



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

<http://www.didaktik-deutsch.de>
14. Jahrgang 2009 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

**Gemeinsamer bildungspolitischer
Arbeitskreis Germanistik und
Deutschunterricht (DGV/SDD):
„LÄNDERGEMEINSAME
INHALTLICHE
ANFORDERUNGEN FÜR DIE
FACHWISSENSCHAFTEN UND
FACHDIDAKTIKEN IN DER
LEHRERINNENUND
LEHRERBILDUNG“. DIE KMK-
VEREINBARUNGEN VOM
16.10.2008
AUS FACHLICHER SICHT
(„BAMBERGER
EMPFEHLUNGEN“)**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 14. H. 27. S. 91-
107.

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

Gemeinsamer bildungspolitischer Arbeitskreis Germanistik und Deutschunterricht (DGV/SDD):

„LÄNDERGEMEINSAME INHALTLICHE ANFORDERUNGEN FÜR DIE FACHWISSENSCHAFTEN UND FACHDIDAKTIKEN IN DER LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG“. DIE KMK-VEREINBARUNGEN VOM 16.10.2008 AUS FACHLICHER SICHT („BAMBERGER EMPFEHLUNGEN“)¹

1. Die „ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen“ (JB)

Im Sinne des Beschlusses zur Lehrerbildung (vom 02.06. 2005) hat die KMK auf ihrer Sitzung am 16.10. 2008 gemeinsame „inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken“ verabschiedet. Wie für andere Fächer auch besteht der Vorschlag für das Fach *Deutsch* aus zwei Teilen – aus einem „fachspezifischen Kompetenzprofil“ und aus einer Zusammenstellung von „Studieninhalten“ zur „Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft und Fachdidaktik Deutsch“. Das fachspezifische Profil nennt grundlegende Kompetenzen, die während des Studiums aufgebaut, im Vorbereitungsdienst und durch Angebote der Fort- und Weiterbildung berufsorientiert vertieft werden. Die Studieninhalte betreffen die Lehrämter der Sekundarstufe I, für die Lehrämter Gymnasium und Sekundarstufe II werden sie durch inhaltliche Erweiterungen vertieft.

Sollen diese „Anforderungen“ realistischerweise im Studium von allen Studierenden erbracht werden können, so werden sie als Vorgaben in den Ländern und an einzelnen Universitäten differenziert und auf die Gegebenheiten (fachlichen Schwerpunkte, Ressourcen) abgestimmt werden müssen. Auch die mit den Vorgaben intendierte Vergleichbarkeit von Lehramtsstudiengängen und eine bessere wechselseitige Anerkennung von Studienleistungen dürfen nicht zu Lasten der Gestaltungsspielräume gehen, die lehrerbildende Hochschulen für Studienpläne im Fach Deutsch brauchen. Allerdings stehen künftig die Vermittlung und der Erwerb eines im Sinn der Befähigung zum Lehrberuf anschlussfähigen fachlichen und fachdidaktischen Basiswissens im Vordergrund, was auch den Einsatz jeweils sachadäquater Methoden einschließt.

Die Zusammenstellung der Studieninhalte darf dabei nicht so verstanden werden, als bildeten sie konkrete Lehrveranstaltungen ab. Es ist vielmehr Aufgabe der Studienplanung vor Ort, die aufgeführten Inhalte in Studienangebote umzusetzen, Vernetzungen vorzusehen, für das Studium sowohl gemeinsame Veranstaltungen für alle Studierenden des Faches zu entwickeln als auch Teile des Lehrangebots nach Lehrämtern und Schulformen zu spezifizieren.

2. Die Intention des vorliegenden Beitrags (UA/JK)

Die „ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen“ sind als Wegweiser für die Formulierung von gleichartigen Mindeststandards in der Deutschlehrerinnen- und -lehrerbildung begrüßenswert. Die Formulierung wie auch die Umsetzung hängen jedoch einerseits ab von einer Verständigung über Basisbegriffe innerhalb des Faches und seiner Teile, andererseits von der Schaffung bzw. Gewährleistung institutioneller Bedingungen. Die Gefahr, dass die „ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen“ bei künftigen Akkreditierungen von Lehramtsstudiengängen von Akkreditierungskommissionen unzulässig verkürzt als eine Art Kriterienliste genutzt werden, erkennen wir durchaus; auf der anderen Seite sehen wir aber auch eine Chance darin, dass sich die Germanistik/Fachdidaktik im Interesse der Studierenden über ein verbindlich zu vermittelndes Fundamentum verständigt.

Die Intention des vorliegenden Beitrags ist es daher, von einem fachlichen Standpunkt aus (also dem der Germanist/-innen und Fachdidaktiker/-innen, die ein Lehramtsstudium verantworten) exemplarisch zu klären, wie eine Umsetzung in ausgewählten Bereichen der Germanistik und Deutschdidaktik aussehen könnte. Auf diesem Wege soll denjenigen eine Anregung und Hilfe gegeben werden, die im Rahmen von Lehramtsmodulen die im KMK-Papier benannten Anforderungen konkret umzusetzen versuchen. Dabei werden auch die aus der Sicht der beiden Fachverbände (DGV und SDD) erkennbaren Grenzen der Umsetzbarkeit diskutiert.

Keinesfalls wollen und können wir jedoch alle Studieninhalte aufzählen und kommentieren; wir beschränken uns auf ausgewählte zentrale Schlüsselbegriffe. Eine Auswahl hat stets zur Folge, dass etwas nicht ins Licht der Betrachtung tritt. So mag man in den folgenden Ausführungen zu zentralen Bereichen der Germanistik und Deutschdidaktik zum Beispiel Konkretisierungen vermischen zu Begriffen wie „Mehrsprachigkeit“, „Syntax“ und „Orthographie“ aus den „Studieninhalten“ der Sprachwissenschaft oder solche zu „Kinder- und Jugendliteratur“, „Literaturgeschichte“ und „Gattungen“ aus den „Studieninhalten“ der Literaturwissenschaft. Vor die Qual der Auswahl gestellt, haben es sich die Autorinnen und Autoren dieses Beitrags indes zur Aufgabe gemacht, exemplarische Konkretisierungen namentlich auch für Bereiche zu formulieren, die – wie etwa der Begriff der *Netzliteratur* – über den bislang üblichen germanistischen und deutschdidaktischen Kanon hinausgehen.

