

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
24. Jahrgang 2019 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Iris Winkler

**ZWEI WELTEN!?! – INWIEWEIT DAS
STUDIUM DER FACHDIDAKTIK
DEUTSCH ZUR
PROFESSIONALISIERUNG
ANGEHENDER LEHRPERSONEN
BEITRAGEN KANN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 24. H. 46. S. 64-
82.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Iris Winkler

ZWEI WELTEN!? – INWIEWEIT DAS STUDIUM DER FACHDIDAKTIK DEUTSCH ZUR PROFESSIONALISIERUNG ANGEHENDER LEHRPERSONEN BEITRAGEN KANN

1. Einführung¹

Ob es uns gefällt oder nicht: Die Lehrerbildung wurde der Fachdidaktik bei der Einrichtung der Disziplin konstitutiv ins Pflichtenheft geschrieben (Kämper-van den Boogaart 2008: 93). Dieser Umstand stößt in der Deutschdidaktik auf geteiltes Echo (z. B. Kepser 2013: 60), und er bringt bei der Selbst- und Fremdwahrnehmung als Wissenschaft durchaus problematische Begleiterscheinungen mit sich. Aber es ist nicht zu ändern: Die Fachdidaktik Deutsch agiert in einer hybriden Doppelrolle (z. B. Wieser 2015: 20). Als *Wissenschaft* erforscht sie aus der Perspektive der Distanz traditionell das Lehren und Lernen im Schulfach Deutsch. Neuerdings richtet sich deutschdidaktische Forschung verstärkt auch auf das Lehren und Lernen in der Deutschlehrerbildung. In der Lehrerbildung agiert die Deutschdidaktik zugleich als *eingreifende Instanz*; sie tut das, indem sie Lernangebote für angehende wie praktizierende Deutschlehrkräfte entwickelt und damit implizit oder explizit normativen Annahmen über 'gute' Deutschlehrerbildung folgt. In den Projekten der Qualitäts-offensive Lehrerbildung wird diese Doppelrolle besonders augenfällig (Winkler et al. 2018).

Interessanterweise befasst sich, wie Dorothee Wieser (2016) hervorhebt, der deutschdidaktische Diskurs bislang kaum mit Zielen und Funktionen der Disziplin im Rahmen der Lehrkräftebildung (Wieser 2016: 133). Wir folgen im Rahmen der uns zugewiesenen Rolle nicht selten Setzungen von außen, etwa dass mehr Praxis gut für die Professionalisierung sei oder die (wie auch immer geartete) Vernetzung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik wünschenswert.

Ich möchte mit meinem Beitrag den deutschdidaktischen Diskurs über Ziele und Reichweite deutschdidaktischer Hochschullehre anregen. Dabei bewege ich mich in der eben skizzierten Doppelrolle als Wissenschaftlerin und Entwicklerin von Lernangeboten. Ob aus dieser Perspektivüberlagerung diskussionswürdige Reibungen entstehen, klammere ich im Folgenden aus. Was ich zeigen möchte, ist, dass aus der Perspektive der Wissenschaftlerin die Wirksamkeitserwartungen, die die Entwicklerin an die Lehre richtet, kräftig erschüttert werden. Das ist das erste Zwei-Welten-Erlebnis, das diesen Beitrag grundiert.

¹ Dem Beitrag liegt ein Plenarvortrag beim Symposium Deutschdidaktik 2018 in Hamburg zugrunde. Für die Veröffentlichung wurde der Vortragsduktus beibehalten.

Der erste Teil der Ausführungen geht recht grundlegend auf Ziele deutschdidaktischer Lehre ein und soll diesbezüglich meine eigenen normativen Setzungen, aber auch deren Kontext explizieren. Die folgenden Teile des Beitrags befassen sich mit den Möglichkeiten fachdidaktischer Hochschullehre vor dem skizzierten Zielhorizont. Diese Teile beziehen ganz wesentlich den Umstand mit ein, dass an den meisten Studienorten in Deutschland mittlerweile Praxissemester als Bestandteile des wissenschaftlichen Lehramtsstudiums eingeführt wurden. In diesem Aufeinandertreffen zweier Sozialisationsinstanzen – Universität und Schule – in der akademischen Lehrerbildung liegt die zweite Zwei-Welten-Begegnung, auf die der Titel anspielt.

2. Normativer Rahmen: Ziele deutschdidaktischer Lehre

Was die akademische Lehrkräftebildung der ersten Phase betrifft, besteht weithin Einigkeit, dass hier keine Handlungskompetenzen für das Unterrichten aufgebaut werden können. Die erste Phase gilt, folgt man u. a. den einschlägigen KMK-Vorgaben, als zuständig für den Aufbau wissenschaftlicher, sog. theoretischer Wissensbestände der angehenden Lehrpersonen (KMK 2014: 4, KMK 2017: 3 f.). Diese Wissensbestände werden in Überlegungen zum Verhältnis von Wissen und Handeln oft als Reflexionswissen akzentuiert (Neuweg 2005, Neuweg 2011, Winkler 2015). Dieses sollte mindestens bei der Vor- und Nachbereitung von Unterricht greifen. Immer wieder als Zielgröße benannt wird – nicht zuletzt in den Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ – der „reflective practitioner“ (Schön 2000 [1983]). Damit verbunden ist die fachdidaktische Hoffnung, dass entsprechende wissensbasierte Reflexionen dann auch irgendwann irgendwie produktiv durchschlagen auf konkrete Entscheidungen im Unterricht. Krauss et al. (2017) etwa stellen ausgehend von vorliegenden empirischen Befunden fest, dass Wissen als „*notwendige Voraussetzung für professionelles Handeln*“ im Unterricht betrachtet werden kann, auch wenn es nicht automatisch zu professionellem Handeln führt (Krauss et al. 2017: 38; Hervorhebung ebd.).

Wie man sich den Weg vom Wissen zum Handeln vorstellen kann, so wie er in der zweistufigen Lehrerbildung und den KMK-Standards angelegt ist, dazu bietet das Kompetenzmodell von Blömeke et al. (2015: 7) einen Erklärungsansatz. Ich gehe darauf an dieser Stelle etwas ausführlicher ein, weil es sich um ein aktuell gängiges Modell der Lehrkräfteprofessionalisierung handelt und weil die weiter unten folgenden Überlegungen (siehe Abschnitt 4.2) dazu anregen, die dahinterliegenden Annahmen zu überprüfen. Blömeke et al. (2015) modellieren Kompetenz als Kontinuum. Dieses Kontinuum reicht von kognitiven und motivationalen Dispositionen des Individuums über die situationsspezifischen Fähigkeiten des Wahrnehmens, Interpretierens und Entscheidens bis zur Performanz, also dem beobachtbaren Verhalten. Dem Modell zufolge ist davon auszugehen, dass im Studium erworbenes Wissen die Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtssituationen und damit

auch situationsbezogene Entscheidungen und das beobachtbare Verhalten beeinflusst. Das Modell stützt also die Relevanz des Erwerbs von 'Theoriewissen' im Studium.

Ich komme zurück zum oben angesprochenen Reflexionskonzept, das Zielvorstellungen für die Lehrkräftebildung in der ersten Phase rahmt und dennoch in der Regel abstrakt bleibt. Damit deutlicher wird, welche Anforderungen an Lernende damit verbunden sind, muss es konkretisiert werden. Das Reflexionskonzept prägt sehr stark meine persönlichen Überlegungen zu den Zielen für (meine) deutschdidaktische Lehre (Winkler 2015). Meinen Studierenden lege ich zu Beginn meiner Lehrveranstaltungen folgende Eckziele dar, an deren Erreichen ich den Erfolg meiner Lehre messe. Ich möchte, dass die Studierenden

- sich ihr implizites Wissen über Deutschunterricht bewusst machen;
- explizites wissenschaftliches Wissen zu ausgewählten Fragen des Deutschunterrichts erwerben;
- beides zueinander schlussfolgernd in Beziehung setzen;
- vor diesem Hintergrund Beispiele aus der Unterrichtspraxis analysieren und reflektieren;
- also: neue Perspektiven auf Deutschunterricht einnehmen.

