

Jenaer Kooperationsseminare aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik.

Ein Modell – viele Varianten

Felix Zühlsdorf & Iris Winkler

Friedrich-Schiller-Universität Jena

1 Einleitung

Lehrkräfte in der Sekundarstufe I und II werden an den Universitäten in Deutschland in erster Linie als Fachlehrer_innen ausgebildet. Daher spielen die fachlichen Anteile der (meistens) zwei später zu unterrichtenden Fächer eine große Rolle. Was genau gelehrt und gelernt werden soll, legen die jeweiligen Universitäten fest. Die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) gibt aber in den „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (KMK, 16.10.2008) Standards für eine vergleichbare Lehrerbildung vor. Da heißt es zum Beispiel:

„Studienabsolventinnen und -absolventen haben ein solides und strukturiertes Wissen über fachdidaktische Positionen und Strukturierungsansätze und können fachwissenschaftliche bzw. fachpraktische Inhalte auf ihre Bildungswirksamkeit hin und unter didaktischen Aspekten analysieren.“ (KMK, 16.10.2008, S. 4)

Dieser Standard zielt auf eine Vernetzung von fachdidaktischem und fachwissenschaftlichem Wissen. Wie aber kann eine solche Vernetzung gelingen, wenn üblicherweise beide Teildisziplinen der universitären Ausbildung eher nebeneinanderstehen und meist entkoppelt voneinander gelehrt werden? Nicht umsonst wurde also in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung ein Schwerpunkt auf die Zusammenarbeit von Fachdidaktik und Fachwissenschaft gelegt (BMBF, 2014).

Dieser Beitrag zeigt mit den Jenaer Kooperationsseminaren aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik ein Modell auf, welches auf die Vernetzung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in universitären Lerngelegenheiten zielt. Im Qualitätsoffensive-Projekt „ProfJL – Professionalisierung im Jenaer Modell der Lehrerbildung von Anfang an“ sind die Kooperationsseminare (Teilprojekt 2) im Bereich des „Boundary Crossing“ (Zeichner, 2010) angesiedelt.¹ Dabei wird die (Weiter-)Entwicklung sowie Evaluation „grenzüberschreitender Lernumgebungen“ in den Vordergrund gerückt. Konkret sollen Grenzen zwischen Fachdidaktik, Fachwissenschaft und schulischem Fachunterricht überschritten werden.

Die Kooperationsseminare werden auf zwei verschiedenen Ebenen vorgestellt: Auf der einen Seite soll gezeigt werden, wie die Lerngelegenheiten auf der Ebene des intendierten Curriculums konzipiert und gedacht wurden und welche (normativen) Annahmen diesen zugrunde liegen. Daher wird auf der anderen Seite durch Aussagen aus Lehrendeninterviews illustriert, wie das intendierte Curriculum von den Lehrenden wahrgenommen und in der konkreten Seminarsituation umgesetzt wird.

2 Die Kooperationsseminare als Lerngelegenheit im Jenaer Modell der Lehrerbildung

Kooperationsseminare aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik gibt es an der Friedrich-Schiller-Universität Jena bereits seit 2007. Im Zuge der Umstellung auf ein modularisiertes Lehramtsstudium wurden Module, die die Kooperationsseminare einbeziehen, verpflichtend in die Studienordnung für das Fach Deutsch aufgenommen. Diese entstanden damals aus der Überzeugung, dass es spezifische Angebote für Lehramtsstudierende geben müsse, die eine Übertragung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Erkenntnisse, bezogen auf konkrete Gegenstände des Deutschunterrichts, in die zukünftige Berufspraxis erleichtern. Daraus entwickelten sich die Module „Literaturwissenschaft und Schule“ sowie „Grammatik und Schule“ und „Orthographie und Schule“ (Freudenberg, Winkler, Gallmann & von Petersdorff, 2014; Freudenberg, 2016). Der Titel „... und Schule“ verweist auf die ursprüngliche Idee des konkreten Bezugs auf und Transfers in

¹ Weitere Informationen zum Jenaer Qualitätsoffensive-Projekt ProfJL finden sich auf der Projekthomepage www.profjl.uni-jena.de sowie in dem Sammelband von Winkler, Gröschner & May (2018).

die Praxis. Eine konkrete Umsetzung in die schulische Praxis war dabei aber im Seminarkontext nie angedacht.

Das Fach Deutsch wurde somit zum Modellgeber für das Fach Geschichte, in dem diese Seminare seit 2012 angeboten werden (John, 2016). Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung war es nun möglich, die Seminarform auch für das Fach Geographie zu erproben. Ziel ist, dass in Geographie und Geschichte die Seminare so in der Studienstruktur verankert werden, dass alle Studierenden im Laufe ihres Studiums ein Kooperationsseminar besuchen können.

