

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>
23. Jahrgang 2018 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Irene Pieper

**ZUMUTUNGEN ERKENNEN;
VERHÄLTNISSMÄSSIGKEITEN IM
BLICK BEHALTEN: FÜR MEHR
BALANCE IN EINER FELDNAHEN
DEUTSCHDIDAKTIK**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 23. H. 44. S. 4-9.

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.

Irene Pieper

ZUMUTUNGEN ERKENNEN, VERHÄLTNISSMÄSSIGKEITEN IM BLICK BEHALTEN: FÜR MEHR BALANCE IN EINER FELDNAHEN DEUTSCHDIDAKTIK

Ausgangspunkt meines Beitrags ist ein Unbehagen: Die empirische Aufstellung der Deutschdidaktik und die Ambitionen zur Gestaltung praxisbezogener Lehramtsstudiengänge rücken dem Feld der Schule derzeit sehr nahe. Dabei zeigen sich an verschiedenen Stellen Überforderungserscheinungen. Deutlich sichtbar wird häufig, dass Akteure in den Schulen Anfragen zur Durchführung von Forschungsarbeiten eher als zusätzliche Belastung wahrnehmen denn als Versprechen im Hinblick auf fruchtbare Impulse für die eigene Gestaltung des Tätigkeitsfelds. Die aktuellen Studiengangsentwicklungen, die inzwischen vielfach ganze Praxissemester vorsehen, binden weitere Ressourcen und sind organisatorisch eher im Regel- als im Ausnahmefall von hoher Komplexität, auch weil sie des Öfteren phasenübergreifend aufgestellt sind. Formen der Kooperation zwischen dem Feld der Schulpraxis und der universitären Deutschdidaktik sind demnach vielfältiger geworden; sie werfen aber auch verstärkt die Frage auf, wie sie so zu gestalten sind, dass sie für die Ziele der Deutschdidaktik in Forschung und Entwicklung förderlich sind. Gerade mit Blick auf das Lehramtsstudium betrifft die aktuelle Entwicklungsdynamik erneut Priorisierungsfragen. Wie werden insbesondere Ansprüche an das wissenschaftliche Studium und solche, die im Bereich der Berufsvorbereitung angesiedelt sind, balanciert?

Vor diesem Hintergrund betrachte ich im Folgenden Formen der Praxisbezüge innerhalb der Deutschdidaktik, dies zunächst mit Blick auf Forschung und Entwicklung, anschließend im Hinblick auf das Feld fachdidaktisch-schulpraktischer Studien und der fachdidaktischen Lehre.

Praxisbezüge I: Forschung und Entwicklung

Fragt man nach den Verhältnissen zwischen „Praxis“ und Deutschdidaktik, lässt sich beinahe umstandslos weiterschreiten in Richtung disziplinärer Grundsatzreflexionen: In welchem Verhältnis steht die Deutschdidaktik als Disziplin zur Praxis des Deutschunterrichts? Erörterungen dieser Frage haben das Selbstverständnis der Disziplin von Anfang an beschäftigt und bleiben reizvoller Reflexionsgegenstand (zuletzt Bräuer (Hg.) 2016). Meines Erachtens kann dabei gegenwärtig von einem weitgehenden Konsens in zweierlei Hinsicht ausgegangen werden: (1) Es gehört zu den genuinen Aufgaben der Deutschdidaktik, Lehr-/Lernprozesse im Bereich des sprachlichen und literarischen Lernens zu erforschen – dabei anerkennend, dass diese Prozesse nicht nur im Unterrichtsraum situiert sind. (2) Keine Disziplin kann

es mit mehr Berechtigung wagen, Beiträge zur Entwicklung des Deutschunterrichts einzuspielen. Idealerweise sind diese Entwicklungsbeiträge forschungsbasiert, stehen also in einem produktiven Zusammenhang mit den Forschungsaufgaben der Deutschdidaktik.