Sie sehen, dass ich wissenschaftliches Wissen durchaus für praxisrelevant erachte. Nun lehrt uns, wenn wir in die fachdidaktische Lehre an der Universität involviert sind, unsere Privatempirie, dass das Verhältnis von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ spannungsreich ist – und zwar entgegen allen normativen Annahmen wissenschaftlicher Lehrerbildung. Die Debatte in *Didaktik Deutsch* (Heft 44 und 45, 2018) wirft darauf ein Schlaglicht. Die Problematik wird besonders augenfällig, seit in Form von Praxissemestern und Langzeitpraktika immer mehr Praxisanteile ins Lehramtsstudium integriert werden. Ein Student und Teilnehmer der Interviewstudie meines Doktoranden Felix Zühlsdorf, gefragt nach Vorschlägen für ein ideales Lehramtsstudium, bringt die Lage aus seiner Sicht wie folgt auf den Punkt:

Ja, also auf jeden Fall würde ich die ersten Semester [...] gleich praxisorientierter gestalten. [...] dass man gleich mal mit STUNDENplanung beginnt in den ersten Semestern und NICHT erst solche Dinge hat wie Historische Grammatik, die in der Praxis / in der Praxis nichts bringen. [...] Dass man gleich weiß „Okay, was kommt auf mich zu?“. Nicht erst dann im Praxissemester „Oh! Das ist ja alles / ich hab / was hab ich denn bis jetzt gelernt? Jetzt sitze ich über den Unterrichtsstunden und hab keinen Plan.“ (Zühlsdorf i. V.)

An der zitierten Stelle im Interview verweist der Student zwar auf fachwissenschaftliche Studieninhalte, im weiteren Verlauf des Interviews aber wird in Bezug auf die Fachdidaktik die praktische Relevanz von „Empirie“ und „theoretische[n] Studien“ bezweifelt.

Mir ist im vorliegenden Beitrag wichtig zu zeigen, dass wir durch die Konstruktion des Studiums und mangelnde Bewusstheit darüber, welche Anforderungen aus

dieser Konstruktion resultieren, solche Probleme erst verursachen. Mit anderen Worten: Wenn wir von den Studierenden Reflexionsleistungen erwarten, wie ich sie eben skizziert habe, die in Praxisphasen auf das eigene Unterrichtshandeln bezogen werden sollen, dann stellen wir Maximalstandards auf, die kaum erreichbar sind – und zwar nicht, weil die Studierenden nicht verständig genug wären, sondern aufgrund in der Ausbildungsstruktur angelegter Hürden. Die folgenden Beispiele bilden den Ausgangspunkt der Argumentation. Sie zeigen, inwieweit Studierende des Lehramts Deutsch in der Mitte ihres Studiums die erwünschten reflexiven Kompetenzen ausgebaut haben.

3. Lernstand: Erste Befunde aus dem Projekt OVID-PRAX

3.1 Projektkontext

Die Beispiele stammen aus dem Forschungsprojekt OVID-PRAX, das wir in der Fachdidaktik Deutsch in Jena zusammen mit der Arbeitsgruppe des Kollegen Alexander Gröschner aus der Erziehungswissenschaft durchführen. In OVID-PRAX untersuchen wir im Rahmen einer Interventionsstudie, wie unterschiedliche Formate von Feedback während des Praxissemesters auf bestimmte Facetten professioneller Kompetenz seitens der Studierenden wirken. Die Teilnehmenden an der Untersuchung studieren das Lehramtsfach Deutsch für Gymnasium oder Regelschule. Sie absolvieren zum Zeitpunkt der Untersuchung das Praxissemester, das in Jena im 5. oder 6. Semester stattfindet und seit 2007 etabliert ist. Das Akronym OVID-PRAX steht für „Onlinebasiertes Videofeedback im Praxissemester“ und deutet auf ein zentrales Interventionsmerkmal (s. u.) hin. Die Studierenden durchlaufen im Rahmen des Projekts folgende Schritte:

(1) *Dokumentation:*

In beiden Interventionsgruppen dokumentieren die Studierenden eine selbst gehaltene Unterrichtsstunde im Praxissemester. Die erste Interventionsgruppe – die Video-Gruppe – videographiert eine eigene Unterrichtsstunde und stellt einen Videoausschnitt, der nach festgelegten Kriterien auszuwählen ist, auf einer moodlebasierten Online-Plattform ein (Kleinknecht/Gröschner 2016). In der zweiten Interventionsgruppe – der Text-Gruppe – tritt an die Stelle des Videoausschnitts ein ausführliches Hospitationsprotokoll, das die Studierenden wechselseitig von ausgewählten Praxissemesterstunden erstellen. Außerdem werden in beiden Gruppen die Unterrichtsplanung und eine Beschreibung des Unterrichtskontextes auf der Lernplattform verfügbar gemacht.

(2) *Selbstreflexion:*

Aus deutschdidaktischer Perspektive sollen die Studierenden zum dokumentierten Unterrichtsausschnitt eine Fragestellung formulieren, zu der sie Feedback erbitten.

(3) *Feedback:*

Peers und im Anschluss auch Expertinnen und Experten aus der Deutschdidaktik und der Erziehungswissenschaft geben über das Tool Feedback zum eingestellten Unterrichtsausschnitt.

(4) *Feedback-Balance:*

In ihren deutschdidaktischen Hausarbeiten zum Praxissemester sind die Studierenden in Text- wie Videogruppe gefordert, den thematisierten Stundenausschnitt rückblickend nochmals zu reflektieren und Schlussfolgerungen aus den Feedbacks zu ziehen.

Ergänzend zu erwähnen ist, dass die Studierenden seitens der Fachdidaktik die Vorgabe erhalten haben, eine Stunde aus dem Literaturunterricht zu dokumentieren, in deren Mittelpunkt ein epischer Kurztext steht. Dadurch sollen die Daten wenigstens einigermaßen vergleichbar gehalten werden.

Die Intervention hat im Wintersemester 2017/18 und im Sommersemester 2018 stattgefunden. Insgesamt haben 80 Studierende teilgenommen, davon 38 in der Video-Gruppe und 42 in der Text-Gruppe. Im Wintersemester 2018/19 wird die Erhebung mit einer Kontrollgruppe (N=43) vervollständigt.

Die Untersuchung ist im Kontext dieses Beitrags zweifach von Interesse. Durch die Dokumentationen 80 studentischer Deutschstunden liegt eine relativ breite Datengrundlage darüber vor, wie Literaturunterricht im Praxissemester angelegt bzw. durchgeführt wird. Das ist angesichts der noch immer eher sparsamen empirischen Befundlage zu tatsächlich stattfindendem Deutschunterricht ein Gewinn. Außerdem ermöglichen die Daten einen gleichfalls breiten diagnostischen Blick darauf, was Studierende in diesem Stadium ihres Lehramtsstudiums zu leisten in der Lage sind, sowohl als unterrichtende Novizen, aber eben auch auf der Ebene der fachdidaktischen Reflexion. In meinem Vortrag ist vor allem der zuletzt genannte Aspekt interessant. Das heißt, es rücken die Stundenplanungen und -reflexionen in den Fokus, und zwar unter folgender Fragestellung: Wenn wir annehmen, dass das Studium der Fachdidaktik Deutsch insbesondere auf den Erwerb von Reflexionswissen zielt, das zumindest vor und nach dem Unterrichten wirken sollte – wie ist es im 5./6. Semester um den diesbezüglichen Lernstand bestellt?

