert das Konzept ‚Weiterschwingen‘ als Wissensdefizit markieren und unter Hinzuziehung eigener und externer Ressourcen gemeinsame Repräsentationen des Konzepts entwickeln, die sich nach und nach verdichten. Es zeigt sich also ein situatives Geschehen, bei welchem aktiv Wissen neu konstruiert und in bereits bestehendes Wissens eingebettet wird. Das Konzept ist dabei Auslöser und letztendlich Ziel dieser Wissensaushandlung, wenngleich in diesem Fall zu konstatieren ist, dass die beiden Studierenden nicht zu einem finalen Konzeptentwurf kommen. Dass dies nicht von zentraler Relevanz ist, zeigt der Blick auf das dem Setting zugrundeliegende Verständnis Forschenden Lernens: Es ist nicht das Ergebnis, welches den Prozess des Forschenden Lernens als gelungen oder misslungen qualifiziert, ebenso ist die Qualität des Ergebnisses nicht maßgeblich für die Entscheidung, ob hier ‚Lernen‘ stattgefunden hat. Vielmehr ist es der Prozess und die Art und Weise, in der die Studierenden hier mit dem Material umgehen. In einem Modus der distanziert-kritischen Auseinandersetzung nehmen die Studierenden kleinschrittig und mikroskopisch das beobachtete Geschehen in den Blick. Dabei orientieren sie sich in ihrer Argumentations- und Diskussionspraxis an eigenem Wissen den Gegenstand betreffend und machen dies in der Interaktion öffentlich. Auch wenn am Ende keine Lösung entsteht, so ist doch der Weg in diesem Fall das, was das Forschende Lernen als Lernpotenzial bereithält. Dort, wo die wissenschaftliche Haltung in Form der genannten Attitüden einen neuen oder zumindest detaillierteren Blick auf die Praxis bereithält, da ist auch das Potenzial, neue Blickwinkel zu erzeugen bzw. Raum für die Reflexion über eigenes, professionsbezogenes Wissen.

Das Forschende Lernen hat zum Ziel, a) Reflexionen über Unterricht, Fach und Schule anzuregen und b) eine kritisch-reflexive Haltung nachhaltig zu fundieren und zu vermitteln (vgl. Boelhaue 2004; Fichten 2010). Eigene Beobachtungen im Unterricht durchzuführen und anschließend über das Beobachtete zu sprechen, dient direkt diesem Ziel und ist das fundierende Moment der Seminare zum ethnographischen Beobachten in der Lehramtsausbildung. Der Blick auf die Analysepraxis der Studierenden im Anschluss an die Beobachtungen im Deutschunterricht zeigt, dass die Auseinandersetzung mit der fachlichen und fachdidaktischen Realität aus der distanzierten Perspektive heraus einen Reflexionsraum eröffnet, in dem das eigene Wissen relevant wird. Die Distanz, die über die rein schriftliche Manifestation des Beobachteten hergestellt wird, ermöglicht die handlungsentlastete und zeitlich entspannte Beschäftigung mit der Unterrichtspraxis. Hierüber und über die Konzeption als Interaktionsereignis müssen die Studierenden ihre Ansätze und Analyse- und Erklärungsversuche das Beobachtete betreffend öffentlich machen und miteinander besprechen. In dieser Veröffentlichung werden für den forschenden Blick Wissensprozesse sichtbar, die sich an der Gesprächsoberfläche zeigen.

Literatur

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 9. H. 4, S. 469–520.
- Bergmann, Jörg (2001): Das Konzept der Konversationsanalyse. In: Brinker, Klaus (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband. Berlin und New York: de Gruyter, S. 919–927.
- Bergmann, Jörg/Quasthoff, Uta (2010): Interaktive Verfahren der Wissensgenerierung – Methodische Problemfelder. In: Dausendschön-Gay, Ulrich/Ohlhus, Sören/Domke, Christine (Hrsg.): Wissen in (Inter-)Aktion. Berlin und New York: de Gruyter, S. 21–36.
- Boelhaue, Ursula/Frigge, Reinhold/Hilligus, Annegret/von Olberg, Hans-Joachim (2004): Praxisphasen in der Lehrerbildung. Empfehlungen und Materialien für die Umsetzung und Weiterentwicklung. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW.
- Breidenstein, Georg (2010): Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln: Strategien der Befremdung. In: Heinzel, Friederike/Thole, Werner/Cloos, Peter/Köngeter, Stefan (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS, S. 205–216.

- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stephan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (Hrsg.) (2013): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. 2. Aufl. Konstanz und München: UTB.
- Bromme, Rainer (1992): *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Verstehen im Gespräch*. In: Kämper, Heidrun/Eichinger, Ludwig (Hrsg.): *Sprache – Kognition – Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 225–226
- Deppermann, Arnulf (2015): *Wissen im Gespräch: Voraussetzung und Produkt, Gegenstand und Ressource*. <http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/57/inlist57.pdf> (= *InLiSt*. 57).
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2002): *Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns*. In: Thole, Werner (Hrsg.): *Grundriss sozialer Arbeit*. Opladen: Leske + Budrich, S. 179–198.
- Eraßme, Denise/Fiehler, Reinhard/Jakobs, Eva-Maria (2017): *Wie der LKW in die Welt kam – eine Konzeptgenese*. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. H. 18, S. 56–90.
- Feindt, Andreas/Meyer, Hilbert (Hrsg.) (2000): *Professionalisierung und Forschung. Studien und Skizzen zur Reflexivität in der LehrerInnenbildung*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Fichten, Wolfgang (2010): *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung*. In: Eberhardt, Ulrike (Hrsg.). *Neue Impulse der Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 127–182.
- Friebertshäuser, Barbara (2008): *Vom Nutzen der Ethnographie für das pädagogische Verstehen. Vorläufige Antworten und offene Fragen*. In: Hünersdorf, Bettina/Müller, Burkhard/Maeder, Christoph (Hrsg.): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 49–64.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Goodwin, Charles (1994): *Professional Vision*. In: *American Anthropologist*. Jg. 96. H. 3, S. 606–633.
- Gruber, Hans/Mandl, Heinz/Renkl, Alexander (2000): *Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen?* In: Mandl, Heinz/Gerstenmaier, Jochen (Hrsg.): *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe, S. 139–156.

- Helsper, Werner (2000): Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. Jg. 1, H. 1, S. 5–19.
- Huber, Ludwig (2003): Forschendes Lernen in deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In: Obolenski, Alexandra (Hrsg.): Forschendes Lernen: Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15–36.
- Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, Ludwig (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen. Bielefeld: UVW. S. 9–36.
- Kern, Friederike (2017): Ethnographisches Beobachten. In: Schüssler, Renate/Schwier, Volker/Klewin, Gabriele/Schicht, Saskia/Schöning, Anke/Weyland, Ulrike (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinghardt, S. 161–166.
- Kern, Friederike/Stövesand, Björn (2018): Zur kooperativen Analysepraxis beim forschenden Lernen in der fachdidaktischen Lehramtsausbildung. In: Tyagunova, Tanya (Hrsg.): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 89–119.
- Kern, Friederike/Stövesand, Björn (2019): Editorial. In: Kern, Friederike/Stövesand, Björn (Hrsg.): Professionalisierung im Fach. Themenheft Herausforderungen Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ). <http://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/index>. Abgerufen am 08.04.2019.
- Knoblauch, Hubert (2001): Fokussierte Ethnographie. In: Sozialer Sinn: Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung. Jg. 2, H. 1, S. 123–141.
- Morek, Miriam (2015): Show that you know – Explanations, interactional identities and epistemic stance-taking in family-talk and peer-talk. In: Linguistics and Education. H. 31, S. 238–259.
- Pitsch, Karola/Krafft, Ulrich (2010). Von der emergenten Erfindung zu konventionalisiert darstellbarem Wissen. Zur Herstellung visueller Vorstellungen bei Museums-Designern. In: Dausendschön-Gay, Ulrich/Domke, Christine/Ohlhus, Sören (Hrsg.): Wissen in (Inter-)Aktion. Berlin: de Gruyter, S. 189–222.
- Rechtschreiben erforschen, Lesen verstehen (www.relv-verlag.de). Abgerufen am 08.04.2019.
- Reh, Sabine (2012): Beobachtungen aufschreiben. In: de Boer, Heike/Reh, Sabine (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 115–131.
- Schön, Donald (1983): The reflective practitioner. New York: Basic Books.

- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT). In: Gesprächsforschung Online. Zeitschrift für Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, S. 353–402. (www.gespraechsforschung-ozs.de). Abgerufen am 01.04.2019.
- Shulman, Lee (1986): Those who understand. Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher. Jg. 15. H. 2, S. 4–14.
- Spranz-Fogasy, Thomas (2006): Alles Argumentieren oder was? Zur Konstitution von Argumentation in Gesprächen. In: Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hrsg.): Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien. Tübingen: Stauffenberg, S. 27–39.
- Stövesand, Björn (2018): Wer schaut wie auf Praxis? Potenziale einer vermittelnden Perspektive für die Deutschdidaktik. In: Didaktik Deutsch, Jg. 23. H. 45, S. 18–22.
- Streeck, Jürgen (2001): Interaction by inscription. In: Journal of Pragmatics. Jg. 33. H. 4, S. 465–490.
- Terhart, Ewald (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. ZKL-Texte Nr. 24. Münster: WWU.
- Universität Bielefeld/ZFSL Minden/ZFSL Bielefeld/ZFSL Paderborn (2011): Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters. http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/Bielefelder_Leitkonzept/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/leitkonzept.pdf. Abgerufen am 11.04.2019.
- Universität Bielefeld: Wissenschaftliche Maßnahmen im Cluster 2 (Projekt „BiProfessional“). <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/biprofessional/projekt/ubersicht/>. Abgerufen am 10.04.2019.
- Wildt, Johannes (2009): Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. In: Journal Hochschuldidaktik. Jg. 20. H. 2, S. 4–7.
- Zinnecker, Jürgen (2000): Pädagogische Ethnographie. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Jg. 3. H. 3, S. 381–400.