Damit die Praxiserfahrung der Studierenden über ihre eigenen Erfahrungen als Schüler_innen hinausgeht, sind die Kooperationsseminare in allen drei Fächern nach dem Jenaer Praxissemester (Kleinespel, 2014) angesiedelt.

Zunächst wird ein Modell vorgestellt, welches sich im Rahmen der Betrachtung der Kooperationsseminare als universitäre Lerngelegenheit als fruchtbar erwiesen hat und so auch für die weitere Diskussion im Artikel Bedeutung erlangt.

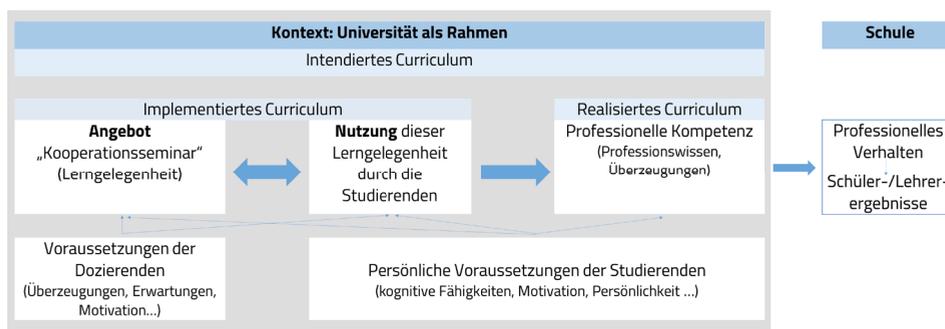


Abb. 1: Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium. Eigenes Modell nach Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter (2011), Helmke (2014) und McDonnell (1995).

Lernen an der Universität wird hier als Angebot-Nutzungs-Modell gefasst (Helmke, 2014; Keller-Schneider & Albisser, 2012). Lehrende konzipieren ein Seminar im Sinne einer Lerngelegenheit als Angebot, abhängig von ihren persönlichen Voraussetzungen, wie Einstellungen zu universitärer Lehre und eigenen Interessen. Die Studierenden nutzen dieses Angebot (oder eben auch nicht), ebenfalls von ihren Voraussetzungen ausgehend. Selbstverständlich ist, dass sich Angebot und Nutzung gegenseitig beeinflussen und dass auch die Studierenden

in solchen Seminaren Angebote machen, die ebenso von den Lehrenden genutzt werden. Relevant ist diese Angebot-Nutzungs-Unterscheidung deshalb, weil sie verdeutlicht, dass Lerngelegenheiten von verschiedenen Faktoren abhängig sind und es eben keinen Automatismus von einem geplanten „Angebot“ zu einer einheitlichen „Nutzung“ gibt.

Das Modell greift zudem die Unterscheidung verschiedener Curriculaformen auf (McDonnell, 1995). „Diese mehrdimensionale Perspektive beruht auf der Annahme, dass (hoch-)schulische Curricula als potentiell Angebot nicht direkt in Lerngelegenheiten umgesetzt werden und zu entsprechenden Lernergebnissen führen.“ (Stancel-Piatak, Abelha Faria, Dämmer, Jansing, Keßler & Schwippert, 2013, S. 190) Eine Lerngelegenheit wird vor dem Hintergrund eines intendierten Curriculums (intended curriculum) angeboten. Darunter werden Vorgaben und Richtlinien verstanden, die z. B. durch Studienordnungen und Modulbeschreibungen vorgegeben werden. Außerdem zählen zum intendierten Curriculum übergeordnete Zielbeschreibungen, auf die sich verschiedene Lehrende geeinigt haben. Für die Lehrerbildung können aber auch Standards wie die der KMK (2011) als Form des intendierten Curriculums gelten. Das intendierte Curriculum muss von den Lehrenden interpretiert und umgesetzt werden. Dadurch ist von Differenzen zwischen dem intendierten Angebot und der tatsächlichen Umsetzung auszugehen. Bezeichnet wird die Umsetzung als implementiertes Curriculum (implemented curriculum). Eine dritte Curriculaform, das realisierte (oder erreichte) Curriculum (attained curriculum), macht es schließlich möglich, Aussagen über Lernergebnisse bei den Studierenden bzw. anderweitige Wirkungen, wie die Beeinflussung von Überzeugungen, treffen zu können. Ein Wirkzusammenhang zwischen den Lerngelegenheiten im Kontext der Universität und dem späteren professionellen Handeln der Lehramtsstudierenden im Kontext Schule ist im Modell angelegt, aber für einzelne Lerngelegenheiten nur sehr schwer bis gar nicht in den Blick zu bekommen.