Die Gliederung der Ausführungen – an den Zwischenüberschriften ersichtlich – soll darüber hinaus Anregung sein, weitere Begriffe in ähnlicher Weise in Bezug auf die Umsetzung der mit ihnen verknüpften „Studieninhalte“ zu konkretisieren. Der vorliegende Beitrag lädt dazu ein.

Es geht bei allen folgenden Versuchen der Konkretisierung um die Frage, wie ein Lehramtsstudium im Fach Deutsch fachliche Begriffe und Gegenstände mit Kompetenzen verbinden bzw. in solche überführen kann. Die Einleitung des KMK-Papiers (S. 2) expliziert „Kompetenzen“ als „Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen“. Diesen Kompetenzbegriff wollen wir hier nicht – was man könnte – als solchen kritisch diskutieren, sondern unseren Überlegungen zu Grunde legen. Mit Nachdruck möchten wir dabei auf das hinweisen, was bisher im Studium oft zu

kurz kommt: Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen. Fachliches Wissen ist, wie erst jüngst auch das Max - Planck - Institut für Bildungsforschung feststellte, eine der tragenden Säulen für erfolgreichen Unterricht. Fachliches Wissen muss aber auch reflektiert und auf Vermittlungsziele bezogen werden können. Deshalb möchten wir zeigen, dass nicht allein der Erwerb von Fachwissen als solcher, sondern der Erwerb von Fachwissen im Verbund mit der Fähigkeit zur *Auswahl* prototypischer Gegenstände mit Bildungswert und auf sie bezogener Ziele zum angestrebten Beruf befähigt. Das schließt auch die – in der zitierten Einleitung nicht genannte – *Meta-kognition* als die Fähigkeit ein, den eigenen Prozess des sprachlich-literarischen Lernens und der sprachlich-literarischen Bildung während des Studiums zu reflektieren und dabei auch eine bewusste *Einstellung* zum gewählten Fach zu entwickeln.

Liest man die KMK-Angaben zum Fach Deutsch kritisch, so fällt ihre – durch Kürze und Abstraktion erzwungene – *listenförmige Darstellung* auf. Die einzelnen Angaben nacheinander umzusetzen und gleichsam abzuhaken, wäre indessen eine falsche Herangehensweise. Kompetenzen entstehen erst in der Verknüpfung und Vernetzung der Einzelpunkte. Wer Kompetenzorientierung in der Lehrer/-innenbildung umsetzen will, wird sich jeweils fragen müssen, wie die einzelnen Teilbereiche auf das Ganze ausstrahlen. Das gilt dann auch für solche Bereiche, die wir hier, wie erwähnt, (noch) nicht ausgeführt haben, z.B. Orthographie, Grammatik, Kinder- und Jugendliteratur, Schreib(prozess-)forschung, Mehrsprachigkeit, (Massen-)Medien.

Diese Aufzählung zeigt, was noch zu tun ist: Mit diesem Beitrag, der an alle germanistischen Institute einschließlich der Fachdidaktiken gerichtet ist, möchte der „Gemeinsame bildungspolitische Arbeitskreis Germanistik und Deutschunterricht“, der im Jahr 2008 vom Deutschen Germanistenverband (DGV) und vom Symposion Deutschdidaktik (SDD) gegründet wurde und erstmals in Bamberg tagte, den Einstieg in eine länderübergreifende, Standards erfüllende Deutschlehrer/-innenbildung erleichtern, und zwar durch *fachliche* (nicht bildungstheoretische und auch nicht hochschulpolitische) Überlegungen dazu, wie man auf den Lehrerberuf vorbereiten kann, ohne das Fach zu verfehlen.

3. Ausgewählte Gegenstandsbereiche und ihre Bezüge zu Kompetenzprofil, Vermittlungsperspektiven und Vernetzungsmöglichkeiten

3.1 „Sprachwandel“/„Sprachgeschichte“ (JK)

3.1.1 Gegenstandsbereich

Die „ländergemeinsamen Anforderungen“ führen für die Sek. I „historische Aspekte von Sprache und Sprachgebrauch“ an, des Weiteren ist von „Sprachwandel, Spracherwerb und Sprachentwicklung“ die Rede sowie von „Varietäten und deren historischer Hintergrund“, für die Sek. II fortführend sodann vom „Überblick über die Geschichte der deutschen Sprache“. Eine Konkretisierung dieser Studieninhalte ist dahin gehend zu formulieren, dass die groben Periodisierungsabschnitte für

historische Sprachstufen des Deutschen (Ahd., Mhd., Fnhd., Nhd.) sowie verschiedene Ansätze zu feineren Periodisierungen auf dem Plan stehen und auch kritisch als Konstrukte in den Blick genommen werden. Auf dem Plan stehen müssen ferner die wichtigsten Prinzipien und Entwicklungen der dt. Sprachgeschichte in den Bereichen Phonologie (z.B. die sog. Zweite Lautverschiebung), Graphematik (z.B. die Entwicklung der Alphabetschrift), Morphologie (z.B. der Abbau des Formensystems), Syntax (z.B. die Normierung der sog. Satzklammer), Lexikologie und Semantik (z.B. Etymologie und Wortbedeutungsgeschichte), Pragmatik (z.B. die Entwicklung von Textsorten), Varietätenlinguistik (z.B. Entstehung der dt. Standardsprache, Entwicklung der Dialekte). Wesentliche Ansätze und Methoden der modernen germanistischen Sprachgeschichtsforschung (z.B. der diachronen Systemlinguistik und der soziopragmatischen Sprachgeschichtsschreibung) und Sprachgeschichtsschreibung sowie entsprechende Ansätze zur Erklärung des Sprachwandels bilden gleichsam das theoretische Zentrum der Studieninhalte.

3.1.2 Bezug zum fachspezifischen Kompetenzprofil

Im „fachspezifischen Kompetenzprofil“ lassen sich zu diesen „Studieninhalten“ nur mittelbar Anknüpfungspunkte finden, wenn es dort heißt, die Deutschlehrer/innen „vernetzen Sachwissen über Sprache und Kommunikation, Literatur und Medien *sowie deren Geschichte* im Hinblick auf Kinder und Jugendliche“ (S. 14; Kursivhervorhebung von uns). Zentral für diese „Vernetzung“ ist, dass Studienabsolvent/inn/en Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen, die genannten Gegenstände, Zugriffe und Ergebnisse der Sprachgeschichtsforschung als didaktischen Schlüssel zum sprachlichen Lernen und zur sprachlichen Bildung zu nutzen. So sollen sie z.B. befähigt sein, das fachwissenschaftliche Wissen fachdidaktisch zu modellieren, um Schüler/innen zu einem historisch reflektierten Begriff von „Sprache“ zu leiten, ihnen Angebote zum kritischen Nachvollzug von Periodisierungen zu unterbreiten und ihnen sprachhistorische Zugriffe auf den verschiedenen Sprachbeschreibungsebenen sowohl als historische Prozesse wie auch als Erklärungspotenziale für Sprach- und Normenfragen der Gegenwart bewusst zu machen.