Nimmt man die benannten Kernaufgaben ernst, so sind sie beide auf Praxis bezogen: Die Praxis ist Entwicklungsfeld deutschdidaktischer Arbeit und – vielfach eher mittelbar als unmittelbar – Forschungsfeld. Mit Blick auf Letzteres liegen die je unterschiedlichen methodischen Herausforderungen gerade einer genuinen Unterrichtsforschung inzwischen offen zutage. Der Forderung Hubert Ivos nach einer „Fachunterrichtswissenschaft“, die es mit dem „unterrichtlichen Brauchtum“ aufnimmt (Ivo 1977: 183), arbeitet nicht zuletzt die praxeologisch orientierte Forschung zu (vgl. Feilke/Wieser, i. Dr.).

Die Tatsache, dass die deutschdidaktische Forschung aktuell vielfach empirisch ausgerichtet ist, müsste nun Brückenschläge zwischen den Aufgabenfeldern Forschung und Entwicklung erleichtern. In der weiteren Bearbeitung dieser Beziehung, die ja nicht nur im Sinne eines Nacheinanders, sondern auch eines Ineinanders gedacht werden kann, liegt sicherlich eine zentrale, alles andere als triviale Entwicklungsaufgabe der Deutschdidaktik. Dass die Deutschdidaktik einfach Modelle bereitstellen könnte, die die Praxis durchspielte, ist zurecht vielfach zurückgewiesen worden (z. B. Ossner 2016: 164). Mit Blick auf die Vermittlung von Forschung und Entwicklung muss sich aber auch eine deutschdidaktisch-rekonstruktive Forschung der Frage stellen, welche konstruktiven Anschlussmöglichkeiten an ihre Ergebnisse entwickelt werden könnten. Hier könnte man im Rahmen qualitativer Studien die direkte Zusammenarbeit mit den Lehrkräften suchen, etwa anknüpfend an Konzepte der Action Research. Zu denken ist aber auch an ökologisch valide Interventionsforschung (z. B. Rübmann et al. 2016), an die Möglichkeiten des Qualitativen Experiments (z. B. Heins 2017) oder des Design Based Research (zum Konzept Dube/Prediger 2017). Ein Schlüssel gelingender Kooperation ist sicherlich, dass die Problemstellungen, die Lehrkräfte als Entwicklungsfelder betrachten, einen Nexus mit Problemstellungen, die die Forschung identifiziert hat, aufweisen. Voraussetzung für jede Form der Zusammenarbeit dürften allerdings auch Beteiligungsressourcen seitens der Lehrkräfte sein, über die die Deutschdidaktik meist nicht selbst entscheiden kann. In diesem Bereich sind Bildungspolitik und Schuladministration gefordert.¹

¹ Überzeugend aufgestellt ist ein aktuelles dänisches Projekt, *Bedre kvalitet i dansk og matematik* (KiDM, dt. „Bessere Qualität in Dänisch und Mathematik“), das vom Bildungsministerium des Landes gefördert wird und an drei Universitäten sowie drei Hochschulen angesiedelt ist: Der Schwerpunkt liegt auf der Unterrichtsentwicklung u. a. für den Bereich Literatur in der Sekundarstufe I. Nach Auskunft eines Projektleiters, Nikolaj Elf/Universität Süd-Dänemark, waren schon die Entwicklungsbereiche, auf die die Ausschreibung zielte, von den Lehrkräften, vertreten durch die Gewerkschaften, eingebracht worden. Die Hälfte des Budgets geht an die 130 beteiligten Schulen bzw. Schulträger, um die Lehrkräfte für die Mitwirkung am Projekt von Unterrichtsverpflichtung freustellen und unterstützen zu können.

Egal welcher Weg im Bereich der empirischen deutschdidaktischen Forschung eingeschlagen wird, muss das Arbeiten im Feld wohlbegründet, maßvoll und kommunikabel sein, denn das Arbeitsbündnis zwischen den Akteuren im Feld und denjenigen in der Forschung braucht Pflege. Darauf, wie zurückhaltend viele Akteure in den Schulen derzeit auf forschungsbezogene Anfragen reagieren, habe ich einleitend hingewiesen. Wünschenswert wäre freilich eine solche Hinwendung zum Feld, in der die Akteure in den Schulen sich nicht als Landeplatz empirischer Untersuchungen in Anspruch, sondern als Partner forschungsbasierter Unterrichtsentwicklung ernst genommen fühlen können. Letzteres muss nicht unmittelbar, sollte aber mittelbar – und dabei für die Akteure mindestens erahnbar – der Fall sein.