Diese Unterscheidungen sind wichtig, um in der Diskussion über Kooperationsseminare die Ebenen nicht zu vermischen. Es muss daher immer deutlich gemacht werden, ob von einem intendierten Angebot oder der tatsächlichen Umsetzung gesprochen wird. Im Folgenden soll daher zunächst ein Seminarmodell vorgestellt werden, welches fachübergreifend für die Kooperationsseminare in Jena entwickelt wurde. Im Anschluss daran zeigt sich aber anhand von Lehrendeninterviews, wie unterschiedlich dieses Modell von den Lehrenden implementiert wird.

3 Das intendierte Curriculum der Kooperationsseminare

Im Rahmen der Projektarbeit wurde nach Sichtung von Modulbeschreibungen sowie Gesprächen mit Lehrenden ein Seminarmodell entwickelt, welches die Kooperationsseminare fächerübergreifend beschreibt. (vgl. auch Zühlendorf, Pettig, Reinhardt & Winkler, 2018)

Meist stehen persönliche Kontakte zwischen Lehrenden der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik am Beginn einer Kooperation. Beide wählen dann ein Thema, das in irgendeiner Form an Themen des schulischen Fachunterrichts anschlussfähig ist, sich aber auch aus beiden Perspektiven zu betrachten lohnt. Dabei kann es aber gerade nicht darum gehen, nur scheinbar kanonische Schulthemen zu verhandeln. Vielmehr soll exemplarisch ausgelotet werden, wie es generell gelingen kann, fachwissenschaftliche Wissensbestände so auszuwählen und aufzubereiten, dass sie fachliches Lernen für Schüler_innen ermöglichen.

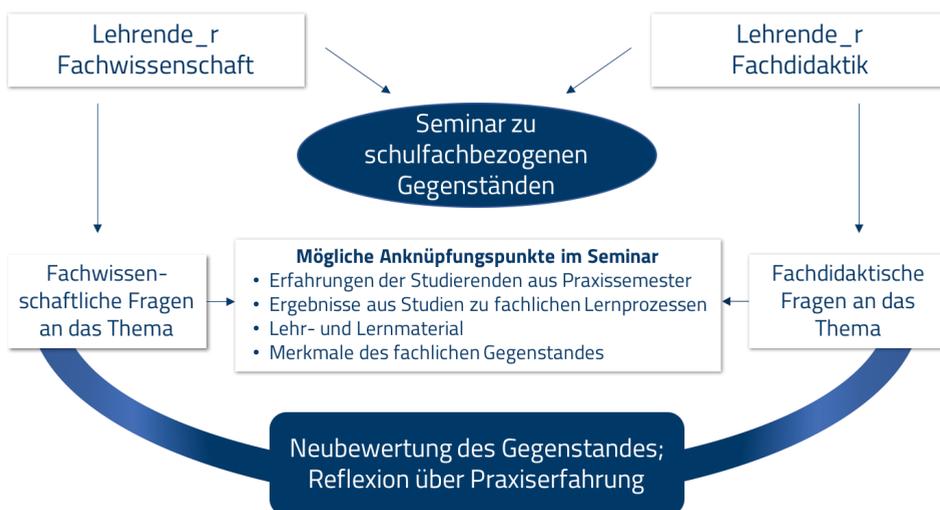


Abb. 2: Modell des intendierten Curriculums der Kooperationsseminare (Zühlendorf et al., 2018).

Das Besondere an den Jenaer Kooperationsseminaren ist, dass im Seminar selbst immer beide Lehrende anwesend sind, um die Sitzungen als Team gemeinsam zu gestalten. Somit können immer beide Perspektiven auf das Thema eingebracht werden. Um über das konkrete Seminarthema hinauszugehen und auch

die Metaebene der Kooperation von Fachwissenschaft und Fachdidaktik zu verdeutlichen, wurde folgende Kompetenz als Hauptziel der Seminare formuliert:

„Die Studierenden sind in der Lage, fachliches Wissen und fachdidaktisches Wissen so zu verknüpfen, dass sie damit ihr bisheriges und zukünftiges praktisches Tun reflektieren können.“

Dies schließt an Forderungen an eine reflexive Lehrerbildung an (Schön, 1983) und bezieht darüber hinaus mit ein, dass die Studierenden diese Seminare in der zweiten Studienhälfte besuchen, nachdem sie ihr Praxissemester (im 5. oder 6. Semester) absolviert haben. Die Praxiserfahrungen sollen so dezidiert in die Seminararbeit einbezogen werden. Dies ist aus unserer Sicht nötig, wie Forschung zum Jenaer Praxissemester deutlich macht. Holtz (2014) konnte zeigen, dass es den Studierenden oft schwerfällt, ihre Praxiserfahrungen zu den universitären Angeboten in Beziehung zu setzen.

