

Nicole Masanek

# Üben in literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Lerngelegenheiten

## Ein didaktisches Modell zur Einübung von Vernetzung im Lehramtsstudium Deutsch

Im vorliegenden Beitrag wird ein didaktisches Modell zur Einübung einer dimensionsübergreifenden sowie einer Theorie-Praxis-Vernetzung innerhalb der 1. Phase der Lehrer\*innenbildung vorgestellt. Auf Basis gegenwärtiger Forschungsergebnisse werden dabei zunächst Fähigkeiten und Schwierigkeiten Studierender hinsichtlich der o. g. Formen der Vernetzung herausgearbeitet. Als Ergebnis zeigt sich, dass besonders der Erwerb und die Nutzung fachlichen sowie fachlich fundierten fachdidaktischen Wissens Lehramtsstudierende vor große Herausforderungen stellen. Diese könnten, so die leitende These dieses Beitrages, deutlich gemildert werden, wenn Phasen eines elaborierten Übens literaturwissenschaftlichen Wissens und seiner Verzahnung mit (literatur)didaktischen Wissensbeständen sowie mit ausgewählten schulischen Handlungskontexten in verschiedenen Lerngelegenheiten etabliert werden würden. Hier anschließend werden im Zuge der Modellpräsentation systematisch aufeinander Bezug nehmende Orte des Einübens von Vernetzung im universitären Kontext sowie die mögliche Ausgestaltung der Lehr-Lernarrangements vorgestellt. Damit wird eine theoretische Grundlage zu einer systematisch variierten Perspektivierung fachlichen (hier: literaturwissenschaftlichen) Wissens innerhalb der 1. Phase der Lehrer\*innenbildung geschaffen, die Studierenden verstärkte Vernetzungsleistungen ermöglichen soll.

Üben, Lehramtsstudium, Theorie-Praxis-Vernetzung, dimensionsübergreifende Vernetzung, fachliches Wissen

In this article, a didactic model for practicing cross-dimensional and theory-practice networking within the first phase of teacher education is presented. On the basis of current research results, the abilities and difficulties of students with regard to the above-mentioned forms of networking are first worked out. As a result, it is shown that especially the acquisition and use of subject-specific as well as subject-based didactical knowledge poses great challenges to pre-service teachers. According to the guiding thesis of this paper, these challenges could be significantly alleviated if phases of elaborated and structured practice of subject knowledge and its linkage with didactic knowledge and school-related contexts were established in different, consecutively arranged learning opportunities. Subsequently, in the course of the model presentation, places of practicing networking in the university context that systematically refer to each other as well as the possible design of the teaching-learning arrangements are presented. Thus, a theoretical basis for a systematically varied perspectivization of subject-specific knowledge within the 1st phase of teacher education is created, which should enable pre-service teachers to intensify networking achievements.

practice, teacher education, theory-practice linkage, cross-dimensional linkage, professional knowledge

### 1 | Einführung

Üben gilt als eine wichtige Determinante für einen erfolgreichen Kompetenzerwerb (vgl. Lerche 2019: 212). Im Deutschunterricht nehmen Übungsphasen deshalb traditionell einen großen Raum ein. Nach der Rolle desselben im Lehramtsstudium Deutsch, das im Mittelpunkt dieses Aufsatzes steht, darf dagegen kritisch gefragt werden. Zumindest innerhalb der Forschung zur

1. Phase der Lehrer\*innenbildung spielten Überlegungen hierzu bisher eine nur untergeordnete Rolle. Dies mag daran liegen, dass in den letzten Jahren andere, dem Üben vorgängige Aspekte näher untersucht wurden. In Bezug auf das hier interessierende Professionswissen von Lehramtsstudierenden nahmen neben der Messung des Umfangs desselben (vgl. Pissarek/Schilcher 2017, Bremerich-Vos et al. 2011) beispielsweise Fragen nach der dimensionsübergreifenden Vernetzung von Wissensbeständen (vgl. Landgraf/Mühling 2020, Lüke 2020) sowie der Nutzung professionellen Wissens in unterrichtsnahen Handlungssituationen (vgl. Winkler/Seeber 2020, Winkler 2019) einen großen Raum ein. Anknüpfend an Untersuchungsergebnisse der beiden letztgenannten Richtungen und unter Fokussierung bisheriger Ergebnisse der Studie über die *Nutzung professionellen Wissens in unterrichtsnahen Handlungssituationen*<sup>1</sup> (NuProW-Studie, vgl. Masanek 2022, Masanek/Doll 2020, Masanek 2018, Masanek/Doll im Druck), wird in diesem Beitrag ein didaktisches Modell zur Einübung von Vernetzung innerhalb der 1. Phase der Lehrer\*innenbildung vorgestellt. Es ist auf die Disziplinen der Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik zentriert und orientiert sich an den spezifischen Herausforderungen Lehramtsstudierender bei der dimensionsübergreifenden Vernetzung von Wissen, die hier innerhalb des fachdidaktischen Wissensbereiches situiert wird, sowie bei der Nutzung diesen und fachlichen Wissens in schulischen Handlungssituationen.

## 2 | Theoretische Überlegungen

### 2.1 | Üben: Definitionen, Ziele, Formen

Unter *Üben* versteht man den Teil eines Lernprozesses, der einsetzt, nachdem „basale Wissenserwerbs- und Verstehensprozesse bereits teilweise oder ganz abgeschlossen sind“ (Künsting/Lipowski 2014: 409). Anders als Aebli, der das intensive Durcharbeiten und tiefe Verstehen erworbenen Wissens als *Voraussetzung* eines Übens betrachtete (vgl. Aebli 2019: 328), verweist die neuere Forschungsliteratur auf die Interdependenz von Durcharbeiten, Verstehen und Üben (vgl. Künsting/Lipowski 2014: 412). Betont wird, dass gerade der Prozess des Übens Einsichten in noch nicht verstandene konzeptuelle Zusammenhänge ermöglicht (vgl. Künsting/Lipowski 2014). Im vorliegenden Beitrag wird sich diesem Verständnis von Üben angeschlossen.

Die wesentliche Figur der Übung besteht in der Wiederholung von Wissen und folgt dem Ziel der Verstärkung der Gedächtnisspur (vgl. Künsting/Lipowski 2014: 409), d. h. der Automatisierung und Vertiefung. Während nach Aebli die Anwendung und der Transfer von Wissen dem Üben nachgelagert sind (vgl. Aebli 2019: 339), wird gegenwärtig die Fähigkeit zum Transfer, die den Erwerb tragen, d. h. nur eingeschränkt anwendbaren Wissens verhindern soll (vgl. Renkl 2000: 18), als ein wesentliches Ziel des Übens bestimmt (vgl. Künsting/Lipowski 2014: 409). Besonders bedeutsam sind deshalb elaborierende Übungen (vgl. Gudjohns 2005), die auf die „Ausarbeitung des Lerngegenstandes durch variantenreiche Übungsformen“ (Gudjohns 2005: 13) zielen:

Durch Anwendungsbeispiele unterschiedlicher Art wird es [das Wissen] neu vernetzt und mit Vorwissen verknüpft. Beim wiederholenden Durcharbeiten ausgehend von neuen Start-

<sup>1</sup> Diese Studie fand innerhalb des Projekts Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen (ProfLe) an der Universität Hamburg statt, die im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird.

punkten und über teilweise neue Wege kommt es zu einem Neukonstruieren derselben Inhalte. (Gudjohns 2005: 13)

## 2.2 | Situierung des Übens innerhalb des universitären Kontextes

In Anlehnung an McDonnell (1995) unterscheiden Zühlsdorf/Winkler (2018) drei Ebenen des universitären Curriculums, die allesamt für die Praxis des Übens relevant sind. Unter dem *intendierten Curriculum* werden „Vorgaben und Richtlinien verstanden, die z. B. durch Studienordnungen und Modulbeschreibungen“ (Zühlsdorf/Winkler 2018: 222) oder durch übergeordnete Zielbeschreibungen, z. B. die Standards der KMK, vorgegeben sind. Auf dieser Ebene finden sich folglich die Kompetenzen definiert, die innerhalb der hier interessierenden 1. Phase der Lehrer\*innenbildung eingeübt werden sollen. Das intendierte wird durch das die konkreten Lehrveranstaltungen umfassende *implementierte Curriculum* realisiert. Auf dieser Ebene, die systematisches und didaktisch-methodisch aufbereitetes Üben ermöglicht (vgl. Lerche 2019), sollten Praktiken des Übens ihren bevorzugten Einsatzort finden. Die dritte Ebene wird als realisiertes (*attained*) Curriculum benannt und umfasst die einem Individuum inhärenten Kompetenzen, z. B. sein (u. a. durch Übung) erworbenes Professionswissen (vgl. Zühlsdorf/Winkler 2018: 221, McDonnell 1995: 306). Denkt man diese Ebene im Kontext des Übens während der 1. Phase der Lehrer\*innenbildung, stellt das realisierte Curriculum sowohl den notwendigen Ausgangs- als auch Endpunkt universitärer Lehre dar. Denn Üben kann nur erfolgreich sein, wenn es an bereits vorhandene Kompetenzen der Lernenden, z. B. ihr Professionswissen, anknüpft (vgl. Heymann 2005: 5). Zugleich macht Üben nur dann Sinn, wenn die angestrebten Kompetenzen durch das lernende Individuum noch nicht sicher erreicht sind, d. h. wenn zwischen dem intendierten und realisierten Curriculum keine Deckungsgleichheit besteht (vgl. Heymann 2005: 5). Eine intelligente Praxis des Übens (vgl. Heymann 2005) muss somit eine mehrdimensionale Passung aufweisen, die sich zwischen der Zieldimension (intendiertes Curriculum), den Voraussetzungen der Lernenden (realisiertes Curriculum) sowie der didaktisch-methodischen Gestaltung der Lehre (implementiertes Curriculum) sinnstiftend aufspannt.

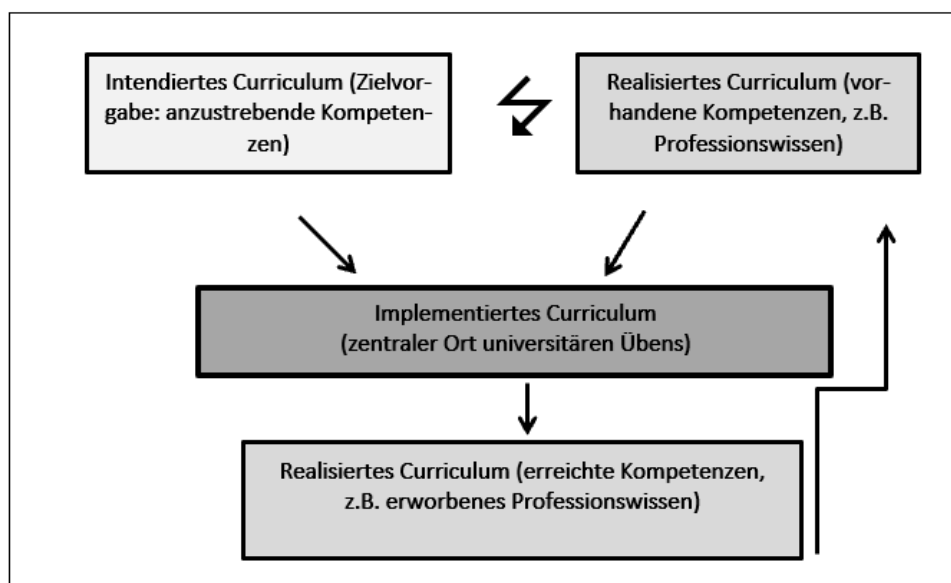


Abb. 1: Zusammenspiel der Ebenen universitärer Lehrer\*innenbildung beim Üben

### 3 | Das intendierte Curriculum: Die Zielperspektive universitärer Lehrer\*innenbildung

„Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen“ (KMK 2019b: 3), d. h. Expert\*innen im Bereich des Unterrichts (vgl. KMK 2019b: 3). Als solche benötigen sie die Fähigkeit zur Initiierung *fachlichen* Lernens (vgl. Helmke 2004: 14f.) und zur „Entwicklung des Fachinhalts“ (Bromme 1992: 92). Das Studium leistet hierzu seinen Beitrag, indem es vorrangig theoretische Wissensbestände aus den Bereichen des pädagogischen, fachlichen sowie fachdidaktischen Wissens lehrt (vgl. Baumert/Kunter 2006), die zur theoretischen Fundierung späteren Handelns in der Praxis dienen sollen (vgl. KMK 2019b: 3, Neuweg 2018: 71). Damit dies gelingt, muss bereits im Studium eine Durchlässigkeit von Theorie und Praxis angebahnt werden, indem ein Miteinander-In-Beziehung-Setzen von theoretischen Wissensbeständen und praktischen Handlungssituationen eingeübt wird. Diese Fähigkeit, die sich beispielsweise durch die Nutzung deklarativen Wissens in schulischen Handlungssituationen zeigen kann, wird im Folgenden als *Theorie-Praxis-Vernetzung* benannt. Die Notwendigkeit hierzu wird in den Beschlüssen der KMK explizit für den Erwerb fachdidaktischen und pädagogischen, nicht aber für den fachlichen Wissens eingefordert (vgl. KMK 2019a: 3, vgl. KMK 2019b: 6). Dies verwundert, denn innerhalb unterrichtlicher Situationen ist auch die Nutzung rein fachlichen Wissens durchaus notwendig und sollte deshalb ebenfalls bereits im Laufe der 1. Phase angeregt werden.

