

Das Konzept „Literaturwissenschaft mit
Schulbezug“ – von der Praxis zur Theorie und
wieder zurück

Nicole Masanek

S. 145–153

aus:

Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung

Modelle, Gelingensbedingungen und
Nachhaltigkeit

Herausgegeben von
Nils Buchholtz, Miriam Barnat, Elke Bosse,
Tim Heemsoth, Katrin Vorhölter und
Jonas Wibowo

Hamburg University Press

Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek
Hamburg Carl von Ossietzky

Impressum

BIBLIOGRAFISCHE INFORMATION DER DEUTSCHEN NATIONALBIBLIOTHEK

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

LIZENZ

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Das Werk steht unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0, <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>). Ausgenommen von der oben genannten Lizenz sind Teile, Abbildungen und sonstiges Drittmaterial, wenn anders gekennzeichnet.

ONLINE-AUSGABE

Die Online-Ausgabe dieses Werkes ist eine Open-Access-Publikation und ist auf den Verlagswebseiten frei verfügbar. Die Deutsche Nationalbibliothek hat die Online-Ausgabe archiviert. Diese ist dauerhaft auf dem Archivserver der Deutschen Nationalbibliothek (<https://portal.dnb.de>) verfügbar. DOI <https://doi.org/10.15460/HUP.198>

ISBN 978-3-943423-72-3

COVERGESTALTUNG

Hamburg University Press

COVERABBILDUNG

Bildnachweis: Universität Hamburg/Appelt, alle Rechte vorbehalten.

SCHRIFT

Alegreya. Copyright 2011: The Alegreya Project Authors (<https://github.com/huertatipografica/Alegreya>). This Font Software is licensed under the SIL Open Font License, Version 1.1. This license is also available with a FAQ at: <http://scripts.sil.org/OFL>

DRUCK UND BINDUNG

Books on Demand – BoD, Norderstedt

VERLAG

Hamburg University Press, Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky, Hamburg (Deutschland), 2019
<http://hup.sub.uni-hamburg.de>

INHALT

Wie kann Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung gelingen? Eine Einführung	1
<i>Nils Buchholtz, Miriam Barnat, Elke Bosse, Tim Heemsoth, Katrin Vorhölter und Jonas Wibowo</i>	

I Zur Transferproblematik im Bereich der Hochschuldidaktik

Die Nutzung von Forschungsergebnissen in der Lehrpraxis von Schule und Hochschule	17
<i>Miriam Barnat</i>	
Fokusgruppen als Methode einer partizipativen Forschungsstrategie – Erfahrungen aus dem Forschungsprojekt WirQung	29
<i>Benjamin Ditzel</i>	
Reflexion eines Wissenstransfers als Praxis-Transfer mittels des mikropolitischen Ansatzes	41
<i>Isabel Steinhardt</i>	
Prozessmodell für die Forschung-Praxis-Interaktion in der Bildungsforschung	51
<i>Elke Bosse, Benjamin Ditzel, Désirée-Kathrin Gaebert und Marius Herzog</i>	
Austausch zwischen Forschung und Praxis als Transferstrategie in der Begleitforschung	59
<i>Elke Bosse</i>	
Forschungs- und Praxisbezug in Reformprojekten universitärer Lehrerbildung	67
<i>Marius Herzog</i>	

II Zum Wissenstransfer im Bereich der Lehrerausbildung und der fachdidaktischen Forschung