Praxisbezüge II: Praxisphasen und fachdidaktische Lehre

Noch in einer dritten, mit den ersten beiden Perspektiven verknüpften Form betrifft die Frage nach „Praxis“ die Kernaufgaben der Deutschdidaktik, nämlich mit Blick auf Art und Umfang fachdidaktisch-schulpraktischer Anteile im Lehramtsstudium. Hier scheint der Ruf nach Praxis einen vordringlichen Ort zu haben. Fachpraktische Studienanteile haben in den vergangenen Jahren erheblich an Gewicht gewonnen, in Deutschland insbesondere in Gestalt der sogenannten Praxissemester. Sie gelten als zentrales Qualitäts- und Profilelement im Lehramtsstudium. Entsprechend weist die Qualitätsoffensive Lehrerbildung des BMBF die Verbesserung des Praxisbezuges als ein Handlungsfeld aus, und Bezüge zwischen Studiengang und Handlungsfeld Unterricht gehören vielerorts mindestens zum ‘Markenkern’, so etwa im Hildesheimer Modell oder im Jenaer Modell der Lehrerbildung.

Auch mit Blick auf solche schulpraktischen Anteile wird gegenwärtig eine doppelte Aufgabenstellung erkennbar: Nicht nur lernen die Studierenden, Fachunterricht zu planen, durchzuführen und zu reflektieren, sondern sie führen auch Studien durch, die dem Rahmenkonzept des Forschenden Lernens zugeordnet werden. Auch ihr Handlungsbereich ist ein doppelter, auf unterrichtliches Handeln und auf die Konturierung und Bearbeitung einer Forschungsaufgabe gerichtet. Die Studiengangskonzepte sind insofern weit differenzierter aufgestellt, als schnurstracks und allein auf Handlungskompetenzen zuzuarbeiten. Dennoch ist der berufsvorbereitende Anteil gestärkt. So gehört die Zusammenarbeit von erster und zweiter Phase zur Struktur des Masterstudiengangs für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen in Niedersachsen und ist Teil des Qualitätsoffensive-Projekts der Universität Hamburg, ProfaLe, um nur zwei Beispiele zu nennen. Damit haben zugleich solche Momente mehr Raum im Studium, die jedenfalls nicht primär der wissenschaftlichen Sozialisation der Studierenden dienen.

Handelt es sich beim Praxissemester also um ein doppeltes Rollenangebot? Student/in sein und ein wissenschaftliches Sozialisationsangebot erhalten – im Praxissemester insbesondere durch die Durchführung von Projekten Forschenden Lernens –, Praktikant/in sein und sich als Lehrperson (in spe) verstehen und

betrachten lernen – insbesondere durch die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht? Bei klugem Zuschnitt der Projekte und einer kontrollierten übersichtlichen Anlage – die sich auch angesichts der potenziellen Belastungen für die Schulen empfiehlt – kann es sicherlich gelingen, dass Studierende als Forschende tätig werden (s. den Beitrag von Sacher in diesem Heft).

Erste Erfahrungen mit dem niedersächsischen Format sind teilweise ermutigend, selbstverständlich sind reichhaltige Arbeiten aber nicht. Einer Evaluationsstudie an der Universität Flensburg zufolge, die sich auf deren ersten Durchgang im Wintersemester 2014/2015 bezieht, hatte dort die forschungsbezogene Aufgabe bei den Studierenden die geringste Akzeptanz und wurde eher abgelehnt. Hier wird deutlicher Entwicklungsbedarf markiert (vgl. Bach 2015: 44). Und zu denken gibt auch, dass das Forschende Lernen nicht nur ein Programm im Studium, sondern auch ein Konzept der Unterrichtsentwicklung im Primarbereich ist, offenbar also kompatibel mit der Schülerrolle gedacht werden kann (s. etwa die Seiten der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung: <http://www.forschendes-lernen.net>). Insgesamt changiert das Konzept derzeit zwischen wissenschaftlicher Erkenntnisorientierung qua Forschung einschließlich methodischer Ansprüche, einem Professionsmodell, das einen forschend-reflexiven Habitus ausgeprägt wissen möchte und dabei vor allem auf Reflexion von Praxis setzt (vgl. Helsper/Kolbe 2002), und einer grundsätzlich problemorientierten Weltzuwendung. Im Ergebnis ist das Rahmenkonzept für unterschiedliche Domestizierungsbewegungen offen. Und insofern muss das wissenschaftliche Sozialisationsangebot an Studierende, das das Forschende Lernen bereithalten könnte, ambig bleiben.