*Pädagogisches Wissen* zeichnet sich grundsätzlich durch seine Fachindifferenz aus, d. h. Aspekte *fachlichen* Lehrens und Lernens werden in diesem Wissensbereich nicht mitgedacht (vgl. KMK 2019b). Mit Blick auf die angestrebte Kompetenz von Lehramtsstudierenden, der Fähigkeit zur Entwicklung des Fachinhalts, sind besonders die unterrichtsnahen Facetten (z. B. Umgang mit Heterogenität, Motivierung, vgl. König/Blömeke 2010) dieses ursprünglich sehr weit gefassten Wissensbereiches (vgl. Shulman 1986) innerhalb der 1. Phase der Lehrer\*innenbildung von besonderer Relevanz. Der *fachliche Wissensbereich* umfasst inhalts- und wissenschaftstheoretisches Wissen einer bestimmten Fachwissenschaft (vgl. Shulman 1986: 9). Neben einem Orientierungs- und Metawissen, was z. B. die Möglichkeit des Rückgriffs auf wichtige „ideengeschichtliche und wissenschaftstheoretische Konzepte“ (KMK 2019a: 4) umfasst, sollen Studierende ein strukturiertes Verfügungswissen erwerben, das zwischen zentralen und peripheren Wissensbeständen einer Disziplin unterscheiden und Wissensbestände *innerhalb einer Disziplin* miteinander in Beziehung setzen kann (vgl. KMK 2019a: 27). Neben der Ausbildung einer Theorie-Praxis-Vernetzung gibt sich so die *innerfachliche Vernetzung* von Wissensbeständen als ein weiteres grundlegendes Ziel der 1. Phase der Lehrer\*innenbildung zu erkennen. Hinsichtlich der bereits während des Studiums anzubahnenden Ausbildung von Expertise zeigt sich überdies eine weitere bedeutsame Zielperspektive universitärer Lehrer\*innenbildung, die sich als *dimensionsübergreifende Form der Vernetzung* benennen lässt und ein „Miteinander-In-Beziehung-Setzen deklarativer Wissens Elemente verschiedener Wissensbereiche“ (Masanek/Doll 2020: 37, Masanek 2018: 154) meint. Sie steht Brommes *fachspezifisch-pädagogischem Wissen* nahe, das sich allerdings sowohl aus miteinander vernetzten theoretisch-deklarativen als auch praktischen Wissensbeständen zusammensetzt und damit eine weiter gefasste Vernetzung von Wissen beschreibt (vgl. Bromme 1992).

Eine Form dimensionsübergreifender Vernetzung findet ihren Ort innerhalb des *fachdidaktischen Wissensbereichs*<sup>2</sup>: Während fachliches Wissen Aspekte von Lehren und Lernen nicht beachtet und pädagogisches Wissen sich genau gegenteilig durch eine Unabhängigkeit vom fachlichen Gegenstand auszeichnet, denkt fachdidaktisches Wissen den Gegenstand immer mit, d. h. „die ‚Sache‘ [wird] in den pädagogischen Kontext des Lehrens und Lernens“ (König et al. 2018: 7) gestellt. Ein wesentliches Merkmal fachdidaktischen Wissens besteht folglich darin, dass fachliches und pädagogisches Wissen miteinander in Beziehung gesetzt wird (vgl. Masanek 2022, Masanek/Doll 2020: 40). Dadurch entsteht zwar keine Deckungsgleichheit zwischen dem fachdidaktischen auf der einen und fachlichem sowie pädagogischem Wissen auf der anderen Seite (vgl. König et al. 2018), wohl aber Schnittmengen: So weisen Fachwissen und fachdidaktisches Wissen u. a. „die fachlichen Inhalte“ und „fachdidaktisches und pädagogisch/psychologisches Wissen über Lehren und Lernen“ (Kleickmann/Hardy 2019: 3) als jeweiligen Überlappungsbereich auf. Diese Überlappung bzw. das Miteinander-in-Beziehung-Setzen fachlichen und pädagogischen Wissens wird ebenfalls in den drei Facetten fachdidaktischen Wissens, wie sie in der Studie FALKO-D herausgearbeitet wurden (vgl. Pissarek/Schilcher 2017), ersichtlich. So bezieht sich die Facette des *Potentials von Texten* auf fachdidaktisches Wissen, durch das „man in der Lage ist, das besondere Potential eines Textes [d. h. eines fachlichen Gegenstandes] zu erkennen und zum Lernprozess in Beziehung zu setzen“ (Pissarek/Schilcher 2017: 78). Die zweite Facette des *Erklärens und Repräsentierens* umfasst fachdidaktisches Wissen „über wirksame und für Schüler hilfreiche Visualisierungsformen und Hilfovstellungen, die das abstrakte [fachliche] Problem sinnvoll veranschaulichen“ (Pissarek/Schilcher 2017: 78). Beim *Umgang mit Schülerkognition*, der dritten Facette, geht es darum, „die spezifischen Herausforderungen und Schwierigkeiten, welche die Unterrichtsgegenstände für die Schüler bieten, zu beurteilen und ihnen durch angemessenes didaktisches Handeln zu begegnen“ (Pissarek/Schilcher 2017: 78).

Hinsichtlich der Art und Weise des Miteinander-in-Beziehung-Setzens fachlicher und pädagogischer Wissensbestände dominieren bisher Erkenntnisse aus der Expertiseforschung. Dabei wird darauf verwiesen, dass Expert\*innen Wissen aus diesen zwei Dimensionen nicht in einem additiven Modus zueinanderfügen, sondern dass „im Sinne einer chemischen Synthese etwas Neues aus dem Gefüge der verschiedenen Erkenntnisse und Theorien“ (Parchmann 2013: 32) entwickelt wird. Sehr ähnlich formuliert Bromme, dass das für Expert\*innen typische fachspezifisch-pädagogische Wissen sich u. a. durch eine „Verschmelzung von Kenntnissen verschiedener Herkunft“ (Bromme 1992: 100) auszeichnet. Diese führt dazu, dass „keine bewußte Übersetzung der verschiedenen Wissensbereiche untereinander mehr“ (Bromme 1992: 101) leistbar ist und didaktisch-methodische Überlegungen durch den Blick auf die fachliche Spezifität des jeweiligen Gegenstandes/Themas heraus entstehen (vgl. Bromme 1992: 101). Ergebnisse aktueller Studien, die sich auf Lehramtsstudierende beziehen (vgl. Masanek 2022,

<sup>2</sup> Mit dieser Feststellung soll nicht behauptet werden, dass die Vernetzung fachlicher und pädagogischer Wissensbestände ein Kernmerkmal *des gesamten fachdidaktischen Wissens* ist. Festgehalten werden muss vielmehr, dass diese dimensionsübergreifende Vernetzung fachlichen und pädagogischen Wissens besonders im Bereich des fachdidaktischen Modellierens erkennbar ist (vgl. Abraham/Rothgangel 2017). Dieser stellt aber nur einen – in den folgenden Ausführungen näher beleuchteten – Teilbereich eines durchaus vielfältigeren fachdidaktischen Wissens dar (vgl. Frederking/Abraham 2020).

Masanek/Doll 2020), geben weitere Ausprägungen dieses dimensionsübergreifend vernetzten Wissens zu erkennen (vgl. Kap. 4.2).

Neben dem notwendigen fachlichen Bezug zeichnet sich fachdidaktisches Wissen folglich durch die obligatorische Fokussierung auf den zu entwickelnden Lehr-Lernprozess und damit durch den Einbezug der Perspektive von Schüler\*innen aus. Dies gilt sowohl für situationsentbundenes, eher theoretisches als auch für situativ ausgerichtetes fachdidaktisches Wissen, das in einem Bezug zu konkreten schulischen Anwendungssituationen steht (vgl. Gerner 2014). Angehende Lehrer\*innen müssen während ihres Studiums beide Formen erwerben. So sollen Absolvent\*innen des Lehramtsstudiums „fachwissenschaftliche [...] Inhalte auf ihre Bildungswirksamkeit hin und unter didaktischen Aspekten“ (KMK 2019a: 4) analysieren oder „komplexe Sachverhalte adressatengerecht, auch in einfacher Sprache“ (KMK 2019a: 4) darstellen können (situatives fachdidaktisches Wissen). Der Erwerb eines eher situationsentbundenes fachdidaktischen Wissens wird gefordert, wenn es heißt, dass Absolvent\*innen „ein solides und strukturiertes Wissen über fachdidaktische Positionen und Strukturierungsansätze“ (KMK 2019a: 4) besitzen sollen. Für die Anbahnung dieses wie besonders des unterrichtsnahen fachdidaktischen Wissens wird ein fundiertes fachliches Wissen benötigt (vgl. Lindner/Klusmann 2018: 293), das mit dem Blick auf Aspekte von Lehren und Lernen sowohl in die Breite eines fachlichen Themas (z. B. zentrale und periphere Konzepte desselben, einsetzbare fachliche Gegenstände) als auch in die Tiefe (z. B. fachliche Analyse eines Gegenstandes) zu schauen erlaubt.

Trotz der theoretischen und empirischen Trennbarkeit von fachlichem, pädagogischem und fachdidaktischem Wissen (vgl. König et al. 2018) kann es im Einzelfall schwierig sein, die Perspektiven klar voneinander zu unterscheiden. Dies betrifft besonders die Differenzierung fachlicher und fachdidaktischer Perspektiven. So werden Fragen der Repräsentation, d. h. der Art und Weise der Darbietung und Veranschaulichung von Wissen, meist dem fachdidaktischen Wissensbereich zugeordnet. Das aber bedeutet, dass jeder Fachwissenstest, der die Proband\*innen bekanntermaßen zur Repräsentation ihres fachlichen Wissens auffordert, keine Abfrage rein fachlichen Wissens mehr ist (vgl. z. B. Neuweg 2014). Auch die Veranschaulichung zentraler fachlicher Konzepte durch fachliche Beispiele (z. B. die Exemplifizierung des Lyrik-Konzepts durch verschiedene Gedichtformen), die vor allem ihren Ort innerhalb fachwissenschaftlicher Seminare finden dürfte, berührt bereits eine fachdidaktische Perspektive. Können Grenzziehungen im Einzelfall folglich schwierig sein, sollten beide Perspektiven doch nicht ineinander verschwimmen. Denn gerade für Systematisierungen innerhalb des implementierten Curriculums ist eine Trennung beider Perspektiven zwingend notwendig. Mit Blick auf das hier zu entwickelnde didaktisch-methodische Modell soll deshalb festgehalten werden, dass alle Fragen fachlicher Repräsentation, die sich primär auf sachlogische Aspekte stützen und Fragen einer „alters- bzw. lernstandsangemessenen Vermittlung“ (Abraham/Rothgangel 2017: 15) *nicht* thematisieren, als fachliche Perspektiven im Lehramtsstudium verstanden werden. Fragt man folglich, welche Beispiele sich in fachlicher Hinsicht besonders gut eignen, *um ein Konzept fachlich zu veranschaulichen*, wird damit eine fachwissenschaftliche Perspektive ausgedrückt. Fragt man nach passenden Beispielen zur Veranschaulichung eines Konzepts *für bestimmte Schüler\*innen oder für ein bestimmtes Ziel*, findet sich eine fachdidaktische Perspektive angesprochen. Die Fähigkeit zur (rein fachlichen) Beurteilung inhaltlicher Schwerpunktsetzungen (z. B. in Überblickstexten) sowie die Einschätzung fachlicher Folgen von Reduktion wird ebenfalls dem fachlichen Wissen zugeordnet (vgl. Woehlecke et al. 2017: 419). Hinsichtlich der ebenfalls

schwierig zu ziehenden Grenze zwischen der fachlichen Beurteilung von Schüler\*innen-Produkten und der Analyse von Fehlvorstellungen, wird folgender Unterschied festgehalten: Werden Interpretationshypothesen von Schüler\*innen identifiziert, die „fachlich nicht haltbar sind, und zugleich vermutliche Ursachen für die Fehlvorstellungen“ (Pissarek/Schilcher 2017: 78) genannt, handelt es sich um eine fachdidaktische Perspektive. Geht es alleine um die Überprüfung fachlicher Korrektheit von Schüler\*innen-Produkten (z. B. die Korrektur einer Klausur), wird eine fachliche Perspektive eingenommen. Denn das