3.1.3 Vermittlungsperspektive

Mit Blick auf die „KMK-Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss“ ist zu erwarten, dass Studienabsolvent/inn/en über fachdidaktische Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen verfügen, sich mit „historischen Erscheinungsformen von Sprache“ auseinanderzusetzen und „sprachliche Gestaltungsmittel“ in ihrer „historischen Bedingtheit“ zu erkennen (vgl. S. 6 u. S. 14 der genannten Bildungsstandards). Aus fachdidaktischer Perspektive empfiehlt es sich, von der Gegenwartssprache ausgehend einzelne sprachliche Erscheinungsformen in synchronischen Querschnitten durch die Jahrhunderte zurückzuverfolgen und aus den Querschnitten vergleichend Längsschnitte zu rekonstruieren (z.B. Wortgeschichten). Spracherfahrungen und Sprachbiographien der Schüler/innen können als Vermittlungshilfen dienen, um an repräsentativen Beispielen das Gewordensein der

Gegenwartssprache erfahrbar und bewusst zu machen und in den Umgang mit historischen Quellen sowie mit wissenschaftlichen Hilfsmitteln einzuführen.

3.1.4 Vernetzungsmöglichkeiten

Studienabsolvent/inn/en sollen im fächerverbindenden Zusammenhang auch historisch-synchronisch das sprachliche Gesicht einer Epoche erarbeiten können (z.B. die deutsche Sprache zur Zeit der Bibelübersetzung Luthers in Verbindung mit dem Religions- und dem Geschichtsunterricht). Dabei sind namentlich Zusammenhänge von innerer und äußerer Sprachgeschichte bewusst zu machen (z.B. sprachinterne Ausgleichsprozesse und die Rolle von Buchdruck und Bibelübersetzung).

3.1.5 Kommentar

Sprachgeschichte gehört nicht zu den selbstverständlichen Gegenständen im fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Curriculum germanistischer Lehramtsstudiengänge. Die Erfüllung der „ländergemeinsamen Anforderungen“ im Rahmen der hier skizzierten Konkretion wird daher in den meisten Fällen zusätzlicher personeller und struktureller Ressourcen bedürfen.

3..2 „Semantik“ (JK)

3.2.1 Gegenstandsbereich

Der Gegenstandsbereich „Semantik“ erscheint in den „ländergemeinsamen Anforderungen“ für die Sek. I und die Sek. II („Sprache – Denken – Wirklichkeit“) konzentriert auf das Gebiet der lexikalischen Semantik; satz-, text- und diskurssemantische Fragestellungen sowie Aspekte der Semantik grammatischer Strukturen werden nicht erwähnt. Dementsprechend ist eine Konkretion dieses Gegenstandsreichs mindestens auszurichten auf unterschiedliche linguistische Ansätze zur Beschreibung und Ermittlung dessen, was „lexikalische Bedeutung“ ist und welche Existenzformen sie im Sprachsystem, in der Sprachnorm (einschließlich sozio- und areallinguistischer Aspekte), im Sprachgebrauch (einschließlich pragmatischer Aspekte) und im mentalen Lexikon des Individuums entfaltet. Dazu ist lange Zeit der strukturellen Merkmalsemantik ein Vorzug gegeben worden, zumal in diesem Zusammenhang lexikalisch-semantische Relationen (und deren Termini) in operationalen Verfahren zu erarbeiten sind. Darüber hinaus gehören neuere Ansätze der lexikalischen Semantik zum Studieninhalt, insbesondere Ansätze der kognitiven Semantik, zu denen die Prototypen-, Stereotypen- und Framesemantik gezählt werden können, die zusätzliche Ordnungskategorien des mentalen Lexikons spiegeln. Darüber hinaus sollten Anteile des Studiums auch standardisierten Instrumenten der Diagnose und Förderung lexikalisch-semantischer Kompetenzen gewidmet sein.

3.2.2 Bezug zum fachspezifischen Kompetenzprofil

Im Studium soll die Fähigkeit erworben werden, auf der Grundlage der linguistischen Ansätze deklaratives, prozedurales, problemlösendes und metakognitives Wissen über lexikalisch gebundene semantische Strukturen, deren Ermittlung und Beschreibung zu erzeugen. Dazu müssen Studienabsolvent/inn/en die Fähigkeit erworben haben, Semantik als Schlüssel zur Beantwortung der Frage nach dem Sinn eines Sachverhalts bewusst zu machen. Hinzu tritt die Fähigkeit, in die Zugriffe der linguistischen Semantik als Ansätze und Methoden der Ermittlung und Beschreibung lexikalisch-semantischer Strukturen (semasiologische, onomasiologische, syntagmatische, paradigmatische, assoziative usw.) einzuführen. Darüber hinaus sind im Studium semantische Voreinstellungen kritisch zu reflektieren sowie auch eine Einstellung dazu, ob und inwiefern es eine Aufgabe der Didaktik der Semantik ist, die mit semantischen Konzeptualisierungen verknüpften familiensprachlichen, gruppensprachlichen oder altersspezifischen „Weltansichten“ der Lernenden normativ zu bewerten.

3.2.3 Vermittlungsperspektive

Laut KMK-Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss sollen Schülerinnen und Schüler bei Erreichen des Mittleren Schulabschlusses „über einen umfangreichen und differenzierten Wortschatz verfügen“. Darüber, was unter einem „umfangreichen und differenzierten Wortschatz“ verstanden werden könnte, lassen sich beim gegenwärtigen Forschungsstand allerdings keine seriösen Angaben machen. Insofern, als die fachdidaktische Modellierung des Gegenstandsbereichs „Semantik“ zwar grundsätzlich mit zufällig gewählten Beispielen erfolgen kann, besser jedoch einem lernerorientierten Plan für eine systematische Wortschatzarbeit folgen sollte, ist zu empfehlen, die Titel („Namen“) relevanter gesellschaftlicher Kommunikations- und Praxisbereiche bzw. sachlich und/oder thematisch gebundener Bedeutungsbereiche zum Ausgangspunkt der Erarbeitung zentraler lexikalisch-semantischer Netze zu wählen. Onomasiologische Wörterbücher, die auf korpusgestützten Frequenzanalysen beruhen, vermögen erste Orientierungen zu geben. Vom den Titel gebenden Stichwort aus (z.B. *Gesundheit*) sind sodann dessen semantische Strukturen und lexikalisch-semantische Vernetztheit zu erarbeiten. Auf diese Weise ist linguistische Methodenlehre zu betreiben.

