

Artikel erschienen in:

Jolanda Hermanns (Hrsg.)

PSI-Potsdam

Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2019 – 2023)

(Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung ; 3)

2023 – 393 S.

ISBN 978-3-86956-568-2

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-60187>

Empfohlene Zitation:

Paula Burg; Fabian Lampart; Martin Leubner: Vernetzung Fachwissenschaft und Fachdidaktik: Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik, In: Jolanda Hermanns (Hrsg.): PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2019–2023) (Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung 3), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2023, S. 215–238.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-61785>




Soweit nicht anders gekennzeichnet, ist dieses Werk unter einem Creative-Commons-Lizenzvertrag Namensnennung 4.0 lizenziert. Dies gilt nicht für Zitate und Werke, die aufgrund einer anderen Erlaubnis genutzt werden. Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:


<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Vernetzung Fachwissenschaft und Fachdidaktik: Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik

Paula Burg¹, Fabian Lampart² & Martin Leubner³

¹ Universität Potsdam,  0009-0003-1472-697X

² Universität Potsdam,  0000-0002-1221-9646

³ Universität Potsdam,  0009-0006-3113-0870

ZUSAMMENFASSUNG: Dieser Beitrag geht der Frage nach Möglichkeiten einer systematischen Vernetzung von germanistischer Literaturwissenschaft und -didaktik in der Hochschullehre nach. Dazu sind im Rahmen eines Projekts insgesamt zwölf Seminarkooperationen durchgeführt worden, in denen jeweils ein fachwissenschaftliches mit einem fachdidaktischen Seminar kooperiert hat. Die Auswertung dieser Kooperationsseminare, die auf der Grundlage einer Auseinandersetzung mit in der Forschungsliteratur skizzierten bestehenden Problemlagen im Lehramts-Studium Deutsch und aktuellen vergleichbaren Projekten erfolgt, ist qualitativ-analytisch angelegt und erfolgt auf der Basis leitfadengestützter Interviews mit den betreffenden Dozentinnen und Dozenten. Diese ausführliche Reflexion der Kooperationsseminare zeigt zum einen Probleme der Kooperation zwischen Fachwissenschaft und -didaktik auf, zum anderen werden auf dieser Basis aber auch mögliche Gelingensbedingungen effektiver Kooperation(en) auf den Ebenen der Planung, Durchführung und Reflexion von Kooperationsseminaren eruiert. Die Befunde haben darüber hinaus auch Implikationen für die Studienordnung im Lehramt Deutsch und wurden bereits mit ersten Änderungen berücksichtigt.

KEYWORDS: Vernetzung, Kohärenz, Kooperationsseminar, Lehr-Einstellungen, Literaturwissenschaft und -didaktik

ABSTRACT: This article examines the possibilities of a systematic networking of German literature studies and didactics in university teaching. To this end, a total of twelve seminar cooperations were carried out within the framework of a project, in each of which a subject-specific seminar cooperated with a didactic seminar. The evaluation of these cooperations, which is based on a discussion of existing problems in the German teacher training program as outlined in the research literature and current comparable projects, is qualitative-analytical in nature and is based on guided interviews with the lecturers concerned. This detailed reflection on the

cooperation seminars reveals, on the one hand, problems of the cooperation between subject science and didactics. On the other hand, on this basis, possible conditions for the success of effective cooperation(s) on the levels of planning, implementation and reflection of cooperation seminars are elicited. The findings also have implications for the study regulations for the German teaching profession and have already been taken into account with initial changes.

KEYWORDS: Linking, coherence, cooperation seminar, teaching attitudes, literature science and literature didactics

1 EINLEITUNG

Unser Projekt zielt auf eine systematische Vernetzung von Fachwissenschaft und -didaktik in den Bereichen der germanistischen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. Da die vorliegende empirische Professionsforschung im Bereich der Ausbildung von Deutschlehrer:innen auf Probleme „einer arbeitsteilig gestalteten Lehre – hier Literaturwissenschaft, dort Literaturdidaktik“ (Bremerich-Vos 2013, S. 63) – verweist, haben wir die gegenseitige Sensibilisierung für die jeweilige Rolle der am Prozess der Lehrerbildung beteiligten Akteure aus beiden Bereichen ins Zentrum unseres Projekts gerückt.

Im Mittelpunkt des Projekts stehen Kooperationsseminare als (mögliche) Verbindungspunkte fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Lehre: Es wurden Kooperationsseminare zwischen Literaturwissenschaft (Fokus Neuere deutsche Literatur) und -didaktik geplant, durchgeführt und ausgewertet. In diesem Rahmen kooperierten Lehrende jeweils einer literaturwissenschaftlichen und -didaktischen Veranstaltung miteinander, wobei die fachwissenschaftlichen Veranstaltungen fachliche Grundlagen (mit didaktischer Perspektivierung) erarbeiteten und die fachdidaktischen Veranstaltungen diese Grundlagen für eine literaturdidaktische Reflexion mit Blick auf die konkrete Gestaltung von Unterricht nutzten. Insgesamt sind im Zeitraum vom Sommersemester 2019 bis zum Sommersemester 2021 im BA- und im MA-Studiengang Deutsch in der Sek. I/II 12 Kooperationsseminare durchgeführt worden.

Die Auswertung der Kooperationsseminare dient zum einen der Reflexion der Frage, inwiefern sich die beteiligten Fachdidaktiker:innen und Fachwissenschaftler:innen ihrer eigenen Rolle im Lehramtsstudium bewusst sind und wo sie die Verantwortung des jeweiligen „Partners“ verorten. Zum anderen soll herausgearbeitet werden, welche Gelingensbedingungen erfolgreichen Kooperationen aus Sicht der Beteiligten zugrunde liegen, um zumindest in Ansätzen festzustellen, welche Verzahnungselemente sich für eine vernetzte Lehre im Bereich der germanistischen Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft als geeignet erweisen. All dies soll als ein erster Beitrag zur Entwicklung eines Gesamtkonzepts für das

literaturwissenschaftliche und -didaktische Studium dienen. Dieses Konzept soll sich durch die fachwissenschaftliche Vermittlung von schulrelevanten Fachkompetenzen und eine systematische Bezugnahme der literaturdidaktischen Lehre auf die entsprechenden Fachkompetenzen auszeichnen. Das betreffende Konzept soll im Rahmen der bestehenden Studienordnung nutzbar sein und zugleich Anregungen für eine Weiterentwicklung der Studienordnung geben. Eine erste Veränderung der Studienordnung mit der Einführung einer Grundlagenvorlesung konnte bereits erreicht werden.

Für den Projektbericht werden in der Hauptsache Daten ausgewertet, die im Zusammenhang mit der Durchführung der Kooperationsseminare erhoben worden sind: Befragungen der Studierenden und Interviews mit den Dozentinnen und Dozenten, die Kooperationsseminare angeboten haben. Zudem wird eine Befragung ausgewertet, in der die Literaturwissenschaftler:innen des Instituts für Germanistik Auskunft über Art und Weise der Ausrichtung ihrer literaturwissenschaftlichen Lehre auf Lehramtsstudierende gegeben haben.

2 „PROBLEMFALL“ LEHRERBILDUNG

2.1 Ziel der Lehrerbildung

Professionelles Handeln einer Lehrkraft basiert, so die Annahme in der empirischen Professionsforschung, (idealerweise) auf hoch vernetzten Wissens- und Könnensarten (vgl. Bromme 2014; Blömeke et al. 2015). Für die Qualifikation von Lehrkräften bedeutet dies, dass es den Studierenden ermöglicht werden muss, ein in der Tiefe fundiertes und breit gefasstes Fachwissen – sowohl im literaturwissenschaftlichen als auch im literaturdidaktischen Bereich – zu erwerben. Wir gehen an dieser Stelle bewusst von einem ‚weiten‘ Wissensbegriff aus (vgl. Anderson & Krathwohl 2001), der neben deklarativem und konzeptionellem Wissen auch prozedurales und metakognitives Wissen erfasst. Dieses Wissen und Können soll vor allem innerfachlich, aber auch über die fachlichen Grenzen hinaus sinnvoll vernetzt und für die Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht nutzbar gemacht werden. Im Kern fordert dies Lehrkräfte, die Experten bzw. Expertinnen in ihren jeweiligen Gebieten (und möglichst noch darüber hinaus) sind (vgl. Krauss & Bruckmaier 2011). In Anbetracht dieser Forderungen gilt die Notwendigkeit einer Qualitätsförderung auch durch eine Verschränkung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik (die Bildungswissenschaften einbeziehend) „im aktuellen Diskurs der Lehrerbildung [...] weitgehend als unhinterfragbares Axiom“ (Härle et al., 2018, S. 270).