Diese Praxiserfahrungen sind somit auch ein erster möglicher Ausgangspunkt für die Verbindung von Fachdidaktik und Fachwissenschaft. Als sinnvoll erweist sich des Weiteren die Betrachtung von Lehr- und Lernmaterial, hierbei v. a. von Lernaufgaben, weil sich in ihnen fachliches sowie didaktisches Wissen „kristallisieren“ (Bromme, 1992, S. 100 f.). Aus Sicht der Fachdidaktik können auch Studien zu fachlichen Lernprozessen Ausgangspunkt sein. In bestimmten Bereichen ist es der fachliche Gegenstand, der zunächst im Vordergrund steht und von dessen Analyse ausgehend dann didaktische Fragen abgeleitet werden können.

4 Umsetzung des intendierten Curriculums durch die Lehrenden – das implementierte Curriculum

In Bezug auf das implementierte Curriculum will der Beitrag exemplarisch auf einige Schwerpunkte eingehen, die illustrieren, wie unterschiedlich das intendierte Curriculum von den Lehrenden realisiert wird.

Die Basis der folgenden Ausführungen bilden Interviews, die im Rahmen der Begleitforschung zum Qualitätsoffensive-Projekt entstanden sind. Ziel war es, die Hochschullehrenden als Akteure der Lehrerbildung stärker in den Blick zu nehmen (Hascher, 2014). Daher wurden mit allen Lehrenden in Kooperationsseminaren der Fächer Deutsch und Geschichte (n=10) am Ende des Wintersemesters 2015/16 leitfadengestützte Experteninterviews (Meuser & Nagel, 2009) geführt.

Befragt wurden die Lehrenden etwa danach, wie sie dazu gekommen sind, in Kooperationsseminaren zu lehren, welche Erfahrungen sie mit den Kooperationen und deren Umsetzung in den konkreten Lehrveranstaltungen gemacht haben und was sie sich für eine mögliche Weiterentwicklung wünschen.² Die Interviews wurden mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016, S. 97) ausgewertet, indem sowohl induktiv als auch deduktiv relevante Themen als Kategorien identifiziert wurden.³

Die folgenden Beispiele illustrieren anhand zweier Aspekte, nämlich der Auswahl inhaltlicher Ausgangspunkte für die Seminararbeit und der Strukturierung der Kooperation im Seminar selbst, wie Lehrende das intendierte Curriculum umgesetzt haben.

4.1 Inhaltliche Ausgangspunkte der Seminararbeit

Bei der Erläuterung des Seminarmodells (Kapitel 3) wurden bereits einige Vorschläge gemacht, welche Seminarinhalte die Kooperationsseminare zum Ausgangspunkt nehmen können. Die Interviewbeispiele sollen nun zeigen, wie von dieser Vielfalt an Möglichkeiten Gebrauch gemacht wird.

In den germanistischen Seminaren, so haben die Interviews ergeben, ist es vor allem der *fachliche Gegenstand* selbst, der zuerst in den Fokus rückt. Dies zeigt sich in folgenden Aussagen:

„Also von [fach]wissenschaftlicher Seite ist es ja auch immer so, dass bestimmte [Inhalte] dann behandelt werden sollen. Und dann guckt man von Schulseite drauf, ne: Sind die [Inhalte] denn auch schulgeeignet?“ (GER7, 03:20)

„Und dann gucken wir, davon ausgehend [von den zum Modul gehörenden Vorlesungen], welches Thema sich eignen würde. Worauf wir schon achten, ist, 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)

² Weitere Ergebnisse aus der Auswertung der Interviews finden sich in Zühlendorf et al. (2018).

³ Die Interviews werden mit GER für Lehrende der Germanistik und der Deutschdidaktik sowie mit HIS für Lehrende der Geschichte und ihrer Didaktik abgekürzt. Dahinter findet sich die Angabe der Zeit im Interview (mm:ss).