3.2.4 Vernetzungsmöglichkeiten

Eine besondere Grundlage zur Ermittlung eines „Schüler-Grundwortschatzes“ bilden die Fachwortschätze der Unterrichtsfächer. Nur wenige Gegenstandsbereiche bieten derart zahlreiche Möglichkeiten zu fächerübergreifendem und doch zugleich fachspezifischem – in diesem Falle sprach(wissenschaft)lichem – Kompetenzerwerb.

3.2.5 Kommentar

In den „ländergemeinsamen Anforderungen“ wird „Semantik“ eingereiht in eine Abfolge linguistischer Disziplinen, wie sie als Kapitel in einer typischen „Einführung in die germanistische Linguistik“ zu finden ist. Die hier empfohlene Konkretisierung wird angesichts der Bedeutsamkeit von Wortschatz und Semantik für das sprachliche Lernen und die sprachliche Bildung einen größeren Rahmen beanspruchen.

3.3 „Text“ (PK)

Eine zentrale Kategorie aller sprachbezogenen Fächer, ganz besonders des Faches „Deutsch“, ist der *Text-Begriff*. Er ist *die* Bezugskategorie für das Verfassen, Überarbeiten, Lesen und Verstehen von Alltagstexten und Literatur sowie fächerübergreifend von Fachtexten und Aufgabenstellungen.

3.3.1 Gegenstandsbereich

Texte sind, wenn sie *wohlgeformt* sind, Systeme, die gleichermaßen internen und externen Kommunikationsregeln folgen. Die internen Regeln lassen sich zu einem großen Teil *grammatisch, semantisch und pragmatisch* beschreiben; sie formen den inneren Zusammenhalt des Gewebes "Text", die *Kohäsion*. Sprachliche Komponenten der Kohäsion sind beispw. morphosyntaktische Elemente wie Tempus, Modus und genus verbi, Wort- bzw. Satzgliedfolge, alle konnektiven Mittel wie Junktionen und Proformen, Thema-Rhema-Strukturen sowie die Isotopien und das Register bei Wort- und Stilwahl. Doch da diese kohäsiven Mittel kommunikativ und soziokulturell bekanntlich nicht genügen, werden externe Komponenten und Regeln für die Herstellung von Kohärenz beansprucht. *Kohärenz* wird für die Rezipienten eines Textes immer dann möglich, wenn Inhalt und Form des Textes an ihr Weltwissen einigermaßen anschließbar sind; d.h. fachliche, soziale, kulturelle Kompatibilitätsbedingungen mit dem jeweiligen Weltwissen bestimmen über die erfolgreiche *Kommunizierbarkeit* eines Textes wesentlich mit.

Texte sind *Makrozeichen*; Zeichen also, die auf etwas verweisen, was sich sprachlich formulieren lässt und was in der konkreten und/oder geistigen Welt vorfindlich ist. Texte rufen also mehr oder weniger komplexe Sachverhalte auf, ohne sie selbst zur Gänze abzubilden. Sie haben Verweischarakter. Worauf sie verweisen, sind aber nicht nur die durch sie thematisierten Sachverhalte, sondern sie verweisen gleichzeitig auf Kontexte, in die die jeweiligen Sachverhalte eingebettet sind bzw. den Kommunikationspartnern eingebettet erscheinen. Diese Kontexte finden sich in der kommunikativen und soziokulturellen Situation, und sie sind in Diskursen, Prä-, Inter- und Kotexten präsent.

Texte sind *sprachliche Handlungen*, die über ihre Intentionalität und ihr Wirkungspotential weitgehend konventionellen Kommunikationserwartungen und solchermaßen sogen. *Textsorten* und – in der Literatur – *Gattungen* entsprechen. Als Hand-

lungszusammenhänge und -prozesse sind sie an soziokulturelle Kompatibilität und ihre Kommunizierbarkeit gebunden.

Literarische Texte haben insofern zwei spezifische Textualitätsebenen, als einerseits die ästhetischen bzw. formalen Strukturen der Mikrogattungen (z. B. wie Sonett, bürgerliches Trauerspiel, Novelle) als gewordene und z. T. sich fortentwickelnde Äußerungsformen Differenzenerfahrungen ermöglichen, und andererseits sind sie in ihrer fiktional präsentativen und imaginativ produktiven Funktion zu begreifen. – Im übrigen bemächtigt sich die Kulturwissenschaft zunehmend des Textbegriffs, indem sie die Zeichen einer Kultur (z. B. Kleidung, Architektur, Theatralität) in einen quasi textuellen Zusammenhang stellt.

3.3.2 Bezug zum fachspezifischen Kompetenzprofil

Die zentrale Bedeutung des Textbegriffes erfordert von den Studierenden eines Lehr-amtes, dass ihnen alle Komponenten der Textualität als *Verfügungswissen* vertraut sind. Gleichmaßen brauchen sie ein Wissen über die Ontogenese des Textverstehens und des Texteschreibens, damit sie mittels didaktisch integrativer Konzepte den Aufbau von *Textkompetenzen* Heranwachsender begleiten und fördern können. Sie bedürfen dafür einer differenzierten Einsicht in *Methodik*, über die sie zum Abschluss des Studiums als *Orientierungswissen* dergestalt verfügen sollen, dass sie im Referendariat methodische Möglichkeiten und Varianten in bewusster Weise im Literatur- und im Sprachunterricht beobachten und erproben können.

3.3.3 Vermittlungsperspektiven

Notwendig ist eine *Auswahlkompetenz* für künftige Lehrkräfte, die nicht nur die Inhaltsseite der Texte ontogenetisch und schulartbezogen für Heranwachsende zuordnet, sondern dies auch in Bezug auf formale, pragmatische und literarisch-poetologische Aspekte des Textwissens zu leisten vermag. Voraussetzung für eine solche Kompetenz sind gute Kenntnisse pragmatischer Textsorten sowie literarischer und jugendliterarischer Primärtexte. Darüber hinaus sind *Einsichten in die medialen Bedingungen von Textgestaltung und Textverstehen* (z.B. diskontinuierlicher Texte) ebenso erforderlich wie ein Wissen über *soziokulturell differente Text- und Sprachhandlungskonzeptionen* von Mitschülern nicht-deutschsprachiger Herkunft.