Auch in dem von der KMK erarbeiteten fachspezifischen Kompetenzprofil

für das Fach Deutsch spiegelt sich dies wider. Dort wurde nicht nur festgelegt, dass „Studienabsolventinnen und -absolventen [...] über die Kompetenzen in der Sprachwissenschaft, der Literaturwissenschaft und in der Fachdidaktik [verfügen sollen], die für eine berufliche Tätigkeit als Deutschlehrerin bzw. Deutschlehrer erforderlich sind“ (KMK 2019), sondern es wird auch ganz konkret darauf verwiesen, dass die Studierenden in der Lage sein sollen, die Wissensbestände der einzelnen Fachdisziplinen miteinander zu vernetzen. Inwiefern es Studierenden allerdings möglich ist, in diesen sehr normativen Anforderungen eine Relevanz für die eigene berufliche (Weiter-)Entwicklung zu erkennen, „hängt stark von ihren Überzeugungen ab, die sie in Bezug auf den Nutzen der Bestandteile der Lehrerbildung [...] haben“ (Zühlsdorf 2020, S. 48). Gerade diese Perspektive ist, wie Zühlsdorf bemerkt, bei der „Gestaltung von Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung relevant“ (ebd.). Auch Erkenntnisse aus der Forschung zur Wirksamkeit von Lehrerbildung legen nahe, dass Lernangebote in der Lehrerbildung besonders dann wirksam werden, wenn deren Gestaltung und die Überzeugungen der Studierenden aufeinander abgestimmt sind (vgl. u. a. Hascher 2014).

Da sich unser Projekt auf den Bereich der universitären Lehre fokussiert, werden wir den Blick im Folgenden auf die Überzeugungen der an den Hochschulen Lehrenden richten, diese kurz skizzieren und um ausgewählte Ergebnisse aus der Forschung zur Situation der Lehrerbildung ergänzen. Ziel ist es, zentrale ‚Problemlagen‘ der Lehramtsausbildung, vor allem in der Deutschdidaktik, darzustellen, diese sind bislang ein Forschungsdesiderat der Deutschdidaktik.

2.2 Überzeugungen von Hochschullehrkräften im Bereich Literaturwissenschaft

Überzeugungen von Lehrpersonen wirken – davon ist zumindest auszugehen – immer auch „als Rahmen ihres Wahrnehmens und Handelns in Lehrveranstaltungen“ (Pollack 2020, S. 22). Daraus lässt sich eine Relevanz professionsbezogener Überzeugungen für die konkrete Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen und in der Folge auch für Lernprozesse der (Lehramts-)Studierenden ableiten (vgl. ebd.: S. 23, nach Bräuer 2016; Kember 1997 und Voss et al. 2011).

Der eigene Stellenwert, die eigene Rolle in der Lehrerbildung, wird auch von den Akteuren der Fachwissenschaft offenbar häufig selbst wenig eindeutig eingeschätzt (Holtz 2014). Auf Seiten der Lehrenden wird der Anspruch auf Berücksichtigung der Lehramtsstudierenden in Lehrangeboten der Fachwissenschaft bisweilen sogar gänzlich zurückgewiesen (für die Germanistik vgl. Winkler 2015, S. 201). Die Fachdidaktik gilt häufig als allgemein für die Praxisbezüge zuständig.

Es ist festzustellen, dass auch in diesem Bereich deutliche Forschungslücken

bestehen. Bezogen auf die Deutschdidaktik ist vor allem eine Arbeit von Winkler und Wieser aus dem Jahr 2017 zu nennen. Darin werden vor dem Hintergrund der Diskussion um Kooperationen aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik und des Verhältnisses beider Domänen zueinander ganz dezidiert die professionsbezogenen Überzeugungen von Hochschullehrkräften in den Blick genommen. Die Autorinnen stellen mehrfach heraus, dass „eine entscheidende Voraussetzung für gelingende Kooperationen [...] ganz sicher ein Abgleich der gegenseitigen Erwartungen [ist]“ (Wieser & Winkler 2017, S. 410). Die Auswertung der mit Hochschullehrkräften geführten Interviews ergab, dass einige Fachwissenschaftler:innen gar keine genauen Vorstellungen von der Arbeit von Fachdidaktiker:innen haben und andere wiederum die Fachdidaktiker:innen in einer Art Vermittlerrolle sehen, zuständig für die Transformation des fachwissenschaftlich erschlossenen Gegenstandes für den Schulunterricht (vgl. ebd., S. 411). Auch bei Fragen zur eigenen Rolle, die der Fachwissenschaft in der Lehrerbildung also, wurde kein homogenes Meinungsbild erzielt. Die Aussagen zur Funktion der Fachwissenschaft im Lehramtsstudium reichen von „der Einübung einer stauenden Haltung [...] oder analytischer Techniken im Umgang mit Fachgegenständen“ (ebd., S. 412) über Positionen, die die Fachwissenschaft als die das Fachwissen vermittelnde Instanz betrachten, bis hin zu Äußerungen, die auf eine Verunsicherung hinsichtlich der eigenen Rolle im Lehramtsstudium schließen lassen (vgl. ebd.), wie sie auch Holtz (2014) beschreibt. Im Ergebnis zeigte sich also eine gewisse „Diversität und Spannungshaftigkeit der rekonstruierten Überzeugungen bei Lehrenden“ (Wieser & Winkler 2017, S. 413), die von den Autorinnen als besondere Schwierigkeit bei der Verständigung zwischen Fach und Fachwissenschaft betrachtet wird. Sie sprechen sich demgemäß dafür aus, den Diskurs um die Rolle der beiden Teildisziplinen der Germanistik in der Lehrerbildung neu zu führen.

Anett Pollack verfolgt in ihrem 2020 erschienen Aufsatz das Ziel, diese Perspektive zu erweitern beziehungsweise sie aus einem speziell auf die literaturwissenschaftliche Lehre ausgerichteten Blickwinkel zu differenzieren. Pollack bezieht sich dabei auf Forschungen zu den sogenannten ‚teacher beliefs‘ (vgl. Reusser & Pauli 2014) sowie auf den mehrfach zitierten Aufsatz von Winkler (2015) zu Überzeugungen Lehramtsstudierender im Fach Deutsch und Forschungen zur wissenschaftlichen Enkulturation (Huber, 1991) beziehungsweise (konkreter) der literaturwissenschaftlichen Sozialisation. Studien von Glaser (2004), Herfter (2014), Huber (1991) und Kember (1997) folgend geht sie dabei davon aus, dass der „Prozess der fachlichen Sozialisation“ von Lehramtsstudierenden „insbesondere durch die in der Lehre erfahrbaren Praktiken und Normen der Wissenserzeugung und -weitergabe“ geprägt wird, „welche wiederum auch von den Überzeugungen der Lehrenden beeinflusst werden“ (Pollack 2020, S. 23). Im Kontext dieser Problematik wirft Pollack bezogen auf die Deutschdidaktik ver-

schiedene Fragen auf – wie die nach konkreten Arten der Schulung des Umgangs mit literarischen Texten sowie nach der Berücksichtigung von Subjektivität im Rahmen der Textaneignung und deren Bedeutung für die Ausbildung professionsbezogener Überzeugungen und literaturdidaktischer Vorstellungen von zukünftigen Deutschlehrenden. Einen für unseren Kontext besonders relevanten Aspekt ihrer Arbeit stellt folgender Befund dar:

„Ein Großteil der interviewten Lehrpersonen [geht] davon [aus] [...], dass Literatur den Studierenden ‚automatisch‘ [...] zugänglich ist und sie weder für die subjektiven Aneignungsprozesse, noch für die Unterstützung des Leseprozesses Verantwortung tragen.“ (Pollack 2020, S. 40)

In diesem Sinne werden bei den Studierenden nicht nur spezielle Kompetenzen schlichtweg vorausgesetzt, sondern es wird im gleichen Atemzug auch die Notwendigkeit „entsprechender Unterstützungsformate“ (ebd.) negiert.

2.3 Fazit

Dass es schwerfällt, das eigene Forschungsprojekt innerhalb dieses Konglomerats aus domänenspezifischen wie domänenunspezifischen Erkenntnissen samt Forschungsdesideraten zu verorten, kann kaum überraschen. Womöglich ist eine derart klare Lokalisation aber auch gar nicht notwendig. Vielmehr scheint es sinnvoll und zielführend, die wesentlichen Problemlagen, denen wir mit unserem Projekt begegnen, aus den vorliegenden Erkenntnissen zu identifizieren.