Die folgenden Beispiele haben im Argumentationsgang den Stellenwert der Illustration. Sie dienen zur Generierung von Thesen und zur Theorieentwicklung. Die Auswertungen im Rahmen von OVID-PRAX sind noch nicht so weit, dass systematisch empirische Befunde vorgelegt werden könnten. Allerdings stehen die Beispiele für Merkmale, die sich in vielen Fällen zeigen.

3.2 Kommentierte Beispiele

3.2.1 Skripts von Literaturunterricht

Betrachtet man alle in OVID-PRAX dokumentierten Literaturstunden, ist das für mich auffälligste Merkmal, dass ganz klar Skripts von Literaturunterricht zutage treten, also mehr oder weniger unbewusste Drehbücher für Stundenabläufe in Bezug auf bestimmte Lerngegenstände. Das Konzept der Unterrichtsskripts ist von Seidel (2003), die sich mit Skripts für den Physikunterricht befasst, in den fachdidaktischen Diskurs eingebracht worden. Es greift zurück auf kognitionspsychologische Arbeiten seit den 1970er Jahren. Unter Skripts werden im Gedächtnis gespeicherte routinisierte Handlungsfolgen für wiederkehrende Situationen verstanden. Zu einem Skript gehören auch bestimmte Rollen und an sie gerichtete Erwartungen (Schank/Abelson 1977: 36–42). Bei Unterrichtsskripts handelt es sich Seidel zufolge um „implizites Wissen über typischen Unterricht [...] mit der Funktion, dass der Ablauf und wesentliche Kennzeichen von Unterricht für die beteiligten Personen nicht ständig neu expliziert werden müssen“ (Seidel 2003: 35).

Grundsätzlich haben Skripts eine orientierende und entlastende Funktion, gerade in komplexen Situationen wie der Unterrichtsplanung und -durchführung. Problematisch sind sie, wenn sie zur Tradierung von Mustern führen, auch wenn diese Muster eben gerade nicht den verfolgten Zielen dienen. Unterrichtsaktivitäten stehen dann losgelöst von oder gar im Widerspruch zu didaktischen Überlegungen, als hätten sich entsprechende Routinen verselbstständigt. Das diesbezüglich dominanteste (Teil-)Skript in den OVID-PRAX-Daten ist, dass bei der Arbeit mit dem ausgewählten epischen Kurztext listenartig Gattungsmerkmale präsentiert und/oder nachgewiesen werden. Ein Bezug zu den übrigen Stundenschritten ist dabei bei Weitem nicht immer gegeben. Als weitere prominente Varianten oder auch Teile von Skripts für die Arbeit mit epischen Kurztexten zeigen sich die Klärung unbekannter Wörter nach der Primärlektüre – auch wenn die durch den jeweiligen Text aufgeworfenen Verstehensprobleme auf einer ganz anderen Ebene liegen – und das Formulieren von Abschnittsüberschriften – auch wenn dadurch Kohärenzetaablierung oft eher behindert als gefördert wird.

Dass es im Literaturunterricht so etwas wie Skripts gibt, ist nicht neu (z. B. Gölitzer 2009, Herrlitz 1998, Wiezorek 2017: 104f.). Neu an den OVID-PRAX-Daten ist die große Anzahl der Beispiele, die die Annahme empirisch fundieren, dass es sich nicht um eine zufällige Beobachtung handelt. Es lässt sich also feststellen, dass die Studierenden bei der Unterrichtsplanung vorwiegend auf Muster zurückgreifen, die sie vermutlich in der eigenen Schulzeit erworben haben. Das ist bei ihrem Ausbildungsstand wenig verwunderlich. Für alternative Modelle, wie sie beispielsweise Juliane Köster (2015) für den Umgang mit Gattungswissen skizziert, fehlt es an Vorbildern. In ihrer Not („Oh! Das ist ja alles / ich hab / was hab ich denn bis jetzt gelernt? Jetzt sitze ich über den Unterrichtsstunden und hab keinen Plan“; s. o., Abschnitt 2) entscheiden sich die Studierenden für Vertrautes. Interessanter – oder, wie ich finde,

regelrecht aufregend – wird es, wenn man sich anschaut, inwieweit die Studierenden ihr in Hochschulseminaren erworbenes fachdidaktisches Wissen nutzen, um ihre Planungs- und Unterrichtsentscheidungen im Nachhinein zu begründen und zu reflektieren. Das ist, wenn wir den normativen Vorgaben und Annahmen folgen, die Ebene, auf der die Studierenden bereits etwas gelernt haben sollten.

3.2.2 Fachdidaktisches Reflektieren

Die Datenquelle, die den folgenden Ausführungen zugrunde liegt, sind die Hausarbeiten zum Praxissemester, in denen die Studierenden gefordert waren, die sog. Feedback-Balance herzustellen, also den eingestellten Unterrichtsausschnitt vor dem Hintergrund der Feedbacks zu reflektieren und ggf. Alternativen zu entwickeln. Die Studierenden in OVID-PRAX wurden vorab klar darüber informiert, dass ihre Hausarbeiten sich an die Fachdidaktikerinnen an der Universität richten, die auch die Bewertung vornehmen. Erwartbar wären also fachdidaktische Argumentationen, die sich an Kriterien der Wissenschaft orientieren. Der Konjunktiv II deutet es schon an: Tatsächlich zeigen sich in der Mehrzahl der Hausarbeiten Varianten des Umgangs mit fachdidaktischem Wissen und dem gesetzten Reflexionsanspruch, die unsere (jedenfalls meine) deutschdidaktischen Lehrziele und Wirksamkeitserwartungen ins Wanken bringen.

Wenn man die vorliegenden Hausarbeiten durchgeht, lassen sich in Bezug auf den Reflexionsanspruch grob fünf Varianten unterscheiden, die sich zwischen den Polen des Sich-Entziehens und des Sich-Einlassens bewegen. Mehr oder weniger dem Sich-Entziehen ordne ich drei Varianten zu: Ignorieren, Zurückweisen, Präsentieren. Das Sich-Einlassen äußert sich zum einen im performativen Einlösen des Anspruchs, zum anderen im Schwanken zwischen den Relevanzsetzungen von Fachdidaktik und Schule.

Ignorieren

Auswahlentscheidungen werden in den Hausarbeiten häufig mit den Vorgaben der betreuenden Lehrperson oder auch mit Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit begründet. Was die Planung und Durchführung des Unterrichts betrifft, ist das, wie bereits angemerkt, nachvollziehbar und mit der Praktikanten- bzw. Novizenrolle erklärbar. Beachtenswert ist nicht der Umstand der Orientierung an Bekanntem, sondern dass in der universitären Hausarbeit, also der Argumentation für den akademischen Kontext, andere Begründungen schlicht nicht für nötig erachtet werden. Das Reflexionsgebot wird also ignoriert:

Ich habe mich für die Kurzgeschichte „Das Brot“ von Wolfgang Borchert entschieden. Die Geschichte wurde während meiner Schulzeit des Öfteren behandelt, zunächst in der Mittelstufe, später unmittelbar vor dem Abitur. Mir war der Text sehr geläufig und zudem wusste ich bereits, wie eine Diskussion über einzelne Probleme oder Charaktereigenschaften aussehen kann, da ich als Schüler bereits an solchen teilgenommen hatte. (V_17_18)

An diesem Beispiel sieht man auch, dass Skripts bis auf die Ebene des konkreten Unterrichtsgegenstandes, also hier des Textes, hinunter wirken: Man weiß, wie „Das Brot“ zu besprechen ist.

