

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



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

<http://www.didaktik-deutsch.de>
21. Jahrgang 2016 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Dorothee Wieser

GEEIGNET WOFÜR?

**Zur Notwendigkeit der gemeinsamen
Reflexion von professionsbezogenen
und domänenspezifischen
Überzeugungen und Vorstellungen bei
Studierenden wie Lehrenden**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 21. H. 41. S. 17-
20.

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.

Dorothee Wieser

GEEIGNET WOFÜR?

Zur Notwendigkeit der gemeinsamen Reflexion von
professionsbezogenen und domänenspezifischen Überzeugungen und
Vorstellungen bei Studierenden wie Lehrenden

Die sprachdidaktischen Debatten-Beiträge, die in der letzten Ausgabe von „Didaktik Deutsch“ zu der Frage nach der Notwendigkeit von Eingangstests Stellung bezogen haben, lassen einerseits eine gewisse, teilweise sogar sehr deutliche Skepsis gegenüber entsprechenden Tests erkennen, andererseits werden die Herausforderungen, die mit der Studieneingangsphase verbunden sind, betont. Die Situation stellt sich meines Erachtens für die Literaturdidaktik nicht grundsätzlich anders dar. Es soll hier also darum gehen, die bereits aufgeworfenen Fragen und Diskussionspunkte mit Blick auf die Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik zu spezifizieren.

Eingangstests, die der Selektion der Studienbewerberinnen und -bewerber dienen, erscheinen unter mindestens zwei Gesichtspunkten als problematisch: Es dürfte nicht nur strittig sein, welche Kompetenzen und welches Wissen hier zu testen wären, sondern selbst wenn es diesbezüglich einen Konsens gäbe und man sich beispielsweise auf die von Thomas Zabka formulierten Prinzipien eines hochschulreifen Umgangs mit Literatur bezöge¹, wäre die Konstruktion eines validen Testinstruments die nächste, wohl kaum zu bewältigende Herausforderung bzw. es stelle sich die grundsätzliche Frage nach der Sinnhaftigkeit entsprechender Tests.

Angesichts des virulenten und zumindest in Teilen durch Studienergebnisse gestützten Eindrucks, dass einige Studierende das Studium im Fach Deutsch mit eher ungünstigen Erwartungen und Einstellungen aufnehmen (vgl. Abraham 2012: 64–66, Zabka 2015: 139), wäre es aber zumindest bedenkenswert, inwiefern man Studierenden durch Online-Self-Assessment-Programme eine Orientierung für die Studienwahl gibt. Eine Sichtung von bereits vorliegenden Programmen zeigt allerdings, wie schwierig es ist, auf der einen Seite einen realistischen Eindruck von einem germanistischen Lehramtsstudium zu vermitteln und auf der anderen Seite die Reflexion eigener Vorstellungen und Überzeugungen anzustoßen. Die häufig in den Tests zu findenden Wissensfragen (z. B. zu Autoren oder Epochen) vermitteln ein fragliches Bild von den Dingen, die im Studium Relevanz gewinnen sollen, und

¹ Thomas Zabka führt folgende drei Prinzipien aus: (1) Immersion und Reflexion, (2) Vergegenwärtigung und Distanzierung und (3) Einzelnes und Allgemeines als Erkenntnisgegenstand (Zabka 2015).

Fragen nach dem Lektüerverhalten oder dem Interesse am Theater sind doch leicht durchschaubar und damit nur bedingt reflexionsanregend. Nicht weniger schwierig dürfte es sein, Erwartungen an das Lehramtsstudium, von dem man doch schon eigentlich alles zu wissen glaubt, durch Fragen und Aufgaben in einem Online-Self-Assessment zu irritieren. Trotz dieser Bedenken erscheint es lohnend, zu diskutieren und zu prüfen, welche Formate und Rückmeldefunktionen sich eignen, um Interesse zu wecken, Einblicke zu gewähren, aber eben auch die Reflexion eigener Neigungen und Vorstellungen und deren Passung mit der Ausrichtung des Studiums anzuregen – wohlwissend, dass andere Faktoren die Studienwahl stärker beeinflussen.

Vor diesem Hintergrund kommt der Studieneingangsphase besondere Bedeutung zu, denn diese kann und muss das leisten, was ein Online-Self-Assessment nur in Ansätzen zu leisten vermag: zum einen Orientierung hinsichtlich der gestellten Erwartungen geben, zum anderen Anlässe zur Reflexion von professionsbezogenen und domänenspezifischen Überzeugungen bieten. Die von Iris Winkler unterschiedenen professionsbezogenen Konzepte, die in unterschiedlichen Ausprägungen und Überlappungen zum Tragen kommen, zeigen auf, mit welchen Perspektiven es sich u. a. auseinanderzusetzen gilt. Während das Ausrüstungs- und das Abgrenzungskonzept eine universitäre Lehrerbildung grundsätzlich in Frage stellen, da davon ausgegangen wird, dass eine passgenaue Wissensvermittlung notwendig sei und das im Studium erworbene Wissen nicht praxisrelevant werden könne (vgl. Winkler 2015: vor allem 199 f.), erscheinen das Transmissions- und das Reflexionskonzept anschlussfähiger. Doch die mit dem Transmissionskonzept verbundene Vorstellung einer unmittelbaren Übertragbarkeit des universitären Wissens in die schulische Praxis ist, wie Iris Winkler zu Recht anmerkt, letztlich gleichfalls hinderlich und das im Anschluss an Hans Georg Neuweg formulierte Reflexionskonzept, das Theorie und Praxis reflektiert relationiert, dürfte ein eher selten anzutreffendes sein (vgl. ebd.: vor allem 202–205).