Die Entwicklung von Reflexionskompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer – Möglichkeiten und Probleme des Praxistransfers <i>Katja Meyer-Siever</i>	79
Sportdidaktisches Wissen in der universitären Lehrerbildung – erste Überlegungen zu einem Praxistransfer <i>Stefan Meier</i>	87
Beidseitiger Praxistransfer zwischen Universität und Schule – Umsetzung durch Lehr-Lern-Labore und Praxissemester <i>Nadine Bergner</i>	93
Die Rolle des Wissensaustauschs beim Praxistransfer in der Lehrkräftebildung <i>Johannes Wohlers, Jenna Koenen und Katrin Wohlers</i>	103
Mathematikdidaktische Entwicklungsforschung als Transferforschung? <i>Nils Buchholtz</i>	113
Praktikumsbegleitseminare als Brücke zwischen Theorie und Praxis <i>Jonas Wibowo und Jochen Heins</i>	123
Beobachtungsaufträge im Rahmen unterrichtspraktischer Aktivitäten – eine Chance zum Praxistransfer <i>Nadine Krosanke, Anna Orschulik, Katrin Vorhölter und Nils Buchholtz</i>	133
Das Konzept „Literaturwissenschaft mit Schulbezug“ – von der Praxis zur Theorie und wieder zurück <i>Nicole Masanek</i>	145
Zur Gestaltung von orthographiedidaktischen Interventionstätigkeiten <i>Désirée-Kathrin Gaebert</i>	155

III Transfer aus Sicht der Fort- und Weiterbildung von praktizierenden Lehrkräften und pädagogischem Personal

Praxistransfer in die Schule als mehrfacher Übersetzungsprozess <i>Jonas Wibowo und Katrin Vorhölter</i>	163
Mit pädagogischer Handlungsforschung zu einem gelungenen Praxistransfer <i>Maren-Kristina Lüders</i>	179
Lehrkräftefortbildungen als Promotoren für Praxistransfer – ein Vorschlag zur Reorganisation der Fortbildungsstruktur <i>Alexander Martin</i>	185
Practice Transfer of Qualitative Research Results – Reflections Based on a Grounded Theory Study <i>Bastian Hodapp</i>	195
Wissenschaftliche Begleitung von Praxisforschung und schulischer Selbstevaluation – eine Möglichkeit für einen bidirektionalen Wissenstransfer? <i>Sebastian Röhl</i>	203
Zwischen Wissenschaft und Schulpraxis vermitteln – die ‚TranSphere‘ als Innovationspool und Vermittler von Transferwissen <i>Katja Meyer-Siever, Sebastian Schorcht und Nils Buchholtz</i>	211
Symbiotische Implementationsstrategien am Beispiel von Unternehmensfallstudien <i>Jan Hiller</i>	223

Das Konzept „Literaturwissenschaft mit Schulbezug“

Von der Praxis zur Theorie und wieder zurück

Nicole Masanek

Die Ausgangssituation – theoretisch und praktisch gedacht

Spätestens seit Bromme 1992 das Expertenparadigma in die deutsche Diskussion einführte und die Integration verschiedener Wissensbereiche als zentrales Merkmal des „Lehrers als Experten“ hervorhob (Bromme, 1992, S. 100), gilt die Vernetzung von Wissensbereichen als ein wesentliches Ziel der Ausbildung von Lehramtsstudierenden. So verweisen auch Baumert und Kunter darauf, dass Expertenwissen nicht nur „ausbildungs- und trainingsabhängig“, sondern ebenfalls „sehr gut vernetzt“ ist (Baumert & Kunter 2006, S. 483, vgl. Neuweg, 2014, S. 583). Im Anschluss an ihr Kompetenzmodell lassen sich die zu vernetzenden Wissensbereiche in fachwissenschaftliches, fachdidaktisches sowie allgemein-pädagogisches Wissen unterscheiden (Baumert & Kunter, 2006, S. 482), wobei das Ziel der Vernetzung auf zwei Ebenen gedacht werden muss: Primäres Ziel ist die Vernetzung der drei Wissensbereiche in den Köpfen der Studierenden, d.h. es geht um Wissen als ein „psychologisches Konstrukt“ (Wissen II nach Neuweg, 2014, S. 584). Um dieses zu erreichen, werden auf der zweiten Ebene Vernetzungen im Bereich der Lehre (Wissen I nach Neuweg, 2014, S. 584) besonders zwischen der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik angestrebt (Freudenberg, Winkler, Gallmann & von Petersdorff, 2014; Dehrmann, Plien & Thielking, 2013). Bezogen auf die Hamburger Lehrerbildung, in deren Rahmen das im Folgenden vorzustellende Projekt situiert ist, erweist sich dieses Vorhaben als besonders schwierig. Denn die universitäre Ausbildung der Lehramtsstudierenden in Hamburg ist geprägt durch die bundesweite Besonderheit, dass die Fachdidaktiken in der Fakultät für Erziehungswissenschaft angesiedelt und nicht ihren jeweiligen Fächern