3.3.4 Vernetzungsmöglichkeiten

Der Gegenstandsbereich *Text* verknüpft *alle Teilgebiete des DU*, und er ist substantiell für *fächerübergreifendes Arbeiten*, zumal wenn sich das Fach Deutsch in einer „Servicefunktion“ für die Heranwachsenden versteht, da sie doch nicht nur fachlich, sondern auch nach ihren Rezeptionsfähigkeiten von Fachtexten und Aufgabenstellungen sowie nach ihren Darstellungsfähigkeiten beurteilt werden. Relevant hierfür ist eine Sicht auf Text, die Mündlichkeit und Schriftlichkeit nicht dichotomisch, sondern als Kontinuum begreift.

3.3.5 Kommentar

Die Ausbildung in Fachwissenschaft und Fachdidaktik ist noch immer nicht genügend an Textualität und Sprachpragmatik orientiert. Für die Schulpraxis ist über ein Erfahrungswissen hinaus eine theoriegeleitete Kompetenz zu fordern, deren Grundlagen im Studium gelegt werden.

3.4 „Methoden der Textanalyse/ -interpretation“ (UA)

3.4.1 Gegenstandsbereich

Der durch die Formulierung „Methoden der Textanalyse/ -interpretation“ abgesteckte Kompetenzbereich wird hier nur auf die Analyse von Printtexten bezogen. „Analyse“ kann sich auf jede Dimension eines Textes (vgl. hierzu den Abschnitt „Text“) beziehen, und der Übergang von der Analyse zur Interpretation ist jedenfalls fließend. Wichtig ist grundsätzlich, da Texte als Formen sprachlichen Handelns begriffen werden, vor allem die Bezugsgröße *Textsorte / Textmuster*: Eine Analyse entsteht erst aus der Verknüpfung beschriebener Textelemente und –strukturen mit einer zu beweisenden Vorannahme über den Handlungscharakter eines Textes. Sprachwissenschaftlich sind die sog. Makro-Textsorten (eigentlich Rezeptions- und Produktionshaltungen) Informieren, Argumentieren und Erzählen zu unterscheiden, literaturwissenschaftlich Gattungen, Formen und Genres.

3.4.2 Bezug zum fachspezifischen Kompetenzprofil

Die Formulierung „Methoden und Verfahren der Textanalyse/ Textinterpretation im Unterricht, einschließlich der Anleitung zur angemessenen Anschlusskommunikation“ sollte nicht dazu verleiten, Analyseverfahren für etwas zu halten, was objektive Ergebnisse liefert: Die Perspektivität der Analyse zu erkennen, ist ein wichtiges Ziel des Studiums: Man versteht etwas immer *als etwas*. Der Begriff *Leseweise*, der weniger vorbelastet ist als der Interpretationsbegriff, macht das deutlich. Darüber hinaus geht es zentral um die Fähigkeit, sich an der Anschlusskommunikation als Aushandeln und Vermitteln von Analyseresultaten zu beteiligen und bei Lernenden entsprechende Kommunikationsformen anzuleiten.

3.4.3 Vermittlungsperspektive

Trotz aller literaturwissenschaftlichen Schulbildung ist es im Sinn der von den „Ländergemeinsamen Anforderungen“ herausgestellten basalen Analysekompetenz wichtig, `klassische` Analysekatoren, z.B. *Text/Werk*, *Gattung/Genre*, *Thema/ Motiv*, *Form/ Struktur* und *Epoche/ Strömung*, zu vermitteln, und zwar jeweils einschließlich der Fähigkeit, sie in Bezug auf ihre Reichweite kritisch zu kommentieren. Hinzu kommt, als strukturalistisches Verfahren, das Herausarbeiten von *Oppositionen / Relationen* im Text. Dabei ist eine Beherrschung nicht nur dieser Begriffe, sondern ihrer funktionalen *Anwendung* entscheidend.

Insgesamt geht es im Lehramtsstudium um die Vermittlung der Fähigkeit, solche z.T. sprach-, z.T. literaturwissenschaftlichen Beschreibungsbegriffe auch auf noch unbekannte Texte anzuwenden und zu entscheiden, welche Zugänge dem Text angemessen sind in dem Sinn, dass sie helfen, die ganzheitlich wahrgenommene Eigenart eines Textes einzelheitlich zu belegen: Analysekompetenz zeigt sich darin, dass angehende Deutsch-Lehrer/-innen weitgehend selbstständig eine Passung zwischen Textangebot und Analyseinstrumenten erreichen und auch in der Lage sind, Schüler/-innen die *Funktion* von Begriffen und Verfahren der Analyse zu demonstrieren.

3.4. 4 Vernetzungsmöglichkeiten

Wie im Einleitungstext erwähnt, werden sich die im Studium aufzubauenden Kompetenzen nicht wirklich vermitteln lassen, solange die Inhalte und Methoden der germanistischen Teildisziplinen isoliert gelehrt werden. Besonders bei der Aneignung von Textanalyse- und Interpretationskompetenz ist es entscheidend, dass die zu beherrschenden Begriffe quer zu den Gegenstandsbereichen angewandt werden, d.h. sowohl auf pragmatische als auch auf poetische Texte, und sowohl auf solche der älteren als der neueren Literatur. Damit entstehen Vernetzungsmöglichkeiten nicht nur sprachwissenschaftlich zu „Grundlagen der Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik, Pragmatik und Texttheorie“, sondern auch literaturwissenschaftlich zu „Gattungen, Textsorten, Textformen, Themen und Motive“. Und da die Kinder- und Jugendliteratur für den Deutschunterricht wichtig ist, kann auch „deren spezifische Rezeption“ mit analytischen Bemühungen verbunden werden.

3.4.5 Kommentar

Textanalyse ist letztlich nur praktisch, d.h. handlungsorientiert erlernbar. Die Bedingungen, unter denen das im Lehramtsstudium möglich ist (kleine Lerngruppen), sind oft noch nicht gegeben, müssen aber im Rahmen der neuen Studiengänge geschaffen werden, wenn die Standards erfüllt werden sollen. Künftige Deutschlehrer/-innen müssen die Möglichkeit haben, eigene Erfahrungen mit vielen Textsorten zu machen!