Zusammenfassend kann deshalb festgehalten werden, dass Studierende tendenziell eine große Distanz zwischen dem Studium und dem späteren Beruf als Lehrkraft wahrnehmen. Speziell im Fach Deutsch wird die Segmentierung des Studiums beklagt, und zwar sowohl auf kognitiver Ebene (Verzahnung) – also im Bereich des Erwerbs, der Verknüpfung und des Transfers von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissenssegmenten – als auch auf organisatorischer Ebene (Vernetzung) im Feld der Kooperation der Akteure der einzelnen Fächer bzw. Teildisziplinen. Diese beiden Befunde können als grundlegende bzw. zentrale Problemlagen bezeichnet werden.

Folgt man den oben (vgl. Kap. 3) genannten Studien, so sollte den professionsbezogenen Überzeugungen von Studierenden möglichst schon im Studium mehr Gewicht zugestanden werden. Die Studierenden brauchen Räume, in denen sie das eigene (Praxis-)Handeln diesbezüglich reflektieren können. Aufseiten der Lehrenden zeigt sich, dass Überzeugungen sowohl zur eigenen Rolle in der Lehrkräftebildung und auch zu derjenigen der ‚Gegenseite‘ (Fachwissenschaft bzw. Fachdidaktik), als auch jene Überzeugungen, die das eigene fachliche Handeln

prägen und Auswirkungen auf die eigene Lehre und damit eben auch auf die Unterrichtspraxis zukünftiger Deutschlehrkräfte haben können, verschärft in den Blick zu nehmen sind. Genau an dieser Stelle setzt das hier zu beschreibende Projekt an.

Wie bereits erwähnt sollen die Ergebnisse unseres Teilprojekts mit dem Schwerpunkt Professionalisierung vor allem der Verbesserung der Vernetzung bestehender Strukturen der Lehrerbildung an der Universität Potsdam dienen. Der Fokus liegt dabei auf der gegenseitigen Sensibilisierung der einzelnen Akteure in Fachdidaktik und Fachwissenschaft. Das beinhaltet vor allem auch eine Bestandsaufnahme und (Re-)Evaluierung der jeweiligen ‚Rollen‘ der einzelnen Partner/Beteiligten im Prozess der Qualifikation von Lehramtsstudierenden. Darüber hinaus gelang es einigen Kooperationspartnern bereits, noch einen Schritt weiter zu gehen. So wurden konkrete Möglichkeiten der Verzahnung von fachwissenschaftlichen und didaktisch-methodischen Lehrinhalten konzipiert und seminarübergreifend erprobt (vgl. Kap. 3).

3 VERNETZUNGEN

3.1 Literaturwissenschaft und -didaktik an der Universität Potsdam

Angesichts der im zweiten Kapitel dargestellten Problemlagen, speziell bezogen auf die bisweilen sehr verschiedenen professionsbezogenen Überzeugungen von Dozent:innen, soll an diesem Punkt zunächst ein Bild der Ausgangssituation am durchführenden Institut gezeichnet werden.

An der Universität Potsdam sind die Fachdidaktiken und die jeweiligen Fächer im selben Institut angesiedelt. Die Literaturdidaktik Deutsch ist eine der insgesamt sechs Professuren der literaturwissenschaftlichen Abteilung des Instituts für Germanistik. Mitarbeiter:innen von Fach und Fachdidaktik arbeiten und begegnen einander in den Räumen des Institutsgebäudes am Campusstandort Neues Palais (Haus 5). Die Seminarräume befinden sich in den umliegenden Gebäuden. Für die praktische Arbeit der an den Kooperationsseminaren beteiligten Lehrenden bedeutet dies, dass sowohl bei der Planung als auch der Durchführung der Seminare nur minimale räumliche Distanzen zu überbrücken sind. Diese lokal bereits vorhandenen Netz(werk)strukturen können auf organisatorischer Ebene sicher als positive Grundvoraussetzung der angestrebten Kooperationen gewertet werden. Wenngleich perspektivisch auch breitere Vernetzungen (siehe Kap. 5), beispielweise mit der germanistischen Sprachwissenschaft, denkbar und erstrebenswert scheinen, so ist auch die überschaubare Anzahl der

beteiligten Akteursgruppen im konkreten Fall ein weiterer, die Vernetzung begünstigender Faktor.

Auch für die Studierenden können in diesem Zusammenhang positive Effekte der Kooperationsseminare vermutet werden. Das Lehramtsstudium verteilt sich „wie kein anderer Studiengang [...] auf unterschiedliche Institute und Fakultäten, zwischen denen räumliche und kulturelle Distanzen liegen“ (Frister 2018, S. 20). Die Frage ist, ob dieser Befund tatsächlich nur auf die Makroebene der Fakultäten und Institute zu beschränken ist, oder ob nicht häufig auch auf der Mikroebene, also zwischen den einzelnen Abteilungen der Institute und Fakultäten, eine derartige Situation zu beobachten ist. In der Folge jedenfalls kann diese ‚Fragmentierung‘ besonders bei Lehramtsstudierenden „die Wahrnehmung einer Heimatlosigkeit“ (ebd., nach Schubarth 2017) bedingen, die sich vermutlich negativ auf die Studienmotivation auswirkt (vgl. ebd.). Die räumliche Nähe der an den Kooperationen beteiligten Akteure, und damit auch der jeweiligen Ansprechpartner der Studierenden, kann dementsprechend als mutmaßlich motivierender Faktor betrachtet werden. In diesem Bereich könnte ein Ansatz für mögliche Anschlussuntersuchungen sein.

3.2 Literaturwissenschaftliche Lehre und Lehramtsstudierende: Eine Umfrage unter Lehrenden der Universität Potsdam

In der Umfrage „Integration der Lehramtsstudierenden in fachwissenschaftlichen Seminaren“ wurden die Fachwissenschaftler:innen des Fachbereichs Germanistik der Universität Potsdam im Jahr 2021 hinsichtlich ihrer Erfahrungen und Meinungen zur Strukturierung des Lehramtsstudiums in Bezug auf den von ihnen vertretenen Bereich der Literaturwissenschaft und in Bezug auf die Gestaltung ihrer eigenen universitären Lehrveranstaltungen befragt. Die Umfrage bestand aus sechs inhaltlichen Fragen, die persönlich in einem Interview oder selbstständig über einen Internetlink beantwortet werden konnten.

- ♦ In der ersten Frage sollte angegeben werden, wie sich die Verteilung von Lehramtsstudierenden und Studierenden der Fachwissenschaft in den Seminaren verhält. Dabei zeigte sich in den fachwissenschaftlichen Seminaren ein deutlicher Trend hin zu einer höheren Anzahl an Lehramtsstudierenden gegenüber fachwissenschaftlichen Masterstudierenden. Bei über der Hälfte der Befragten überwiegt die Anzahl der Lehramtsstudierenden und in einigen Fällen beträgt sie 100 Prozent. Doch wird auch betont, dass die Verteilung oftmals davon abhängig ist, welches Thema das jeweilige Seminar hat. Beispielsweise bevorzugen Lehramtsstudierende in den Aufbaumodulen der Frühen Neuzeit vor allem Seminare zu den Romanen und Dramen der Epoche und Fach-

studierende eher ‚speziellere‘ Thematiken wie Mythos oder Märchendichterrinnen.

- ◆ Daran schloss sich die Frage an, ob es Leistungsunterschiede zwischen den Studierenden der Fachwissenschaft und Lehramtsstudierenden gäbe. Bis auf eine befragte Person konnte keiner der Dozierenden einen Unterschied feststellen.
- ◆ Eine weitere Frage zielte auf den grundsätzlichen Grad der Berücksichtigung und Integration von didaktischen Aspekten bzw. thematischen Schwerpunkten mit ‚didaktischer Perspektivierung‘ in den fachwissenschaftlichen Seminaren ab. Die Antworten unterschieden sich in der Fachwissenschaft teils deutlich voneinander, wobei nicht nur die tatsächliche Berücksichtigung, sondern auch die Integration bestimmter Aspekte wie beispielsweise die Leistungserbringung divergent behandelt wurde. Die Bandbreite reicht von einer grundsätzlichen Berücksichtigung bis hin zu spezifischen Leistungen für Lehramtsstudierende oder spezifischen Sitzungen, die einen Bezug zur Schule oder einer wichtigen Methode (z.B. Textanalyse) herstellen. Bei einer befragten Person lag „der Schwerpunkt auf der Entwicklung wissenschaftlicher Selbständigkeit im Umgang mit Literatur“ (IP 1; die Abkürzung IP steht für Interviewpartner:in) und einer Beschränkung auf „allgemeine Anregungen für Anwendungen der Themen im Schulunterricht“ (IP 9).