zugeordnet sind. Eine Zusammenarbeit zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik muss somit immer fakultätsübergreifend geschehen. Ausgehend von dieser Besonderheit sowie den oben skizzierten theoretisch-empirischen Annahmen stellen die folgenden, auf die Literaturwissenschaft bezogenen Ausführungen ein vorläufiges Ergebnis der Bestrebungen im Rahmen des Hamburger Qualitätsoffensive-Projekts ProfaLe¹ dar. Anhand des in der Praxis zu verankernden Konzeptes „Literaturwissenschaft mit Schulbezug“ wird aufgezeigt, wie an konkreten Problemen der Praxis ansetzende theoretische Lösungen einen sinnvollen Rücktransfer in die Praxis erfahren können.

Schritt 1: Beobachtung und Analyse des Feldes

Durch eine sowohl fachwissenschaftlich als auch –didaktisch ausgebildete Projektmitarbeiterin fand zu Beginn des Projektes zunächst eine differenzierte Sondierung des Feldes statt, die folgende Schritte umfasste: eine Analyse der Curricula für Studierende aller Lehramtstypen, eine Umfrage unter Studierenden und Referendarinnen und Referendaren hinsichtlich gewünschter inhaltlicher Schwerpunkte im Lehramtsstudium, informelle Gespräche mit Lehrenden der Literaturwissenschaft und –didaktik sowie Praxisbeobachtungen in Form von Besuchen von (bevorzugt) literaturwissenschaftlichen Seminaren.

In Rahmen der Analyse der Curricula der Deutschstudierenden aller Lehramtsstudiengänge bestätigte sich der Verdacht einer starken Segmentierung der Teilstudiengänge: Zu Beginn des Studiums absolvieren Studierende aller Lehramtstypen Einführungen in die verschiedenen Teilbereiche des Germanistikstudiums. Parallel dazu finden in den ersten zwei Semestern Einführungen in die Erziehungswissenschaft statt. Explizite Bezugnahmen zwischen beiden Teilstudiengängen gibt es nicht, sie werden weitgehend isoliert voneinander studiert. Ab dem dritten Fachsemester nehmen die Studierenden an Einführungen in die Fachdidaktiken teil, die jeweils eine Vorlesung sowie ein Seminar umfassen. Während sich die fachwissenschaftliche Ausbildung in Form von Aufbau- und Vertiefungsmodulen durch das gesamte Studium hindurchzieht, gibt es, zumindest für Studierende des Lehramts für das Gymnasium, keine weiteren fachdidaktischen Module mehr im Bachelorstudium. Stellt sich diese Situation für Studierende des Lehramts für die Primar- und Sekundarstufe auch etwas gemäßigter dar, so muss doch festgehalten werden, dass

¹ Das Projekt „Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen“ umfasst vier Handlungsfelder, die sich unter anderem auf Themen wie Inklusion oder phasenübergreifende Kooperation in der Lehramtsausbildung konzentrieren. Das hier vorgestellte Projekt ist dem Handlungsfeld 1 (Vernetzung zwischen dem Fach und seiner Didaktik) zugeordnet.

die fachwissenschaftliche Ausbildung einen großen Teil der ersten Phase der Hamburger Lehrerbildung umfasst und damit als Dreh- und Angelpunkt verstärkter Vernetzung anzusehen ist.