Es sind aber keineswegs nur die Überzeugungen der Studierenden zur Professionalisierung im Lehramtsstudium, die in den Fokus gerückt werden sollten, sondern ebenso sind dies deren domänenspezifische Überzeugungen und die entsprechenden Überzeugungen aufseiten der Lehrenden (vgl. ebd.). Wenn eine Verständigung unter den fachwissenschaftlich wie fachdidaktisch Lehrenden über Studieneingangstest, Self-Assessment-Programme oder die Gestaltung der Studieneingangsphase angestrebt würde, dann würde ersichtlich, dass die Vorstellungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis, von Fachdidaktik und Fachwissenschaft, aber auch zu den Spezifika der Lehr-Lern-Prozesse in der Literaturwissenschaft durchaus auseinander gehen.

Insofern ist die Frage nach Studieneingangstests eine Frage mit Potential für Debatten wie diese, vor allem aber auch für institutsinterne Verständigungen, wenn sie nicht in ein Lamento über die unzureichenden Fähigkeiten der Studierenden und den Ruf nach selektierenden Tests mündet. Sie kann zum Anlass genommen werden,

sich über das zu verständigen, was insbesondere in der Studieneingangsphase als wichtig erscheint, und zugleich Anlass geben, kritisch zu prüfen, auf welchen professionsbezogenen und domänenspezifischen Überzeugungen die jeweiligen Setzungen beruhen.

Dann wäre beispielsweise zu diskutieren, ob man sich mit folgender Befürchtung Thomas Zabkas arrangieren will oder ob nicht doch auch im Studium Raum für ästhetische Erfahrungen geschaffen werden muss:

Wenn zu befürchten ist, dass im Studium Kunsterfahrung durch Kunstanalyse suspendiert wird und dies als wissenschaftlich gilt, darf die Bildung zur Hochschulreife gerade nicht aufgehen in der Hinführung zu solchem wissenschaftlichen Handeln, sondern muss in besonderem Maße auch Kulturen der Kunsterfahrung etablieren, damit die Schülerinnen und Schüler jenen Umgang mit Literatur überhaupt kennenlernen, der im Studium als Privatsache vorausgesetzt wird (Zabka 2015: 139).

Generell dürfte die Frage nach dem, was man als Privatsache der Studierenden in Sachen kultureller Bildung erachtet und wo man die eigene Verantwortung sieht, eine strittige sein. Aber auch die Frage nach dem Verhältnis von zu erwerbenden Lektürekennntnissen („Leselisten“), der Vermittlung von literaturgeschichtlichem Wissen und der Enkulturation in eine wissenschaftliche Interpretationsgemeinschaft wirft so manche zu diskutierende Frage auf. Dabei kann es nicht um einen zu erzielenden Konsens gehen, aber um eine Verständigung, die dann eine Basis dafür schafft, gemeinsam zu entscheiden, was gefordert und gefördert und ggf. getestet werden soll, um im Anschluss eine gezieltere Förderung zu ermöglichen. Das alles mag letztlich selbstverständlich sein, in der Realität bleibt dann aber doch meist zu wenig Raum für die Auseinandersetzung über solche Fragen – mit der Folge, dass Orientierungspunkte für die Studierenden häufig nur schwer auszumachen sind.

Die gemeinsame Auseinandersetzung ist letztlich auch deshalb notwendig, da die Befunde der Lehrerbildungsforschung zwar die Bedeutsamkeit des fachlichen wie fachdidaktischen Wissens für die Lehrerexpertise betonen, dass aber Aussagen über die spezifische Relationierung der entsprechenden Wissensbestände und über erfolgreiche Erwerbsprozesse bisher nur sehr eingeschränkt möglich sind (vgl. Neuweg 2011). Klare Konturen z. B. für konstruktive Bezüge und Vernetzungen von Fachdidaktik und Fachwissenschaften im Rahmen des Lehramtsstudiums gibt es nicht und es braucht folglich einen beständigen Diskurs und die stete Überprüfung der eigenen Konzepte und Annahmen. Davon ausgehend kann man, wie bereits angedeutet, zu der Frage kommen, welche Formen der Überprüfung und darauf bezogener Unterstützungsmaßnahmen es in der Studieneingangsphase braucht und wie man konstruktiv mit den Ausbildungskonzepten der Studierenden umgehen kann, aber eben auch erst dann.

Literatur

- Abraham, Ulf (2012): Literaturdidaktik und die Befähigung zur Teilhabe an der kulturellen Praxis. Literatur als Aufgabe der Lehrenden- und Lehrerbildung. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes. H. 1. S. 59–72.
- Neuweg, Hans Georg (2011): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann. S. 451–477.
- Winkler, Iris (2015): Durch die Brille der anderen sehen. Professionsbezogene Überzeugungen im Lehramtsstudium Deutsch. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes. H. 2. S. 192–208.
- Zabka, Thomas (2015): Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? In: Didaktik Deutsch. H. 38. S. 136–150.

Anschrift der Verfasserin:

*Prof. Dr. Dorothee Wieser, TU Dresden, Institut für Germanistik, D-01062 Dresden
dorothee.wieser@tu-dresden.de*