Zurückweisen

Die Variante des Zurückweisens tritt auf, wenn Feedback zwar aufgegriffen, aber mit Verweis auf schulische Relevanzsetzungen abgewehrt bzw. nicht zur Entwicklung von Handlungsalternativen genutzt wird. So scheint für etliche Studierende ein anderer Zugang zu epischen Kurztexten als der über Gattungsmerkmale gar nicht im Rahmen des Möglichen oder Bedenkenswerten zu liegen. Auch dafür ein Beispiel: Über die Feedbacks angesprochen auf den fehlenden Zusammenhang zwischen dem Unterrichtseinstieg über Gattungsmerkmale und der folgenden Stunde zu Wladimir Kaminers „Schönhauser Allee im Regen“ beschwert sich ein Student zunächst über die Vorgaben der Universität, einen epischen Kurztext unterrichten zu müssen, was dazu geführt habe, dass seine Stunde keinen Kontext gehabt habe. Damit begründet er auch seinen Einstieg. Er schreibt:

[Ich wusste], dass die Schüler bereits im Vorjahr das Thema Kurzgeschichten behandelt haben. Mein Gedanke war demnach, dass ich in einer ohnehin thematisch kontextlosen Stunde nicht auch noch ohne Anknüpfung an vorhandenes Wissen seitens der Schüler einsteigen wollte. Durch diesen Einstieg konnten sich die Schüler zumindest grob thematisch orientieren, um zu verinnerlichen, was wir in dieser Stunde bearbeiten. Ich finde deshalb, dass mein Einstieg trotz des scheinbar nicht absehbaren Zusammenhangs zur restlichen Stunde trotzdem durchaus sinnvoll war. (T_18_7)

Präsentieren

Eine Variante des Umgangs mit fachdidaktischem Wissen bezeichne ich als „Präsentieren“. Es handelt sich um Hausarbeiten, in denen Studierende ihr Wissen über fachdidaktisch prominente Konzepte platzieren, ohne dass daraus irgendetwas für die Argumentation folgt. Es geht in diesen Arbeiten nicht darum, das Wissen zur Reflexion zu nutzen, sondern nachzuweisen, dass man es kennt. Perkins (2008) spricht diesbezüglich von einem possessiven Wissensverständnis. Um den Reflexionsanspruch einzulösen, wäre, folgt man Perkins, eine performative oder gar proaktive Haltung gegenüber Wissen erforderlich und damit eine Einstellungsänderung:

The shift from possessive knowledge to performative knowledge involves a transition from a utilitarian to a sense-making spirit. Understanding rather than just getting something done now occupies the foreground. The further shift to proactive knowledge invokes yet another mindset, a disposition towards inquiry and creativity. (Perkins 2008: 8)

Nicht selten zeigen die Hausarbeiten, dass die präsentierten Wissensbestände nicht verstanden wurden, beispielsweise wenn Reihumlesen als Lautleseverfahren zur Förderung von Lesekompetenz bezeichnet wird oder wenn das Nachweisen von Gattungsmerkmalen als Einlösen des Spinner'schen Aspekts „Prototypische Vor-

stellungen von Gattungen gewinnen“ (Spinner 2006) gilt. Positiv gewendet kann man feststellen, dass diese Studierenden es immerhin für erforderlich halten, wissenschaftliche Wissensbestände zu erwähnen, auch wenn sie sie nicht zum Weiterdenken von Bekanntem nutzen.

Einlösen

Was die Formen der Einlassung betrifft, soll auf die Variante des Einlösen nur knapp eingegangen werden. Die entsprechenden Hausarbeiten folgen weitestgehend den Ansprüchen an wissenschaftliches Argumentieren und Reflektieren. Damit lösen sie die im akademischen Kontext gesetzte Erwartung ein, sie zeigen also fachdidaktische Performanz. Auch wenn sie das Professorinnenherz höher schlagen lassen: Man kann diese Variante nicht vorschnell als Optimalvariante einordnen. Schließlich ist auch denkbar, dass diese Studierenden schulische und akademische Anforderungen souverän voneinander abkoppeln und hier dieser und dort der anderen Logik folgen. Besonders interessant erscheint deshalb die Variante des Schwankens.

Schwanken

Diese Studierenden scheinen sich in einer Art Rollenkonfusion zu befinden; d. h. sie schwanken als Autorinnen der Hausarbeit zwischen ihrer Rolle als Praktikantinnen, für die die Logik der Schule gilt, und ihrer Rolle als Studierende, in der sie sich die Regeln wissenschaftlicher Argumentation zu eigen machen sollten. Ein Beispiel hierfür ist ein Student, der, weil es sich wegen der Gegebenheiten vor Ort nicht anders einrichten ließ, nicht einen epischen Kurztext, sondern Günter Eichs „Inventur“ zum Unterrichtsgegenstand gewählt hat. Das Gedicht wird themenorientiert betrachtet. Es soll als Hintergrundfolie dafür dienen, dass die Schülerinnen und Schüler in einem 11. Gymnasialjahrgang die Bedeutung von Besitz in ihrem Leben reflektieren und entsprechende eigene „Inventur“-Gedichte schreiben. Zielstellung und Anlage der Stunde sind vor diesem Hintergrund schlüssig. Allerdings schiebt der Student eine Phase in seinen Unterricht ein, in der er den Schülerinnen und Schülern eine Formanalyse des Eich-Gedichts abverlangt. Diese steht in keinerlei Zusammenhang zum übrigen Stundenkonzept. In meiner Deutung des Beispiels scheint hier wiederum ein Skript von Literaturunterricht durchzuschlagen, nämlich dass eine Lyrikstunde ohne Formanalyse schlicht nicht denkbar ist. Der Student bemerkt selbst, dass die Stundenphase mit der Formanalyse fragwürdig ist, und er erbittet dazu von sich aus Feedback. Rückblickend begründet er seine Entscheidung damit, dass er bei seinen „erste[n] eigenen Gehversuchen auf dem Gebiet der Lyrik“ Sicherheit gesucht habe. Im Übrigen habe er, wie im Expertenfeedback angesprochen, die Analyse tatsächlich „lediglich aus Gewohnheit“ und orientiert am Ablauf üblicher Lyrikstunden in den Unterricht integriert.

Obwohl mir bereits bei den Vorüberlegungen der inhaltliche Bruch zwischen Einführung der Unterrichtseinheit und dem eigentlichen Hauptteil – eben der Übertragung

[von] persönlichen Überlegungen zum Thema emotionaler Besitz auf das Gerüst von Günter Eichs Gedicht – negativ aufgefallen war, habe ich den Schritt nicht gewagt, auf die Analyse zu verzichten. Auch jetzt käme es mi[r] noch falsch vor, diese vollständig zu ignorieren. (V17_7)

In Beispielen wie diesem sind die Studierenden prinzipiell in der Lage, ihr fachdidaktisches Wissen zur Reflexion von Planungs- und Umsetzungsentscheidungen im Unterricht zu nutzen. Das Beispiel zeigt aber auch, dass die Studierenden schwanken, ob sie bei ihren Reflexionen innerhalb der Textsorte Hausarbeit die Logik der Wissenschaft oder nicht doch lieber die Logik der Schule anlegen sollen, wobei die Schule im Vorteil erscheint: „Auch jetzt käme es mi[r] noch falsch vor, diese [die Formanalyse] vollständig zu ignorieren.“

3.3 Zwischenbilanz

Die Daten aus dem Projekt OVID-PRAX legen den Schluss nahe, dass Studierende im Praxissemester sich bei ihren deutschdidaktischen Entscheidungen in erster Linie an bekannten schulischen Mustern orientieren. Dies gilt auch für die im Rahmen der Hausarbeiten geforderten Reflexionen, und zwar obwohl diese institutionell klar im Kontext der Universität und der wissenschaftlichen fachdidaktischen Diskussion angesiedelt sind.