Liste der Abbildungen

Anett Pollack

Überzeugungen von Lehrenden zur Bedeutung von Subjektivität in der literaturwissenschaftlichen Lehre

Abb. 1: Rekursive Rekonstruktion in der Dokumentarischen Methode 28

Ina Kaplan

Einstellungen von Lehramtsstudierenden zum Unterricht in sprachlich vielfältigen Klassen – Lehrerprofessionalisierung im Rahmen des Deutsch-als-Zweitsprache-Moduls in NRW

Abb. 1: Darstellung der IALT-Kompetenzen (ECC IALT 2010, S. 12) – eigene Darstellung 69

Daniela Elsner

Zur fachspezifischen Modellierung und zum Zusammenspiel von epistemischen Überzeugungen und Fachwissen – eine Annäherung auf theoretischer Ebene

Abb. 1: Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen (Baumert/Kunter 2006, S. 482) 97

Abb. 2: Multidimensionale Modellierung epistemologischer Überzeugungen (Hofer/Pintrich 1997) 108

Anja Müller/Sabrina Geyer

Gut vorbereitet auf den Grammatikunterricht in der Schule? Eine empirische Untersuchung zum grammatischen Basiswissen angehender Deutschlehrkräfte

Abb. 1: Verteilung der Leistungen der D-LA-Studierenden (N = 440) mit dem Fach Deutsch 134

Abb. 2: Darstellung der Ergebnisse für die D-LA-Studierende (N = 440) mit dem Fach Deutsch nach Schulnoten 135

Abb. 3: Ergebnisse der D-LA-Lehramtsstudierenden (N = 440) in den einzelnen Themenschwerpunkten 137

Jutta Dämmer

**Entwicklung von Professionswissen im Studienverlauf –
Grammatisches Fachwissen von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch**

- Abb. 1: Personenfähigkeiten und Itemschwierigkeiten in den beiden Dimensionen Wortarten und Syntax (jedes ‚X‘ repräsentiert 2.2 Studierende), die Nummern der Items zur Dimension Wortarten sind fett und unterstrichen abgebildet. Itemnummern, die beiden Dimensionen zugeordnet werden können, sind kursiv und unterstrichen gesetzt. 168
- Abb. 2: Aufgabe zur Erfassung von Wortartenwissen: Item ‚Schwache und starke Verben‘ (kognitiver Prozess: Erinnern) 174
- Abb. 3: Aufgabe zur Erfassung von syntaktischem Wissen: Items ‚Satzglieder bestimmen‘ (kognitiver Prozess: Verstehen/Anwenden/Analysieren) 175
- Abb. 4: Aufgabe zur Erfassung von syntaktischem Wissen: Item ‚Satz nach topologischem Modell konstruieren‘ (kognitiver Prozess: Verstehen/Anwenden/Analysieren) 176

Nicole Lüke

**Professionswissen zum Schreibenlehren – Über die vernetzte
Messung des fachbezogenen Wissens angehender Deutschlehrkräfte**

- Abb. 1: Itemblock aus dem Bereich Grammatik, bei dem es nicht gelingt, das für die Beantwortung der Fachdidaktikaufgabe (Gram_05b) notwendige Fachwissen zu extrahieren. 220
- Abb. 2: Anstieg der relativen Lösungshäufigkeiten. 224

Julia Landgraf/Andreas Mühling

**Brücken im Professionswissen von Deutsch-Lehramtsstudierenden
in den Bereichen Lesen und Textverstehen – eine Annäherung mit
Concept Maps**

- Abb. 1: Concept Landscape 241
- Abb. 2: Cluster 1 als Concept Landscape 245
- Abb. 3: Cluster 2 als Concept Landscape 247

Björn Stövesand

**Die kooperative Genese eines Konzepts als Form fachdidaktischer
Wissensreflexion im Forschenden Lernen**

- Abb. 1: Protokollauszug 291
- Abb. 2: Analytische Notiz 301

Liste der Tabellen

Ina Kaplan

Einstellungen von Lehramtsstudierenden zum Unterricht in sprachlich vielfältigen Klassen – Lehrerprofessionalisierung im Rahmen des Deutsch-als-Zweitsprache-Moduls in NRW