Erkennen von fachlichen Fehlern ist ohne einen Bezug zur Schülerin oder zum Schüler zu verstehen und daher abzugrenzen vom Antizipieren typischer Vorstellungen von SuS und vom Umgang damit im Unterricht, was zum fachdidaktischen Wissen gehört. (Woehlecke et al. 2017: 422)

Hinsichtlich verschiedener *Wissensarten* muss konstatiert werden, dass Lehramtsstudierende in allen drei Wissensbereichen *deklaratives Wissen* erwerben müssen und zwar sowohl Fakten- als auch konzeptuelles Wissen. Als „organisierte“, „vernetzte“ Formen“ (Bremerich-Vos 2008: 33) des Wissens ist letzteres z. B. bei der dimensionsübergreifenden Vernetzung gefordert. Zur Theorie-Praxis-Vernetzung wird außerdem *metakognitives Wissen* benötigt, das die „Kenntnis über das ‚Wann‘ und ‚Warum‘ des Zugriffs auf bestimmte Wissensteile“ erlaubt und „damit eine effektive metakognitive Steuerung der Nutzung des anzuwendenden Wissens“ (Renkl 1996: 80). Prozedurales Wissen gibt notwendige Informationen über das *Wie* dieser Nutzung, d. h. es umfasst die Fähigkeit zur Durchführung und Anwendung von Prozeduren (vgl. Renkl 2015: 4f.). Innerhalb der 1. Phase der Lehrer\*innenbildung gilt es, alle drei der hier genannten Wissensarten einzuüben.

#### 4 | Das realisierte Curriculum: Empirischer Forschungsstand

In diesem Kapitel wird das realisierte Curriculum Lehramtsstudierender hinsichtlich ihrer Fähigkeiten zur dimensionsübergreifenden sowie zur Theorie-Praxis-Vernetzung näher betrachtet. Im Fokus stehen dabei bisherige Ergebnisse der NuProW-Studie, innerhalb derer Formen der Vernetzung untersucht wurden (vgl. Masanek 2022, Masanek/Doll 2020, Masanek 2018).<sup>3</sup> Dazu wurden insgesamt 96 Lehramtsstudierende der Universität Hamburg mit dem Fach Deutsch (63 Bachelor- sowie 33 Masterstudierende) in Form einer Textvignette mit einer schulischen Handlungssituation konfrontiert. Die vorgelegte Vignette, welche die Unterrichtsplanung einer fiktiven Studentin beinhaltet, sollte von den Proband\*innen auf Basis erworbenen professionellen Wissens beurteilt und ggf. mit Alternativen versehen werden. Um Reaktionen der Studierenden zu provozieren, enthielt die eingesetzte Vignette Probleme (vgl. Rehm/Bölsterli 2014: 217) sowohl in fachlicher, pädagogischer als auch in fachdidaktischer Hinsicht (vgl. Masanek/Doll 2020: 43f.). In Verbindung mit der offenen Aufgabenstellung dieses Erhebungsinstrumentes (vgl. Masanek/Doll 2020: 43f.) wurde es den Proband\*innen ermöglicht, selbst zu entscheiden, auf welches Wissen sie bei der Beurteilung zurückgreifen. In einem Mixed-Methods-Verfahren wurden die in Analyseeinheiten gefassten Reaktionen der Studierenden sowohl quantitativ hinsichtlich der Häufigkeit der Nutzung von Wissen aus einem Wissensbereich als auch qualitativ hinsichtlich spezifischer Merkmalsausprägungen der dimensionsübergrei-

<sup>3</sup> *Vernetzung* wird innerhalb dieses Aufsatzes ausschließlich auf das realisierte Curriculum, d. h. auf die kognitiven Leistungen der Studierenden bezogen.

fenden Vernetzung fachlichen und pädagogischen Wissens ausgewertet. Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Studie für die Kohorte der Bachelorstudierenden kurz zusammengefasst und in Forschungsergebnisse weiterer relevanter Studien eingeordnet.

#### **4.1 | Die Nutzung vernetzten Wissens in schulischen Handlungssituationen**

Die bisherigen Ergebnisse der NuProW-Studie zeigen, dass die Proband\*innen im Zuge der Beurteilung der Unterrichtsplanung mehrheitlich auf pädagogisches Wissen zurückgreifen, d. h. auf ein Wissen, das fachliche Inhalte und Gegenstände nicht beachtet (vgl. Masanek/Doll 2020: 48). Dieses steht im Einklang mit Ergebnissen von Heins, der konstatiert, dass Bachelorstudierende bei der Beurteilung einer videografierten Unterrichtsvignette den fachlichen Gegenstand kaum wahrnehmen (vgl. Heins 2019: 136) und auch Lernende „allenfalls aus einer pädagogisch-psychologischen Perspektive“ (Heins 2019: 136) streifen. Vorliegende Ergebnisse der OVID-PRAX-Studie deuten zudem darauf hin, dass sich die Auseinandersetzung mit fachlichen Fragen in schulischen Handlungssituationen im Laufe des Praxissemesters noch weiter verschlechtert (vgl. Winkler/Seeber 2020: 43). Hinsichtlich der Nutzung fachdidaktischen Wissens weisen weitere Daten dieser Studie darauf hin, dass Lehramtsstudierende sich bei ihren deutschdidaktischen Entscheidungen verstärkt „an bekannten schulischen Mustern orientieren“ (Winkler 2019: 73) und weniger an universitär erworbenem fachdidaktischen Wissen. Innerhalb der NuProW-Studie konnte dagegen eine regelmäßige, aber im Verhältnis zum pädagogischen Wissen geringere Nutzung fachdidaktischen Wissens festgestellt werden (vgl. Masanek/Doll 2020: 47). Beide Studien treffen sich in der Forderung, dass eine häufigere und regelmäßige Nutzung fachdidaktischen Wissens als erstrebenswert angesehen wird. Damit gibt sich eine erste Herausforderung für Lehramtsstudierende zu erkennen: die Nutzung fachlichen und fachdidaktischen Wissens in schulischen Handlungssituationen. In beiden Studien wird als ein Grund für dieses Nutzungsverhalten auf ein zu geringes fachliches Wissen der Studierenden verwiesen (vgl. Winkler/Seeber 2020: 43, Masanek/Doll 2020: 50), was durch Untersuchungen zur Messung des Umfangs an Professionswissen unterstützt wird: Während Lehramtsstudierende laut der LEK- bzw. der FALKO-Studie im Laufe der 1. Phase den Umfang an pädagogischem und fachdidaktischem Wissen ausbauen können (vgl. König/Seifert 2012: 13, Pissarek/Schilcher 2017: 100), stagniert der Erwerb fachlichen Wissens der Studie TEDS-LT zufolge auf einem niedrigen Niveau (vgl. Bremerich-Vos/Dämmer 2013: 69). Als ein weiterer Grund der nur geringen Nutzung fachlichen Wissens lassen sich metakognitive Defizite der Studierenden vermuten. So legen Auswertungen der NuProW-Studie, die einen Fachwissenstest vergleichend einbeziehen, nahe, dass besonders Bachelorstudierende teilweise über entsprechendes Fachwissen verfügen, dieses aber bei der Beurteilung der Vignette nicht nutzen (vgl. Masanek/Doll im Druck).

#### **4.2 | Formen dimensionsübergreifend vernetzten Wissens bei Lehramtsstudierenden**

Im Rahmen der NuProW-Studie konnte als Ergebnis der sich ausschließlich auf fachdidaktische Analyseeinheiten beziehenden qualitativen Analyse ein Kategoriensystem zu verschiedenen Merkmalsausprägungen fachdidaktischen Wissens erstellt werden. Methodisch orientierte sich der Prozess der induktiven Kategorienbildung, in dem die dimensionsübergreifende Vernetzung fachlicher und pädagogischer Wissensbestände fokussiert wurde, an der inhaltlich sowie formal-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Schreier (vgl. Schreier 2014). Das Kategoriensys-



tem lässt erkennbar werden, über welche Formen des Miteinander-in-Beziehung-Setzens fachlichen und pädagogischen Wissens Lehramtsstudierende im Bachelor verfügen (vgl. Masanek 2022; Masanek/Doll 2020).

Subkategorien dimensionsübergreifender Vernetzung	Ausprägung I	Ausprägung II	Ausprägung III
<b>Schwerpunkt der Vernetzung</b> (= thematischer Fokus vernetzter Analyseeinheiten)	vernetzt mit pädagogischem Schwerpunkt	vernetzt mit fachlichem Schwerpunkt	vernetzt mit ausbalanciertem Schwerpunkt
<b>Modus der Vernetzung</b> (= Struktur des Miteinander-in-Beziehung-Setzens fachlichen und pädagogischen Wissens)	exemplifizierend-vernetzt	Integrierend vernetzt	additiv vernetzt
<b>Grad der fachlichen Präzision</b> (= fachlicher Gehalt vernetzter Analyseeinheiten)	fachlich vernetzt	schwach vernetzt	fachlich stark vernetzt

Tab. 1: Verschiedene Merkmalsausprägungen fachdidaktischen Wissens hinsichtlich der Vernetzung fachlichen und pädagogischen Wissens

Die hier dargestellten Subkategorien fachdidaktischen Wissens geben zu erkennen, dass Lehramtsstudierende im Bachelor über vielfältige und durchaus unterschiedliche Formen des Miteinander-in-Beziehung-Setzens von fachlichem und pädagogischem Wissen verfügen. Die Existenz der thematisch orientierten Kategorie *Schwerpunkt der Vernetzung*, die nach dem „Kern des Textinhalts“ (Brinker et al. 2014: 52) einer jeweiligen Analyseeinheit fragt, offenbart dabei, dass die Studierenden neben einer fachindifferenten (pädagogischen) Schwerpunktsetzung auch die Fähigkeit besitzen, fachliche und pädagogische Themen gleichberechtigt zu behandeln (s. *vernetzt mit ausbalanciertem Schwerpunkt*) sowie den thematischen Kern der Vernetzung auf fachliche Aspekte zu richten (s. *vernetzt mit fachlichem Schwerpunkt*). Auf den Ausbau und die Sicherung dieser für die Initiierung fachlichen Lehrens und Lernens wichtigen Schwerpunktsetzung (s. Kap. 3) sollten sich Übungsphasen im Lehramtsstudium dennoch konzentrieren. Die Kategorie des *Modus*, die Auskunft über die strukturelle Art und Weise der Vernetzung gibt, zeigt darüber hinaus, dass Studierende fachliches und pädagogisches Wissen nicht nur additiv, d. h. formal aneinanderreihend, sondern inhaltlich miteinander verwoben zueinander in Bezug setzen (s. *exemplifizierend* und *integrierend vernetzt*). Im exemplifizierenden Modus geschieht dies, indem das fachliche Wissen zur Veranschaulichung eines pädagogischen Inhalts gebraucht wird (vgl. Masanek 2022). Mit Blick auf das angestrebte Ziel der Ausbildung von Expertise ist besonders die integrative Form der Vernetzung positiv hervorzuheben. Hier präsentieren die Proband\*innen „pädagogisches Wissen, das bereits fachlich durchdrungen ist, bzw. fachliches Wissen, das schon pädagogisch durchleuchtet ist“ (Masanek 2022), d. h. fachliches und pädagogisches Wissen stehen in einer starken Interdependenz zueinander und zeigen einen hohen Vernetzungsgrad. Mit Blick auf die o. g. Vernetzungsleistungen von Expert\*innen (s. Kap. 3), die eine große Nähe zu dem integrierenden Modus aufweisen, sollte auf die Einübung dieses Modus innerhalb der 1. Phase der Lehrer\*innenbildung ein besonderes Augenmerk gerichtet werden.