Im Folgenden soll ein grundlegender Überblick über die verschiedenen Herangehensweisen gegeben werden, womit gleichzeitig die Vielfältigkeit an Varianten und Subvarianten betont wird. Einige Seminare behandelten dediziert die „didaktischen Aufbereitung[en] literarischer Gegenstände für den Hochschul- und Schulunterricht“ (IP 2), welche auch in den Modularbeiten eine Rolle spielten („Einige aus den Seminaren hervorgegangene Hausarbeiten behandelten dann neben literaturwissenschaftlichen Fragen [...] auch -didaktische Probleme“ (IP 2). Die didaktische Aufarbeitung durchdrang somit tatsächlich doppelperspektivisch das gesamte Seminar. Manche Seminare gingen sogar noch einen Schritt weiter und boten spezifische Leistungen für die Studierenden des Lehramtes an, die von der „Vorstellung eines Unterrichtsentwurf[s]“ (IP 3) bis hin zur Erstellung von „Tafelbild[ern] [...] oder in Online-Seminaren [von] [...] Schaubildern“ (IP 6) reichte. Andere Seminare setzten verstärkt einen Fokus auf die mediale Verarbeitung und Veranschaulichung von „intellektuellen Prozessen“ (IP 8), um genau diese Fähigkeit bei den zukünftigen Lehrkräften zu stärken. Die große Mehrzahl der Dozierenden bezog unterrichtsrelevante Inhalte in die grundsätzliche Planung mit ein oder führte prinzipiell „Lehrveranstaltungen durch, die methodisch und/oder hinsichtlich des Gegenstandes versuchten, unterrichtsrelevant ausgerichtet zu sein.“ (IP 5), besonders, so eine Aussage, wenn die Studierenden den Wunsch äußerten.

Eine weitere Frage richtete sich direkt auf die Bezugspunkte der verwendeten unterrichtsrelevanten Inhalte und thematisierte die Auswahlkriterien. Zusammenfassend kann man auf die Frage bezogen festhalten, dass die Dozent:innen sich vor allem an dem Rahmenlehrplan der Landes Brandenburg, der einschlägigen fachdidaktischen Literatur und den Empfehlungen der Kolleg:innen aus der Fachdidaktik bei ihrer Auswahl des didaktischen und unterrichtsrelevanten Materials orientieren.

Es bleibt zu erwähnen, dass die Lehrenden verschiedene Veränderungsvorschläge mit dem Ziel einer stärkeren Integration der Lehramtsstudierenden unterbreiten. Diese Vorschläge bewegen sich sowohl auf der Makroebene, der Struktur des Studiums, als auch auf der Mikroebene der konkreten Seminargestaltung. Zum einen sollte mehr grundlegendes Wissen im BA-Studium in Form von Veranstaltungen angeboten werden und zum anderen würde eine Kooperation zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik erleichtert werden, wenn die Module flexibler gestaltet werden könnten und die Vorgaben nicht so eng wären. Dazu gehört auch, dass die kooperativen Veranstaltungen zwischen Dozierenden bei den Lehrenden als ‚volles‘ Deputat angerechnet werden sollten. Innerhalb der Seminare sollten, so die Befragten, sowohl Texte des Kanons als auch nicht kanonisierte Texte behandelt werden, um eine „sprachlich-ästhetische Kreativität“ (IP 8) mit Literatur in verschiedenen medialen Bereichen zu ermöglichen. Ein weiterer Vorschlag ist, dass jeder literaturwissenschaftliche Bereich ein eigenes passendes didaktisches Seminar anbietet. Darüber hinaus sollten auch mehr „praxisnahe Didaktikseminare“ (IP 3) eingerichtet werden. Grundsätzlich sollte auch das fachwissenschaftliche Wissen noch stärker vertieft werden.

Insgesamt, so wird in den Interviews deutlich, scheinen die Lehrenden der Fachwissenschaften am Institut für Germanistik – entgegen einer von Winkler und Wieser (2017) behaupteten allgemeinen Tendenz – durchaus dafür sensibilisiert zu sein, dass ihnen eine gewichtige Rolle in der Lehrerbildung zukommt.

4 KOOPERATIONSEMINARE LITERATURWISSENSCHAFT – LITERATURDIDAKTIK AN DER UNIVERSITÄT POTSDAM

4.1 Methodisches Vorgehen

Die Umfrage zielt auf eine ergiebige Auswertung der Kooperationsseminare mit Blick auf die Problemstellung des Projekts. Zu diesem Zweck wurde ein Fragebogen konzipiert, der Erwartungen, Beobachtungen und Reflexionen der sieben beteiligten Dozent:innen erfasst und einen möglichst umfassenden und vielschichtigen Überblick über die durchgeführten Kooperationsseminare ge-

währleistet. Neben 12 geschlossenen Fragen stehen 24 offene Fragen, bei denen es den Interviewten überlassen blieb, wie und in welchem Umfang sie antworten. Bei einem Gesamtumfang von 36 Fragen/Items, von denen drei ausschließlich von den Fachwissenschaftler:innen (FW) und fünf weitere jeweils nur von den Fachdidaktiker:innen (FD) zu beantworten waren, ergab sich eine Bearbeitungszeit von durchschnittlich 40 bis 70 Minuten.

4.2 Befunde I: Planung der Kooperationsseminare

1. Kooperationsmodi: Die Kooperationsseminare wurden in zwei Typen für die Studierenden angeboten: a) das Modell der parallelen Seminargestaltung, bei dem die fachwissenschaftliche und die dazugehörige fachdidaktische Lehrveranstaltung jeweils über das gesamte Semester parallel verliefen, sowie das b) Modell der sukzessiven Seminargestaltung, bei dem beide Seminare innerhalb eines Semesters aufeinander folgen (in der ersten Hälfte des Semesters das fachwissenschaftliche Seminar, in der zweiten das fachdidaktische).

Seit 2019 sind jeweils sechs Seminare in beiden Modellen der Seminargestaltung geplant und durchgeführt worden, dabei haben zwei von sechs ‚Lehrteams‘ beide Möglichkeiten erprobt. Neben diesen zwei Modellen sind durchaus weitere Konzeptionsmöglichkeiten denkbar. Unter anderem hätten die Dozierenden im Team-Teaching unterrichten oder die Veranstaltungen auf zwei konsekutive Semester aufteilen können. Diese weiteren Möglichkeiten wurden mit dem Verweis auf organisatorische Hindernisse von keinem der Tandems erprobt.

2. Erwartungen: Bezüglich der Erwartungen an die Kooperationen dominierte die Idee einer effektiven „Verzahnung der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Seminare“ (FW 3). Dementsprechend wurde auch der Wunsch nach einer besseren „Abstimmung auf die didaktischen Anforderungen des Lehramtsstudiums“ (FD 2) formuliert. Einzelne Befragte hatten konkrete Erwartungen an die eigene Arbeitsweise, sie wollten verstärkt die Textauswahl mit Blick auf die schulische Relevanz reflektieren und nahmen sich in diesem Kontext vor, „Methoden [zu] verwenden, die Lehramtsstudierende später im Unterricht anwenden können“ (FW 1). Spezifischere Erwartungen hatten die Fachdidaktiker:innen, da sie gehofft hatten, dass bestimmte fachwissenschaftliche Inhalte, die in der Praxis häufig in fachdidaktischen Seminaren wiederholend erarbeitet werden müssen, nun vorrangig in den fachwissenschaftlichen Teil der Kooperationsseminare verlagert würden. Dazu zählen beispielsweise das Grundlagenwissen oder die vertiefende Sachanalyse zu Kontexten literarischer Texte. Bezüglich des ‚Outcomes‘ aufseiten der Studierenden erwarteten die Dozent:innen eine „Vertiefung [des] Basiswissen[s]“ (FD 2) und eine „gleichmäßige Transition von Fachwissenschaft-

ten zu Fachdidaktik“ (FW 3). Eine Person gab an, dass sie auch die Hoffnung hatte, dass die Studierenden durch die Kooperationsseminare das literaturwissenschaftliche Studium als zielführend für ihre spätere Lehrtätigkeit wahrnehmen würden. Fast alle Dozent:innen erwarteten zudem einen Anstieg der Lernbereitschaft der Studierenden.

3. Ziele: Auf organisatorischer Ebene kam allgemein der Wunsch nach besseren Absprachen zur Geltung. Gemeint sind in diesem Zusammenhang vor allem regelmäßige wechselseitige Rückmeldungen, bei denen zu besprechen sei, „was inhaltlich vertieft werden könnte oder wo methodische Unsicherheiten bestanden“ (FW 1).