So oder so können sich Studierende anders als deutschdidaktische Experten und Expertinnen dem Handlungsraum Unterricht kaum auf der Basis einer stabilisierten, erkenntnisorientierten wissenschaftlichen Haltung zuwenden. Es gibt zudem weiterhin Hinweise darauf, dass die Studierendenrolle im Lehramtsstudium angesichts eines breiten Fächerspektrums, der im Vergleich zu anderen Studiengängen schwächeren disziplinären Verortung und des Einflusses von bildungspolitischen Entscheidungen auf das Curriculum in besonderer Weise uneindeutig oder sogar prekär ist. Wenzl, Wernet und Kollmer (2018) dekonstruieren auf der Basis von Fallvignetten den Praxiswunsch von Studierenden sogar als weniger in der Sache denn in der fehlenden akademischen Beheimatung begründet. Der ausgebauten Praxisbezug im Studium kann diese Situation verschärfen und zugleich auf seine Weise lösen: Maßgeblich ist am ehesten die Bewährung in der Praxis, die Bewältigung der Anforderung, Unterricht zu gestalten. Hier hält das Praxissemester starke Identifikationsangebote bereit, die Motivation der Studierenden ist entsprechend hoch (vgl. z. B. Bach 2015). Je nachdem, wie die Universität sich einbringt, werden studentische Erwartungen im Sinne des „Ausrüstungskonzeptes“ (Winkler 2015: 199f.) bedient und gefördert, sodass ein erfolgreicher Abschluss der Praxisphase sich womöglich paraphrasieren lässt: ‘Bereits vorbereitet auf den Beruf, gehe ich in die zweite Phase.’ Ist aus diesem Arrangement auch für das wissenschaftliche Studium

etwas zu gewinnen? Eine regelmäßige Erfahrung besonders aus den fachdidaktischen Seminaren, die während der Praxisphase stattfinden oder auf diese folgen, aber nicht unmittelbar mit ihr verknüpft sind, betrifft die Qualität der Reflexion von Lehr- und Lernsituationen aus dem Deutschunterricht, die Dichte der Auseinandersetzung mit Unterrichtsmaterialien, die Bereitschaft, sich mit uneindeutigen Entscheidungssituationen auseinanderzusetzen – in diesem Fall solchen, die sich der Studentin/dem Studenten nur mittelbar selbst stellen, etwa in der Fiktion, dass man sich mit einer vergleichbaren Entscheidungssituation konfrontiert sehen könnte. Hier gelingt es offenbar in besonderer Weise, Lerngelegenheiten erkenntnisorientiert zu nutzen. Kasuistische Formate, die die intensive Auseinandersetzung mit fachunterrichtlichen Szenarien am überschaubaren Fall verlangen, erweisen sich als besonders fruchtbar, insbesondere dann, wenn der Einübung der rekonstruktiven Perspektive dezidiert Raum gegeben wird (zur Übung vgl. Brinkmann 2012, zur Kasuistik vgl. Wernet 2006). Dass die Studierenden diese Arbeit auf ihre eigene, mehr oder weniger deutlich angelegte professionelle Rolle beziehen können, ohne selbst Subjekt des Falls zu sein, dürfte der Intensität der Auseinandersetzung gerade unter fachlicher Perspektive zuträglich sein: Nicht die eigene Handlungsverstrickung und ihre potenziell affektive Ladung steht im Mittelpunkt, sondern ein zu rekonstruierender Problemgehalt. Gelingensbedingungen solcher Formate in der Fachdidaktik genauer auszuloten, bleibt Forschungsaufgabe. Wie eng ist etwa der Zusammenhang zwischen Lernerfahrungen der Praxisphase und der Intensität fallrekonstruktiver Arbeit andernorts im Studium? Wie lassen sich entsprechende Formate – auch unter Einbezug des sogenannten Forschenden Lernens – so weiterentwickeln, dass die gegenwärtigen Masterphasen nicht nur gut auf den Beruf vorbereitete Studierende in die zweite Phase entlassen, sondern auch Forschungsfragen generieren helfen, denen Absolventen und Absolventinnen im Rahmen von Promotionen nachgehen möchten und können? Oder ist das eine mit dem anderen nicht zu haben? Mit Blick auf die eher schwierige deutschdidaktische Nachwuchssituation muss sich die Disziplin ja schon fragen lassen, welche Eintrittsmöglichkeiten in den Bereich der Wissenschaft sie gegenwärtig eröffnet.