Entsprechend der bisherigen Forschungsergebnisse zeigt sich die größte Herausforderung Studierender bei der dimensionsübergreifenden Form der Vernetzung von Wissen innerhalb der Subdimension *Grad der fachlichen Präzision* (vgl. Masanek/Doll 2020, vgl. Masanek/Doll im Druck). *Fachlich schwach vernetzte* Analyseeinheiten zeichnen sich durch die Formulierung spezifisch fachlicher Gegenstände oder Inhalte aus, die aber nur ungenau benannt bzw. nur marginal hinsichtlich ihres Bildungsgehaltes durchdacht werden (vgl. Masanek/Doll 2020: 46). Demgegenüber beinhalten *fachlich stark vernetzte* Analyseeinheiten präzise benannte neue, d. h. nicht in der Vignette thematisierte, Fachinhalte oder zeigen eine „*tiefer, mit erkennbarem Hintergrundwissen angereicherte fachliche Analyse*“ neuer oder bereits genannter fachlicher Inhalte“ (Masanek/Doll 2020: 46). In Analyseeinheiten dieser Kategorie findet sich folglich das für die spätere Unterrichtstätigkeit hochrelevante *fachlich fundierte* fachdidaktische Wissen repräsentiert. Die quantitative Auswertung fachdidaktischer Analyseeinheiten macht deutlich, dass 65% der Proband\*innen *keinen* einzigen stark vernetzten Gedanken, aber fast 69% schwach vernetzte Gedanken (vgl. Masanek/Doll 2020: 47f.) generieren. Ausgehend von der Gesamtheit der als fachdidaktisch codierten Analyseeinheiten (insgesamt 140) wird in Tabelle 2 das Verhältnis von fachlich schwach und fachlich stark vernetzten Analyseeinheiten zu den beiden Subkategorien *Schwerpunkt der Vernetzung* sowie *Modus der Vernetzung* aufgezeigt.

	fachlich schwach vernetzt	fachlich stark vernetzt
vernetzt mit pädagogischem Schwerpunkt	44	7
vernetzt mit fachlichem Schwerpunkt	40	28
vernetzt mit ausbalanciertem Schwerpunkt	18	3
exemplifizierender Modus	39	5
integrierender Modus	47	30
additiver Modus	16	3

Tab. 2: Häufigkeit verschiedener Merkmalsausprägungen fachdidaktischen Wissens

Auch wenn die hier angegebenen Zahlen keine Repräsentativität beanspruchen können, so veranschaulichen sie doch die häufige Nutzung eines fachlich schwach vernetzten, d. h. eines fachlich *nicht* fundierten fachdidaktischen Wissens durch Lehramtsstudierende: Bei jeder spezifischen Merkmalsausprägung dimensionsübergreifend vernetzten Wissens wird in der Mehrheit nur ungenaues Fachwissen präsentiert. Studierende im Bachelor können also durchaus fachliche und pädagogische Wissensbestände inhaltlich miteinander in Beziehung setzen, d. h. sie verfügen über zielführende und adäquate Formen der strukturellen und thematischen Vernetzung. Allerdings geschieht dieses überwiegend auf Basis unpräzisen fachlichen Wissens. Der wesentliche Grund hierfür kann erneut auf einen zu geringen Umfang fachlichen Wissens zurückgeführt werden. So verweisen auch Landgraf/Mühling darauf, dass Studierende häufig über eine Wissensbasis verfügen, „die noch zu wenig auf konzeptualisiertem und gut vernetztem fachwissenschaftlichen Wissen fußt, das sie für eine erfolgreiche Unterstützung der

Schülerinnen und Schüler [...] benötigen“ (Landgraf/Mühling 2020: 251). Bedenkt man weiterhin, dass „vor allem das erworbene Fachwissen eine bedeutsame Ressource für die Entwicklung von fachdidaktischem Wissen“ (vgl. Lindner/Klusmann 2018: 293, Krauss et al. 2017) darstellt, wird deutlich, dass bei einem nur gering vorhandenem Fachwissen die Entwicklung fachdidaktischen Wissens an seine Grenzen stoßen muss.

## 5 | Ein didaktisches Modell zur Einübung von Vernetzung

Die bisherige Forschung verweist auf große Probleme Studierender im Bereich der Nutzung und des Erwerbs fachlichen sowie fachlich fundierten fachdidaktischen Wissens. Beide Formen der Vernetzung, so die These dieses Aufsatzes, gelängen Lehramtsstudierenden besser, wenn besonders fachliches Wissen im Laufe des Lehramtsstudiums Deutsch durch variantenreiche Übungen, die den Fokus auf die Vernetzung fachlichen Wissens mit fachdidaktischem sowie mit schulischen Handlungssituationen richten, verstärkt eingeübt würde. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass besonders Formen elaborierten Übens sowohl das konzeptuelle als auch das metakognitive Wissen (vgl. Renkl 1996: 80) der Studierenden verbessern könnten. Vorgestellt wird deshalb ein Modell zur Systematisierung schulbezogener Übungssituationen literaturwissenschaftlichen Wissens. Ausdrücklich wird damit *nicht* die Forderung verbunden, dass „alles, was im Studium gelernt wird, partout solche mehr oder weniger offensichtlichen Bezugspunkte zum Beruf aufweisen muss“ (Winkler 2015: 204). So hat beispielsweise der Erwerb von Kategorien der Erzähltextanalyse eine hohe Relevanz für die spätere Berufstätigkeit von Lehramtsstudierenden, auch wenn in der Lehre kein expliziter Bezug zur Schule gezogen wird. Dies gilt ebenfalls für literaturwissenschaftliche Themen, die keinen direkten Einsatz in der Praxis finden, die aber wohl eine Enkulturation in das Fach ermöglichen und dazu dienen können, einen wissenschaftlichen „Modus des Denkens auszubilden“ (Winkler 2015: 204). Die Erstellung dieses Modells verfolgt somit zwei zentrale Ziele: Gerade mit Blick auf literaturwissenschaftliche Lehre geht es zum einen darum, den Fokus auf einen – so die These – vernachlässigten Bereich zu richten, d. h. bisherige Formen und Inhalte von Lehre *zu erweitern*, um Lehramtsstudierenden so *auch* „Ansatzpunkte für erkenntnisfördernde Vergleichsrelationen zwischen Wissenschaftswissen und dem Anwendungsfeld Deutschunterricht“ (Winkler 2015: 204) zu ermöglichen. Zum anderen handelt es sich besonders bei den Lehr-Lern-Arrangements für fachdidaktische und kooperative Seminare um Vorschläge, die bereits in der Lehre praktiziert werden. Das innovative Moment dieser Modelle besteht deshalb darin, diese hinsichtlich ihrer Leistungen zur Einübung von Vernetzung näher zu beleuchten.

Für die Einübung von Vernetzung ist entsprechend dem hier vorzustellenden Modell sowohl die Fachwissenschaft als auch die Fachdidaktik zuständig, sodass sich literaturwissenschaftliche, -didaktische sowie kooperative Lerngelegenheiten angesprochen finden. Dabei wird von einer *konsekutiven Anordnung* ausgegangen, die zunächst den Besuch fachlicher und fachdidaktischer Lerngelegenheiten vorsieht und erst in einer fortgeschrittenen Studienphase um kooperative Lerngelegenheiten erweitert wird.

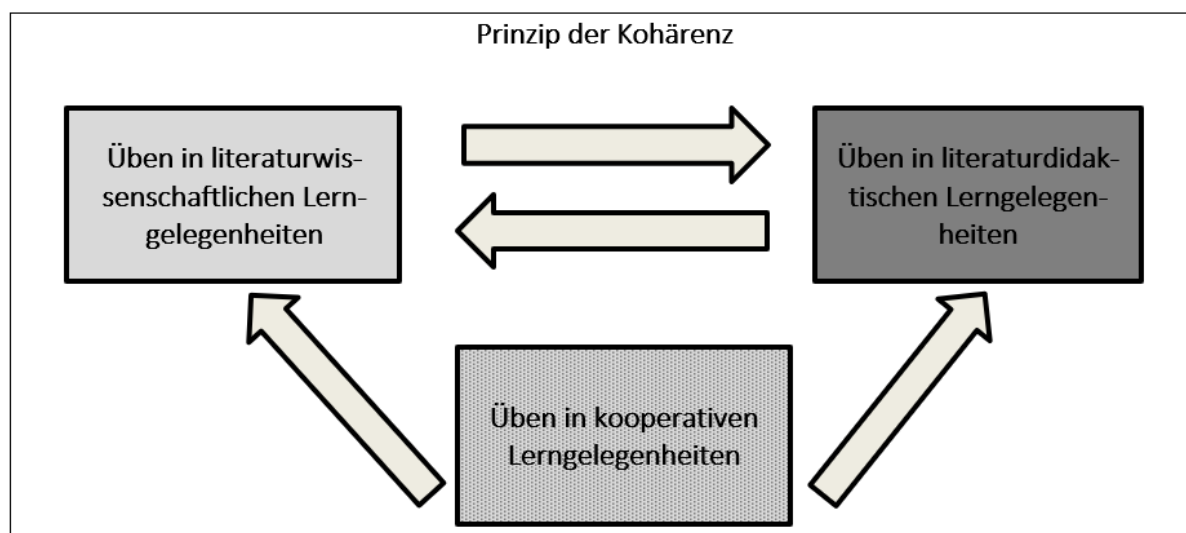


Abb. 2: Konsekutiver Verlauf des Übens innerhalb universitärer Lehrer\*innenbildung

Mit diesem Modell richte ich mich gegen die besonders von Studierenden erhobene Forderung nach bereits früh im Studium einsetzenden kooperativen Lerngelegenheiten (vgl. Ziepprecht/Gimpel 2018). Grundlegend für diese Entscheidung ist die mit Kooperationen einhergehende hohe Komplexität der Anforderungen, die für fortgeschrittene Studierende deutlich leichter zu bewältigen sein dürfte (vgl. Masanek 2018: 169, Freudenberg et al. 2014: 162, Zühlsdorf/Winkler 2018: 230). Damit das fachliche und fachdidaktische Studium für die Studierenden dennoch und von Beginn an in einem erkennbaren Zusammenhang steht, wird allerdings eine Verzahnung<sup>4</sup> beider Disziplinen gefordert, d. h. eine „curriculare Abstimmung von [...] Studienelementen“ (Hellmann et al. 2021). Diese soll sich nicht auf die Gesamtheit des zu lehrenden Stoffes beziehen, sondern gefordert wird eine Form der Lehre, die durch die Absprache verbindlich zu lehrender Inhalte *in Teilbereichen* dem übergeordneten Prinzip der *Kohärenz* folgt. Damit sind beständige Abstimmungsleistungen und Passungen gemeint (vgl. Hellmann et al. 2021), die den Lerngelegenheiten einen sinnstiftenden Rahmen geben und den Erwerb vernetzten Professionswissens fördern sollen (vgl. Hellmann et al. 2021). Ausgegangen wird somit von der – empirisch durchaus strittigen – Annahme (vgl. Ziepprecht/Gimpel 2018: 86, Masanek 2018: 170), dass eine im implementierten Curriculum angelegte Verzahnung zu verstärkten Vernetzungsleistungen der Studierenden führen *kann* (vgl. Zühlsdorf/Winkler 2018, Masanek 2018).

