

Bericht

Forum B.1: Deutschstunden – zur Lehrerausbildung

Wiebke Dannecker (Hannover)

Gute Deutschstunden – Zur Zukunft der Lehrer/innenbildung in Deutschland

1. Zum Auftakt – ein Problemaufriss

Es gärt in der Lehrer/innenbildung, oder besser: Es bewegt sich etwas. Die Wirksamkeit von Schule und Unterricht steht seit der Veröffentlichung der Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien im Fokus bildungspolitischer Debatten. Insbesondere das Fach Deutsch rückt dabei ins Zentrum des öffentlichen Interesses, da an den Deutschunterricht die Erwartung geknüpft wird, junge Menschen hinsichtlich ihrer sprachlichen Kompetenzen zu bilden und sie an eine Auseinandersetzung mit kulturellen Gegenständen in diachroner und synchroner Perspektive heranzuführen. Dies schließt, im Sinne eines erweiterten Textbegriffs, den Umgang mit Filmen und Neuen Medien ein. Gleichzeitig wird an den Deutschunterricht als muttersprachlichen Unterricht der Anspruch herangetragen, Schüler/innen zu einer verantwortungsvollen und reflektierten gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen. Eltern fragen angesichts der Verkürzung von Bildungszeiten und der Bedeutsamkeit schulischer Erfolge für das berufliche Fortkommen ihrer Sprösslinge kritischer als früher nach, warum Lehrkräfte bestimmte didaktische und methodische Entscheidungen im Unterrichtszusammenhang treffen. So ergibt sich für die professionell pädagogisch Handelnden mehr denn je die Notwendigkeit, den eigenen Unterricht kritisch zu reflektieren und Entscheidungen der Unterrichtsgestaltung plausibel begründen zu können. Damit stellt sich auch die Frage nach Gegenstand und Ziel der Lehrer/innenbildung als Grundlage professioneller Unterrichtsreflexion und -optimierung.

Dieser Text ist der zusammenfassende Bericht zur Diskussion »Deutschstunden – Zur Lehrerausbildung« auf dem Internationalen Colloquium »Perspektiven der Germanistik im 21. Jahrhundert«, das vom 4. bis 6. April 2013 im Schloss Herrenhausen in Hannover stattfand.

Die Ergebnisse der Tagung – einschließlich Audiomitschnitten der Podiumsdiskussionen und Vorträge – sind in der Internetpublikation www.perspektiven-der-germanistik.de abrufbar. Sie wurde herausgegeben von Mark-Georg Dehmann (Hannover) und Carsten Rohde (Karlsruhe).

Das Copyright für diesen Beitrag liegt bei der Autorin.

Veranstaltung und Publikation wurden gefördert von der VolkswagenStiftung Hannover.

Vor mehr als zehn Jahren beauftragte die Kultusministerkonferenz eine Kommission von Bildungsforscher/innen damit, Perspektiven für die Lehrer/innenbildung in Deutschland zu erarbeiten. Die Veröffentlichung ihrer Ergebnisse im Jahr 2000 führte auf bildungspolitischer Ebene zu einem Nachdenken über notwendige Reformprozesse, die in anderen OECD-Ländern, etwa in Finnland oder Neuseeland, bereits vor Jahren erfolgreich umgesetzt wurden.¹ Seither sind alle an der Lehrer/innenbildung beteiligten Institutionen aufgefordert, das erklärte Ziel einer nachhaltigen Verbesserung von Qualität und Wirksamkeit der Lehrer/innenbildung auf allen Ebenen in den Blick zu nehmen.² Denkbar wäre eine Umgestaltung des Bildungssystems nach dem Vorbild erfolgreicher OECD-Staaten gewesen, doch die von der KMK eingesetzte Kommission empfiehlt in ihrem Bericht: »[s]tatt eines grundsätzlichen Systemwechsels [...] eine zielorientierte, breit gefächerte Weiterentwicklung aller Institutionen, Prozesse, Inhalte und Personengruppen.«³ Dies betrifft die universitäre Phase, die sich einer stärkeren Berufsfeldorientierung stellen muss, sowie die zweite Phase, die eine Erhöhung des selbständigen Lernens, eine stärkere Einbeziehung der Schulen und etwa die Weiterqualifikation der Auszubildenden verfolgen sollte, und schließlich stellen die Bildungsforscher/innen die Frage nach einer berufsbegleitenden, möglicherweise verpflichtenden Weiterbildung der Lehrkräfte neu. Ewald Terhart zufolge ließe sich beispielsweise über eine Karrierisierung des Lehrerberufs nachdenken. Hinter dieser Vorstellung steht einerseits ein Anreizsystem, das auf die Anerkennung beruflicher Weiterbildung setzt, und andererseits »die Auffassung, dass Professionalität im Lehrerberuf zuallererst ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem ist.«⁴ Diese Sichtweise verdeutlicht, dass Lehrer/innenbildung erfreulicherweise als ganzheitlicher und individueller Professionalisierungsprozess verstanden wird. Zugleich ist damit auf die Grenzen der Ausbildung von zukünftigen Deutschlehrer/innen verwiesen, da diese nur einen Rahmen für die individuelle Bildung bieten kann.⁵