4. Erklärungsansatz und Diskussion

Einen interessanten Erklärungsansatz für die skizzierten Phänomene bietet die neoinstitutionalistische Organisationstheorie, die aus der Soziologie kommt (Walgenbach 2014: 295–298). Die Neoinstitutionalisten gehen davon aus, dass das Handeln von Akteuren in Organisationen von Erwartungen bestimmt wird, die von außen an sie herangetragen werden. Es wird also eine Makroebene eingeführt, die Entscheidungen auf der Mikroebene der jeweiligen Organisation beeinflusst. Die Akteure selbst teilen diese Erwartungen als kollektive Vorstellungen von Rollen und Aufgaben. Wenn Handlungen und soziale Beziehungen in Organisationen als gesetzt hingenommen und nicht mehr hinterfragt werden, dann sind sie *institutionalisiert*. Der Deutschunterricht ist diesem Verständnis zufolge eine Institution, für die geteilte Vorstellungen und Erwartungen dazu bestehen, wer in welcher Situation was zu welchem Zweck zu tun hat. Institutionen haben eine kulturelle Dimension, weil sie sozial konstruiert sind; und sie haben eine kognitive Dimension, weil sie bei den Individuen mental repräsentiert sind und so deren Wirklichkeitswahrnehmung und Handeln beeinflussen (Goldenstein/Walgenbach 2018: 4). Der Befund, dass sich in den Unterrichtsstunden der Studierenden in OVID-PRAX wiederkehrende Unterrichtsskripts zeigen, lässt sich mit dieser Überlegung unmittelbar in Einklang bringen. Beim Nachdenken darüber, wie weit deutschdidaktische Lehre wirken kann, lenkt der Neoinstitutionalismus den Blick auf zwei blinde Flecken in unseren hochschuldidaktischen Annahmen:

- Wir übersehen, dass im schulischen Deutschunterricht andere Regeln gelten als die, die wir von der Fachdidaktik aus betrachtet dort gern gelten sehen würden.
- Wir übersehen den Einfluss der Makroebene auf das Akteurshandeln.

4.1 Zur Logik der Praxis

Dass Praxis ihrer ganz eigenen Logik folgt, ist zunächst einmal nicht neu (z. B. Bourdieu 1993; Neuweg 2011; Bohnsack 2012). Über den Neoinstitutionalismus aber wird ausgeschärft, dass der Gegenstandsbereich „Deutschunterricht“ als *Institution* in der wissenschaftlichen Deutschdidaktik und im Handlungsfeld Schule unterschiedlich repräsentiert ist. Oder anders ausgedrückt: In Universität und Schule haben sich in Bezug auf den Deutschunterricht kategorial unterschiedliche Betrachtungsweisen herausgebildet („institutionalisiert“), die durch die Anforderungslogik der jeweiligen Organisation bestimmt sind (Abb. 1). Die Deutschdidaktik als Wissenschaft sucht aus der Distanz der Beobachterin heraus nach Zusammenhängen und Erklärungen. Dabei stellt sie Etabliertes infrage und institutionalisiert in ihrem Diskurs Normen fürs Handlungsfeld, die das aus wissenschaftlicher Sicht Wünschenswerte fokussieren. Für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in der Schule dagegen, die unter Zeitdruck in komplexen Situationen Entscheidungen treffen müssen, ist in Bezug auf den Deutschunterricht vorrangig das Machbare normsetzend und Bewährtes institutionalisiert.

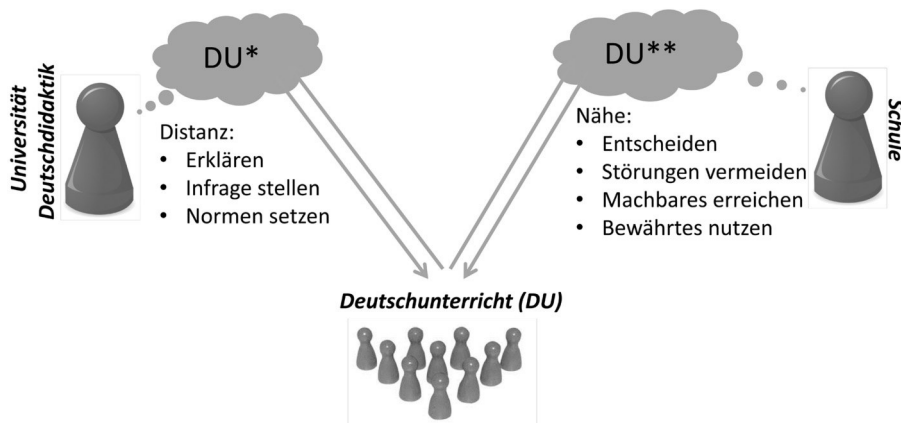


Abb. 1 Logik der Deutschdidaktik – Logik der Schule²

² Mit den Denkblasen in dieser und den folgenden Grafiken sollen die mentalen Repräsentationen dargestellt werden, die Akteure in Universität und Schule vom Handlungsfeld *Deutschunterricht* bilden. Dass sich diese Repräsentationen wie erläutert je nach Perspektive der jeweiligen Organisation unterscheiden, ist mit Sternchen angedeutet, die für Varianten stehen: *DU** bezieht sich als mentale Repräsentation zwar auf denselben Gegenstandsbereich wie *DU***, beide Repräsentationen unterscheiden sich aber aufgrund des Organisationskontextes kategorial.

Im Lichte des Neoinstitutionalismus betrachtet, ist das altbekannte Theorie-Praxis-Problem keines, das unter Verweis auf die Begriffsstutzigkeit der jeweils anderen Seite diskutiert werden kann. Aufgrund der Relevanzsetzungen in der Organisation Schule auf der einen Seite und der Organisation Universität auf der anderen Seite müssen sich geradezu die Vorstellungen von Deutschunterricht systematisch unterscheiden, weil sich die institutionalisierten Erwartungen an Akteure in Universität und Schule systematisch unterscheiden.

Vom Individuum aus gesehen kann Deutschunterricht allerdings durchaus parallel in unterschiedlichen Rationalitätsformen repräsentiert sein. Goldenstein und Walgenbach (2018) unterscheiden diesbezüglich ein diskursives und ein praktisches Bewusstsein. Beide Formen können sich auf ein und dieselbe Institution richten (Abb. 2).