Zum elaborierten Üben innerhalb der o. g. Lerngelegenheiten können unterschiedliche Gegenstände eingesetzt und verschiedene kognitive Prozesse angeregt werden. Überdies muss im Prozess des Übens auf bereits erworbene Wissensbestände unterschiedlicher Disziplinen zurückgegriffen werden (s. Abb. 3).

<sup>4</sup> Verzahnung situiert sich im implementierten Curriculum und ist somit als Pendant zur ausschließlich kognitiv orientierten Verwendung des Terminus der Vernetzung zu verstehen (vgl. Masanek/Koenen 2020: 259, Hellman et al. 2021).

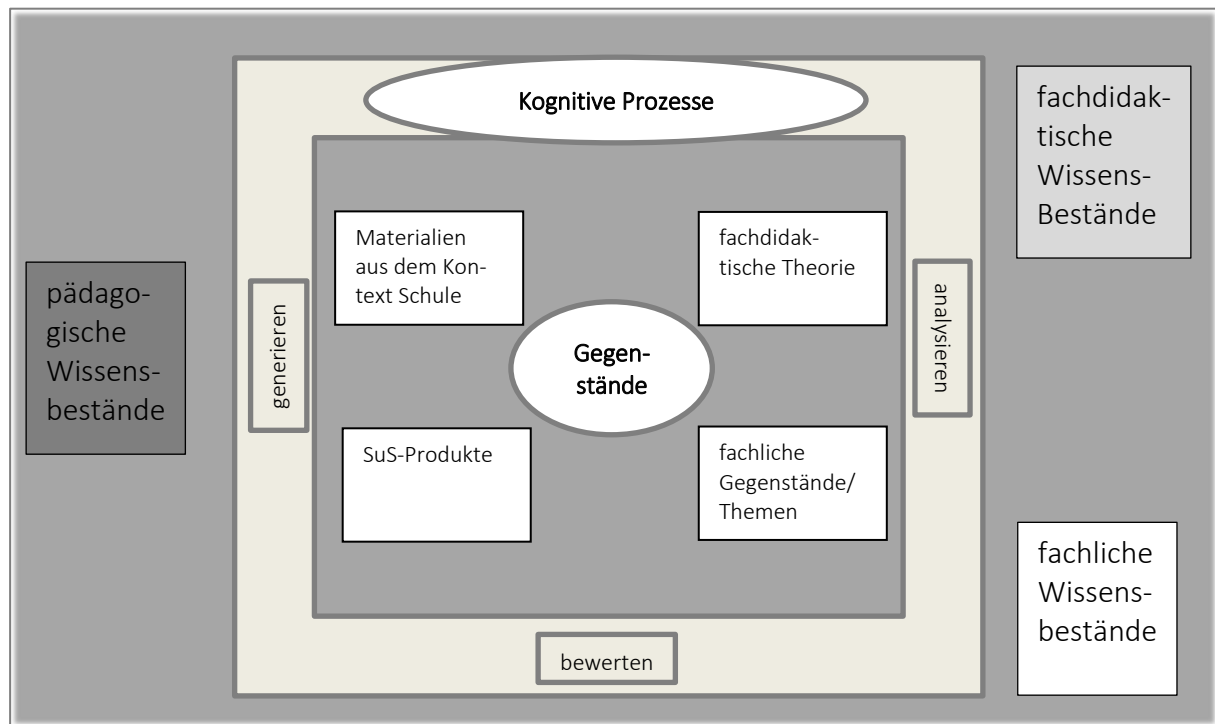


Abb. 3: Modell zur Einübung der Nutzung fachlichen und dimensionsübergreifend vernetzten Wissens

Auf Basis dieses Modells werden im Folgenden Möglichkeiten elaborierten Übens in fachlichen, fachdidaktischen sowie kooperativen Lerngelegenheiten vorgestellt.

## 5.1 | Elaboriertes Üben in literaturwissenschaftlichen Seminaren

In diesem Kapitel werden zwei Lehr-Lernarrangements präsentiert, die als Übungsformen ihren Einsatz im Anschluss an den Ersterwerb fachlicher Inhalte (z. B. im Rahmen eines Einführungskurses in die Literaturwissenschaft) finden. Angestrebt werden hiermit primär der vertiefte Erwerb fachlichen Fakten- und konzeptuellen Wissens sowie der Erwerb eines metakognitiven Wissens über die Nutzung fachlichen Wissens in schulischen Handlungssituationen.

### 5.1.1 | Arrangement 1: Fachliche Bewertung von Material aus dem Kontext Schule sowie von Schüler\*innen-Produkten

Das hier angestrebte Lehr-Lernarrangement fokussiert den Lerngegenstand des *Materials aus dem Kontext Schule* (Schulbuchauszüge, Aufgabenstellungen etc.) sowie von Schüler\*innen-Produkten (Klassenarbeiten, ausgefüllte Arbeitsblätter, transkribierte Gespräche), die fachlich bewertet werden sollen. Beim Bewerten geht es um die „Beurteilung im Hinblick auf Qualität, Konsistenz, Richtigkeit, Angemessenheit, und zwar auf Basis von vorgegebenen oder selbst entwickelten Kriterien“ (Bremerich-Vos 2008: 40). Folglich wird *nicht* das Fällen von beliebigen Urteilen gefordert, sondern eine Bewertung auf der Grundlage zuvor vermittelten literaturwissenschaftlichen Wissens, das einen normativen Bezugspunkt der Beurteilung darstellen *muss*. Als ein Beispiel für dieses Lehr-Lernarrangement soll ein Auszug aus einem Deutschbuch

(Doppel-Klick) für die 9. Klasse dienen, der den Studierenden nach der fachwissenschaftlichen Behandlung des Themas *Lyrik* mit der Bitte um Beurteilung vorgelegt werden kann:

**Gedichte** bilden die Gattung Lyrik. Sie haben mindestens eine **Strophe** und sind in **Versen** (Gedichtzeilen) geschrieben. Sie reimen sich häufig.

- Der **Reim** ist der möglichst genaue Gleichklang von Wörtern.
  - Paarreim: Reime am Ende von Gedichtzeilen (a a b b)
  - Kreuzreim: Reime der übernächsten Zeilen (a b a b)
  - Umarmender Reim: ein Reim, der einen Paarreim umschließt (a b b a)
- Eine **Strophe** verbindet eine bestimmte Anzahl von Versen (Gedichtzeilen) zu einer Einheit und gliedert das Gedicht oder Lied. (Krull et al. 2012: 290)

Dieser Auszug formuliert mehrere fachliche Wissensbestände, die im Zuge der Bewertung kritisch diskutiert werden können: Wie stellt sich hier das Verhältnis zwischen Gedichten, der Lyrik sowie dem Lied dar? Werden Gedichte und Lieder als zwei verschiedene Formen der Lyrik gefasst? Ist ein Lied folglich kein Gedicht und damit der Gattung der Lyrik nicht zugehörig? Überdies ist die Definition des Reims stark verallgemeinert und ungenau. Denn ein Reim zeichnet sich *nicht* durch einen möglichst genauen Gleichklang von Wörtern aus, sondern durch einen Gleichklang vom letzten betonten Vokal an (vgl. Burdorf 2015: 33), was ein wesentlicher Unterschied ist. Weiterhin kann die Qualität dieses Materials hinsichtlich seiner fachlichen Schwerpunktsetzungen überprüft werden: Inwieweit ist es *fachlich gerechtfertigt*, dass der häufig in Gedichten *nicht* vorhandene Reim hier eine derart zentrale Stellung einnimmt? Ist die Gattung der Lyrik aus fachlicher Sicht angemessen definiert oder fehlen wesentliche Informationen? Kritisch überlegt werden könnte beispielsweise, ob der alleinige Verweis auf Verse, die sich bekanntermaßen auch in dramatischen Texten finden lassen, die Lyrik deutlich genug von anderen Gattungen abgrenzt. Aus fachlicher Sicht könnten überdies weitere, wenn auch potentielle Merkmale von Gedichten aufgeführt werden, z. B. das Prinzip der Verdichtung, die Bedeutung der Bildlichkeit, der liedartige Charakter (vgl. Burdorf 2015: 21).

Iris Winkler verweist darauf, dass Studierende während des Lehramtsstudiums „Kriterien für die Einschätzung von Schülerlösungen im Literaturunterricht erwerben“ (Winkler 2015: 198) müssen, was Sachkenntnis erfordere. Daran anknüpfend wird nun das Vorgehen der fachlichen Beurteilung von Schüler\*innen-Produkten expliziert, das erneut als eine Form elaborierten Übens auf Basis bereits erworbenen literaturwissenschaftlichen Wissens zu verstehen ist. Betrachten wir hierzu das Beispiel eines Fünftklässlers, dem das Gedicht *Die Made* von Heinz Erhardt mit folgender Aufgabenstellung vorgelegt wurde: „*Handelt es sich bei dem vorliegenden Text um ein Gedicht? Begründe deine Meinung!*“. Seine Antwort lautete:

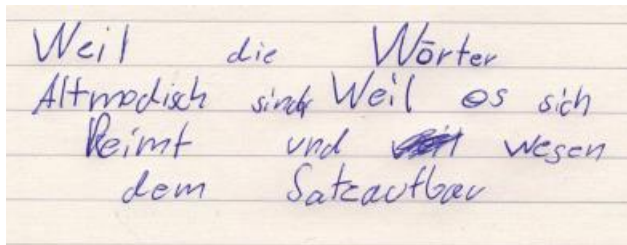


Abb. 4: Produkt eines Schülers, Klasse 5

Auf fachlicher Basis wäre zwar die implizite Konklusion dieser Aussage („Ja, es handelt sich um ein Gedicht“) als korrekt zu bezeichnen, nicht aber die Begründung. Denn weder zeichnen sich

Gedichte typischerweise durch altmodische Wörter noch durch das zwangsläufige Vorhandensein eines Reims aus. Da im Sinne der hier anzustrebenden rein fachlichen Bewertung die Analyse der Schüler\*innen-Kognition nicht durchgeführt werden würde, birgt diese fachliche Erkenntnis jedoch zwei Gefahren in sich: Erstens sind Schüler\*innen-Produkte aus fachlicher Sicht vermutlich meist mit Mängeln in irgendeiner Form besetzt. Wird der Blick der Studierenden, wie hier vorgeschlagen, nur auf die Frage der fachlichen Angemessenheit gerichtet, könnte sich bei diesen ein defizitorientierter Blick auf Lernende festsetzen, der aus fachdidaktischer Sicht als problematisch zu bewerten ist. Zweitens ermöglicht das hier vorgestellte Arrangement nicht, Entwicklungsprozesse von Lernenden und damit die für den Prozess des Lernens so wichtigen Übergänge zwischen korrekten und fehlerhaften Lösungen zu markieren. Ein derartiger Übergang zeigt sich beispielsweise in der Wendung „wegen dem Satzbau“, in der sich ein wesentliches Merkmal der Lyrik (ihre Versstruktur) bereits angedeutet findet. Dennoch: Trotz dieser beiden Einwände sollte das hier vorgeschlagene Lehr-Lern-Arrangement in fachlichen Lerngelegenheiten eingesetzt werden. Denn zum einen gibt es wenige Möglichkeiten, wie in der fachwissenschaftlichen Lehre die für Studierende vermutlich wichtigen Bezugspunkte zum Unterricht hergestellt werden können. Das hier vorgeschlagene Arrangement ist eine Möglichkeit hierfür und sein Einsatz mit der Hoffnung auf den vertieften Erwerb eines metakognitiven Wissens über die Nutzung fachlicher Inhalte im schulischen Kontext verbunden. Zudem muss das innerhalb dieser Übungsform erzeugte Wissen „als Grundlage betrachtet werden, um fachdidaktisches Wissen (z. B. über mögliche Vorstellungen von Schüler/innen) zu generieren (vgl. Woehlecke et al. 2017: 422). Damit die o.g. Gefahren dieses Arrangements allerdings reduziert werden, ist es wichtig, dass dieses Lehr-Lernarrangement im weiteren Studienverlauf unbedingt um die fachdidaktische Perspektive erweitert wird, d. h. neben fachlichen auch in fachdidaktischen sowie kooperativen Seminaren zum Einsatz kommen (vgl. Kap. 5.2.1).