1 Vgl. zu Konzepten der Lehrer/innenbildung in anderen OECD-Staaten: Wiebke Dannecker: »LehrerInnenbildung in Zeiten gesellschaftlicher Globalisierung: Orientierung an Bildungsstandards und Output oder an pädagogischer Professionalität?« In: Susanne Hochreiter u.a. (Hg.): Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung. Innsbruck 2009, S. 222-238.

2 Vgl. Ewald Terhart: »Reform der Lehrerbildung: Chancen und Risiken«. In: Hartmut Kretzer und Johann Sjuts (Hg.): Studienseminare in der Wissensgesellschaft. Verzahnung von Erster und Zweiter Phase der Lehrerausbildung. Erfahrungen – Positionen – Perspektiven. Leer/Oldenburg 2003, S. 15 – 31, hier S. 17.

3 Ewald Terhart (Hg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel 2000, S. 14.

4 Terhart (Hg.): Perspektiven der Lehrerbildung, S. 14.

5 Vgl. Ewald Terhart: Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim/Basel 2001, S. 167.

Die Empfehlungen dieser Expertenkommission mündeten 2004 in die Formulierung von ›Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften‹⁶, die durch einen ›Bericht der Arbeitsgruppe‹⁷ ergänzt wurden. Eine wesentliche Neuerung stellte dabei die Formulierung von Standards und Kompetenzen dar. Anfangs kritisch diskutiert, sollte sich das ›Kompetenzparadigma‹ in den folgenden Jahren als Leitbegriff der Bildungsdiskussion durchsetzen.

Um die Mobilität und Durchlässigkeit im deutschen Hochschulsystem zu gewährleisten, wurden 2010 ›Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Lehrer/innenbildung‹⁸ beschlossen, die als ›fachbezogene Kompetenzen‹ formuliert wurden und damit der beschlossenen Orientierung an Kompetenzen folgen. Seither bemühen sich die Studienseminare und Universitäten aller Länder um die Konkretisierung und Umsetzung dieser Vorgaben. Nicht zuletzt gilt es die Beschlüsse der *Kultusministerkonferenz (KMK)* hinsichtlich der Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und der abschließenden Staatsprüfung⁹ zu berücksichtigen. Dies bedeutet auch für die Studienseminare eine konsequente Orientierung der Ausbildungsziele an jenen Kompetenzen, über die zukünftige Deutschlehrer/innen verfügen sollten.¹⁰ Dies ist hinsichtlich des Ziels der Verbesserung der Lehrer/innenbildung sicherlich ein erster, bedeutender Schritt.

6 Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Siehe: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (30.05.2013).

7 Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe. Siehe: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf (30.05.2013).

8 Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.09.2010. Siehe: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (30.05.2013).

9 Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012. Siehe: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf (30.05.2013).