In einem zweiten Schritt wurden an der Universität Hamburg Lehramtsstudierende im Master sowie Referendare der Freien und Hansestadt Hamburg in Form eines Fragebogens befragt (N=65). Im Fokus standen dabei ihre bisherigen Lerngelegenheiten sowie ihre Einschätzung der Relevanz derselben für die spätere Berufstätigkeit. Seitens der Lehramtsstudierenden wurde moniert, dass als schulrelevant erachtete Inhalte (wie zum Beispiel die Kinder- und Jugendliteratur) eine zu geringe Rolle in ihrem Studium spielen. Parallel dazu dominierte die Klage über zu abstrakte, praxisferne fachwissenschaftliche Inhalte, die später und besonders im Schulleben niemals wieder gebraucht werden würden. Im Sinne des von Holtz benannten „Abgrenzungskonzepts“ (Holtz, 2014) wurde hier in Abrede gestellt, „dass wissenschaftliches Studium und Lehrertätigkeit überhaupt etwas miteinander zu tun hätten“ (Winkler, 2015, S. 200). Studierende, welche das Abgrenzungskonzept vertreten, halten gemäß Winkler (2015) die

Auseinandersetzung mit Erkenntnisprinzipien der Literaturwissenschaft [für] eine rein akademische Frage ohne Relevanz für die Sphäre des Deutschunterrichts. Auch wenn [...] Studierende für das nicht-gymnasiale Lehramt die Auffassung äußern, sie bräuchten kaum Fachwissen, dann folgen sie dem Abgrenzungskonzept. Man kann wohl davon ausgehen, dass solche Überzeugungen die Qualität des Lernens im Studium nicht günstig beeinflussen. (S. 200)

Verstärkt wird dieser Verdacht dadurch, dass Lehrende der Literaturwissenschaft ein zu geringes Interesse der Lehramtsstudierenden an Fachinhalten sowie eine zu schmale Wissensbasis derselben beklagen (vgl. Masanek, 2018, S. 167). Seitens fachdidaktisch Lehrender gab es ebenfalls eine größere Unzufriedenheit, die sich vor allem darauf bezog, dass viele Studierende in fachdidaktischen Seminaren über nur wenig anschlussfähiges literaturwissenschaftliches Wissen verfügten (vgl. Masanek, 2018, S. 167), und die in ihren Modulen ohnehin recht begrenzte Fachdidaktik sich gezwungen sah, auch Aufgaben der Literaturwissenschaft mit zu übernehmen.

In einem dritten Schritt, welcher der konkreten Praxisbeobachtung gewidmet war, besuchte die Projektmitarbeiterin (bevorzugt) literaturwissenschaftliche Seminare und Vorlesungen. Um sich dabei ein möglichst breites Bild über das fachwissenschaftliche Lehrangebot zu verschaffen, wurde in ca. 20 Seminarsitzungen (beginnend mit literaturwissenschaftlichen Einführungskursen bis hin zu Angeboten für Masterstudierende) verschiedener Lehrpersonen hospitiert. Folgende Beobachtungsfragen wurden dabei fokussiert:

- Inwieweit können die vermittelten Inhalte als relevant für die spätere Berufstätigkeit in der Schule angesehen werden (besonders: Grad der Spezialisierung der angebotenen Themen)?
- Inwieweit bietet die Struktur des fachwissenschaftlichen Studiums Möglichkeiten zu einem kumulativen Wissenserwerb?
- Welche Ansatzpunkte zur Verknüpfung mit literaturdidaktischen Inhalten bieten sich an?
- Wie gestaltet sich das didaktisch-methodische Arrangement literaturwissenschaftlicher Seminare?

Als Ergebnis zeigte sich, dass Studierende der Neueren deutschen Literaturwissenschaft in Einführungskursen wesentliche und auch für die später einsetzenden fachdidaktischen Seminare wichtige Inhalte, Methoden und Fragestellungen des Faches lernen. Bereits mit Beginn der Aufbauphase besuchen sie jedoch teilweise stark spezialisierte Seminare, die nur teilweise dazu geeignet sind, schulrelevante (vgl. Höttecke et al., 2018) fachwissenschaftliche Grundlagen zu wiederholen (zum Begriff der Schulrelevanz, anzuwenden und zu sichern. Der Aufbau eines fundierten, schulrelevanten Fachwissens, auf das im Zuge der Vernetzung von Fach und seiner Didaktik zurückgegriffen werden können muss (vgl. Masanek 2018, Baumert & Kunter, 2006, S. 496), konnte deshalb nicht durchgängig garantiert werden.