Die Kooperationen nehmen ihren Ausgangspunkt also in den Gegenständen, die sowieso in der Fachwissenschaft zu vermitteln seien. GER1 wählt die Inhalte danach aus, ob sie sowohl für die universitäre wie auch schulische Beschäftigung Relevanz haben können. Wenn es allerdings auch um das Ziel geht, den Studierenden neue Gegenstände zu offerieren, die sie gerade nicht aus ihrer eigenen Schulpraxis kennen, kann die Ausrichtung an einem „Schulkanon“ zum Problem werden. GER7 hingegen stellt die Frage nach der Eignung für die Schulpraxis erst in einem zweiten Schritt.

Dass sich dies aber durchaus von Beginn an verknüpfen lässt, wird in folgendem Interviewauszug offensichtlich:

„Studenten haben Sachbereiche ausgewählt und jeweils bei den Sachbereichen nicht nur dargestellt, worin das Sachproblem besteht, sondern auch, worin auch das Vermittlungsproblem besteht.“ (GER3, 02:41)

Die fachlichen Gegenstände werden nach dieser Aussage mit dem Fokus auf die Kooperation mit der Fachdidaktik ausgewählt. Auch wenn hier zunächst eine Trennung aufgemacht wird, bei der man sich zunächst das Sach- und dann das Vermittlungsproblem vor Augen führt, ist eine mögliche Vernetzung durch die Auswahl der Gegenstände von vornherein angelegt.

Zwischenbilanzierend lässt sich sagen, dass die didaktischen Fragen bei allen bisher vorgestellten Aussagen hinter den Gegenstand selbst zurücktreten. Die Möglichkeit, auch ein didaktisches Thema in den Mittelpunkt zu stellen und daran die Inhalte auszurichten, wird in den in diesem Abschnitt vorgestellten Interviews nicht in Betracht gezogen.

Andere Seminare gehen eher von *konkreten Handlungsanforderungen* aus, die sich den Studierenden in ihrer späteren Praxis stellen können. Ein Ausgangspunkt ist dabei die Analyse von curricularen Vorgaben der Schulpraxis, wie Lehrplänen:

„Wir haben versucht, am Lehrplan zu arbeiten und den Lernbereich [historisches Thema] für die Klasse 7 zu konzipieren und zu planen, zu überlegen, wie könnte man die Vorgaben des Lehrplans umsetzen. Das war schon auch sehr praxisorientiert, dass Studierende lernen, wie plane ich Unterricht, [...] Stichwort Planungs- und curriculare Kompetenzen erwerben an einem Beispiel/an einem Thema.“ (HIS1, 11:46)

Ähnlich wie im vorherigen Zitat zeigt sich auch hier, dass sich die Auswahl der Seminarinhalte an schulischer Praxis orientiert. Welche Rolle dabei die Fachwissenschaft spielt, wird im Zitat allerdings nicht deutlich. Angesichts der thematischen Offenheit mancher Lehrpläne könnte man diese Situation nutzen, fachwissenschaftlich zu sondieren, welche Themen überhaupt für einen Lernbereich interessant sein könnten. Was sich an dieser Form der Vernetzung aber auch zeigt, ist ein sehr konkreter Praxisbezug für die Studierenden.

Konkreter wird die Anforderungssituation, wenn sie auch ins Seminar geholt wird. In einem Projektseminar ging man von der Anforderung aus, am Ende des Semesters mit einer Schulklasse eine Exkursion in eine Ausstellung resp. ein Museum zu unternehmen. Der Vorbereitung dieses Museumstages als realer Anforderung dienen alle Seminaraktivitäten, die sich am Ende bei der Arbeit mit Schüler_innen tatsächlich bewähren müssen.

„Ziel war es, Lernen im Museum zu gestalten [...]. Und wie sind wir da vorgegangen? Also wir haben versucht, [...] das Thema fachwissenschaftlich und -didaktisch aufzubereiten und gemeinsam zu überlegen, welche Teile, wie wir die beiden Perspektiven miteinander verknüpfen und wie wir, wie unsere Rolle und unser Beitrag in diesem Seminar auch aussieht.“ (HIS1, 06:10)

Eine weitere Variante, die nicht durch Lehrendeninterviews belegt werden kann, wurde durch die Neuentwicklung eines Kooperationsseminars im Fach Geographie entwickelt und wird hier als Reflexionsseminar bezeichnet. Bei dieser Art von Seminar ist die Metaebene, wie sie auch in den Zielen des intendierten Curriculums vorgegeben ist, sowie der Bezug zu den gemachten Praxiserfahrungen, sehr konkret in die Seminarsdurchführung eingeflossen (Pettig & Reinhardt, 2018; Zühlsdorf et al., 2018). Im Zentrum des Seminars stehen *die subjektiven Theorien der Studierenden*. Ziel war es u. a., die Praxiserfahrungen durch die Verknüpfung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektiven aufzuarbeiten und zu reflektieren. Das heißt nicht, dass die Kooperation beider Domänen in den Hintergrund rücken oder nur für die Reflexion instrumentalisiert werden. Dennoch ist die Grundlage für die Auswahl der Gegenstände eine andere.