Da deutschdidaktische Arbeit wohl weder in durchgängig uninteressierter Haltung noch in durchgängiger Distanz zum Feld möglich und sinnvoll ist, müssen wir m. E. jedenfalls ernst nehmen, dass die Gestaltung der verschiedenen Arbeitsbündnisse eine eigene Aufgabe ist und die Interessen der Akteure in den Schulen, der Studierenden und der Forschung in eine tragfähige Balance zu bringen sind. Sowohl mit Blick auf Forschung und Entwicklung als auch mit Blick auf die Lehre scheint mir dabei evident, dass Intensität und Fruchtbarkeit der Arbeit im Feld eher mit Maß als mit Menge zu gewinnen ist. Mit Blick auf die Forschung wäre dabei verstärkt danach zu fragen, unter welchen Voraussetzungen die Erkenntnisse der Deutschdidaktik für die Entwicklung des Unterrichts fruchtbar gemacht werden können. Mit Blick auf das Studium sollte nicht zuletzt an der Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung Maß genommen werden.

Literatur

- Bach, Andreas (2015): Das Praxissemester in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie zum Praxissemester an der Europa-Universität Flensburg. Flensburg: Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Europa-Universität
([http://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/portale/lehrerbildung/dokumente/presse/2015-bach-evaluationsbericht-praxissemester-online-end.pdf?sword_list\[\]=zml&no_cache=1](http://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/portale/lehrerbildung/dokumente/presse/2015-bach-evaluationsbericht-praxissemester-online-end.pdf?sword_list[]=zml&no_cache=1)). Abgerufen am 25.3.2018.
- Bräuer, Christoph (Hg.) (2016): Denkraumen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Frankfurt/M.: Lang.
- Brinkmann, Malte (2012): Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Dube, Juliane/Prediger, Susanne (2017): Design-Research – Ein Forschungszugang für praxisnahe Lernprozessforschung in der Deutschdidaktik. In: leseforum.ch. Nr. 1/2017.
- Feilke, Helmuth/Wieser, Dorothee (i. Dr.): Kulturen des Deutschunterrichts – kulturelles Lernen im Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Heins, Jochen (2017): Lenkungsgrade im Literaturunterricht. Zum Einfluss stark und gering lenkender Aufgabensets auf das Textverstehen. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner/Kolbe, Fritz-Ulrich (2002): Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovation oder ihre Verhinderung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5 (3). S. 384–400.
- Ivo, Hubert (1977): Zur Wissenschaftlichkeit der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Vorüberlegungen zu einer Fachunterrichtswissenschaft. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Ossner, Jakob (2016): Didaktische Konstrukte und Konstruktvalidität in der Deutschdidaktik. In: Bräuer, Christoph (Hg.): Denkraumen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Frankfurt/M.: Lang. S. 147–168.
- Rüßmann, Lars/Steinhoff, Torsten/Marx, Nicole/Wenk, Anne Kathrin (2016): Schreibförderung durch Sprachförderung. Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen. In: Didaktik Deutsch 40. S. 41–59.
- Wenzl, Thomas/Wernet, Andreas/Kollmer, Imke (2018): Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden. Wiesbaden: Springer.
- Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Winkler, Iris (2015): Durch die Brille der anderen sehen. Professionsbezogene Überzeugungen im Lehramtsstudium Deutsch. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 62 (2). S. 192–208.

Anschrift der Verfasserin:

*Prof. Dr. Irene Pieper, Universität Hildesheim, Institut für deutsche Sprache und Literatur,
Lübecker Str. 3, 31141 Hildesheim.*

irene.pieper@uni-hildesheim.de