Die Beurteilung fachlichen Wissens in einem Schulkontext scheitert häufig daran, dass fachwissenschaftlich Lehrende in der Regel keinen unmittelbaren Zugang zu didaktischem oder Schüler\*innen-Material haben. An der Universität Hamburg befindet sich deshalb eine digitale Materialplattform für die fachwissenschaftliche Lehre im Aufbau, die didaktisch kommentiertes Material aus dem Kontext Schule sowie Schüler\*innen-Produkte für den Einsatz innerhalb fachwissenschaftlicher Seminare bereitstellt.

### 5.1.2 | Arrangement 2: Generierung fachlicher Vorüberlegungen zu *Material aus dem Kontext Schule*

Zur Gestaltung des eben beschriebenen Lehr-Lernarrangements müssen fachliche Seminare eine „Auseinandersetzung mit schulfachbezogenen Inhalten“ (Winkler/Seeber 2020: 43) ermöglichen. Aber auch eine fachwissenschaftliche Lehre, die keinen direkten Bezug zu schulfachbezogenen Inhalten aufweist, kann Bezüge zur Fachdidaktik *aktiv* schaffen, z. B. indem Studierende auf Basis erworbenen fachlichen Wissens Vorüberlegungen zu fachlich orientierten Teilen fachdidaktischen Materials (Sachanalysen, Interpretationsleitfäden, Überblickstexte) generieren. Die Generierung, für die kennzeichnend ist, dass bereits vorliegende Elemente zu einem neuen Produkt verbunden werden (vgl. Bremerich-Vos 2008: 40), verlangt von den Studierenden ein Nachdenken über folgende Aspekte: Welche fachlichen Inhalte und Gegenstände müssten *aus fachlicher Sicht* in dem zu erstellenden Produkt zwingend Erwähnung

finden, weil sie innerhalb der Fachwissenschaft eine zentrale Rolle einnehmen? Welche Aspekte können ausgelassen bzw. nur beispielhaft angerissen werden, weil sie periphere Wissensbestände beinhalten? Welche fachlichen Konsequenzen (z. B. Ungenauigkeiten) könnten dies fachlichen Reduktionen und Auslassungen bewirken? Fragen danach, welche Wissensinhalte für Schüler\*innen bestimmter Klassenstufen verstehbar und wissenswert sind, müssten als fachdidaktische Perspektiven zunächst zurückgestellt werden.

## 5.2 | Elaboriertes Üben in fachdidaktischen Lerngelegenheiten

Fachdidaktische Lehrveranstaltungen beginnen meist im Aufbaumodul und damit zu einem Zeitpunkt, zu dem die Studierenden in der Regel bereits mehrere fachliche Lehrveranstaltungen besucht haben.<sup>5</sup> Mit der Fachdidaktik begegnet den Studierenden nun eine Disziplin, die zwar einen Überlappungsbereich zum fachlichen (und auch pädagogischen) Wissen aufweist, aber doch ihrer ganz eigenen Fachsystematik folgt (vgl. Frederking/Abraham 2020). Bezüge auf bereits gelernte fachliche Wissensinhalte sind häufig nur verdeckt zu erkennen. Im Sinne des Prinzips der Kohärenz sollte ein elaboriertes Üben in fachdidaktischen Seminaren deshalb ein wesentliches Augenmerk auf die explizite Anknüpfung an bereits gelernte fachliche Inhalte richten, z. B. indem ein bereits bekanntes fachliches Rahmenthema ausgewählt und dieses nun fachdidaktisch perspektiviert wird. Eine derart organisierte fachdidaktische Lehre wäre als eine Realisierung des Integrationsmodells zu verstehen, das sich dadurch auszeichnet, dass in einer „Lernumgebung zu einem Professionswissensbereich (in der Regel Fachdidaktik) Wissen aus einem anderen Professionsbereich aufgegriffen und systematisch integriert“ (Mayer et al. 2018: 16) wird. Während sich die o. g. Lehr-Lernarrangements auf die Einnahme einer rein fachlichen Perspektive, die mit schulischen Kontexten in Beziehung gesetzt wird, konzentrierten, geht es hier nun darum, Formen dimensionsübergreifender Vernetzung einzuüben.

### 5.2.1 | Arrangement 1: Fachdidaktische Analyse von Material aus dem Kontext Schule und von Schüler\*innen-Produkten

In Anknüpfung an die fachliche Beurteilung von Material aus dem Kontext Schule wird in diesem Modell das Einüben fachdidaktischen Analysierens vorgeschlagen, d. h. „die ‚Zerlegung‘ komplexen Materials in konstitutive Elemente, die Darlegung ihrer Relationen und ihrer Bezüge zum ‚Ganzen‘“ (Bremerich-Vos 2008: 39). Anders als in den fachlichen Lerngelegenheiten, in denen nur auf bereits erworbenes fachliches Wissen zurückgegriffen werden soll, wird hier a) fachliches Wissen zu dem Thema des didaktischen Materials, b) grundlegendes literaturdidaktisches Wissen (z. B. zu literarischen Kompetenzen, Methoden) sowie c) allgemein-didaktisches Wissen zu wesentlichen Prinzipien von Lehren und Lernen (Schüler\*innen- und Problemorientierung, Anordnung von Lerngegenständen) vorausgesetzt. Damit handelt es sich um ein hochkomplexes, sehr anspruchsvolles Vorgehen. Im Prozess des Übens können die dem Material inhärenten fachlichen, fachdidaktischen, aber auch pädagogischen Wissensbestände analysiert und in ihrem jeweiligen Zusammenspiel aufgezeigt sowie *auf der Basis eigener Wissensbestände* untersucht werden. Folglich geht es um die Rekonstruktion des Prozesses der Vernetzung. Dabei kann der Blick beispielsweise auf die angestrebten fachlichen Ziele, die eingesetzten fachlichen

<sup>5</sup> Die vorgeschlagenen Lehr-Lernarrangements wären allerdings auch bei einer zeitlichen Parallelität von fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Lehre durchführbar.



Gegenstände, die didaktische Anordnung des Materials sowie die gebrauchten Methoden gerichtet werden. Zur Erläuterung soll ein Beispiel aus dem *Deutschbuch* für die Klasse 6 näher betrachtet werden. Dort begegnen die Lernenden folgender Aufgabenstellung:

Führt das folgende **Erzählexperiment** durch:

- a) Sucht euch zu Hause oder in der Bücherei ein weniger bekanntes Märchen aus und erzählt es frei vor der Klasse. Tipps für die Vorbereitung:
  - das Märchen mehrmals laut lesen,
  - wiederkehrende Formulierungen (Zaubersprüche, wiederholte Aufträge usw.) auswendig lernen,
  - das Märchen ohne in den Text zu blicken ein- oder zweimal laut erzählen.
- b) Nachdem eine/r von euch das ausgewählte Märchen vor der Klasse erzählt hat, erzählt jemand anderes es nach. Die Übrigen passen auf, wo die Nacherzählung von der ersten Fassung abweicht.
- c) Vergleicht die Änderungen, die ihr bemerkt habt. (Biermann/Schurf 1997: 166)

Im Anschluss an diese Aufgabenstellung werden die Lernenden mit dem folgenden Info-Text konfrontiert:

Die alten Märchen, bei denen neben dem Titel kein Autorenname steht, nennt man **Volksmärchen**. Sie sind lange vor der Zeit des Buchdrucks entstanden und wurden auf den Marktplätzen, in Wirtshäusern, in den Werkstätten oder im Kreis der Familien immer weitererzählt. Erst im vorigen Jahrhundert haben Schriftsteller und Gelehrte, die sich für die Geschichte von Sprache und Literatur interessierten, sie gesammelt und aufgeschrieben. Die bekanntesten dieser Märchensammler waren Jacob und Wilhelm Grimm. 1812 erschien ihre erste Sammlung unter dem Titel ‚Kinder- und Hausmärchen‘. Solche Volksmärchen gibt es in fast allen Ländern. (Biermann/Schurf 1997: 166)

Im Weiteren erhalten die Lernenden nun die folgende, den Aufgabenkomplex abschließende Fragestellung:

Könnt ihr erklären, warum es zu vielen Volksmärchen mehrere Fassungen gibt? Denkt an euer Erzählexperiment. (Biermann/Schurf 1997: 166)

Die Analyse dieses Unterrichtsmaterials macht das Erkennen der mündlichen Tradition des Volksmärchens und deren Folgen (Varianz der Überlieferungen) als zentrales fachliches Lernziel ersichtlich. Weiterhin kann die induktive Ausrichtung dieses Materials herausgearbeitet werden, die den Schüler\*innen eigene kognitive Konstruktionsarbeit ermöglicht. Erkennbar ist zudem das Prinzip der Lernenden-Orientierung: Die Schüler\*innen selbst sollen die Erfahrung des Weitererzählens von Märchen machen und durch diese mit dem fachlichen Lernziel eng zusammenhängende didaktisch-methodische Vorgehensweise wird das Prinzip der Nicht-Überdauerung durch mündliche Überlieferung für Schüler\*innen in ihrer aktuellen Lebenswelt erfahrbar gemacht. Hier wird überdies ersichtlich, wie eng verbunden fachliches Lernziel, didaktisches Arrangement sowie die gewählte Methode im besten Fall miteinander sind. Wichtig ist überdies die Synthese der gewonnenen Erkenntnisse, die auf die kritische und abwägende Rekonstruktion des Zusammenspiels didaktischer und fachlicher Aspekte hinausläuft und es an dieser Stelle auch ermöglicht zu diskutieren, ob die Folgen der didaktischen Reduktion dieses komplexen fachlichen Themas noch ein fachlich korrektes Verstehen desselben ermöglichen: Ist es vor dem Hintergrund neuerer Märchenforschung überhaupt gerechtfertigt, die mündliche Überlieferung von Volksmärchen so dominant zu behaupten (vgl. Pöge-Alder 2016: 141)?

Bezogen auf Schüler\*innen-Produkte, die ebenfalls fachdidaktisch analysiert werden sollen, können folgende Fragen als Ausgangspunkte gewählt werden: Welche fachlich korrekten Annahmen *und* welche fachlichen Fehlvorstellungen der Lernenden zeigen sich in diesem Material? Wie kommen diese fachlichen Fehlvorstellungen zustande und wie kann diesen im Unterricht entgegengewirkt werden? Hinsichtlich der bereits bekannten Aussage des Fünftklässlers zu dem Gedicht *Die Made* kann in Anlehnung an die fachlich als nicht korrekt einzustufenden Aussagen des Schülers nun der Bereich der Schüler\*innen-Kognition näher beleuchtet werden: Erkannt werden kann so, dass dieser Schüler offensichtlich eine Vorstellung von Reimen als ein wesentliches und konstitutives Merkmal von Gedichten besitzt. Dieser Fehlvorstellung könnte entgegengewirkt werden, indem z. B. im Literaturunterricht Gedichte ohne Reimstruktur präsentiert werden. Zudem zeigt sich, dass der Schüler den im Vergleich zu prosaischen Texten ungewöhnlichen Satzbau von Gedichten und damit – vermutlich – die Versstruktur von Gedichten schon wahrgenommen hat. Allerdings fällt es ihm offensichtlich noch schwer, den gedichtspezifischen Satzbau genauer zu erklären und mit Fachsprache zu bezeichnen. An dieser Stelle könnte weiterführender Unterricht ebenfalls einsetzen.