Schritt 2: Entwicklung einer Lösungsstrategie auf Basis der Feldbeobachtungen

Interventionen auf der Mesoebene, zum Beispiel in Form von curricularen Veränderungen, gestalten sich häufig langwierig und schwierig. Überdies ist es fraglich, inwieweit und vor allem wie schnell curriculare Veränderungen auf die Praxis zurückwirken. Aus dieser Überlegung heraus wurde als Ziel der Intervention eine Veränderung auf Mikroebene, das heißt im Rahmen von Lehr-Lernszenarien, angestrebt. Überdies war klar, dass Veränderungen keine neuen Verpflichtungen für die zeitlich ohnehin stark belasteten Studierenden bedeuten durften.

Neben dem verstärkten Angebot an Kooperationsseminaren² fungierte als inhaltliche Kernidee das Ziel der Herstellung einer fachwissenschaftlichen Lehre, die

² Kooperationsseminare zeichnen sich dadurch aus, dass durch die Bezugnahme auf einen gemeinsamen Gegenstand aus der Perspektive mindestens zweier Disziplinen zum Beispiel „Bezüge zwischen den Fachwissenschaften auf der einen Seite und den eher berufsfeldorientierten Fachdidaktiken auf der anderen Seite sichtbar werden, damit kumulativer Kompetenzerwerb möglich wird.“ (Freudenberg et al., 2014, S. 162; vgl. auch Masanek, 2018)

in mehrdimensionaler Form einen Schulbezug aufweist, um Vernetzungen (zwischen Fach und seiner Didaktik, aber auch zwischen Fach und Schule) zu stärken. Als weiteres Ziel wurde die Motivationsstärkung der Studierenden und damit die Hoffnung auf ein erfolgreicherer universitäres Lernen der Lehramtsstudierenden formuliert. Gegenwärtig befindet sich das Konzept „Literaturwissenschaft mit Schulbezug“ in der Erprobung und ggf. Weiterentwicklung. Eine Verstetigung im Laufe dieses Jahres wird angestrebt.

Zur inhaltlichen Idee des Konzepts: Als Antwort auf die Sondierung des Feldes wurden unter theoretischer Rahmung durch Klafkis bildungstheoretische Didaktik (Klafki, 1975) literaturwissenschaftliche Fachinhalte daraufhin untersucht, inwieweit sie für die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht *elementar* sind. Als besonders relevant stellte sich dabei das Epochenwissen, das Gattungswissen sowie das Analysewissen (besonders: rhetorisches, metrisches, narratologisches, mediologisches Wissen) heraus.³ Als notwendig für einen Deutschunterricht, der den Lernenden einen flexiblen und dem jeweiligen Gegenstand angemessenen Umgang mit Literatur ermöglicht, zeigte sich überdies die Vermittlung einer Vielfalt an kultur- bzw. spezifisch literaturwissenschaftlichen Zugängen zu literarischen Texten. Reagierend auf die seitens Studierender immer wieder geäußerte Unsicherheit über die Angemessenheit von Textdeutungen schienen überdies seminarübergreifende Verifizierungskriterien für angemessene Deutungen hochrelevant.

In einem weiteren Schritt wurde die *Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung* (vgl. Klafki, 1975) der ausgemachten elementaren Inhalte analysiert: In welchem Verhältnis stehen diese sowohl zu den Ausgangsbedingungen der Studierenden (Vorwissen, Motivation) als auch zur künftigen Berufspraxis? Anders gefragt: Welche Anschlussstellen zwischen der Gegenwart der Studierenden (ihrem vorhandenen fachwissenschaftlichen Wissen, aber auch dem Wissen über Schulunterricht) und der Zukunftsbedeutung dieses Wissens (bezogen auf die spätere Schultätigkeit) lassen sich herstellen?