10 Sicherlich lassen sich hinter dieser Ausrichtung an Kompetenzen eine Tendenz zur Standardisierung von Bildungsprozessen vermuten und ein Verlust fachlicher Inhalte befürchten, doch müssen diese Befürchtungen nicht zwingend eintreffen. Zwar ergibt sich durch die Orientierung an zu vermittelnden Kompetenzen eine größere Wahlfreiheit hinsichtlich der Inhalte, doch ist die Auswahl der Inhalte nicht beliebig. Vielmehr bezieht sich die Kompetenz der Lehrenden auf ihre individuelle Befähigung und ist damit notwendige, wenn auch nicht hinreichende Komponente von Bildung, die nicht ohne Inhalte möglich ist. Vgl. dazu Sabine Anselm: »Bildung, Wissen oder Kompetenz – echte Alternativen?« In: Mitteilungen des Germanistenverbandes 59 (2012), H. 2, S. 164-165, hier S. 165.

Darüber hinaus sind weitere Schritte wünschenswert, um eine zukunftsweisende Reform der Lehrer/innenbildung in Deutschland zu bewirken. Zunächst einmal müssten alle Beteiligten für die entscheidenden Aufgabenfelder im Sinne einer zukunftsfähigen Neugestaltung der Lehrer/innenbildung sensibilisiert werden. So wären etwa an den Universitäten Curricula zu konzipieren, die spezifisch für das jeweilige Lehramt qualifizieren. Zugleich sollten sich die Lehrenden an den Hochschulen darum bemühen, die vielfach geforderte, systematische Verstrickung von fachwissenschaftlicher und -didaktischer sowie pädagogischer und unterrichtspraktischer Perspektive zu realisieren.¹¹ Zunächst muss also ein Problembewusstsein für die Bedeutsamkeit der interdisziplinären Neugestaltung bei allen Beteiligten geweckt werden. Zudem sind konkrete Anstrengungen auf allen Ebenen der Lehrer/innenbildung notwendig, um innovative und zukunftsweisende Reformprozesse anzustoßen. Einen tragfähigen Ansatz bietet hier das Konzept des ›forschenden Lernens‹, das eine forschende Begleitung pädagogischer Praxis intendiert.¹² Um eine Verwechslung mit dem didaktischen Konzept des ›forschend-entdeckenden Lernens‹ auf unterrichtlicher Ebene zu vermeiden, erscheint der Begriff des ›forschenden Interesses‹ indes geeigneter zu sein.¹³ Damit ist die Aneignung einer reflexiven Haltung gemeint, die sich als forschend-hinterfragendes Interesse an Prozessen der Planung und Gestaltung von Deutschunterricht manifestiert und deren Aneignung im Verlauf der dreiphasigen Lehrer/innenbildung in der ersten Phase des universitären Studiums angesiedelt ist. Exemplarisch sei hier das Oldenburger Modell der ›Teamforschung‹ genannt, das eine enge Kooperation von Hochschule, Studienseminaren und Ausbildungsschulen im Sinne einer empirisch fundierten Handlungsforschung anstrebt.¹⁴ So lässt sich frühzeitig anbahnen, was Ziel der dreiphasigen Lehrer/innenbildung sein sollte: die Aneignung einer reflexiven Haltung hinsichtlich der Gestaltung von Unterricht, die auf die Verbesserung des eigenen Handelns zielt.¹⁵

Schließlich bedarf es einer soliden Finanzierung, um eine umfassende und nachhaltige Verbesserung von Qualität und Wirksamkeit der Lehrer/innenbildung auf allen Ebenen realisieren zu können. Die ›Qualitätsoffensive Lehrerbildung‹,¹⁶ die kürzlich von Bund und Ländern beschlossen wurde, stellt ein erstes Versprechen dar, die vielfach geforderte,

11 Wiebke Dannecker: »Prometheus – oder von der Weitergabe des Feuers. Implikationen für die LehrerInnenbildung aus literaturdidaktischer Sicht«. In: Mitteilungen des Germanistenverbandes 60 (2013), H. 1, S. 19-20, hier S. 19.

12 Vgl. Peter Tresp: »Verknüpfung von Forschung und Lehre. Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung«. In: Beiträge zur Lehrerbildung 23 (2005), H. 3, S. 339-348, hier S. 345.

13 Vgl. Dannecker: LehrerInnenbildung, S. 237.

14 Vgl. Wolfgang Fichten, Ulf Gebken und Hilbert Meyer: »Die Oldenburger Teamforschung – phasenübergreifende Handlungsforschung in Schule und Seminar«. In: Kretzer und Sjuts (Hg.): Studienseminare in der Wissensgesellschaft, S. 75-97, hier S. 75f.