Tab. 1: Interview-Stichprobe 75

Anja Müller/Sabrina Geyer

Gut vorbereitet auf den Grammatikunterricht in der Schule? Eine empirische Untersuchung zum grammatischen Basiswissen angehender Deutschlehrkräfte

Tab. 1: Anzahl der Studierenden in den Probandengruppen 132

Tab. 2: Anteil korrekter Items in Prozent, Probandengruppen im Vergleich 135

Tab. 3: Anteil korrekter Antworten in % getrennt für Bachelor- und Masterstudierende 151

Jutta Dämmer

Entwicklung von Professionswissen im Studienverlauf – Grammatisches Fachwissen von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch

Tab. 1: Übersicht der grammatischen Dimensionen 157

Tab. 2: Design der beiden Testhefte 157

Tab. 3: Verteilung der Items nach Antwortformat vor der Skalierung 158

Tab. 4: Übersicht über die Anzahl der verbliebenen Items nach der Skalierung und Aufteilung nach Messzeitpunkten 159

Tab. 5: Aufteilung der teilnehmenden Studierenden nach Messzeitpunkt und Semesteranzahl 161

Tab. 6: Verteilung der Studierenden auf die Messzeitpunkte 161

Tab. 7: Zusammensetzung der Stichproben nach Ausbildungsgängen zu beiden Messzeitpunkten 162

Tab. 8: Längsschnittliche Betrachtung – Zusammensetzung der Studierenden nach Ausbildungsgängen (*zwei Studierende machten keine Angabe zum Studiengang, nahmen gleichwohl an beiden Messzeitpunkten teil.) 163

Tab. 9: Migrationsstatus der getesteten Studierenden zu beiden Messzeitpunkten. *MZP2 164

Tab. 10: Ergebnisse der mehrdimensionalen Skalierung des ersten und zweiten Messzeitpunktes – Skalenreliabilitäten	166
Tab. 11: Mittelwerte für den Querschnitt nach MZP	169
Tab. 12: Mittelwerte für den Längsschnitt nach MZP	169
Tab. 13: Ergebnisse für den Studiengang Gy/GS im Querschnitt und Längsschnitt	170
Tab. 14: Ergebnisse für den Studiengang HRGe im Querschnitt und im Längsschnitt	171
Tab. 15: Ergebnisse für den Studiengang GRS im Querschnitt und im Längsschnitt	171
Tab. 16: Ergebnisse für den Studiengang BK im Querschnitt und im Längsschnitt	172
Tab. 17: Ergebnisse für den Studiengang ohne Lehramtsoption im Querschnitt und im Längsschnitt	172

Nicole Lüke

**Professionswissen zum Schreibenlehren – Über die vernetzte
Messung des fachbezogenen Wissens angehender Deutschlehrkräfte**

Tab. 1: Beschreibung der Stichproben	218
Tab. 2: Latente Korrelationen zwischen Fachwissen und fachdidaktischem Wissen in Bezug auf die vier Inhaltsbereiche (Orthographie, Grammatik, Texttheorie, Interpunktion)	222

Julia Landgraf/Andreas Mühling

**Brücken im Professionswissen von Deutsch-Lehramtsstudierenden
in den Bereichen Lesen und Textverstehen – eine Annäherung mit
Concept Maps**

Tab. 1: Brückenkonzepte zwischen Lesen und Textverstehen	243
--	-----

POSITIONEN DER DEUTSCHDIDAKTIK THEORIE UND EMPIRIE

Herausgegeben von Christoph Bräuer und Iris Winkler

- Band 1 Christoph Bräuer (Hrsg.): Denkraumen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. 2016.
- Band 2 Iris Winkler/Frederike Schmidt (Hrsg.): Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. „Fremde Schwestern“ im Dialog. 2016.
- Band 3 Ulrike Behrens/Olaf Gätje (Hrsg.): Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden. 2016.
- Band 4 Thomas Möbius/Michael Steinmetz (Hrsg.): Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte. 2016.
- Band 5 Marie Lessing-Sattari: Didaktische Analyse der Metapher. Theoretische und empirische Rekonstruktion von Verstehensanforderungen und Verstehenspotenzialen. 2017.
- Band 6 Frederike Schmidt: Diagnose von Lesekompetenz aus Sicht von Lehrpersonen im Fach Deutsch. Didaktische Rekonstruktion eines onlinebasierten Diagnoseverfahrens für die Unterrichtspraxis. 2018.
- Band 7 Christoph Bräuer/Nora Kernen (Hrsg.): Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht. Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik. 2019.
- Band 8 Nicole Masanek/Jörg Kilian (Hrsg.): Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch. Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung. 2020.

www.peterlang.com