Ein weiterer Eckpfeiler der Vernetzung bezieht sich auf grundlegende hochschuldidaktische Überlegungen: Einem jedem fachwissenschaftlichen Seminar liegen, wenn häufig auch nur implizit, grundsätzliche didaktische Entscheidungen (Gegenstandsauswahl, angestrebtes Ziel, methodische Vermittlung) zugrunde. Indem diese Entscheidungen explizit gemacht und mit Studierenden reflektiert werden, so der Kerngedanke, wird auf methodisch-organisatorischer Ebene des Seminars im Sinne eines „Vormachens“ didaktischer Überlegungen eine Vernetzung zwischen literaturwissenschaftlichem Seminar und der späteren Planungstätigkeit als Lehrkraft erzeugt. Reflexive Fragen nach dem Grund der Gegenstandsauswahl, der damit angestrebten Zieldimension (Warum wurde gerade dieser Gegenstand ins Zentrum des Seminars gestellt?

³ Diese Aussage muss im Hinblick auf Studierende des Grundschullehramts in Bezug auf die Notwendigkeit der Vermittlung von Epochenwissen eingeschränkt werden.

Welche fachwissenschaftlichen Ziele sollen damit verfolgt werden?) erscheinen ebenso wichtig wie die Reflexion des gewählten Zugangs sowie die Zugänglichkeit der Texte: An welchen Stellen „hakt“ das eigene Verstehen in literaturwissenschaftlichen Seminaren präsentierter Texte und warum? Wo braucht man als Studierende oder Studierender zum Beispiel historisches oder poetologisches Kontextwissen zum Verstehen bestimmter Texte? Was leistet dieses Kontextwissen – ein tieferes Verstehen der jeweiligen Texte oder eine Einschränkung der Deutungsbasis?

Das hier vorgestellte Konzept „Literaturwissenschaft mit Schulbezug“ fokussiert neben einer verstärkt methodisch-didaktischen Reflexion fachwissenschaftlicher Seminare eine teilweise veränderte inhaltliche Gestaltung der Seminarangebote: weniger Spezialisierung, Konzentration auf sich in neuen thematischen Kontexten wiederholendes Grundlagenwissen. Ergänzt wird dieses durch spezielle Lehrveranstaltungsangebote für Lehramtsstudierende: Diskutiert wird die Organisation von lehramtsspezifischen Tutorien, die einen spezifischen Schulbezug und damit die Bedeutung der gelernten Inhalte für die Schule beinhalten; bereits realisiert ist ein Angebot von Seminaren in der Aufbauphase des Studiums, welche speziell schulrelevante Inhalte anbieten (zum Beispiel Epochenseminare). Damit wird der Aufgabe der im Lehramtsstudium Deutsch Lehrenden Rechnung getragen „den Studierenden solche Ansatzpunkte für erkenntnisfördernde Vergleichsrelationen zwischen Wissenschaftswissen und dem Anwendungsfeld Deutschunterricht aufzuzeigen“ (Winkler, 2015, S. 204), ohne allerdings das wissenschaftliche Studium an sich zu beschneiden: Zu Recht betont Neuweg die Ausbildung einer falsifikatorisch-skeptischen Grundhaltung (Neuweg, 2005, S. 218) als eine auch für Lehramtsstudierende notwendig auszubildende Haltung.

Schritt 3: Kommunikation der Strategie mit Adressaten auf verschiedenen Ebenen

Will man in einem Feld, das man mehrdimensional sondiert hat, intervenieren, so benötigt man Mitstreiter. Hilfreich ist es, sich zunächst in das Thema eingearbeitete *critical friends* zu suchen, welche die Strategie im Hinblick auf den Inhalt sowie ihre Durchsetzbarkeit und Tauglichkeit überprüfen. Parallel dazu sollte anhand kleinerer Versuchsgruppen überprüft werden, inwieweit sich die bisher weitgehend theoretischen Ideen für die tatsächliche Praxis überhaupt eignen: Vieles, was sich theoretisch sinnvoll anhört, birgt in der Praxis zahlreiche Stolpersteine in sich – und diese sollte man kennen, bevor man das Konzept einer größeren Gruppe von potentiellen Mitstreiterinnen und Mitstreitern vorstellt. Überdies hat es sich als ausgesprochen vorteilhaft erwiesen, bereits im Zuge der Vorstellung über erste Erfahrungen in der praktischen Umsetzung berichten zu können.