### 5.2.2 | Arrangement 2: Generierung anwendungsbezogenen fachdidaktischen Wissens auf Basis fachlicher Lerngegenstände

Das hier vorgeschlagene Lehr-Lernarrangement verlangt, dass *nicht nur* die Präsentation fachdidaktischer Theorie im Mittelpunkt fachdidaktischer Lehrveranstaltungen stehen darf, sondern gerade Phasen des Übens eine Möglichkeit zur intensiven Auseinandersetzung mit fachlichen Gegenständen und damit die Entwicklung eines anwendungsbezogenen fachdidaktischen Wissens ermöglichen sollten. In Umkehrung der fachdidaktischen Analyse von Material aus dem Kontext Schule wird in diesem Arrangement die Auseinandersetzung mit einem konkreten fachlichen Gegenstand in den Mittelpunkt gestellt, der auf Basis bereits erworbenen fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens hinsichtlich seines (fach)didaktischen Potenzials befragt wird. In diesem Kontext kann beispielsweise herausgearbeitet werden, welche literarischen Kompetenzen sich mit einem ausgewählten Gegenstand fördern lassen, was sein spezieller Bildungswert ist (vgl. Klafki 1963) oder auch, welche Verstehensanforderungen er in sich trägt. Am Ende dieser Bemühungen könnte die eigenständige Erstellung didaktischen Materials aus dem Kontext Schule (z. B. Arbeitsblätter, kurze Schulbucheinheiten) stehen. Diese Generierung eines anwendungsbezogenen fachdidaktischen Wissens verlangt zwingend die Nutzung fachlichen Wissens im Kontext von Lehren und Lernen, wodurch eine integrative Vernetzung fachlichen Wissens mit didaktischen oder fachdidaktischen Überlegungen und damit eine Neuperspektivierung angeregt wird.

Mit Blick auf die Einübung eines fachlichen Schwerpunktes der Vernetzung können weiterhin, ausgehend dieses Mal von einem fachlichen Thema, Überlegungen dazu angestellt werden, welchen didaktischen Umgang die fachliche Spezifität desselben notwendig macht. So verlangt beispielsweise die Konstruiertheit der Literaturgeschichte einen Literaturunterricht, der die einzelnen Epochen nicht als feste Entitäten begreift (vgl. Nutz 2002).

### 5.3 | Elaboriertes Üben in kooperativen Lerngelegenheiten

Einen dritten Ort des Übens stellen *kooperative Lerngelegenheiten* dar, die innerhalb der Forschungsliteratur auch als Teamteaching-Modelle (vgl. Mayer et al. 2018: 15) bezeichnet werden. Kennzeichnend für diese ist, dass die Konsekutivität fachlicher und fachdidaktischer Lehre zugunsten einer zeitlichen Synchronität aufgehoben wird. In Erweiterung des integrierenden Moments fachdidaktischer Seminare geht es im Kern darum, dass *innerhalb einer Lehrveranstaltung* sowohl eine fachliche als auch eine fachdidaktische Perspektive auf einen Gegenstand bzw. ein Thema eingeübt wird (vgl. Zühlsdorf/Winkler 2018).

In diesen Lerngelegenheiten geht es nur zum Teil darum, erworbenes literaturwissenschaftliches und -didaktisches Wissen weiter einzuüben. Im Fokus steht vielmehr, den Blick auf das Verhältnis beider Disziplinen und damit die Analyse und die Konstruktion ihres Zusammenspiels einzuüben. Folglich geht es um den Erwerb eines Metawissens über die Disziplinen der Literaturwissenschaft und -didaktik. Kooperativen Seminaren kommt deshalb auch die Aufgabe zu, deutliche *Unterschiede beider Disziplinen* in den Blick zu nehmen, denn es geht gerade nicht „um Gleichmacherei zwischen Verschiedenem, sondern um den Erwerb eines distanziert-reflektierten Wissens über die miteinander verzahnten Domänen“ (Masanek/Koenen 2020: 275).

#### 5.3.1 | Arrangement 1: Analyse fachdidaktischer Theorie

In kooperativen Lerngelegenheiten, die zu einem späteren Zeitpunkt des Studiums stattfinden, können für die fachdidaktische Analyse komplexere Lerngegenstände gewählt werden. Denkbar ist z. B. eine Beschäftigung mit fachdidaktischen Theorien (z. B. zur Epochendidaktik, Gattungsdidaktik, fachdidaktischen Methoden). Diese tragen Bezüge zu fachlichen und pädagogischen Wissensbeständen in sich und können unter einer die Verknüpfung fokussierenden Fragestellung näher beleuchtet werden. Im Zuge der Auseinandersetzung mit fachdidaktischer Theorie kann so nach den Einflüssen literaturwissenschaftlicher Theorien in fachdidaktischen Konzeptionen gefragt werden, wie sich dieser im folgenden Beispiel zur theoretischen Grundlegung des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts zeigt:

Diese pädagogisch-didaktische Begründung des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts ist durch literaturtheoretische Diskussionen gestützt worden. Die größte Rolle hat dabei die Rezeptionsästhetik gespielt, die sich dem Leseprozeß gewidmet und herausgearbeitet hat, daß Lesen nicht einfach Informationsentnahme aus einem Text ist, sondern daß der Sinn eines Textes immer vom Leser mitgeschaffen wird. Dieses Mitschaffen wird bei produktiven und handlungsorientierten Verfahren gezielt didaktisch gefördert [...]. (Haas/Menzel/Spinner 1994: 18)

Ausgehend von dem in dieser Theorie angelegten Querverweis zur Fachwissenschaft kann das Verhältnis von Literaturwissenschaft und -didaktik durch den vergleichenden Einbezug anschlussfähiger literaturwissenschaftlicher Theorie (hier: der Rezeptionsästhetik) noch tiefer erforscht werden. Für einen Vergleich, der auf „das Aufspüren von Gleichheiten, Differenzen und Ähnlichkeiten verschiedener Objekte“ (Bremerich-Vos 2008: 38) abzielt, sollten dabei folgende Fragen leitend sein:

- (1) Welcher Gegenstand lässt sich als primärer innerhalb der Literaturwissenschaft und welcher als primärer innerhalb der Literaturdidaktik ausmachen?

- (2) Welches Ziel/Erkenntnisinteresse wird mit Literaturtheorie, welches mit literaturdidaktischer Theorie verfolgt?
- (3) Welche Disziplin nimmt die Inhalte welcher anderen Disziplin auf? Findet Verknüpfung einseitig oder in beide Richtungen statt?
- (4) Weisen die Theorien Bezugnahmen auf jeweils weitere Disziplinen (z. B. die Pädagogik) auf?
- (5) In welcher Art und Weise findet jeweils Verknüpfung statt? Welche Inhalte (z. B. zentrale oder periphere) werden aufgenommen? In welchem Umfang werden Inhalte anderer Disziplinen integriert? Welche Funktion hat die Aufnahme dieser Inhalte?

Diese Fragen sollen kurz am Beispiel des Verhältnisses von Rezeptionsästhetik und handlungs- und produktionsorientiertem Literaturunterricht beantwortet werden: Die Rezeptionsästhetik ist als eine literaturtheoretische Positionierung zu verstehen, die primär die Verfasstheit von Literatur im Wechselspiel zwischen Text und Leser darlegen will (vgl. Iser 1994). Ihr grundlegender Untersuchungsgegenstand ist somit die Literatur selbst, der literarische Text. Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht dagegen will auf Basis dieser literaturtheoretischen Fundierung, die in Form ihrer grundlegenden Ideen eingebunden wird, sowie unter Bezugnahme auf weitere Erkenntnisse (z. B. aus der allgemeinen Didaktik, der Reformpädagogik, vgl. Haas et al. 1994: 17) eine Methode für Schüler\*innen wissenschaftlich begründen, durch die die Lernenden im Umgang mit literarischen Texten „in ihrer Sinnlichkeit, ihren Gefühlen, ihrer Phantasie, ihrem Tätigkeitsdrang“ (Haas et al. 1994: 17) angesprochen werden. Indem den Studierenden damit ein Erkennen grundlegender Unterschiede zwischen literaturwissenschaftlicher und literaturdidaktischer Theorie ersichtlich werden kann, wird es ihnen möglich, a) Unterschiede zwischen beiden Disziplinen denken zu lernen sowie b) ein näheres Verständnis hinsichtlich der Konstituierung fachdidaktischer Theorie und der damit verbundenen Bezugnahme auf Wissensbestände anderer Disziplinen zu erlangen.

### 5.3.2 | Arrangement 2: Generierung situativen fachdidaktischen Wissens auf Basis literaturwissenschaftlicher Analyse

Im Zentrum dieses Arrangements steht erneut der fachliche Gegenstand bzw. ein fachliches Thema. Der entscheidende Unterschied zu dem integrierenden Moment des Übens in fachdidaktischen Seminaren liegt in den inhaltlich gleichberechtigten Anteilen, den literaturwissenschaftliche Interpretation und fachdidaktische Perspektive nun einnehmen können. Dabei ist die Reihenfolge der fokussierten Perspektive durchaus variierbar. So kann sich in einem ersten Schritt fachdidaktisch an den Gegenstand angenähert werden, indem beispielsweise auf der Grundlage allgemein-didaktischer Theorien Fragen nach seinem generellen Bildungswert (vgl. Klafki 1963), seinen fachspezifischen Zielen oder Verstehensanforderungen gestellt werden und diese Vermutungen in einem zweiten Schritt auf Basis einer fachwissenschaftlichen Analyse detailliert überprüft werden.<sup>6</sup> Ebenso ist es denkbar, zunächst eine grundlegende literaturwissenschaftliche Interpretation des Gegenstandes durchzuführen, um anschließend auf dieser Basis die fachdidaktische Frage nach möglichen literarischen Kompetenzen, die durch

<sup>6</sup> Damit wäre die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung allerdings fachdidaktisch perspektiviert und beeinflusst.

diesen Gegenstand gefördert werden können, zu stellen. Ausgesprochen bedeutsam ist dabei die Sicherung und Reflexion der Anschlussfähigkeit beider Perspektiven (vgl. Masanek/Koenen 2020: 275), die Studierenden erfahrungsgemäß sehr schwerfällt. So dürfte eine genderorientierte Zugangsweise, die einen spezifisch-ingeschränkten Blick auf den fachlichen Gegenstand wirft, nur bedingt eine geeignete Grundlage für eine fachdidaktische Analyse sein, die auf die Förderung möglicher literarischer Kompetenzen durch diesen Gegenstand abzielt. Dagegen dürfte diese Art fachlicher Analyse sehr aufschlussreich sein, wenn das Aufdecken von Genderstereotypen im Literaturunterricht angestrebt und der Gegenstand hinsichtlich seiner Eignung hierfür überprüft werden soll. Im Zuge der Abstimmung zwischen und der Reflexion von literaturwissenschaftlichem Zugang und fachdidaktischer Perspektivierung kann ausgelotet werden, inwieweit bestimmte literaturwissenschaftliche Methoden an bestimmte fachdidaktische Perspektivierungen anschlussfähig sind, wodurch vertiefte Formen der dimensionsübergreifenden Vernetzung eingeübt werden können.

## 6 | Abschließende Bemerkungen

Das hier vorgestellte didaktische Modell zur Einübung von Vernetzung trägt mehrere Implikationen in sich, die durchaus kritisch diskutiert werden können. Beispielsweise wird literaturwissenschaftliche Lehre in *einigen* der vorgestellten Phasen des Übens zu einem „Lieferant[en] des für die Schule notwendigen Wissens“ (Winkler/Wieser 2017: 404). Ebenso unterliegt die fachdidaktische Lehre, die sich *in Phasen des Übens* im besten Fall an bereits gelerntem fachlichen Wissen bzw. bereits behandelten fachlichen Gegenständen anschließt, gewissen inhaltlich-thematischen Einschränkungen. Sowohl für Lehrende in literaturwissenschaftlichen als auch in literaturdidaktischen Lerngelegenheiten geht die Umsetzung dieses Modells folglich mit einer Einschränkung ihrer Gestaltungsspielräume einher. Gerade mit Blick auf die fachwissenschaftliche Lehre und den hier vorgeschlagenen Übungsmodellen muss zudem kritisch eingewendet werden, dass diese Formen des Übens Zeit kosten, die für die Einführung neuer fachlicher Themen nicht mehr zur Verfügung steht. Üben kann somit einhergehen mit der Einschränkung thematischer Vielseitigkeit, die für die weiteren Bildungsprozesse von Lehramtsstudierenden „ein unschätzbare Potential“ (Härle/Busse 2018: 38) darstellen kann. Zugleich darf aber nicht vergessen werden, dass neben der Quantität des vermittelten Wissens auch und gerade die Qualität desselben bedeutsam ist: Nur Wissen, das tief durchdrungen und verstanden wurde, ermöglicht Studierenden ein eigenständiges Denken, das Passungen, aber auch Widersprüche zwischen theoretischen Wissensbeständen und Anforderungen der Praxis, zwischen didaktischen Notwendigkeiten und fachlicher Korrektheit formulieren lässt. Besonders der Erwerb dieses *intelligenten Wissens* (vgl. Helmke 2004) soll durch das hier vorgeschlagene Übungsmodell unterstützt werden. *Partielle* Einschränkungen in der freien Gestaltung der Lehre tragen folglich nicht nur Nachteile in sich (vgl. Härle/Busse 2018: 36), sondern können mit der Hoffnung verbunden werden, dass gerade am Ende dieses Bildungsprozesses mündige Studierende stehen, die ihr Wissen durch den eigenständigen Erwerb neuer Inhalte kontinuierlich ausbauen können.