15 Vgl. John J. Peters: »Professionalisieren und Lernen durch forschendes Handeln«. In: Andreas Feindt und Hilbert Meyer (Hg.): Professionalisierung und Forschung. Studien und Skizzen zur Reflexivität in der LehrerInnenbildung. Oldenburg 2000, S. 13-27, hier S. 14.

16 Vgl. Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm ›Qualitätsoffensive Lehrerbildung‹ gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes vom 12. April 2013. Siehe: http://www.bmbf.de/pubRD/-bund_laender_vereinbarung_qualitaetsoffensive_lehrerbildung.pdf (30.05.13).

kontinuierliche Qualitätsverbesserung und -sicherung in der Lehrer/innenbildung auch mit finanziellen Mitteln zu unterstützen. Mit dieser ›Qualitätsoffensive‹ soll eine

qualitativ nachhaltige Verbesserung für den gesamten Prozess der Lehrerbildung bis in die berufliche Einstiegsphase und die Weiterbildung inhaltlich und strukturell erreicht werden [...]. Zugleich sollen die Vergleichbarkeit von lehramtsbezogenen Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen sowie der gleichberechtigte Zugang beziehungsweise die gleichberechtigte Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst und damit die verbesserte Mobilität von Studierenden und Lehrkräften verbindlich und nachhaltig gewährleistet werden.¹⁷

Ziel ist, »eine praxisorientierte Ausbildung zu fördern, die die Schulwirklichkeit einbezieht. Gelingen kann das, wenn von Anfang an schulpraktische Elemente in der Lehrerausbildung verankert und die drei Ausbildungszeiten – Lehramtsstudium, Referendariat und Lernen im Beruf – eng miteinander verzahnt werden.«¹⁸ Eine Schlüsselrolle wird diesbezüglich den Fachdidaktiken zugesprochen.¹⁹

2. Zur Rolle der Fachdidaktiken im Rahmen der Lehrer/innenbildung

In der Vergangenheit suchte die Deutschdidaktik dem Vorwurf zu entgehen, sie beschäftige sich als universitäre Disziplin lediglich mit der Anwendung fachwissenschaftlicher Inhalte in der Schulpraxis. Daher strebte sie das Ziel an, sich als eigenständige Forschungsdisziplin neben den Fachwissenschaften zu konturieren. Insbesondere seit dem so genannten *Empirical Turn* bemühte sich die Deutschdidaktik um ihre Anschlussfähigkeit an die empirisch forschenden Bildungswissenschaften. Damit folgt sie den Empfehlungen der eingangs benannten, für die KMK eingesetzten Kommission, die seinerzeit beklagte, dass die Fachdidaktiken zwar immer als notwendige Disziplinengruppe und als unentbehrliches Element der gesamten Lehrerbildung genannt würden, aber in der Realität noch nicht in allen Einrichtungen der Lehrerbildung den ihnen gebührenden Platz gefunden hätten.²⁰

In seinem Eingangsstatement zur Sektion der Tagung dimensionierte Volker Frederking, Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der *Friedrich Alexander Universität Erlangen-Nürnberg*, dementsprechend die Deutschdidaktik als empirische, forschende Wissenschaft, als deren Ziel er hinsichtlich der Lehrer/innenbildung die »Vermittlung bzw. de[n] Erwerb vertiefter fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenzen, die angehende Deutschlehrer(innen) befähigen, das Fach in seiner schulisch relevanten Breite und Tiefe – abgestimmt auf Schulform und Klassenstufe – mit einem bestmöglichen Lernertrag für alle Schüler(innen) zu unterrichten«, beschreibt. Dabei berief er sich auf die fünf Kompetenzdimensionen, die von der *Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD)*

17 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Bund-Länder-Vereinbarung, S. 1.

18 Siehe: Bundesministerium für Bildung und Forschung: Qualitätsoffensive Lehrerbildung – ein Beitrag zu mehr Mobilität in der Lehrerschaft. Siehe: <http://www.bmbf.de/de/21697.php> (30.05.13).

19 Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Bericht der Arbeitsgruppe, S. 10.