Bezüglich der Seminarinhalte und -gestaltung zielten die Antworten beispielsweise darauf ab, die Seminare als Chance für eine produktive Textauswahl zu begreifen. Diese Auswahl sollte vor allem den Aspekt der Eignung als Schullektüre umfassen; die Texte sollten sowohl didaktisch ‚greifbar‘ und gleichzeitig hinreichend anspruchsvoll sein, um Möglichkeiten einer universitären literaturwissenschaftlichen Erschließung zu demonstrieren. Auch wurden grundsätzliche Zielstellungen „für die Methodenvermittlung und die Textarbeit“ (FW 1) besprochen.

Des Weiteren wurden Zielformulierungen wie a) die Vertiefung von textanalytischen Kompetenzen und literaturhistorischem Basiswissen (FD 2), b) die Verständniserweiterung bestimmter Konzepte, wie beispielsweise „Spannung“, „Figurenkonstellation“, um eine bessere Didaktisierung ermöglichen zu können (FW 2), und c) das übergeordnete Ziel des Zusammenwirkens von Fachwissen-schaft und Literaturdidaktik (FW 1) benannt.

Befragt nach der (jeweils) eigenen Rolle beim Erreichen dieser Ziele antworteten die Kooperationspartner recht einmütig. Die Fachwissenschaftler:innen betrachteten sich hier als ‚Wegbereiter‘ und die Didaktiker:innen als die ‚Verarbeiter‘ des zuvor erworbenen ‚Basiswissens‘.

4. Planungsgrundlagen und Textauswahl: Die Frage, ob die Literatúrauswahl in die Konzeption der Kooperationsseminare mit eingeflossen sei, wurde einstimmig mit „Ja“ beantwortet. Bezogen darauf, welche Kriterien die Literatúrauswahl bestimmt hätten, gaben mehrere Dozent:innen an, dass alle Kriterien (Themen, Texte, Textsorten, Autor:innen, Arten der Textauswahl, Anzahl der Texte) mit einbezogen wurden. Fünf Dozent:innen achteten bei der Textauswahl besonders darauf, dass sich die Texte exemplarisch für die Textanalyse eignen, wobei daneben auch die Vermittlung von Epochen sowie „kanonische[r] Autoren der deutschsprachigen Literatur“ (FW 1) Auswahlkriterien waren. So wurde etwa ein Seminar durchgeführt, das das Oberthema „Exilliteratur“ (FW 1) hatte und sowohl den Epochenkontext als auch die Gattung Novelle beispielhaft an der „Schachnovelle“ von Stefan Zweig beleuchtete.

Fünf der sieben befragten Dozent:innen gaben an, dass der Rahmenlehrplan des Landes Brandenburgs oder die allgemeine Schulrelevanz die Themen und die Textauswahl bestimmt haben. Auch Fragen der „Schul-Tauglichkeit“ haben eine „große Rolle“ (FW 3/FD 2) gespielt. Es wurden sowohl „Klassiker der Oberstufe“ (FD 1), als auch Themen für die Mittelstufe ausgewählt. Dabei spielte die Frage nach möglichen Verbindungen der Texte mit den gewählten Seminarschwerpunkten eine entscheidende Rolle. In diesem Kontext wird besonders kritisch angemerkt, dass gerade die Textauswahl den einzigen Verknüpfungspunkt zwischen den Seminaren darstellte und auf diese Weise die Kooperation einseitig auf die Ebene der Gegenstände fokussiert gewesen sei.

4.3 Befunde II: Reflexion der durchgeführten Kooperationsseminare

Im ersten Teil der Reflexion soll es zentral um die Frage danach gehen, wie bzw. auf welcher Basis die didaktische Perspektivierung besonders gut zu gelingen schien. An dieser Stelle weichen die Fragen an die Fachwissenschaftler und Fachdidaktiker leicht voneinander ab, um die unterschiedlichen Ansprüche beider Teilgebiete präziser erfassen zu können. Die Fragen folgen jeweils aber grundsätzlich der genannten Prämisse, nach *Gelingsbedingungen didaktischer Perspektivierung* zu fragen.

5. Gelingsbedingungen aus fachwissenschaftlicher Perspektive: Aus dieser Perspektive wurde vor allem in der schwerpunktmäßigen Vermittlung und Vertiefung der Textanalyse eine gute Grundlage gesehen, um Kenntnisse für die Planung von Unterricht zu vermitteln; die Befragten zeigten sich einhellig überzeugt davon, dass in den Seminaren die Vermittlung didaktisch nutzbaren Wissens gelungen ist. Dies konnte vor allem durch konkrete Beispiele und die Reflexion der Studierenden dazu erreicht werden, welche Aspekte sich für die schulische Umsetzung besonders eignen könnten. So wurde in den Arbeitsgruppen eines Seminars ganz konkret „die Frage gestellt [...], welche Aspekte für eine didaktische Umsetzung eine Rolle spielen und welche inhaltlichen Bezüge sich besonders gut eignen, um in der Schule besprochen zu werden“

6. Gelingsbedingungen aus fachdidaktischer Perspektive: Aus dieser Perspektive sollte eingeschätzt werden, ob die Studierenden aufgrund der Kooperation besser auf die jeweiligen fachlichen Grundlagen zurückgreifen konnten. Die Mehrzahl der Dozent:innen meinte, dass die Anforderungen erfüllt werden konnten, wobei zwei Dozent:innen angaben, diese Einschätzung nur teilweise teilen zu können. Konkret sichtbar wurde dies in den Hausarbeiten, in denen „die fach-

wissenschaftlichen Grundlagen bei den meisten gut“ (FD 1) waren. Aus Sicht einiger Lehrender wurden fachwissenschaftliche und fachdidaktische Anteile zwar vermittelt, eine Verankerung des fachwissenschaftlichen Wissens konnte jedoch nicht oder nur partiell stattfinden. Allerdings gaben alle interviewten Personen geschlossen an, dass ihre Lehrveranstaltungen grundsätzlich von den anderen Seminaren profitiert haben. Auf die in diesem Punkt referierten Angaben bezogen, muss jedoch klargestellt werden, dass die Zustimmung (das jeweilige „Ja“) von ganz unterschiedlicher Intensität war.

Diese graduelle Spannweite der Zustimmung illustrieren verschiedene Aussagen. So wurde – von jeweils verschiedenen Dozierenden – der Eindruck formuliert, dass das „Vorwissen der Studierenden“ (FD 3) im fachdidaktischen Seminar „höher“ (FD 3) gewesen bzw. dass „das Didaktikseminar“ (FD 2) geradezu „von den fachwissenschaftlichen Informationen getragen“ (FD 2) worden sei und insofern durch die Kooperation substantiell gewonnen habe. Eine weitere Stimme unterstrich die verbesserte Möglichkeit der „Strukturierung des Seminars auf ein Ziel hin, da es mit der literaturdidaktischen Umsetzung verknüpft war“ (FW 1). Bei der Einschätzung fachwissenschaftlicher Informationen wiederum wurde auch einschränkend angemerkt, dass „das spezifische Wissen“ (FD 1) zwar fehlte, dass aber immerhin ein „globales, konzeptualisiertes Wissen in Bezug auf den Autor“ (FD 1) vorhanden gewesen sei. All diese grundlegend positiven Hinweise sind insofern auch als Verbesserungsvorschläge für künftige Kooperationen zu verstehen.

7. Planung, Organisation und Durchführung der Seminare: Bezogen auf diesen Aspekt gaben vier Dozent:innen an, dass es keine Probleme gegeben habe. Die organisatorisch bedingten Probleme der übrigen Lehrtandems betreffen sowohl die Arbeit der Dozent:innen als auch Faktoren, die mit der Studienordnung bzw. den Studienplänen zu tun haben.

Die in der Anlaufphase sehr geringe Nutzung der Kooperationsseminare konnte durch „die Nutzung des gleichen Zeit-Slots und eine bessere Markierung der Kooperation in den Kommentaren [...] etwas verbessert werden“ (FW 2), dennoch aber blieben die Belegungszahlen vergleichsweise niedrig. Es ist davon auszugehen, dass durch die Studienordnung und -pläne bedingt eher wenige Studierende beide Kooperationsseminare belegt haben. So hatten Studierende fachwissenschaftliche oder fachdidaktische Module, in denen die entsprechenden Seminare angesiedelt waren, bereits abgeschlossen und belegten deshalb das jeweils kooperierende Seminar nicht mehr zusätzlich. Auf Seite der Dozent:innen wurde die Abstimmungsarbeit zwischen den jeweiligen Seminaren diskutiert. Eine Person identifizierte die „fehlende gemeinsame Überlegung“ (FD 1) oder den fehlenden Kontakt während der Seminarphase als Problemquelle. Mit Blick auf Synergieeffekte, die produktiv aus der organisatorischen Abstimmung entste-

hen können, wurde mehrheitlich angemerkt, dass die Kooperationen die Studierenden nicht erkennbar zu Modularbeiten, Praktika oder Abschlussarbeiten auf diesem Feld angeregt hat. Allerdings haben dennoch Studierende in Prüfungsgesprächen und Modularbeiten teilweise „auf die Kooperation zurückgegriffen“ (FW 1) und Fragestellungen entwickelt, die die Umsetzung eines Themas in der Schule betrafen. Solche Abstimmungen waren in der Planung zwar kein explizites Ziel der Kooperationsseminare, stellen aber ohne Frage einen produktiven Mehrwert dar.