4.2 Realisierung der Kooperation in der Seminarstruktur

Gezeigt werden konnte, dass die Auswahl der Seminargegenstände anhand unterschiedlicher Kriterien erfolgen kann. Damit wird aber noch nichts über eine

mögliche Seminarstruktur und die tatsächliche Vernetzung im Seminar ausgesagt. Auch wenn beide Lehrende in den Seminaren als Team unterrichten, lassen sich aus unserer Sicht zwei Seminartypen unterscheiden, die wir als alternierend und integrierend bezeichnen. Im *alternierenden Modell* wird eher von einer Trennung als von einer Vernetzung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Seminar ausgegangen. Dies kann sich auf die einzelne Sitzung beziehen oder aber auf die Seminarstruktur generell:

„Wir haben es schon mal so gemacht, dass wir in einer Sitzung die Hälfte fachdidaktisch und die Hälfte [fach]wissenschaftlich gemacht haben. Das hat sich nicht ganz so bewährt, leider. Auch wenn das vom Ansatz her, glaube ich, gut ist. Deshalb machen wir das jetzt so, dass wir oft eine [fach]wissenschaftliche, eine fachdidaktische Sitzung abwechselnd machen.“ (GER1, 05:06)

Aus Sicht der Lehrenden sollten also sowohl Fachwissenschaft und Fachdidaktik in einer Sitzung zum Zuge kommen. Dennoch wird hier auch von einer Halbierung der Sitzung gesprochen, damit klar ist, wer wann welchen Teil zu bestreiten hat. Eine Möglichkeit der durchgängigen Vernetzung wird hier nicht gesehen. Dass auch die Lehrenden dieses Vorgehen nicht unkritisch betrachten, zeigt sich z. B. in folgendem Auszug:

„Wenn man das getrennt macht, dann läuft man natürlich Gefahr, dass es keine richtig enge Verknüpfung zwischen beiden Teilen gibt [...].“ (GER1, 00:05:06)

Für die Seminarvorbereitung durch die Lehrenden wie auch die Orientierung der Studierenden im Seminar mag eine solche alternierende Vorgehensweise keineswegs als negativ zu sehen sein. Denn trotz der Trennung können ja Bezüge der einzelnen Sitzungen zueinander hergestellt werden. Problematisch wird es aber dann, wenn in der Leistungssituation die Vernetzung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik systematisch und nicht nur punktuell eingefordert wird.

„Hier [in der Hausarbeit] muss man eigentlich erstmal von der Fachdidaktik aus denken und das dann, was man fachdidaktisch wirklich braucht, ja, [fach]wissenschaftlich ausführen. [...] Aber das ist so, ähm, das kann man in den Sitzungen nicht richtig nachbilden, weil man ja erstmal das Verständnis des Ganzen herstellen muss. Und wenn man es aber nachher hergestellt hat, dann weiß man, wo man ansetzen muss und wo man vielleicht noch tiefer schürfen muss und so. Und dann würde sich der [fach]wissenschaftliche Teil aus den fachdidaktischen

Erwägungen dann ergeben, ne? Also wo man noch genauer hinguckt. Das ist aber einfach schwierig, das so zu machen.“ (GER7, 07:59)

Ein Ideal, wie die Integration von fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive aussehen könnte, wird hier in Bezug auf die Anforderungssituation Hausarbeit beschrieben. Weil diese Perspektivenintegration aber sehr anspruchsvoll ist, weichen die Lehrenden in der Seminarkonzeption und -durchführung davon ab.

Während sich das alternierende Modell vor allem dann herausbildet, wenn die fachlichen Gegenstände im Vordergrund stehen, scheint ein *integrierendes Modell* dann umgesetzt zu werden, wenn man stärker von didaktischen Fragen und konkreten Handlungsanforderungen ausgeht. Fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen stellen dann die Grundlage, um deutschunterrichtliche Probleme zu erklären bzw. zu lösen.