20 Vgl. ebd.

für die fachdidaktischen Ziele der Lehrerbildung der ersten Phase entwickelt wurden.²¹ Bezüglich der fächerübergreifenden Konzeption dieser Standards warf er die Frage auf, inwiefern diese für die Deutschdidaktik als angemessen einzustufen seien. Dabei betonte er, dass hinsichtlich des Verhältnisses von didaktischen und fachspezifischen Anteilen der Lehrer/innenbildung die Ergebnisse der *COACTIV*-Studie²² zum Professionswissen von Lehrkräften zu berücksichtigen seien. Diese zeigten, dass Lehrkräften mit hohem fachdidaktischen Wissen ein höheres Aufgabenpotenzial und stärkere Unterstützung der Schülerinnen und Schüler bescheinigt werden könne.²³ Dies möchte er allerdings nicht als Begründung für die Abwertung der Fachwissenschaften verstanden wissen, allerdings sei die Bedeutung der Fachdidaktiken universitär und im Bildungsdiskurs neu zu bewerten. Vielmehr sei ein Curriculum zu entwickeln, das Anforderungen transparent mache und zur Professionalisierung von Deutschlehrer/innen beitrage.

Jan Standke, Habilitand am Institut für Germanistik der *Universität Osnabrück*, zufolge zeichnen sich in der Deutschdidaktik drei Entwicklungslinien ab, die er im Rahmen der Podiumsdiskussion erstens als fachwissenschaftliche Orientierung, zweitens als methodische Ausrichtung und drittens als empirische Orientierung der fachdidaktischen Forschung skizzierte. Vor allem die dritte Perspektive stelle seiner Meinung nach den wissenschaftlichen Nachwuchs vor eine Herausforderung, da dieser im Rahmen des Studiums keine ausreichende Expertise hinsichtlich der Methoden empirischer Bildungsforschung erwerben könne. Hier sei auf die Qualifizierungsangebote für den Nachwuchs, die der Fachverband *Symposion Deutschdidaktik e.V. (SDD)* seit Jahren großzügig fördert, oder innovative Konzepte auf hochschuldidaktischer Ebene verwiesen.²⁴ Zudem lässt sich beobachten, dass die Deutschdidaktik in den letzten Jahren, insbesondere auch in Reaktion auf die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien zu Kompetenzen deutscher Schüler/innen, erfolgreich das Ziel verfolgt hat, sich auch als anerkannte, empirisch forschende Wissenschaft im Feld der Unterrichtsforschung zu etablieren. Es gelingt ihr zunehmend, den wissenschaftlichen Nachwuchs für empirische Forschungsperspektiven zu qualifizieren, und sie hat sich der Herausforderung, »wissenschaftlich begründete Kompetenzbeschreibungen, adäquate Erhebungsinstrumente für die je erreichten Lern-

21 Siehe dazu: Gesellschaft für Fachdidaktik (2004): Kerncurriculum Fachdidaktik. Siehe: http://www.fachdidaktik.org/cms/download.php?cat=40_Veroeffentlichungen&file=Publikationen_zur_Lehrerbildung-Anlage_3.pdf (30.05.2013); vgl. auch die Detailbeschreibungen und Standards in: Gesellschaft für Fachdidaktik (2005): Fachdidaktische Kompetenzbereiche, Kompetenzen und Standards für die 1. Phase der Lehrerbildung. Siehe: http://www.fachdidaktik.org/cms/download.php?cat=40_Veroeffentlichungen&file=Publikationen_zur_Lehrerbildung-Anlage_3.pdf (30.05.2013).

22 Vgl. dazu: COACTIV-Studie. Siehe: <http://tedsm.hu-berlin.de/ueberblick/ergebnisse/index.html> (30.05.2013).

23 Vgl. Mareike Kunter und Jürgen Baumert: »Zusammenfassung und Diskussion«. In: M. K. u.a. (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster/Berlin 2011, S. 345-366, hier S. 347.

24 Siehe: http://nachwuchs.symposion-deutschdidaktik.de/index.php?option=com_content&view=frontpage (30.05.13); sowie: Wiebke Dannecker: »Empirische Forschung in der Lehrer/innenbildung: Das »forschende Interesse« als Chance für die Professionalisierung von Deutschlehrer/innen«. In: W. D. (Hg.): Literaturvermittlung und Binnendifferenzierung – empirische Zugänge. Bielefeld 2013 (in Druck).

stände und nicht zuletzt auch methodische Konzepte für die Verbesserung des Unterrichts zur Verfügung zu stellen, die auf ihre Wirksamkeit hin überprüft sind«,²⁵ angenommen.