## Literatur

- Abraham, U., & Rothgangel, M. (2017). Fachdidaktik im Spannungsfeld von ‚Bildungswissenschaft‘ und ‚Fachwissenschaft‘. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel, & H.J. Vollmer (Eds.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*. (pp. 15–21). Waxmann.
- Aebli, H. (2019). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage* (15th ed.). Klett-Cotta.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(9), 469–520.
- Bremerich-Vos, A. (2008): Benjamin S. Bloom (und andere) revisited. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer, & O. Köller (Eds.), *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht*. (pp. 29–51). Beltz Verlag.
- Bremerich-Vos, A., Dämmer, J., Willenberg, H., & Schwippert, K. (2011). Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwippert, & H. Willenberg (Eds.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. (pp. 46–76). Waxmann.
- Bremerich-Vos, A., & Dämmer, J. (2013). Professionelles Wissen im Studienverlauf: Lehramt Deutsch. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, G. Kaiser, G. Nold, H. Haudeck, J.-U. Keßler, & K. Schwippert (Eds.), *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT*. (pp. 47–76). Waxman.
- Brinker, K., Cölfen, H., & Pappert, S. (2014). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (8th ed.). Erich Schmidt Verlag.
- Burdorf, D. (2015). *Einführung in die Gedichtanalyse* (3rd ed.). J. B. Metzler.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Huber.
- Biermann, H., & Schurf, B. (1997). (Eds.), *Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch 6*. Cornelsen.
- Frederking, V., & Abraham, U. (2020). Deutschdidaktik. In M. Rothgangel, U. Abraham, H. Bayrhuber, V. Frederking, W. Jank, & H. J. Vollmer (Eds.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich*. (pp. 75–102). Waxmann.
- Freudenberg, R., Winkler, I., Gallmann, P., & von Petersdorff, D. (2014). Von der Fachwissenschaft über die Fachdidaktik in den Schulunterricht und zurück – Ein Veranstaltungskonzept. In K. Kleinespel (Ed.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells*. (pp. 162–176). Klinkhardt.
- Gerner, V. (2014). Die Didaktikwissenschaft Deutsch und ihre Bezüge zur Bildungswissenschaft/Erziehungswissenschaft/Pädagogik. In V. Frederking, & K. Krommer (Eds.), *Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik*. (pp. 177–165). Schneider.
- Gudjons, H. (2005). Methoden und Strategien intelligenten Übens. *Pädagogik*, 11(57), 12–15.
- Haas, G., Menzel, W., & Spinner, K. H. (1994). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. *Praxis Deutsch*, 21, 17–25.
- Härle, G., & Busse, B. (2018). Im Spannungsfeld der Diskurse. Plädoyer für eine streitbare Lehrerbildung. *he|EDUCATION JOURNAL. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, 1(2), 9–45.

- Heins, J. (2019). Erkennen und Erschließen von Unterrichtssituationen. Hinweise zur Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung aus literaturdidaktischer Perspektive. *Leseräume*, 7(6), 1–31.
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern* (2nd ed.). Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.
- Hellmann, K., Ziepprecht, K., Baum, M., Grospietsch, F., Heinz, T., Masanek, N., Wehner, A. (2021). Kohärenz, Verzahnung und Vernetzung. Ein Angebots-Nutzungs-Modell für die hochschulische Lehrkräftebildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 14(2), 311–332.
- Heymann, H. W. (2005). Was macht Üben ‚intelligent‘? *Pädagogik*, 57(11), 6–11.
- Iser, W. (1994). *Der Akt des Lesens* (4th ed.). Wilhelm Fink Verlag.
- Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Verlag Julius Beltz.
- Kleickmann, T., & Hardy, I. (2019). Vernetzung professionellen Wissens angehender Lehrkräfte im Lehramtsstudium. *Unterrichtswissenschaft*, 47, 1–6. <https://doi.org/10.1007/s42010-018-00035-2>
- König, J., & Seifert, A. (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung*. Waxmann.
- König, J., & Blömeke, S. (2010). *Pädagogisches Unterrichtswissen. Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerausbildung*. A. o.V.
- König, J., Doll, J., Buchholtz, N., Förster, S., Kaspar, K., Rühl, A. M., Strauß, S., Bremerich-Vos, A., Fladung, I., & Kaiser, G. (2018). Pädagogisches versus fachdidaktisches Wissen? Struktur des professionellen Wissens bei angehenden Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrkräften im Studium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(21), 1–38. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0765-z>
- Kultusministerkonferenz. (2019a). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2019b). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf)
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., Fricke, M., Göhring, A., Hofmann, B., Kirchhoff, P., & Mulder, R. H. (2017) (Eds.). *FALKO. Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Waxmann.
- Krull, R., Schäpers, E., & Teepe, R. (2012). (Eds.). *Doppelklick 9. Das Sprach- und Lesebuch. Differenzierende Ausgabe*. Cornelsen.
- Künsting, J., & Lipowski, F. (2014). Üben. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, & J. Kahlert (Eds.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. (pp. 409–413). Klinkhardt.
- Landgraf, J., & Mühling, A. (2020). Brücken im Professionswissen von Deutsch-Lehramtsstudierenden in den Bereichen Lesen und Textverstehen – eine Annäherung mit Concept Maps. In N. Masanek, & J. Kilian (Eds.), *Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch. Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung*. (pp. 231–256). Peter Lang.

- Lerche, T. (2019). Üben. In U. Sandfuchs, E. Kiel, & B. Herzig (Eds.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen*. (pp. 212–220). Klinkhardt.
- Lindner, C., & Klusmann, U. (2018). Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte in der Lehramtsausbildung. Empirische Evidenz für die Notwendigkeit einer integrativen Vernetzung. In B. Brouer, A. Burda-Zoyke, J. Kilian, & I. Petersen (Eds.), *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ansätze, Methoden und erste Befunde aus dem LeaP-Projekt an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel*. (pp. 293–304). Waxmann.
- Lüke, N. (2020). Professionswissen zum Schreibenlehren – Über die vernetzte Messung des fachbezogenen Wissens angehender Lehrkräfte. In N. Masanek, & J. Kilian (Eds.), *Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch. Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung*. (pp. 211–229). Peter Lang.
- Masanek, N. (2018). Vernetzung denken und vernetztes Denken. Eine empirische Erhebung im Rahmen von Kooperationsseminaren. *heiEDUCATION JOURNAL. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, 1(2), 151–173. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2018.1-2.23830>
- Masanek, N., & Doll, J. (2020). Vernetzung ja, aber ohne Fachwissenschaft? – Zur Nutzung fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens durch Lehramtsstudierende im Bachelorstudium. *Didaktik Deutsch*, 25(48), 36–54. [https://www.didaktik-deutsch.de/wp-content/uploads/2020/04/Masanek\\_Doll\\_48.pdf](https://www.didaktik-deutsch.de/wp-content/uploads/2020/04/Masanek_Doll_48.pdf)
- Masanek, N., & Koenen, J. (2020). „Gut war auch, dass ein Thema immer von beiden Seiten beleuchtet wurde“ – Zur didaktisch-methodischen Gestaltung verzahnter Lerngelegenheiten durch boundary objects. In N. Masanek, & J. Kilian (Eds.), *Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch. Wissen, Überzeugungen, Defragmentierung*. (pp. 257–282). Peter Lang.
- Masanek, N. (2022). Ausprägungen vernetzten Professionswissens bei Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch. *SLLD-Z*, Bd. 2. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9451>
- Masanek, N., & Doll, J. (im Druck). Über die Schwierigkeiten von Masterstudierenden bei der Nutzung fachlichen und fachdidaktischen Wissens in einer schulischen Handlungssituation. *heiEDUCATION Journal* (8).
- Mayer, J., Ziepprecht, K., & Meier, M. (2018). Vernetzung fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienelemente in der Lehrerbildung. In M. Meier, K. Ziepprecht, & J. Mayer (Eds.), *Lehrerausbildung in vernetzten Lernumgebungen*. (pp. 9–21). Waxmann.
- McDonnell, L. M. (1995). Opportunity to learn as a research concept and a policy instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(3), 305–322.
- Neuweg, G.H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhard, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2nd ed). (pp. 583–614). Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2018). *Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung*. Waxmann.
- Nutz, M. (2002). Epochenbilder in Schülerköpfen? Zur Didaktik und Methodik der Literaturgeschichte zwischen kulturellem Gedächtnis und postmoderner Konstruktion. *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes*, 49(3), 330–346.
- Parchmann, I. (2013). Wissenschaft Fachdidaktik. Eine besondere Herausforderung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31(1), 31–41. [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13832/pdf/BZL\\_2013\\_1\\_31\\_41.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13832/pdf/BZL_2013_1_31_41.pdf)
- Pissarek, M., & Schilcher, A. (2017). FALKO-D. Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden. Entwicklung eines Messinstrumentes zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und



- Ergebnisse zu dessen Validierung. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchoff, & R. H. Mulder (Eds.), *FALKO. Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. (pp. 67–112). Waxmann.
- Pöge-Alder, K. (2016). *Märchenforschung. Theorien, Methoden, Interpretationen* (3rd ed.). Narr Francke Attempto Verlag.
- Rehm, M., & Bölsterli, K. (2014). Entwicklung von Unterrichtsvignetten. In D. Krüger, I. Parchmann, & H. Schecker (Eds.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*. (pp. 213–225). Springer.
- Renkl, A. (2015). Wissenserwerb. In E. Wild, & J. Möller (Eds.), *Pädagogische Psychologie*. (pp. 4–24). Springer.
- Renkl, A. (2000). Automatisierung allein reicht nicht aus. Üben aus kognitionspsychologischer Perspektive. In R. Meier, U. Rampillon, U. Sandfuchs, & L. Stäudel (Eds.), *Üben und Wiederholen. Sinn schaffen – Können entwickeln*. (pp. 16–19). Friedrich Verlag.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen. Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78–92.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15(1).
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15, 4–14.
- Winkler, I. (2015). Durch die Brille der anderen sehen. Professionsbezogene Überzeugungen im Lehramtsstudium Deutsch. *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes*, 62 (2), 192–208.
- Winkler, I., & Wieser, D. (2017). Was, wie viel, wozu? Zur Rolle und zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium. *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes*, 64(4), 401–418.
- Winkler, I. (2019). Zwei Welten!? – Inwieweit das Studium der Fachdidaktik Deutsch zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann. *Didaktik Deutsch*, 46, 64–82.
- Winkler, I., & Seeber, A. (2020). Facetten literaturdidaktischer Kompetenz bei Deutschstudierenden vor und nach dem Praxissemester. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit videobasierter Lernbegleitung. *Didaktik Deutsch*, 49, 23–47.
- Woehlecke, S., Massolt, J., Goral, J., Hassan-Yavuz, S., Seider, J., Borowski, A., Fenn, M., Kortenkamp, U., & Glowinski, I. (2017). Das erweiterte Fachwissen für den schulischen Kontext als fachübergreifendes Konstrukt und die Anwendung im universitären Lehramtsstudium. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(3), 413–426.
- Zühlsdorf, F., & Winkler, I. (2018). Jenaer Kooperationsseminare aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Ein Modell – viele Varianten. In I. Glowinski, A. Borowski, J. Gillen, S. Schanze, & J. von Meien (Eds.), *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften*. (pp. 219–236). Universitätsverlag.
- Ziepprecht, K., & Gimbel, K. (2018). Vernetzte Lernumgebungen – empirische Befunde zu Präferenzen von Studierenden und zur Umsetzung im Lehrangebot. In M. Meier, K. Ziepprecht, & J. Mayer (Eds.), *Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen*. (pp. 21–34). Waxmann.