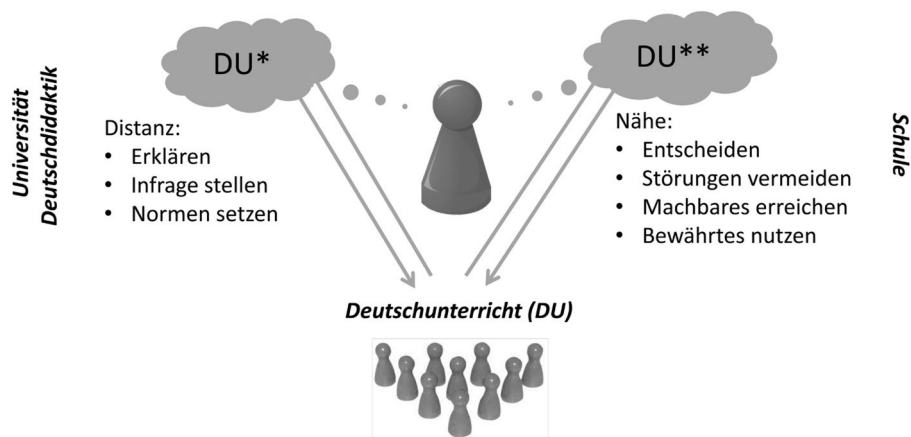


Abb. 2 Diskursives und praktisches Bewusstsein – konkurrierende Dispositionen

Eine Institution wird im praktischen Bewusstsein repräsentiert, wenn sie in wiederkehrenden Situationen durch Nachahmung unbewusst internalisiert wird. Das diskursive Bewusstsein dagegen greift, wenn auf die Institution bezogenes Wissen i. d. R. über Sprache gezielt vermittelt und angeeignet wird. Für unsere Studierenden, die selbst jahrelang Schülerinnen und Schüler waren, heißt das, dass sie Muster und Regeln des schulischen Deutschunterrichts längst im praktischen Bewusstsein verankert haben, bevor sie im Studium der Fachdidaktik eine neue, wissenschaftliche Vorstellung von Deutschunterricht aufbauen. Wenn Institutionen bei Akteuren zugleich im diskursiven und praktischen Bewusstsein abgelegt sind, dann konkurrieren beide Bewusstseinsmodi oder Dispositionen. Diese Konkurrenz wirkt immer dann, wenn Wahrnehmungen, Interpretationen und Entscheidungen (Blömeke et al. 2015) in Bezug auf den betreffenden Gegenstandsbereich – in unserem Fall: in Bezug auf den Deutschunterricht – gefragt sind (Goldenstein/Walgenbach 2018: 14f.).

Indem nun das Praxissemester ins Studium integriert wird, werden die Studierenden in eine Doppelrolle manövriert, deren immanenter Widerspruch nur schwer aufzulösen ist. Als Studierende sollen sie einen wissenschaftlich grundierten, distanziert-reflexiven Blick auf eigenes und fremdes Handeln im Deutschunterricht einnehmen. Das ist die Intention, die hinter den Praxisphasen als Teil des Universitätsstudiums steht. Im Praxissemester aber agieren sie in der Organisation Schule, den dort geltenden Zwängen und Erwartungen ausgesetzt. Aus der Perspektive des Praktikanten bzw. der Praktikantin ist das wissenschaftliche Wissen notwendigerweise nicht viel wert, weil es gemessen am Anspruch, zur Bewältigung von Praxis beizutragen, nicht genügen kann. Die Ausbildungsstruktur provoziert also, dass die Studierenden unter dem Druck der Situation der Logik der Praxis Vorrang einräumen, bevor sich ihr wissenschaftliches Denken stabilisieren konnte.

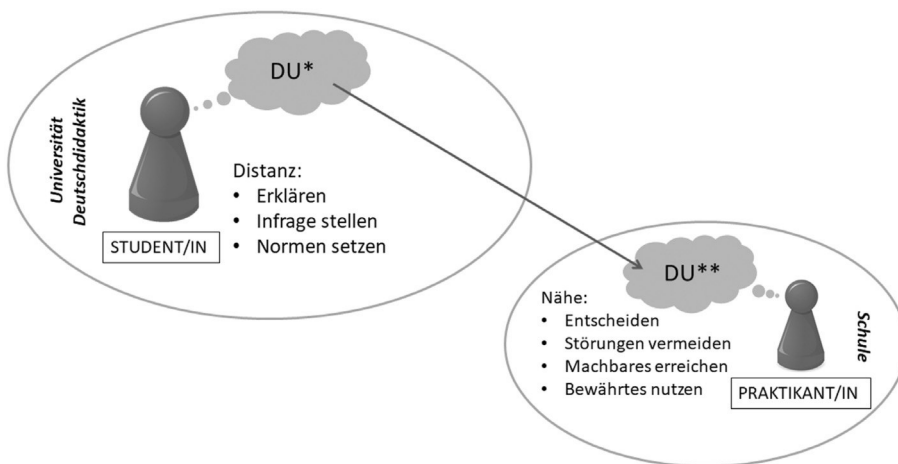


Abb. 3 Eigene Unterrichtspraxis wissenschaftlich reflektieren

Wenn die Studierenden ihre Hausarbeiten zum Praxissemester verfassen, müssen sie die Rolle des Praktikanten oder der Praktikantin verlassen, die Studierendenrolle einnehmen und ihr eigenes Agieren in der Praktikantenrolle aus wissenschaftlicher Distanz heraus reflektieren (Abb. 3). Das erscheint als hoher Anspruch, denn er setzt letztlich das Bewusstsein über die eigene Doppelrolle und die unterschiedlichen institutionellen Erwartungen voraus. Die Art und Weise, wie die Studierenden in ihren Hausarbeiten mit der Reflexionserwartung umgehen, illustriert diese Schwierigkeiten: Diejenigen, die den Anspruch ignorieren oder zurückweisen, bleiben als Schreibende in der Praktikantenrolle. Sie argumentieren aus ihrem praktischen Bewusstsein von Deutschunterricht, aus der Logik der Schule heraus. Die Schwankenden sind zwischen beiden Rollen hin- und hergerissen, wobei die Wirkmächtigkeit der Logik der Schule durchscheint. Auch das 'Präsentieren' ist letztlich vom Schwanken zwischen beiden Rollen gekennzeichnet, wobei der Reflexionsan-

spruch hier anders als beim ‘Schwanken’ nicht eingelöst wird. Aber es offenbart zumindest das Bewusstsein, dass die Hausarbeiten in der Rolle der Studierenden zu schreiben sind, die über wissenschaftliches Wissen verfügen sollen.

4.2 Zum Einfluss der Makroebene auf das Akteurshandeln

Es gilt im Neoinstitutionalismus als umstritten, inwieweit Akteure rational handeln und intentional zur Veränderung von Organisationen beitragen können. Goldenstein und Walgenbach verweisen darauf, dass Rationalität als „ein institutionalisierter Wert [gelte], nicht jedoch [als] eine Akteurseigenschaft“ (Goldenstein/Walgenbach 2016: 127). Vor diesem Hintergrund möchte ich noch einmal auf das Kompetenzmodell von Blömeke et al. (2015: 7) eingehen. Die Annahmen, die dem Modell zugrunde liegen, erscheinen im Lichte der bisherigen Überlegungen diskussionswürdig. Denn wenn in Bezug auf Unterricht diametral unterschiedliche Dispositionen wirken können, die einerseits akademisch und andererseits mimetisch-praktisch ausgebildet werden; und wenn es in der Schule eher nicht die akademischen Perspektiven sind, die gefragt sind; dann steckt im Modell eine Verkürzung. Es sind dann nämlich nicht die akademischen Wissensbestände, die Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungen von Lehrpersonen im Unterricht überhaupt vorrangig prägen können. Denn es ist Performanz in einem anderen institutionellen Kontext gefragt, in dem andere Dispositionen als die im akademischen Kontext ausgebildeten dominieren (Abb. 4).