„Da gibt es ne halbe Einführungsstunde, wo ich nochmal Grundbegriffe der [Fachwissenschaft] vorstelle. Wir sitzen aber nicht ein halbes Semester da und klären, was [Konzept X] ist. Das ist nicht nötig. Das fängt eigentlich dann unmittelbar mit dem Schulkontext an.“ (GER4, 33:41)

Diese Form des Seminars funktioniert vor allem dann, wenn die Studierenden auf im Studium bereits erworbenes Wissen aufbauen können.

Sowohl das Projektseminar als auch das Reflexionsseminar können in den Bereich des integrierenden Modells eingeordnet werden. Durch die Situation, dass nicht entweder fachdidaktische oder fachwissenschaftliche, sondern übergeordnete Fragen den Ausgangspunkt des Seminars stellen, ist eine Integration beider Perspektiven von vornherein angelegt und gelingt leichter, weil eine Trennung nicht mehr als sinnvoll erscheint. Ob die Vernetzung gelungen ist, zeigt sich bei dem Projektseminar darin, ob die Durchführung des Museumsbesuchs mit den Lernenden gelingt. Im Reflexionsseminar ist es wahrscheinlich die Reflexionstiefe und das Heranziehen verschiedener Perspektiven, die Aussagen über eine sinnvolle Verknüpfung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektiven möglich machen.⁴

⁴ Pettig & Reinhardt (2018) stellen in ihrem Beitrag Auszüge aus dem Portfolio eines Studierenden im Kooperationsseminar vor, indem „die Verzahnung von fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen nicht explizit gelingt.“ Demnach ist auch das integrierende Modell kein Garant für eine gelingende Verknüpfung.

5 Diskussion und Fazit

Wichtig für eine Vernetzung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Kooperationsseminaren sind Strukturen, die über die persönliche Ebene hinausgehen, sodass die Kooperation der Domänen nicht dem Zufall überlassen ist. Im Beitrag konnten die Kooperationsseminare als ein mögliches Modell der Kooperation von Fachwissenschaft und Fachdidaktik auf Lehrveranstaltungsebene gezeigt werden. Durch die Implementierung in die Studienordnungen ist auch eine Nachhaltigkeit der weiterentwickelten Seminarform gegeben, die weit über die Projektlaufzeit hinausreicht. Deutlich wurde aber auch, dass diese intendierten Strukturen noch nichts darüber aussagen, inwieweit und wie eine inhaltliche Vernetzung der Perspektiven ganz konkret umgesetzt wird, und noch weniger, wie diese von den Studierenden aufgenommen wird. Durch Interviews mit Lehrenden lassen sich jedoch Aussagen über die Formen des implementierten Curriculums treffen. Dazu lässt sich zusammenfassend sagen, dass eine integrierende Seminarstruktur schwerer zu realisieren scheint, wenn man allein vom fachlichen Gegenstand ausgeht. Stellt man didaktische Fragen an den Anfang, lassen sich Fachdidaktik und Fachwissenschaft anscheinend leichter aufeinander beziehen. Allerdings verwischen dabei von Anfang an die Grenzen der Domänen, was möglicherweise zu einer Überforderung der Studierenden (und der Lehrenden) führt. Das alternierende Modell erscheint im ersten Moment vielleicht ebenso wenig als wünschenswertes Modell. Dennoch kann man sagen, dass es vielleicht genau diese Separierung und damit Komplexitätsreduktion braucht. Andererseits werden aus diesem Grund die Seminare erst nach dem „Grundstudium“ angeboten, damit vorher eine Einführung sowohl in das fachwissenschaftliche als auch in das fachdidaktische Denken bereits erfolgt ist. Dass die Seminare generell einen hohen Anspruch an die Studierenden stellen, ist auch den Lehrenden bewusst:

„Für die Studierenden ist es eine doppelte Sache, einmal die jeweilige Fachperspektive erstmal wahrzunehmen, sich zu erarbeiten und dann zu integrieren. Also das ist sehr anspruchsvoll.“ (HIS2, 12:02)

Gleiches gilt aber auch für die Lehrenden selbst, die bereit sein müssen, in der Kooperation ihre Sichtweise auf ihre eigene und die jeweils andere Domäne zu reflektieren (Winkler & Wieser, 2017).

Der Austausch mit anderen Qualitätsoffensive-Projekten (z. B. TUD-Sylber in Dresden oder PROFALE in Hamburg) hat sich bei der Diskussion über geeignete Varianten der Kooperation von Fachwissenschaft und Fachdidaktik als sehr fruchtbar erwiesen. Kooperationsseminare werden oft als der Königsweg der Vernetzung von Fachdidaktik und Fachwissenschaft gesehen. Dass intendiertes und implementiertes Curriculum bei der Bewertung dieses Modells zu unterscheiden sind, hat der vorliegende Beitrag verdeutlicht. In Folgeprojekten gilt es zu prüfen, welche weiteren, ggf. fachspezifisch angepassten, Varianten einer Vernetzung möglich sind und vor allem, welchen Ertrag die Kooperationsvarianten seitens der Studierenden zeigen.