In der Ausweitung empfiehlt es sich, das entwickelte Konzept nicht gleich der gesamten Gruppe von obligatorischen Adressatinnen und Adressaten vorzustellen, sondern das Papier und das erwünschte Ziel zunächst mit einigen wenigen, interessierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Feldes zu besprechen. Sympathie zwischen den Akteuren hat sich dabei als ein entscheidender, zum gewünschten Erfolg führender Punkt gezeigt. Weiterführend ist es wichtig, Mitsreiterinnen und Mitsreiter aus dem etablierten und dauerhaften Kern des zu erreichenden Feldes zu gewinnen (hier: Professorinnen und Professoren der Literaturwissenschaft und zum Beispiel nicht nur temporär agierende Doktorandinnen und Doktoranden), die willens und in der Lage sind, im Rahmen des gesamten Adressatenkreises Partei für die entwickelte Lösungsstrategie zu ergreifen bzw. sich im idealen Fall als mitverantwortlich zeichnen.

Schritt 4: Verstetigung

Um eine sinnvolle Form der Verstetigung zu erreichen, sollten folgende grundlegende Aspekte beachtet werden: Verstetigung muss in Form von Verschriftlichung erfolgen. Dieses kann zum einen in Form von Papieren geschehen, in denen die wichtigsten Inhalte festgeschrieben sind. Dabei sind folgende Punkte unbedingt zu beachten: die Schaffung von Transparenz im Sinne einer klaren Gliederung in Problemlage, angestrebtes Ziel sowie dafür durchzuführende Maßnahmen; weiterhin die Formulierung von praktisch durchführbaren und vor allem *überschaubaren* Maßnahmen (im Sinne eines *weniger ist mehr*) sowie ein deutliches Aufzeigen dessen, in welcher Form die Akteure von einer Veränderung im Rahmen des bestehenden Systems profitieren können.

Neben Thesepapieren, welche sich vor allem als Grundlagen für Diskussionen eignen, sollte eine wirksame Form der Verstetigung auch auf das Verfassen von hochrangigen wissenschaftlichen Aufsätzen abzielen, die im besten Fall von verschiedenen Akteuren des Feldes (Literaturwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern und -didaktikerinnen und -didaktikern) verfasst werden. Dadurch kann eine stärkere Legitimierung und Anerkennung der entwickelten Ideen im Feld erreicht werden. Verstetigung erfolgt weiterhin auch und besonders durch eine konkrete Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren des Feldes. In dem hier vorgestellten Fall zum Beispiel in Form von inhaltlich und methodisch gemeinsam geplanten, abgehaltenen und reflektierten Seminaren. Verstetigung kann weiterhin angebahnt werden durch die gemeinsame Arbeit in „Schaltstellen“ (institutionelle Gremien, zum Beispiel die Lehrplankommission oder die Sozietät Deutsch). Gerade an letzterer Stelle kann im Austausch mit Lehrenden der Literaturwissenschaft die Umsetzung zentraler Ideen der Konzepte erreicht und in Form eines veränderten Seminarangebotes festgeschrieben werden.

Nachtrag: Hindernisse und Stolperseine

Auf dem Weg hin zu einer institutionellen Mitarbeit und einer praktischen Veränderung der Situation gibt es vielfältige Probleme, Hindernisse und Stolpersteine: Der Gedanke an Veränderungen kann bei Akteuren des Feldes negative Gefühle und Phantasien wie Furcht oder auch Sorgen über eine höhere Arbeitsbelastung auslösen. Schwierig wird es besonders in dem Fall, wenn Praktizierende nicht aus einer intrinsischen Motivation heraus (zum Beispiel zur eigenen Positionsverbesserung, zur Reflexion der eigenen Handlungspraxis und zum Kennenlernen neuer Methoden) an Konzeptentwicklungen teilnehmen, sondern aus extrinsischen Motiven, wie zum Beispiel sozialem Druck.