8. Bewertung: Im Rahmen einer grundsätzlichen Bewertung betrachten alle beteiligten Dozent:innen das Projekt als produktiv und sehen durchaus „Bedarf für eine maßvolle weitere Vernetzung auf Grundlage der Seminare.“ (FD 2) Auf dieser Basis wurden diverse Vorschläge zur Verbesserung für eine künftige Ausgestaltung der Kooperation formuliert. So wird beispielsweise eine intensivere Abstimmung gefordert, denn eine Vernetzung sei nur dann sinnvoll, wenn nicht nur eine lockere thematische Kooperation stattfände, sondern konkrete Inhalte der Fachwissenschaften stärker in den Blick genommen und Absprachen zu den zu verwendenden Begriffen und Methoden getroffen würden.

Einhellig wurde auch die Ansicht vertreten, dass die gewählte Form der Kooperation eine geeignete Lehr-Lern-Gelegenheit für Studierende sei. Als Desiderat wurde formuliert, dass Schritte zur produktiveren Gestaltung dieser Lernsituation erforderlich seien. Zum einen wurde die Integration der Kooperationsseminare in die Studienordnung vorgeschlagen. Damit wären die Studierenden zur Belegung beider Lehrveranstaltungen verpflichtet und auf diese Weise könnte im fachdidaktischen Seminar – ohne die Reibungsverluste aufgrund einer zu geringen Anzahl von Studierenden in beiden Seminaren – auf das im fachwissenschaftlichen Seminar erworbene Wissen aufgebaut werden. Eine Folge wäre, dass dann auch mehr Zeit für die didaktische Reflexion der Inhalte zur Verfügung stünde.

4.4 Befunde III: Ausblick

9. Fortsetzung des Projekts: Grundsätzlich besteht die Bereitschaft zur Fortsetzung des Projekts. Allerdings wurden vor allem in Bezug auf die Gestaltung Differenzierungsvorschläge zur Modellierung einer möglichen Fortführung gemacht. So gab es Vorschläge bezüglich einer stärkeren, die beiden Seminare übergreifenden Planung, bei „deutliche[r] Trennung der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik“ (FW 3) mit dem Ziel, die „Autonomie beider Bereiche“ zu betonen, gleichzeitig aber auch eine „starke thematische Kooperation“ (FW 3) zu gestalten. Die Zusammenarbeit solle der Ansicht vieler der Befragten Dozent:innen jedoch „auf

Freiwilligkeit“ (FD 2) beruhen und nicht zwangsläufig als verpflichtender Bestandteil der Studienordnung installiert werden.

Mit einer einzigen Ausnahme beschrieben alle Befragten das Bedürfnis nach einem Raum gemeinsamer Reflexion, einem Raum des gegenseitigen Austausches. Es wurde vorgeschlagen, dass ein solcher Austausch „durch ein gemeinsames Treffen am Ende jedes Semesters“ (FW 1) bewerkstelligt werden könnte, „um die Erfahrungen auszutauschen und um zu bewerten, welche Herangehensweisen sich eignen oder weniger eignen“ (FW 1).

10. Ausweitung der Kooperation: Mit Betonung auf den Mehrwert der Zusammenarbeit erscheinen, so ein weitgehender Konsens bei fast allen Dozent:innen, auch Kooperationen mit anderen Disziplinen denkbar. Allerdings sei dabei immer zu bedenken, dass die „Organisation auf der Ebene des Institutes [...] einfacher als über das Institut hinaus“ (FW 1) sei. Dennoch wurde das in anderen Zusammenhängen bereits praktizierte „Co-Teaching mit anderen Fachbereichen als sehr bereichernd und motivierend erlebt“ (FW 1). Zu bedenken sei, dass Kooperationen in größeren interdisziplinären Teams „sicherlich mehr Zeit für die Abstimmung in Anspruch nehmen“ (FW 1) würden.

5 FAZIT UND PERSPEKTIVEN

Unser Projekt bietet Ergebnisse und Perspektiven hinsichtlich verschiedener Gelingensbedingungen einer systematischen Vernetzung, einer erfolgreichen Kooperation von Fachwissenschaft und -didaktik in den Bereichen germanistischer Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. Im Kern betreffen die vorliegenden Befunde eine Mikroebene, die Ebene der Seminarkooperation(en) in der Praxis, sie berühren auf einer Makroebene aber auch formal-administrative Bereiche des Studiums.

5.1 Makroebene – Studienordnung

Schon innerhalb der Projektlaufzeit kam es zu bedeutenden Änderungen der Studienordnung, die von den Leitern dieses Projekts initiiert worden sind. In diesem Zusammenhang ist vor allem die Einführung einer verpflichtenden Vorlesung zu „Grundlagen der Literaturwissenschaft“ im BA-Studium (Modul GER-BA-006) zu nennen. Im Sinne der Verzahnung zielt die Vorlesung auf den systematischen Aufbau von ‚verlässlichem‘ Grundlagenwissen als gemeinsames Fundament, auf das sowohl in literaturwissenschaftlichen als auch in literaturdidaktischen Ver-

anstaltungen aufgebaut kann. Die Diskussion über die entsprechenden ‚Basiskompetenzen‘ und das nötige ‚Basiswissen‘ ist dabei als kontinuierlicher Prozess zu denken. Auch im MA-Studium ist eine Veränderung im Sinne einer stärkeren Verzahnung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik vorgenommen worden: Ein zusätzliches fachdidaktisches Projektseminar (im Modul GER-MA-025) wurde aufgenommen. In diesem Seminar können die Studierenden exemplarisch fachwissenschaftliche Grundlagen für die Entwicklung von Unterrichtsprojekten nutzen.

5.2 Das Kooperationsseminar als Instrument vernetzter Lehre

Die Auswertung der Befragung hat gezeigt, dass sich die Kooperationsseminare als Lehr-Lern-Format grundsätzlich bewährt haben. Noch darüber hinaus scheinen sie aus unserer Sicht ein besonders geeignetes Instrument tatsächlicher praktischer Zusammenarbeit von Lehrenden beider Teildisziplinen zu sein. Kooperationsseminare in diesem Sinne sind Orte, an denen gegenseitige Sensibilisierung in der Praxis manifestiert wird; sie stellen den Raum für die notwendige eigene Praxiserfahrung von Lehrenden. Kooperationsseminare bieten Möglichkeiten, die jeweiligen Anschlusskonzepte an die ‚andere‘ Seite konkret zu erproben, sie empirisch zu fundieren oder überhaupt erst einmal eigenen Bedürfnissen nach und den damit verbundenen Erfordernissen an Anschlussmöglichkeiten nachzuspüren. Die Aufnahme entsprechender Seminare als obligatorisch in die Studienordnung erscheint gleichwohl nicht notwendig. Vielmehr bietet es sich an, entsprechende Kooperationsseminare als fakultativ zu betrachten und den Lehrenden damit einen Raum zu eröffnen, in dem sie die eigene, individuelle Rolle im Lehrerbildungsprozess nicht nur theoretisch reflektieren, sondern auch praktisch konkretisieren können; einen Raum punktueller Fortbildung, wenn man so will.

5.2.1 (Gelingens-)Bedingungen effektiver Kooperationen

In einem der Interviews spricht eine interviewte Person von „produktive[n] Zufallseffekte[n]“ (FD 1), die sich aus den unterschiedlichen Herangehensweisen beider Teildisziplinen an Literatur ergeben hätten. Auch wenn es sich dabei um einen situativ sicher positiv zu wertenden Umstand handelt, lässt sich daraus keine verlässliche Konstante für die Zusammenarbeit ableiten. Vielmehr gilt es, konkrete Gelingensbedingungen zu bestimmen, die aus Sicht der Lehrenden Grundlagen effektiver Kooperationen sind. Bei der Suche nach diesen Bedingungen kann aus unserer Sicht die gegenseitige Sensibilisierung der jewei-

ligen am Prozess der Lehrerbildung beteiligten Akteure aus beiden Bereichen als „Leitaspekt“, als wesentliche Gelingensbedingung erfolgreicher Kooperationen gedacht werden. Für diesen Prozess gelten, es wird kaum überraschen, Austausch und Kommunikation als wesentliche Prämissen. Dies bezieht sich sowohl auf die Planung als auch auf die Durchführung und Reflexion der gemeinsamen Lehrformate und zielt auf aktive Kooperation im Sinne einer wirklichen, engen Zusammenarbeit, die mit gut gemeinten aber eher lose organisierten Kollaborationen nur mehr wenig gemein haben. Das Hauptaugenmerk in diesem Zusammenhang kommt aus unserer Sicht der Planungsebene zu.