3. Zur Verantwortung der Fachwissenschaft im Rahmen der ersten Phase der Lehrer/innenbildung

Vielfach beklagen die Fachleiter/innen an den Studienseminaren die mangelnde fachliche Qualifikation der Lehramtsanwärter/innen. So auch Karl Track, Vorsitzender des Bayerischen Philologenverbands, der die Sektion mit einem Vortrag zum Thema ›Die Zukunft der Lehrerausbildung im Fach Deutsch‹ eröffnete. Darin nahm er die zunehmend schlechter werdende fachliche Qualifikation der Lehramtsanwärter/innen zum Ausgangspunkt seiner Argumentation und drückte sein Bedauern darüber aus, dass sich hinsichtlich der Interpretation literarischer Texte seit den 1970er Jahren »die Vorstellung vom anarchischen Akt bei vielen Germanistikstudenten und -studentinnen irgendwie und irgendwo und dann fast flächendeckend allenthalben in der Republik herumgesprochen« habe. Exemplarisch führte er Hans Magnus Enzensbergers Text *Bescheidener Vorschlag zum Schutze der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie* an. Diesen Essay, in dem sich Enzensberger gegen eine Engführung der schulischen Textinterpretation auf die Interpretation der jeweiligen Lehrenden ausspricht, führte Track als Begründung dafür an, dass sich eine Beliebigkeit der Textinterpretation durchgesetzt habe, vor der es wiederum die Schüler/innen zu schützen gelte. Track beklagte von diesem Befund ausgehend, dass sich das anarchische Vorgehen bei der Interpretation literarischer Texte auch auf andere Themenschwerpunkte und Wissensbereiche, die Deutschlehrer/innen beherrschen sollten, ausgeweitet habe.

Auch wenn Track mit seiner Diagnose hinsichtlich der fachlichen Kompetenzen im Einzelfall richtig liegen mag, so erscheint seine Verallgemeinerung im Sinne einer Standortbestimmung zur Lehrer/innenbildung zumindest fragwürdig. Zudem unterstellt er damit den Hochschulen implizit, die Theoriediskussion der letzten Jahre zu ignorieren und die Beliebigkeit von Interpretationen in der Hochschullehre zu vertreten, was viele Lehrende irritieren dürfte.

Im Folgenden führte Track zwar den Bildungsföderalismus des bundesdeutschen Systems und den Mangel an Kooperation zwischen den Ausbildungsinstanzen sowie die oftmals schlechte Betreuungsrelation an den Schulen und die Verpflichtung der Lehramtsanwärter zu eigenverantwortlichem Unterricht ohne Betreuung durch erfahrene Lehrkräfte als weitere negative Einflussfaktoren auf die Qualität des Unterrichts an, doch entstand der Eindruck, dass Track in der fachlichen Qualifikation der Lehramtsstudierenden ein bzw. das Hauptproblem der derzeitigen Situation der Lehrer/innenbildung in Deutschland sieht.

²⁵Vgl. Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann: »Einleitung. Die Grundkonzeption des Weiterbildungsprogramms«. In: Dies. (Hg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim/München 2006, S. 11-30, hier S. 11.

Damit schiebt Track die Verantwortung für die Lehrer/innenbildung den Universitäten und pädagogischen Hochschulen zu – wie schon wiederholt in der Vergangenheit passiert –, anstatt Perspektiven einer zukunftsfähigen Struktur der Lehrer/innenbildung für das Fach Deutsch zu entwickeln – wie an anderer Stelle geschehen.²⁶