Die *Medialität* der Texte schließlich bleibt eine Herausforderung für die Analyse, die durch das Gesagte noch nicht eingelöst ist.

3.5 Literaturgeschichte und Ältere Literatur (IK)

3.5.1 Gegenstandsbereich

Literaturgeschichte betrifft prinzipiell die gesamte textliche und im engeren Sinne literarische Überlieferung von den Anfängen ab dem späten 8. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Unter „Älterer Literatur“ wird gemeinhin die Literatur früherer Sprachstufen verstanden. Weder liegt jedoch „Literaturgeschichte“ einfach vor noch ist Ältere Literatur eine rein sprachliche Erscheinung. Literaturgeschichte manifes-

tiert sich in Literaturgeschichtsschreibung als sinngebendes Konstrukt, das seinerseits wissenschaftlicher Verhandlung ausgesetzt ist. Ältere Literatur basiert auf einem anderen Autorbegriff, unfesten Texten, Überschneidungen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, anderen ästhetischen Vorstellungen sowie einer anderen Wissens- und Verhaltenslogik.

3.5.2 Bezug zum fachspezifischen Kompetenzprofil

Die KMK-Vereinbarungen folgen in ihren Bezeichnungen und Abgrenzungen gängigen Vorstellungen von Epochen und ihren Literaturen. Davon Kenntnis zu haben, ist wichtig; ein fachspezifisches und wissenschaftlich fundiertes Kompetenzprofil muss sich allerdings in der Fähigkeit erweisen, gängige Auffassungen und griffige Begrifflichkeiten von Epoche, Werk, Autorschaft, von Literatur und Text, von Entstehung und Wirkung auch hinterfragen zu können. Dies bedeutet, sich am Diskurs der wissenschaftlichen Teildisziplinen, d.h. der Art und Weise, wie dort gegenwärtig über dieses Gegenstandsfeld gesprochen und wie es bearbeitet wird, beteiligen zu können.

3.5.3 Vermittlungsperspektive

Wissen um den Konstruktcharakter von Literaturgeschichte als in unterschiedlichen Modellen vorliegende Literaturgeschichtsschreibung lässt wahrnehmen, dass damit Sinngebungen vorgenommen werden (und andere nicht) und macht darauf aufmerksam, dass damit immer auch Entscheidungen über Wertung und Textauswahl verbunden sind. Damit sind Grundfragen der Vermittlung angesprochen: Es geht um die Verantwortung, was und in welcher Weise einer nachwachsenden Generation als der Gegenstandsbereich der literarischen Überlieferung vorgestellt wird und welche Bearbeitungsmöglichkeiten ihr dafür angeboten werden. „Lesen“ gegen Literatur zu setzen, würde den Sachverhalten des Unterrichts ihre historische Dimension rauben. Ältere Literatur als für die Gegenwart irrelevant zu deklarieren, würde nicht nur ihre Qualität, sondern auch die von Texten anderer Zeiten verkennen, vor allem aber entscheidende Chancen zum Erkenntnisgewinn versperren. Vormoderne Texte schärfen den Blick dafür, dass kein Text für sich allein steht und kein literarisches Muster und keine ästhetische Position selbstverständlich ist. Gerade heute ist die Vermittlung von Fragen über Realität und Fiktionalität, Grenzbeziehungen und Virtualität brisant. Nicht zuletzt ist auch angesichts der europäischen und der globalen Herausforderung mit einer jungen Generation darüber zu reden, wie sich dabei die eigene literarische Tradition und ihre Weiterführung verorten und begründen lassen.

3.5.4 Vernetzungsmöglichkeiten

Ältere Literatur und Literaturgeschichte zu vermitteln macht es geradezu erforderlich, die Grenzen herkömmlich getrennter germanistischer Teildisziplinen, und dies auch unter Einbeziehung der Sprachwissenschaft, zu überwinden. Metho-

denentscheidungen haben wahrzunehmen, dass sie im Unterrichtsverfahren stets auch den Gegenstand mit konstituieren. Daher ist mit Blick auf das oben genannte Erkenntnispotenzial gerade von Literaturgeschichte und Älterer Literatur eine ständige wechselseitige Rückkopplung von wissenschaftlicher Modellierung, didaktischer Entscheidung und unterrichtlicher Praxis zu reflektieren.

3.5.5 Kommentar

Vernetzung zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Praxis bedeutet keine „irgendwie“ erfolgende Zusammenführung von in jeweiligen eigenen Diskursen generiertem Wissen über Literatur in geschichtlichen Zusammenhängen. Fachdidaktik und Vermittlungsfragen sind weder systematisch noch chronologisch dem fachwissenschaftlichen Diskurs nachgeordnet, sondern sind an ihm beteiligt. Niemand verbietet einer Lehrperson, Walthers von der Vogelweide Lyrik unter genieästhetischen Vorzeichen zu lesen und einer empathischen Lektüre im Klassenzimmer auszusetzen. Nur verändert eine solche Methode den Gegenstand. Literaturwissenschaft macht jedoch bisher keine Aussagen zu Fragen der Vermittlung und so wäre *gemeinsam* in Forschung und Lehre Verantwortung zu übernehmen, wie sich der Gegenstand denn konstituieren soll.

3.6 Literatur im Netz / Netzliteratur (PJ/BW)

3.6.1 Gegenstandsbereich:

Literarische Texte im World Wide Web bilden eine spezifische Subgattung von Hypertexten, die sogenannte Hyperfiction. Man unterscheidet Literatur im Netz und Netzliteratur (Hyperfiction i.e.S.). Erstere umfasst Online-Ausgaben der Weltliteratur sowie andere in elektronischer Form publizierte lineare literarische Texte. Netzliteratur bezeichnet hingegen diejenigen literarischen Werke, die auf die multimedialen Möglichkeiten des Internets angewiesen sind. Ihre Verfügbarkeit in Hypertext-Strukturen ist ihr integrales Merkmal. Dadurch können neue intermediale Formen entstehen, z.B. im Grenzbereich von Literatur und Spiel.