1. Planung: Im Rahmen des Projekts hat sich die Relevanz gemeinsamer Planung als wesentlich erwiesen. Es gilt somit, die Organisation entsprechender Seminare sorgsam anzulegen, um die Seminare nicht einfach ‚nebeneinander‘ laufen zu lassen.

Die Erfahrungen mit den Kooperationen haben gezeigt, dass es sich günstig auswirkt, wenn die Partner gleich zu Beginn der Planungsphase ihre gegenseitigen Erwartungen, Wünsche und Bedürfnisse untereinander abgleichen. Dabei geht es natürlich bereits um Fragen der Zielsetzung, aber auch darum, auszudrücken, was man selbst braucht und selbst geben kann, um die gemeinsamen Ziele zu erreichen. Für die Fachwissenschaft bedeutet dies auch, dezidiert Verantwortung für den Lehrerbildungsprozess zu übernehmen. In unseren Befragungen haben die Fachwissenschaftler:innen dem Wunsch Ausdruck verliehen, ihr Handeln gezielt an den didaktischen Anforderungen des Lehramtsstudiums ausrichten zu wollen, um dieser Verantwortung auch gerecht werden zu können. Die Idee, jenem Umstand mit einer überblicksartigen Darstellung der Erfordernisse von Seiten der Fachdidaktik, einer „Handreichung“ in der Art einer Modulbeschreibung zu begegnen, scheint diesbezüglich vielversprechend. Seitens der Fachdidaktik wurde vor allem die Erwartung formuliert, ein im fachwissenschaftlichen Teil erworbenes Basis- oder Grundlagenwissen ‚verarbeiten‘, darauf (sicher) zurückgreifen zu können. Was genau unter Grundlagen zu verstehen ist, muss wie bereits erwähnt kontinuierlich neu abgewogen und austariert werden.

Ein weiterer Aspekt, der sich an dieses gemeinschaftliche ‚Was‘ (Ziele, Erwartungen, Wünsche, Bedürfnisse) anschließt, berührt die Frage nach einem gemeinsamen ‚Wie‘, nach geeigneten Modellen der Seminarorganisation. Unsere Auswertung weist darauf hin, dass es bezüglich der verschiedenen denkbaren Kooperationsmodi kein zu favorisierendes Modell gibt. Das Gelingen der Kooperation scheint damit nicht abhängig von der Wahl eines bestimmten Seminartypus, vielmehr können verschiedene Modelle, sicherlich immer auch in Abhängigkeit von den zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten und den Präferenzen der Dozent:innen, sinnvoll sein. Die Teilnahme der Lehrenden aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik an jeweils beiden Seminaren erscheint in diesem Zu-

sammenhang als besonders sachdienlich. Für entsprechende Seminare wäre eine Anrechnung jeweils der beiden Veranstaltungen auf das eigene Lehrdeputat angemessen. Wie unter Kap. 3.3. beschrieben, würden die Lehrenden eine (gelungene) Zusammenarbeit dadurch erheblich erleichtert sehen.

Die Überlegungen zu Bedingungen gelungener Kooperationen betreffen neben dem ‚Was‘ und ‚Wie‘ der Vernetzung auf organisatorischer Ebene auch die kognitiv-inhaltliche Ebene der Verzahnung. In den Interviews wurden diesbezüglich vor allem Aussagen zu Planungsgrundlagen und möglichen Verzahnungselementen getroffen.

In Bezug auf die Grundlagen der inhaltlichen Planung scheint ein relativer Konsens zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft zu bestehen. Dies gilt insofern, als Vorgaben der Rahmenlehrpläne sowie Fragen der Schultauglichkeit von Texten bzw. Themen den Rahmen des Handelns abstecken. In den Interviews wurde in diesem Zusammenhang deutlich, dass bei der Textauswahl neben der Schultauglichkeit idealerweise auch eine der universitären Erschließung angemessene Auswahl zu treffen ist.

Bei aller Verschiedenheit der einzelnen Lehr-Tandems unseres Projekts sticht eine Gemeinsamkeit ins Auge: Es sind ausschließlich Texte als Verzahnungselemente gewählt worden. Eine Verallgemeinerung dahingehend, dass Texte offensichtlich das naheliegendste und eventuell auch sinnvollste Element der Verzahnung sein könnten, ist nicht zu treffen. Wohl aber kann grundsätzlich mit dieser Wahl einer der Problemlagen der Germanistik allgemein begegnet werden: Lehrende in der Germanistik gehen häufig davon aus, dass Texte den Studierenden automatisch zur Verfügung stehen und sie insofern ihrerseits keine Verantwortung für den Lese- und Aneignungsprozess zu übernehmen brauchen (vgl. Pollock, 2020, S. 40, siehe auch Kapitel 2.3). Setzt man nun in den Kooperationen auf Texte als zentrale Verzahnungselemente, kann die ‚doppelte‘ Behandlung der Texte, die gemeinsame fachwissenschaftliche und fachdidaktische Arbeit an den Texten, einen relevanten Beitrag zum Textverstehen der Studierenden leisten. Jedoch ist dies nicht als Automatismus zu denken, vielmehr bedarf es auch an dieser Stelle einer Sensibilisierung der Lehrenden dafür, dass Studierende ggf. Anleitung und Unterstützung beim Aneignungsprozess benötigen.

Mit der Wahl von Texten als zentrale Verzahnungselemente droht allerdings die Gefahr einer einseitigen Fokussierung auf Ebene der Gegenstände. Die befragten Dozent:innen sehen hierin bisweilen eine Perspektive für die weitere (Zusammen-)Arbeit: Es ist gemeinsam zu prüfen, *was* geeignet ist und *wie* diese Auswahl nutzbar gemacht werden kann. Diesbezüglich werden auch Fragen der Modellierung, Fragen nach einer Art „Verzahnungsmodell“ bedeutsam, die im Rahmen unseres Projekts erst einmal nur gestellt, nicht aber abschließend beantwortet werden können. In der Befragung der Projektteilnehmer:innen wurden von Seiten der Fachwissenschaft die Vermittlung und Vertiefung der Textanalyse

an konkreten Beispielen (inkl. Reflexion der Studierenden) und aus fachdidaktischer Sicht erneut vor allem ‚Grundlagen‘ als diesbezüglich relevant eingeschätzt.

Der an dieser Stelle letzte planungsrelevante Aspekt betrifft die Leistungserbringung in den Kooperationsseminaren. Wenn es das erklärte Ziel der Kooperationen ist, in den Köpfen der Studierenden die Wissensbeständen beider Teilbereiche systematisch zu vernetzen und ‚Basiswissen‘ zu lehren und zu vertiefen, dann schließt sich daran in logischer Folge auch die Frage nach einer Form der Leistungserbringung an, die diesen Lernprozess in geeigneter Weise abbilden kann. Für Lehrende dient dies (auch) der „Überprüfung“ der Qualität der Zusammenarbeit; für Studierende ist es ein ‚Produkt‘, dass a) die Bedeutung der Fachwissenschaft für den späteren Lehrberuf verdeutlicht und b) dem Gefühl der Segmentierung des Studiums etwas ‚Ganzheitliches‘ entgegensetzen kann.

2. Durchführung: Bezogen auf die Durchführung der Seminare erscheint vor allem die regelmäßige Zielabgleichung während der Seminarlaufzeit als sinnvoll. Einerseits um die Vereinbarkeit der beiden ‚Teile‘ zu sichern, und andererseits, um der Prozesshaftigkeit von Lernprozessen gerecht zu werden, es den Lehrenden zu ermöglichen, im Seminar flexibel auf Wünsche und Bedürfnisse der Studierenden einzugehen. Die Vernetzung und Verzahnung auf der theoretisch-planerischen Ebene muss in der praktischen Umsetzung immer auch situativ an die Bedürfnisse der Studierenden angepasst werden können, gegebenenfalls auch über Änderungen bzw. Anpassungen der Seminarpläne.