So sieht auch Alf Hase, an anderer Stelle veröffentlicht, die Differenz des Zugriffs zwischen Lehramtsanwärter/innen und Fachleiter/innen auf etwa literarische Texte oder grammatische Fragen als einen Grund für die hohe Frustration auf beiden Seiten an.²⁷ Indem er jedoch den Begriff der ›Differenz‹ verwendet, enthebt er sich dem Vorwurf, die Deutungshoheit über fachliches Wissen für sich in Anspruch zu nehmen.²⁸ Hase sieht die Herausforderung für die zukünftigen Deutschlehrer/innen vielmehr darin, »Plausibilität und Kohärenz im Umgang mit den sprachlichen Gegenständen intersubjektiv mit den Schülern aufzubauen«²⁹. Damit ist ein Ziel der Lehrer/innenbildung benannt, das die Vermittlungskompetenz der Lehrenden in den Vordergrund stellt. Gleichwohl plädierte auch Frederking in seinem Statement dafür, dass die Fähigkeit zur Reflexion und Vermittlung fachspezifischen Überblickswissens wichtiger sei als Exzellenz in wenigen Teilbereichen der Germanistik.

Das Nachdenken über die Zukunft der Lehrer/innenbildung darf indes nicht bei einem Lamento über die Rahmenbedingungen und die Unfähigkeit nachfolgender Generationen stehen bleiben, sondern sollte stattdessen darauf zielen, konstruktive Vorschläge und Konzepte zu entwickeln. So schlug Jörg Kilian, Professor für Didaktik der deutschen Sprache an der *Christian-Albrechts-Universität zu Kiel* und Vorsitzender des *Deutschen Germanistenverbandes*, im Rahmen der anschließenden Podiumsdiskussion die Erarbeitung eines verbindlichen Curriculums fachlicher Inhalte für die erste Phase vor. Diese konzeptionelle Arbeit an einem gemeinsamen ›Denkrahmen sprachlicher und literarischer Bildung‹ im Sinne einer fachspezifischen Ausformulierung der auch von Frederking erwähnten Standards der *GFD* stelle seiner Ansicht nach eine wesentliche Aufgabe deutschdidaktischer Forschung dar. Er zog dazu die Ergebnisse der *TETS*-Studie (2008) heran, die zeigten, dass das fachliche Wissen der Studierenden im Verlauf des Studiums nachlasse. Daher sprach Kilian sich dafür aus, dass sich der Ausbau fachlicher Kompetenzen gleichsam wie ein ›roter Faden‹ durch das Studium ziehen sollte. Zudem machte er sich für eine stärkere Orientierung des Unterrichts an den Erkenntnissen neuerer Forschung stark und nannte hier exemplarisch die ›Valenzgrammatik‹. Gemeinsam mit Gisela Beste vertritt Kilian an anderer Stelle die Auffassung, dass ein solches Curriculum zu einer reziproken Aufmerksamkeit zwischen Deutschunterricht und Hochschulgermanistik führen sollte, indem die Deutschlehrkräfte aktuelle Forschungsergebnisse in ihre Unterrichtsgestaltung einbezögen und die Hochschulgermanistik die Bedürfnisse der

26 Siehe dazu: Mitteilungen des Germanistenverbandes 60 (2013), H. 1.

27 Vgl. Alf Hase: »Deutschunterricht heute – Didaktik in der zweiten Ausbildungsphase«. In: Kretzer und Sjuts (Hg.): Studienseminare in der Wissensgesellschaft, S. 145-158, hier S. 146.

28 Vgl. ebd., S. 145.

29 Ebd., S. 149.

Unterrichtspraxis in Forschung und Lehre berücksichtigte.³⁰ So führte Kilian mit seinem Statement auf dem Podium zusammen, was auch andernorts als Aufgabe der Deutschdidaktik formuliert wird: So sieht etwa auch Karin Reiber in der Entwicklung eines verbindlichen Curriculums für die erste Phase die Möglichkeit, die Verzahnung von erster und zweiter Ausbildungsphase zu verbessern.³¹