Literatur

- BMBF (2014). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ vom 10. Juli 2014*. Abgerufen am 10.08.2017 von www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=951.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Freudenberg, R. (2016). Literaturvermittlung als interdisziplinäre Aufgabe: Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kooperationsseminare nach dem Praxissemester. In S. Schiedermaier (Hrsg.), *Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch* (S. 187–203). München: iudicium.
- Freudenberg, R., Winkler, I., Gallmann, P., & von Petersdorff, D. (2014). Von der Fachwissenschaft über die Fachdidaktik in den Schulunterricht und zurück – Ein Veranstaltungskonzept. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells der Lehrerbildung* (S. 162–176). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 542–571). 2., überarb. und erw. Aufl. Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 5. Auflage. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Holtz, P. (2014). „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester“. Quantitative und qualitative Befunde. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells der Lehrerbildung* (S. 97–118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- John, A. (2016). Das Praxissemester in der Mitte des Geschichtslehrerstudiums nach dem Jenaer Modell. Wie lassen sich Theorieskepsis und Transferwiderstände geschichtsdidaktischen Denkens auflösen? *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 67(3/4), 178–189.

Keller-Schneider, M., & Albisser, S. (2012). Grenzen des Lernbaren? Ergebnisse einer explorativen Studie zum Erwerb adaptiver Unterrichtskompetenz im Studium. In T. Hascher, & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 85–103). Wien: LIT-Verlag.

Kleinespel, K. (Hrsg.). (2014). *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz.

Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, & U. Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster u. a.: Waxmann.

McDonnell, L.M. (1995). Opportunity to Learn as a Research Concept and Policy Instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(3), 305–322.

Meuser, M., & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth, & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 465–480). Wiesbaden: Springer.

Pettig, F., & F. Reinhardt (2018). Kooperation in der Lehrerbildung – Erfahrungen aus einem Seminar von Wirtschaftsgeographie und Didaktik der Geographie. In M. Dickel, L. Keßler, F. Pettig, & F. Reinhardt (Hrsg.), *Grenzen markieren und überschreiten. Positionsbestimmungen im weiten Feld geographiedidaktischer Forschung. Tagungsband zum HGD-Symposium 2017* (S. 75–84). Münster: readbox.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*. London: Temple-Smith.

Stancel-Piatak, A., Abelha Faria, J., Dämmer, J., Jansing, B., Keßler, J.-U., & Schwippert, K. (2013). Lerngelegenheiten und Veranstaltungsqualität im Studienverlauf: Lehramt Deutsch, Englisch und Mathematik. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, G. Kaiser, G. Nold, H. Haudeck, J.-U. Keßler, & K. Schwippert

(Hrsg.) (2013), *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrerbildung aus TEDS-LT* (S. 189–230). Münster und New York: Waxmann.

Winkler, I., Gröschner, A., & May, M. (Hrsg.) (2018). *Lehrerbildung in einer Welt der Vielfalt. Befunde und Perspektiven eines Entwicklungsprojekts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Winkler, I., & Wieser, D. (2017). Was, wie viel, wozu? Zur Rolle und zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 64(4), 401–418.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- und University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.

Zühlsdorf, F., Pettig, F., Reinhardt, F., Winkler, I. (2018). Kooperationsseminare als verbindende Lernräume – Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schule im Wechselspiel. In I. Winkler, A. Gröschner, & M. May (Hrsg.), *Lehrerbildung in einer Welt der Vielfalt. Befunde und Perspektiven eines Entwicklungsprojekts* (S. 75–91). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das diesem Aufsatz zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1508 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Autor*innen

Prof. Dr. Iris Winkler, Inhaberin des Lehrstuhls für Fachdidaktik Deutsch der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Aufgabeneinsatz im Literaturunterricht, Lehr-Lern-Settings im Lehramtsstudium Deutsch. E-Mail: iris.winkler@uni-jena.de

Felix Zühlsdorf, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Fachdidaktik Deutsch der Friedrich-Schiller-Universität Jena im Rahmen des Projektes ProfJL der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Arbeitsschwerpunkte: Überzeugungen von Lehramtsstudierenden, Lehrerbildungsforschung, außerschulische Lernorte im Deutschunterricht.

E-Mail: felix.zuehlsdorf@uni-jena.de