3.6.2 Bezug zum fachspezifischen Kompetenzprofil

Das Verständnis für neue Literaturformen wird erst durch grundlegendes, strukturiertes und ausbaufähiges Wissen im Umgang mit literarischen Texten „traditioneller“ und „neuer“ Art erreicht. Hier ist insbesondere umfassendes Wissen über Gattungen und Formen, über die Produktion und die Rezeption von Literatur sowie reflektiertes Wissen über Methoden der Texterschließung und –gestaltung unabdingbar. Da die Übergänge der worttextgebundenen Hyperfiction zu nicht wortgebundenen Textformen fließend sind, müssen auch Kenntnisse im Bereich angrenzender medialer Formen der Literatur vorhanden sein. Fortlaufend kommt Neues hinzu. Die Befähigung, unvertraute Aspekte des Faches selbstständig erarbeiten zu können, wird wohl in kaum einem anderen Bereich so dringend benötigt wie

in diesem. Vernetztes Sachwissen über Sprache und Kommunikation, Literatur und Medien mit großem Anwendungsbezug ist eine unverzichtbare Kompetenz, verbunden mit der Fähigkeit, Deutschunterricht zu planen und zu realisieren sowie durch Auswertung ständig fortzuentwickeln, weil dieser Unterrichtsgegenstand ein sich permanent verändernder ist.

3.6.3 Vermittlungsperspektive

Für die Nutzung von Netzliteratur sind Kenntnisse im Bereich des neuen Lesens und Schreibens grundlegend erforderlich. Die Bedingungen für die Rezeption von Hyperfiction sind andere, als sie für die Lektüre linearer Literatur gelten, denn Netzliteratur verändert die Rollenverteilung zwischen Autor und Leser und erfordert erweiterte kommunikative Kompetenzen seitens der User. Diese müssen sich im fiktionalen wie im virtuellen Raum sicher bewegen können, müssen die zu lesenden Texte erst selbst mittels Linksemantik generieren, aber auch netzliterarisch schreiben können, z.B. in Mitschreibprojekten und Blogs. Lernende, die diese Kompetenzen im Umgang mit Hypertexten in einem qualifizierten Deutschunterricht erwerben, verfügen über ein anschlussfähiges Wissen, das sie zukunftsfähig macht.

3.6.4 Vernetzungsmöglichkeiten

Es ergeben sich zunächst innerfachliche Vernetzungen, z.B. mit Methoden der Textanalyse „herkömmlicher“ und „neuer“ Texte. Literaturgeschichtliches und gattungsspezifisches Wissen wird erweitert, die Lese- und Schreibkompetenz allgemein gestärkt. Kreativität und eigenverantwortliches Lernen werden gefördert, intermediale Verbindungen erkannt und hergestellt. Außerfachlich wird durch die Beschäftigung mit netzmedialen Inhalten die spezifische Sprachkompetenz sowohl auf der Rezeptions- als auch auf der Produktionsebene gesteigert. Neben dem einschlägigen Wissenserwerb wird Sicherheit im Umgang mit neuen Kommunikationsformen vermittelt.

3.6.5 Kommentar

Die oben beschriebenen Kompetenzen und Inhalte sind mit Blick auf die Zukunft unabdingbar. Es handelt sich um Basisqualifikationen, über die die nächste Generation in hohem Maße verfügen müssen. Der zugleich sachadäquat-kompetente wie auch angemessen kritische Umgang mit computerbasierten Medien wird in seiner Sprachgebundenheit in erster Linie im Deutschunterricht gelehrt, die anderen Fächer profitieren von diesem Grundwissen, die Persönlichkeit der Lernenden wird insgesamt entwickelt.

3.7. Mündlichkeit: Sprechen und Zuhören (MP-W)

3.7.1 Gegenstandsbereich

In den KMK-Standards für die Schule steht die mündliche Kommunikation gleichberechtigt neben der schriftlichen Kommunikation, dem Umgang mit Texten und Medien und der Sprachreflexion. Auch wenn mündliche Kommunikation in allen Fächern mit geübt wird, ist der Deutschunterricht die dafür ausgewiesene Domäne. Deshalb müssen die für den Unterricht notwendigen Qualifikationen im Lehramtsstudium für das Fach Deutsch besondere Berücksichtigung finden. Dabei geht es im Einzelnen um Grundlagen wie sich artikuliert, verständlich, sach- und situationsangemessen zu äußern, verschiedene Formen mündlicher Darstellung (Erzählen, Berichten, Informieren, Beschreiben, Appellieren, Argumentieren, Erörtern), die Wirkungen der Redeweise (Körpersprache, Stimmführung etc.) situations- sowie adressatengerecht einzuschätzen, um das verstehende Zuhören, das Reden und Präsentieren vor anderen, die Gesprächsführung, das Textsprechen und szenische Spielen.

3.7.2 Bezug zum fachspezifischen Kompetenzprofil

Wenn Studienabsolventen „über erste reflektierte Erfahrungen in der kompetenzorientierten Planung, Realisierung und Auswertung von Deutschunterricht“ verfügen sollen, dann müssen sie auch entsprechende Eigenkompetenzen haben, denn diese sind Voraussetzung für erfolgreiches didaktisches Handeln. Und dabei geht es nicht nur um die stimmlich-sprecherischen, sondern auch um rhetorisch-strukturelle Kompetenzen in Rede- und Gesprächsformen sowie ästhetische Kompetenzen beim Sprechen und Spielen.

Anknüpfungspunkte für den Bereich „Mündlichkeit“ sind bei den Inhalten der „ländergemeinsamen Anforderungen“ vor allem

unter Sprachwissenschaft: „Phonologie“ sowie „Theorien und Modellierungen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit“

unter Literaturwissenschaft: „Methoden der Textanalyse/Textinterpretation“ sowie „Theorien zur Produktion und Rezeption literarischer und pragmatischer Texte“

unter Fachdidaktik: „Theorie und Konzepte (des Deutschunterrichts und) seiner Lernbereiche, einschließlich der Erprobung im Unterricht“.

Das Studium der mündlichen Kommunikation lässt sich nicht einem der traditionellen Wissenschaftsbereiche „Sprache“ oder „Literatur“ zuordnen; Sprechwissenschaft/ Sprecherziehung als Disziplin ist eher fachdidaktisch anerkannt, beschäftigt sich aber auch wissenschaftlich mit allen Aspekten mündlicher Kommunikation und liegt quer zur traditionellen Einteilung in Sprach- und Literaturwissenschaft.

3.7.3 Vermittlungsperspektive

Wer „Sprechen und Zuhören“ erfolgreich unterrichten will, muss zwischen Konzept und Medium unterscheiden. Konzeptionelle Mündlichkeit wird im Unterricht zwar reflektiert, ist aber nicht der Fokus bei der Vermittlung. Im Wesentlichen geht es in Schule und Studium um konzeptionell schriftliche Formen im Medium der Mündlichkeit. Es sollen die gültigen Sprach- und Sprechnormen, Rede- und Gesprächsformate sowie darin enthaltene Ansprüche an Hörerbezug, Argumentation etc. vermittelt werden, und diese zählen zur konzeptionellen Schriftlichkeit. Dennoch muss eine möglichst weit reichende mediale Mündlichkeit gefordert werden, d. h., auch entfaltete und vorbereitete Formen wie Präsentationen, Reden etc. sollten nicht schriftsprachlich ausformuliert, sondern anhand von Stichwörtern frei gesprochen werden.