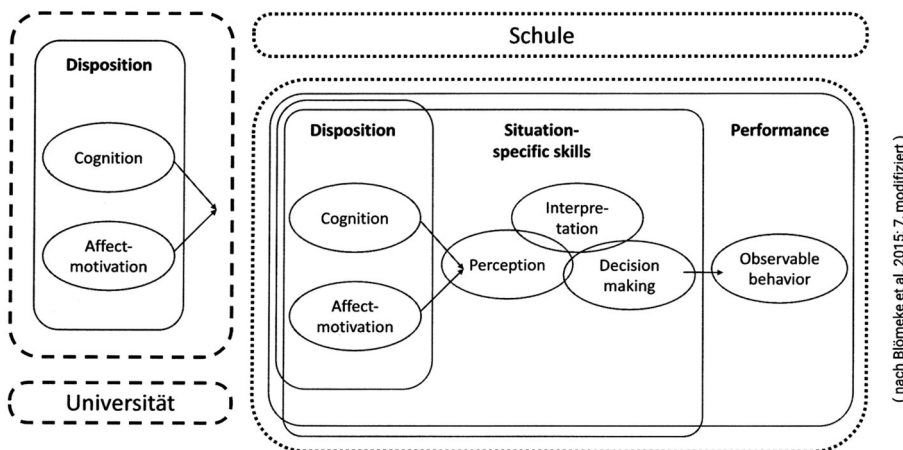


Abb. 4 Zum Einfluss der Makroebene auf das Akteurshandeln

Betrachtet man die ersten Befunde aus OVID-PRAX aus organisationstheoretischer Perspektive, sind in der Tat Zweifel angebracht, inwieweit fachdidaktisches Wissen auf den Deutschunterricht wirken kann. Im Übrigen sind mit dem Problem, dass in den beiden Welten Universität und Schule unterschiedliche Logiken gelten, nicht

nur Studierende konfrontiert. Mir geht diesbezüglich die Aussage der Kollegin nicht mehr aus dem Kopf, die zugleich als Deutschlehrerin an der Schule und als Fachdidaktikerin an der Universität arbeitet. Die Fachdidaktikerin und die Lehrerin in ihr seien nicht gut vernetzt, sagt sie. Die Lehrerin orientiere ihre Entscheidungen an anderen Kriterien als an fachdidaktischem Wissen. Kann also fachdidaktisches Wissen im Deutschunterricht nicht wirksam werden, weil divergierende institutionelle Erwartungen das Handeln der Lehrpersonen bestimmen – weil also die Dispositionen wirken, die im praktischen, nicht im diskursiven Bewusstsein verankert sind?

Aus Sicht der Deutschdidaktik ist diese Vorstellung kaum akzeptabel, müssen wir aufgrund unserer Aufgabe zur Lehrkräftebildung doch geradezu davon ausgehen, dass wir durch unsere Lehre Angebote schaffen, die, vermittelt über die Rationalität der angehenden Lehrpersonen, das Potenzial haben, zur Verbesserung von Unterricht beizutragen. Vor diesem Hintergrund erscheint es für die Entwicklung abschließender Perspektiven zweckmäßig, zwei Ebenen zu trennen, nämlich die Ebene fachdidaktischer Reflexion an der Universität und die Ebene unterrichtlichen Handelns.

5. Perspektiven

Die erste Ebene ist diejenige, auf die die Ziele fachdidaktischer Lehre in der ersten Phase der Lehrkräftebildung vorrangig ausgerichtet sind. Auf dieser Ebene können wir es m. E. durchaus erreichen, den reflexiven Rückblick der Studierenden auf ihre Unterrichtserfahrungen zu schärfen. Wenn es die institutionellen Erwartungen sind, die das Handeln der Akteure beeinflussen – und auch Reflektieren ist an der Universität Handeln –, dann müssen wir die diesbezüglichen Erwartungen der Deutschdidaktik noch deutlicher machen, damit sie in deutschdidaktischen Argumentationen der Studierenden wirksam werden. Die in diesem Beitrag diskutierten Befunde aus OVID-PRAX haben für mich dabei den Stellenwert einer Analyse der Lernvoraussetzungen unserer Studierenden im Praxissemester. Konkret: Ich werde mit meinen Studierenden künftig darüber sprechen, in welcher Doppelrolle sie sich im Praxissemester befinden und welche Erwartungen an sie daraus resultieren. Dass die Reflexion der Praxis nicht im Kontext der Schule, sondern an der Universität stattfindet, kann, wenn die Studierenden sich dessen bewusst sind, das Einnehmen der ‘Vogelperspektive’ auf Schule möglicherweise erleichtern (Goldenstein/Walgenbach 2016: 130f.).

Nicht aufgelöst ist damit allerdings das Problem, das dadurch entsteht, dass die Praxisphase in die universitäre Ausbildung integriert ist, aber weitgehend losgelöst davon im institutionellen Rahmen der Schule stattfindet. Solange das so ist, werden unter dem Handlungsdruck der Praxisphase die Logik der Praxis und der Frust über das Ungenügen wissenschaftlichen Wissens vorherrschen.

Die Frage, inwieweit fachdidaktisches Wissen überhaupt auf die Entwicklung von Deutschunterricht wirken kann, die Frage also, die die oben genannte zweite Ebene

betrifft, hängt damit unmittelbar zusammen. Wie bereits ausgeführt, können in Bezug auf Unterricht diametral unterschiedliche Dispositionen wirken, die einerseits akademisch und andererseits mimetisch-praktisch ausgebildet werden. Deutlich geworden ist auch, dass akademische Perspektiven unter den institutionalisierten Handlungserwartungen in der Schule kaum Gültigkeit beanspruchen können. Daraus folgt für mich, dass wir Praxisbezüge intelligenter konzipieren müssen, als die Studierenden einfach in die Schule zu schicken und mehr oder weniger gut zu begleiten. Zu vermeiden ist im Lehramtsstudium die Konfusion, an welchen institutionellen Relevanzsetzungen in Bezug auf Deutschunterricht sich die Studierenden orientieren sollen.

Es gilt also, Praxiserfahrungen im institutionellen Kontext der Universität zu ermöglichen, in denen alternative Handlungsmodelle entwickelt und erprobt – also auch ‘erfahren’ – werden können. Es geht um Lernsituationen, in denen die institutionellen Erwartungen der Schule nachrangig sind. Dewey spricht diesbezüglich bereits vor über hundert Jahren von einer „Labor-Konzeption“ in Bezug auf Praxisanteile (Dewey 1992 [1904]). Die vielerorts abgeschafften schulpraktischen Studien, die von der Universität aus begleitet wurden und quasi homöopathisch dosiert waren, gewinnen vor diesem Hintergrund neue Attraktivität. Konzepte zur Fallarbeit erscheinen ebenso bedeutsam (Pieper et al. 2014) wie die Frage, wie universitäre Lernlabore für Lehramtsstudierende außerhalb der Naturwissenschaftsdidaktiken, d. h. auch im Fach Deutsch, konzipiert sein können. Genauer ansehen sollten wir uns Modelle der Verzahnung universitärer und schulpraktischer Ausbildungsanteile außerhalb Deutschlands, etwa das Beispiel aus Genf, das Schneuwly (2018) vorstellt. Ob sich über entsprechende Lernangebote erwünschte Lernergebnisse erzielen lassen, ist eine fachdidaktische Forschungsfrage.

6. Bilanz

Meine Ausführungen illustrieren, was es bedeutet, als Fachdidaktikerin in der Doppelrolle der Wissenschaftlerin und Lehrkräftebildnerin zu stecken. Ich persönlich erlebe den permanenten Wechsel zwischen diesen beiden Welten eher als Chance denn als Problem; denn wenn wir uns der Doppelrolle bewusst sind und unsere jeweiligen Setzungen offenlegen, erfahren wir durch Professionalisierungsforschung Wichtiges zu Voraussetzungen und Wirkungen unserer Lehre. Dieses forschungsbasierte Wissen kann dann gezielt in Entwicklungen fließen, deren Wirkungen es wiederum wissenschaftlich zu untersuchen gilt usw.