Stellt man eine Analyse der Ausgangssituation vor, so kann sich das Problem ergeben, dass sich die vorherigen Akteure angegriffen fühlen: Veränderungsvorschläge werden als Kritik am „alten“ System und damit auch an den bisherigen Akteuren erlebt. Neuerungen werden abgewehrt. Bestandsanalysen sollten folglich nicht als Kritik vorgebracht werden, sondern auf Lücken und verbesserungswürdige Inhalte verweisen sowie das bereits Geleistete positiv honorieren. Sinnvoll ist es ebenso, das neue Konzept nicht als ein fertiges Produkt, das nicht mehr in Frage zu stellen ist, sondern als eine Diskussionsgrundlage zu präsentieren, an der alle Akteure mitarbeiten können. Die angesprochenen Akteure sind Expertinnen und Experten im Feld und können als solche sehr wichtige und richtige Vorbehalte äußern, die kritisch geprüft und mitbedacht werden sollten. Dieses gilt es, allen Beteiligten deutlich klarzumachen.

Als häufiger Stolperstein erweist sich auch der Hinweis auf institutionell-strukturelle Hindernisse. Im oben beschriebenen Vorhaben war dieses der durchaus gerechtfertigte Verweis darauf, dass neben Lehramtsstudierenden ebenso Fachstudierende die Seminare besuchen, diese aber teilweise andere Inhalte als die Lehramtsstudierenden benötigen würden. Die Erfahrung zeigt, dass institutionell-strukturelle Hindernisse nicht dazu führen sollten, Innovationsideen sogleich zu verwerfen. Bei einem tieferen Eintauchen in die Problematik zeigt sich häufig vielmehr, dass ein durchaus sinnvoller Umgang mit den zunächst als beschränkend wahrgenommenen Rahmenbedingungen möglich ist. Überdies gilt: Veränderung liegt primär in veränderten Inhalten, nicht zwangsläufig in veränderten Rahmenbedingungen.

Kontakt

Dr. Nicole Masanek
Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft
Projekt ProfaLe Qualitätsoffensive Lehrerbildung
Bogenallee 11, 20144 Hamburg
nicole.masanek@uni-hamburg.de

Literaturverzeichnis

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Münster: Waxmann.
- Dehrmann, M.-G., Plien, C., & Thielking, S. (2013). Prometheus, dreifach. Ein Verbundexperiment von Fachwissenschaft, Literaturdidaktik und Unterrichtsplanung. *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes*, 1, 5–14.
- Freudenberg, R., Winkler, I., Gallmann, P., & von Petersdorff, D. (2014). Von der Fachwissenschaft über die Fachdidaktik in den Schulunterricht und zurück – Ein Veranstaltungskonzept. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 162–176). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Höttecke, Dietmar; Buth, Katrin; Koenen, Jenna; Masanek, Nicole; Reichwein, Wilko; Scholten, Nina; Sprenger, Sandra; Stender, Peter und Wöhlke, Carina (2018). Vernetzung von Fach und Fachdidaktik in der Hamburger Lehrerbildung. In I. Glowinski; A. Borowski; J. Gillen; S Schanze; J. von Meien (Hrsg.), *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften*. Potsdam: Universitätsverlag, S. 29–52.
- Holtz, P. (2014). „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester“. Quantitative und qualitative Befunde. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 97–118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, W. (1975): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Neuweg, G. H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-) wissenschaftlichen Wissens?* (S. 205–228). Wiesbaden: Springer VS.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 583–614). Münster: Waxmann.
- Masanek, Nicole (2018): Vernetzung denken und vernetztes Denken. Eine empirische Erhebung im Rahmen von Kooperationsseminaren. In: *heiEDUCATION JOURNAL. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*. H. 1/2. S. 151–173.
- Winkler, I. (2015). Durch die Brille der anderen sehen. Professionsbezogene Überzeugungen im Lehramtsstudium Deutsch. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 2, 192–208.