3. Reflexion: Die Auswertung der Erfahrungen mit den Kooperationsseminaren hat gezeigt, dass diese Seminare eine zunehmende Sensibilisierung der beiden ‚Seiten‘ Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowohl für die jeweils eigene Rolle im Lehrerbildungsprozess als auch für die Rollenverteilung untereinander gefördert haben. Die Weiterführung dieses Sensibilisierungsprozesses, der im Kern vor allem auch ein Annäherungsprozess ist, erscheint in diesem Sinne wünschenswert. Ein gewisses Maß an ‚informeller‘ Institutionalisierung könnte dabei angemessen sein, beispielsweise Treffen von Vertreter:innen von Fachdidaktik und Fachwissenschaft in einem festen Rhythmus (etwa semesterweise oder jährlich). Damit würde auch dem gemeinsamen Wunsch der Beteiligten nach einem Raum, der Möglichkeiten zum Austausch und zur Reflexion auch über die Grenzen der eigenen individuellen Kooperation hinweg bietet, Rechnung getragen.

Aus der vorangegangenen Darstellung konkreter Gelingensbedingungen in den einzelnen organisatorischen Phasen der Zusammenarbeit, kann eine gemeinsame Evaluierung bei der Planung, Durchführung und Reflexion der Seminare als weitere zentrale Gelingensbedingung abgeleitet werden.

6 FAZIT UND PERSPEKTIVEN

Das hier vorgestellte Projekt, so ist zusammenfassend festzustellen, hat bereits produktive Wirkungen auf institutioneller und nicht institutioneller Ebene für die Lehrerbildung an unserem Institut. Zugleich hat es Perspektiven und Räume eröffnet, deren Nutzung auch vom künftigen Engagement der Lehrenden abhängt; weitere Projekte, etwa im Rahmen des Folgeprojekts der Qualitätsoffensive Lehrerbildung II, und ebenso eine interdisziplinäre Ausweitung der Kooperationen als weitere Perspektive sind denkbar und im Sinne der Sensibilisierung und damit letztlich auch der verbesserten Vernetzung hilfreich und wünschenswert.

DANKSAGUNG

Für die Mitarbeit am Projekt, besonders für die Organisation der Interviews und die Auswertung der Online-Fragebögen, danken wir Annabella Nowak und Moritz Ritter.

Literaturverzeichnis

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. Longman.
- Blömeke, S., Gustafsson, J. E. & Shavelson, R. (2015). Beyond Dichotomies: Competence viewed as a continuum. In *Zeitschrift für Psychologie* 223, 3–13.
- Bremerich-Vos, A. (2020). Deutsch (Sekundarstufe) in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Empirische Befunde zum Lesen und Schreiben. In: C. Cramer, J. Köning, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen und Lehrerbildung* (S. 410–418). utb.-Verlag.
- Bremerich-Vos, A. & Dämmer, J. (2013). Professionelles Wissen im Studienverlauf: Lehramt Deutsch. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, G. Kaiser, G. Nold, H. Hau-deck, J.-U. Keßler & K. Schwippert (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf – Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT* (S. 47–77). Waxmann-Verlag.
- Bromme, R. (2014). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*, Waxmann.
- Brouër, B., Burda-Zoyke, A. Klilian, J. & Petersen, I. (Hrsg.) (2018), *Vernetzungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ansätze, Methoden und erste Befunde aus dem LeaP-Projekt an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel*. Waxmann-Verlag.

- Dannemann, S., Gillen, J., Krüger, A. & Roux, Y. von (Hrsg.) (2018). *Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung. Leitbild, Konzepte und Projekte*. Logos Verlag.
- Dehrmann, M.-G. & Standke, J. (2012). Einleitung. In dies. (Hrsg.). *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes. Germanistik und Lehrerbildung*, 59(2), (S. 107–117). Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Freudenberg, R., Winkler, I., Gallmann, P. & Petersdorff (2014), Von der Fachwissenschaft über die Fachdidaktik in den Schulunterricht und zurück – Ein Veranstaltungskonzept zur Verknüpfung wissenschaftlicher und praktischer Perspektiven. In K. Kleinespiel (Hrsg.). *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 162–176). Julius Klinkhardt.
- Härler, G., Busse, B. & Mahner, S. (2018). Zwischen Pflicht und Kür: Das Heidelberger Verschränkungsmodul. In I. Glowinski, A. Borowski, J. Gillen, S. Schanze, J. v. Meien (Hrsg.): *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften* (S. 263–282). Universitätsverlag Potsdam.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 542–571). Waxmann Verlag.
- Höttecke, D., Buth, K., Koenen, Masanek, N., Reichwein, W., Scholten, N., ... Wöhke, C. (2018). Vernetzung von Fach und Fachdidaktik in der Hamburger Lehrerausbildung. In I. Glowinski, A. Borowski, J. Gillen, S. Schanze & J. v. Meien (Hrsg.). *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften* (S. 29–52). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Holtz, P. (2014). „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester“: *Quantitative und qualitative Befunde zum Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis im Jenaer Praxissemester*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Krauss, S. & Bruckmeier, G. (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: E. Terwald, H. Bennewitz, M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 171–191). Münster: Waxmann Verlag.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [Letzter Abruf: 26.05.2023].
- Legutke, M.-K. & Schart, M. (2016). *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

- Masanek, N. (2018): Vernetzung denken und vernetztes Denken. Eine empirische Erhebung im Rahmen von Kooperationsseminaren. In P. Deger & M. Haus (Hrsg.). *heiEDUCATION journal* (1/2) (S. 151–173). <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2018.1-2.23830>
- Masanek, N. & Koenen, J. (2020). „Gut war auch, dass ein Thema immer von beiden Seiten beleuchtet wurde“ – Zur didaktisch-methodischen Gestaltung verzahnter Lehrgelegenheiten durch boundary objects. In N. Masanek & J. Kilian (Hrsg.). *Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch: Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung* (S. 252–257). Berlin: Peter Lang GmbH.
- Müller, C., Felbrich, A. & Blömeke, S. (2008). Schul- und professionstheoretische Überzeugungen. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (S. 277–302). Münster: Waxmann Verlag.
- Pollack, A. (2020). Überzeugungen von Lehrenden zur Bedeutung von Subjektivität in der literaturwissenschaftlichen Lehre. In J. Kilian, N. Masanek (Hrsg.). *Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch. Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung* (S. 21–45). Berlin: Peter Lang.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen. Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In *Psychologische Rundschau*, (47), S. 87–92.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Waxmann Verlag.
- Schröter, R. (2014). *Eine Bestandsaufnahme von Überzeugungen (beliefs) Lehramtsstudierender zu Lehrerbildung und Lehrerberuf*. Leipziger Universitätsverlag.
- Stender, P. (2022). Methoden der Mathematik im Lehramtsstudium. In S. Halverscheid, I. Kersten & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.). *Bedarfsgerechte fachmathematische Lehramtsausbildung. Zielsetzungen und Konzepte unter heterogenen Voraussetzungen* (S. 385–397). Springer Spektrum.
- Werner, S. & Zittel, C. (Hrsg.) (2011). *Fleck, Ludwik. Denkstile und Tatsachen*. Gesammelte Schriften und Zeugnisse. Suhrkamp Verlag.
- Winkler, I. (2015). Durch die Brille der anderen sehen. Professionsbezogene Überzeugungen im Lehramtsstudium Deutsch. In *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 52(2), (S. 192–208). Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Wieser, D. & Winkler, I. (2017). Was, wie viel, wozu? Zur Rolle und zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium. In *Mitteilungen des Germanistenverbandes*, 64(4), (S. 401–418). Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Wieser, D. (2008). *Literaturunterricht aus Sicht der Studierenden. Eine qualitative Interviewstudie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Zühlsdorf, F., Pettig, F., Reinhardt, F. & Winkler, I. (2018). Kooperationsseminare als verbindende Lernräume. Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schule im Wechselspiel. In I. Winkler, M. May & A. Gröschner (Hrsg.). *Lehrerbildung in einer Welt der Vielfalt. Befunde und Perspektiven eines Entwicklungsprojekts* (S. 75–91). Julius Klinkhardt.
- Zühlsdorf, F. & Winkler, I. (2018). Jenaer Kooperationsseminare aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Ein Modell viele Varianten. In I. Glowinski, A. Borowski, J. Gilen, S. Schanze, J. v. Meien (Hrsg.). *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften* (S. 219–236). Universitätsverlag Potsdam.
- Zühlsdorf, F. (2020): Überzeugungen von Studierenden zu Theorie und Praxis im Studium der Fachdidaktik Deutsch. In N. Masanek & J. Kilian (Hrsg.). *Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch. Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung* (S. 47–61), Peter Lang.