Es ging mir außerdem darum zu zeigen, dass fachdidaktische Professionalisierungsforschung einen theoretischen Rahmen braucht, der eine differenzierte Erklärung empirischer Beobachtungen ermöglicht. So wird aus organisationstheoretischer Sicht deutlich, dass wir mit den Ansprüchen an die Wirkungen unserer fachdidaktischen Lehre einer institutionellen Logik folgen, die mit der institutionellen Logik des Deutschunterrichts in der Schule konfligiert. Diese wissenschaftsge-

leitete Perspektive der Distanz wiederum entlastet fachdidaktisch Lehrende von verkürzten Wirksamkeitserwartungen und Fehlzuschreibungen in Bezug auf Studierendenleistungen. Für die Studierenden schließlich liegt darin, beim Blick auf Deutschunterricht bewusst zwischen zwei Welten zu pendeln und dabei Rolle und Standpunkt zu wechseln, immerhin die Chance zur Irritation. Daraus mag Mut zum Experimentieren mit den geltenden Spielregeln des Deutschunterrichts erwachsen. Die Lehrende in mir kennt einzelne Beispiele, in denen das gelingt. Unter welchen Bedingungen das der Fall ist? Das wiederum ist eine Frage an die fachdidaktische Professionalisierungsforschung.

Literatur

- Blömeke, Sigrid/Gustafsson, Jan-Eric/Shavelson, Richard J. (2015): Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. In: *Zeitschrift für Psychologie*. Bd. 223. H. 1. S. 3–13. DOI: 10.1027/2151-2604/a000194.
- Bohnsack, Ralf (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In: Schittenhelm, Karin (Hg.): *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden*. Wiesbaden: Springer VS. S. 119–153.
- Bourdieu, Pierre (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dewey, John (1992) [1904]: Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 3. S. 293–310.
- Goldenstein, Jan/Walgenbach, Peter (2016): Der Neo-Institutionalismus als Theorie kollektiver Praxis. Emergenz, (Re-)Aktivierung und Wandel von Institutionen. In: *Zeitschrift für Kultur- und Kollektivwissenschaft* 2. H. 1. S. 121–151.
- Goldenstein, Jan/Walgenbach, Peter (2018): *Cognition and Neo-Institutional Theory: The Role of Practical Consciousness for the Transmission and Change of Institutions*. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Jena.
- Gölitzer, Susanne (2009): Wozu Literatur lesen? Der Beitrag des Literaturunterrichts zur literarischen Sozialisation von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. Print on demand unter: <https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/index/index/docId/24>.
- Herrlitz, Wolfgang (1998): Zum Denkstil der Sprachdidaktik. Elemente eines komparativ inspirierten Forschungsprojekts. In: Giese, Heinz/Ossner, Jakob (Hg.): *Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte*. Freiburg i. Br.: Fillibach. S. 167–190.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2008): *Fachdidaktik und Wissenschaft*. In: Ders. (Hg.): *Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Völlige Neubearbeitung*. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 86–104.
- Kepser, Matthis (2013): Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. In: *Didaktik Deutsch*. H. 4. S. 52–68.
- Kleinknecht, Marc/Gröschner, Alexander (2016): Fostering Preservice Teachers' Noticing with Structured Video-Feedback: Results of an Online- and Video-Based Intervention Study. In: *Teaching and Teacher Education* 59. S. 45–56.

- KMK (Hg.) (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. Berlin/Bonn: KMK.
- KMK (Hg.) (2017): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 12.10.2017. Berlin/Bonn: KMK.
- Köster, Juliane (2015): Merkmalslisten, Prototypen, Exemplare. Wege zur Didaktisierung von Gattungs- und Genrewissen. In: *Leseräume* 2. H. 2. S. 59–71.
- Krauss, Stefan/Lindl, Alfred/Schilcher, Anita/Tepner Oliver (2017): Das Forschungsprojekt FALKO – ein einleitender Überblick. In: Krauss, Stefan/Lindl, Alfred/Schilcher, Anita/Fricke, Michael/Göhring, Anja/Hofmann, Bernhard/Kirchhoff, Petra/Mulder Regina H. (Hg.): FALKO Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik. Münster: Waxmann. S. 9–65.
- Neuweg, Georg Hans (2005): Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: Heid, Helmut/Harteis, Christian (Hg.): *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 205–228.
- Neuweg, Georg Hans (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. In: *Erziehungswissenschaft* 22. H. 43. S. 33–45.
- Perkins, David (2008): *Beyond Understanding. In: Land, Ray/Meyer Jan H. F./Smith Jan (Hg.): Threshold Concepts within the Disciplines.* Rotterdam/Taipei: Sense Publishers. Pp. 3–19.
- Pieper, Irene/Frei, Peter/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara (Hg.) (2014): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung.* Wiesbaden: Springer VS.
- Schank, Roger C./Abelson, Robert P. (1977): *Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structures.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Schneuwly, Bernard (2018): *Der Praxis ist nie genug. Von der Entstehung der Fachdidaktik aus der Praxis. Gedanken zum Thema „Wie viel Praxis verträgt die Deutschdidaktik?“.* In: *Didaktik Deutsch*. H. 45. S. 4–10.
- Schön, Donald A. (2000) [1983]: *The reflective practitioner. How professionals think in action.* Aldershot: Ashgate.
- Seidel, Tina (2003): *Lehr-Lernskripts im Unterricht. Freiräume und Einschränkungen für kognitive und motivationale Lernprozesse – eine Videostudie im Physikunterricht.* Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Spinner, Kaspar H. (2006): *Literarisches Lernen.* In: *Praxis Deutsch*. H. 200. S. 6–16.
- Walgenbach, Peter (2014): *Neoinstitutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie.* In: Kieser, Alfred/Ebers, Mark (Hg.): *Organisationstheorien*. 7., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer. S. 295–345.
- Wieser, Dorothee (2015): *Theorie(?) -Praxis-Konstellationen in der Lehrerforschung und Lehrerbildung. Fragen an die aktuelle deutschdidaktische Lehrerforschung.* In: Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (Hg.): *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik.* Wiesbaden: Springer VS. S. 17–34.
- Wieser, Dorothee (2016): *Zum Verhältnis von Rekonstruktion, Konstruktion und Normfragen in der Deutschdidaktik.* In: Bräuer, Christoph (Hg.): *Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion.* Frankfurt a. M.: Lang. S. 127–145.
- Wiezorek, Christine (2017): *Vermittlungshandeln und Aneignungsprozesse im Literaturunterricht rekonstruktiv erforschen. Ein Kommentar aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive.* In: Scherf, Daniel (Hg.): *Inszenierungen literalen Lernens. Kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb.* Baltmannsweiler: Schneider. S. 102–112.

Winkler, Iris (2015): Durch die Brille der anderen sehen. Professionsbezogene Überzeugungen im Lehramtsstudium Deutsch. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 62. H. 2. S. 192–208.

Winkler, Iris/Gröschner, Alexander/May, Michael/Kleinespel, Karin (2018): „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“: Modellierung inter- und transdisziplinärer Entwicklungsprojekte in der Lehramtsausbildung am Beispiel des Projekts ProfJL. In: Winkler, Iris/Gröschner, Alexander/May, Michael (Hg.): Lehrerbildung in einer Welt der Vielfalt. Befunde und Perspektiven eines Entwicklungsprojekts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 7–26.

Zühlsdorf, Felix (i. V.): Überzeugungen Studierender des Lehramts Deutsch zu fachlicher Lehrerbildung. Dissertation. Universität Jena.

Anschrift der Verfasserin:

Iris Winkler

Universität Jena, Fürstengraben 18, 07743 Jena

iris.winkler@uni-jena.de