3.7.4 Vernetzungsmöglichkeiten

Aspekte der Eigenkompetenz können z. T. auch in allgemeinen Praxistrainings zu Schlüsselqualifikationen und schulpraktischen Studien erworben werden, diagnostische Kenntnisse über den Spracherwerb, die Modellierung von Sprechdenk- und Hörverstehensprozessen sowie Stimm-, Sprach- und Sprechstörungen (bei Kindern) in psychologischen bzw. psycholinguistischen Veranstaltungen.

3.7.5 Kommentar

Man wird besonders darauf achten müssen, dass die medial mündlichen Formen in der Ausbildung hinreichend Berücksichtigung finden. Denn nichts ist unglaublicher als eine Lehrperson, die Mündlichkeit lehren will, selbst aber Inhalte nicht überzeugend mündlich präsentieren kann.

4. Verzahnung der Phasen (CP)

4.1 Gegenstandsbereich

Die Lehrerbildung stellt ohne Frage eine der größten Herausforderungen der Bildungspolitik dar, geht es doch darum, Menschen nachhaltig dafür zu qualifizieren, eines der teuersten und wichtigsten Güter unseres Staates an Generationen von Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, d. h., diese zur konstruktiven Teilhabe an der Gesellschaft zu befähigen. Zugleich sind aber zentrale Kennzeichen der Bildungspolitik in Deutschland zum einen die föderale Zersplitterung des Bildungsgedankens sowie das *Fehlen einer Gesamtkonzeption für die Berufsqualifikation* angehender Lehrerinnen und Lehrer, wie zu Recht immer wieder, z. B. von Terhart, bemängelt wird. Die im Bildungsprozess – in den Ländern zudem sehr unterschiedlich – angelegten Phasen der Ausbildung sind mit der Berufsübernahme nur vordergründig abgeschlossen. Für einen nachhaltigen Erfolg der Qualifizierung ist eine Abstimmung der Zielsetzungen und Inhalte der einzelnen Phasen (1. Hochschul-

le/Wissenschaft; 2. Studienseminar/Praxis; 3. Schule/Berufseinstieg) unverzichtbar, wenn die künftigen Lehrerinnen und Lehrer ihren immer anspruchsvoller werdenden Aufgaben auch gerecht werden sollen.

4.2 Bezug zum fachspezifischen Kompetenzprofil

Ohne einer „Funktionalisierung“ gerade von wissenschaftlicher Bildung das Wort reden zu wollen, ist doch für die Gesamtqualifikation ein Blick auf das Ende der Berufsausbildung, also auf die Erfordernisse des Berufsalltags, unverzichtbar. Dabei soll vor dem Hintergrund der KMK-Vereinbarung, in der zwar die Bedeutung der *Anschlussfähigkeit des Wissens* nachhaltig betont wird, in der die Notwendigkeit einer Verzahnung verschiedener Teilbereiche der Gesamtqualifikation allerdings keine Berücksichtigung findet, aus pragmatischen Gründen der Blick zunächst auf die erste und zweite Phase der Lehrerausbildung gerichtet werden.

4.3 Vermittlungsperspektive

Unklar bleibt insbesondere die *Gestaltung der Praxisphasen*, die in viel komplexerer Form als bisher in die Bachelor- und Masterstudiengänge integriert sind, was allerdings zugleich der Grund für die Verkürzung der Ausbildungszeit in der zweiten Phase in nahezu allen Bundesländern ist. Dabei ist die Gewährleistung einer qualifizierten Vorbereitung, Betreuung und Auswertung der Praxisversuche der Studenten unverzichtbar, um den klassischen Praxisschock zu vermeiden oder zumindest zu verringern, aber auch um für den Lehrberuf ungeeignete Personen möglichst frühzeitig dahingehend beraten zu können, dass sie ihre Berufsorientierung ihren Möglichkeiten anpassen.

4.4 Vernetzungsmöglichkeiten

Denkbar wären beispielsweise die Gestaltung von Vor- und Nachbereitungsseminaren in Tandems (Universität/Studienseminar). Hierzu könnten gemeinsame Module entwickelt werden, die die *Verflechtungsmöglichkeiten beider Phasen* exemplifizieren. Sinnvoll erscheint auch die wechselseitige Teilnahme von Vertretern beider Phasen an Lehrveranstaltungen bzw. die gemeinsame Durchführung einzelner Seminarveranstaltungen oder -blöcke. Dadurch könnte einerseits der Blick auf die für den Unterricht unverzichtbare Didaktisierung wissenschaftlicher Erkenntnisse, andererseits auf die Notwendigkeit wissenschaftlicher Fundierung von Unterricht gerichtet bzw. geschärft werden.

4.5 Kommentar

Leider scheitert die Verzahnung der einzelnen Phasen bislang oft an räumlichen, personellen oder institutionellen Bedingungen, vielfach aber auch an der fehlenden Kommunikationsbereitschaft der jeweiligen Vertreter. Dennoch gibt es bereits an verschiedenen Universitäten Kooperationsmodelle mit vergleichbaren

Zielsetzungen; sie sollten in sehr viel stärkerem Maße als bisher institutionalisiert werden. Problematisch sind Studienordnungen, die durch Verlagerung von Praxisphasen in die Masterausbildung den wissenschaftlichen Anteil der Ausbildung (Berechtigung zur Promotion) ebenso reduzieren wie die Praxisorientierung im Referendariat. Unverzichtbar erscheint vor diesem Hintergrund der bundesweite Ausbau einer qualifizierten Betreuung der Berufseingangsphase.

¹ Die Autor/-innen dieses Beitrags sind die folgenden, von den Verbänden (DGV bzw. SDD) benannten Mitglieder des Gemeinsamen Arbeitskreises: Ulf Abraham (UA), Jürgen Baurmann (JB), Petra Josting (PJ), Ina Karg (IK), Jörg Kilian (JK), Peter Klotz (PK), Marita Pabst-Weinschenk (MP-W), Christian Plien (CP), Berbeli Wanning (BW).