4. Kompetente Vermittlung von Sprache und Literatur als Ziel der zweiten Phase

Track formulierte weiterhin in seinem Vortrag als Zielperspektive der Lehrer/innenbildung ein neues Selbstbewusstsein der Deutschlehrer/innen: Sie sollten sich als »kompetente Vermittler sprachlicher und literarischer Bildung« und zugleich als »pädagogische Verantwortungsträger für das Basisedium Sprache und Schrift« verstehen. Dazu seien für einen qualitativ hochwertigen Unterricht solide Kenntnisse in diesen Bereichen, die er bei vielen Absolvent/innen vermisse, von grundlegender Bedeutung. Er sieht in der Inhomogenität der Lehramtsanwärter/innen ein großes Problem und plädiert daher klar und deutlich für fachliche Standards, die in der Lehrer-/innen- und Seminarausbildung selbstverständlich sein sollten. Auch wenn gegen eine verbindliche Übereinkunft zwischen erster und zweiter Phase bezüglich umfassender fachlicher Inhalte und Kompetenzen nichts einzuwenden ist, so sollten doch ebenso die individuellen Biographien der Studierenden Berücksichtigung finden. Für diese ganzheitliche Perspektive spricht, dass sich das berufsfeldbezogene Anforderungsprofil eines Lehrenden als Zusammenspiel von »fachlicher Expertise, sozialer Autorität und persönlicher Souveränität«³² beschreiben lässt. Von zentraler Bedeutung sollte daher sein, dass sich die Unterrichtenden aufgrund ihres wissenschaftlichen Studiums vielfältige Themen selbstständig erarbeiten und für Vermittlungsprozesse didaktisch sinnvoll strukturieren können. So könnten sich Studierende beispielsweise ausgehend von ihrer exemplarischen Beschäftigung mit postdramatischem Theater, der Valenzgrammatik oder der Literatur der Weimarer Klassik im Zusammenspiel mit einem soliden Überblickswissen auch andere Gegenstände aneignen und hinsichtlich ausgewählter Lernziele didaktisch transformieren. Zudem zeigen neuere Forschungserkenntnisse, dass selbst erhebliche Mängel im Fachwissen ein hohes fachdidaktisches Können nicht ausschließen.³³ Fachliche Kenntnismängel

30 Vgl. Gisela Beste, Jörg Kilian: Germanistik und Deutschunterricht. Positionspapier der beiden Teilverbände des Deutschen Germanistenverbandes. In: Mitteilungen des Germanistenverbandes 60 (2012), H. 3, S. 277-298, hier S. 278.

31 Vgl. Karin Reiber: »Die Neuvermessung der Lehrerbildung. Konsequente Kompetenzorientierung durch Standards?« In: Die Deutsche Schule 2 (2007), S. 164-174, hier S. 172.

32 Vgl. Hermann Veith und Maria Schmidt: »Pädagogische Professionalität und qualitätsbewusste Kompetenzentwicklung in der Lehrerausbildung. Kurzgutachten«. Siehe: http://www.verbundprojekt-niedersachsen.uni-oldenburg.de/download/Dokumente/Aktuelles/10-06-22_KURZGUTACHTEN_Veith-Schmidt.pdf (30.05.2013), S. 5.

33 Vgl. COACTIV-Studie. Siehe: <http://tedsm.hu-berlin.de/ueberblick/ergebnisse/index.html> (30.05.2013).

können durch pädagogische Fähigkeiten zu Teilen kompensiert werden.³⁴ Auch wenn das fachliche Wissen bedeutsam ist, so ist es doch nicht als einzige Konstituente guten Unterrichts zu bestimmen. Frederking vertrat im Rahmen der Podiumsdiskussion diesbezüglich die Ansicht, dass zunächst empirische Studien durchgeführt werden müssten, bevor man Aussagen über die Bedeutung des Fachwissens machen könne.

Renate Stauf, Professorin für Neuere deutsche Literatur an der *Technischen Universität Braunschweig*, bedauerte im Rahmen der Podiumsdiskussion, dass sich die Lehrer/innenbildung, ihrer Einschätzung nach, zu sehr am Berufsfeld des Lehrers orientiere und nicht an den fachwissenschaftlichen Inhalten. Damit fällt ihre Einschätzung konträr zu den Forderungen der KMK-Kommission aus, wie eingangs beschrieben. Stauf beklagte weiterhin, dass die Studierenden oftmals eine ›Verwertbarkeit‹ der studierten Inhalte für ihren Beruf einforderten und keine angemessene Fähigkeit und Bereitschaft zur Lektüre literarischer Texte zeigten. Sie betonte daher die Orientierung des Lehramtsstudiums an der Wissenschaftlichkeit des Faches, wobei sie mit Nachdruck die Ansicht vertrat, dass damit nicht eine Wissenschaftsorientierung gemeint sei. Ihrer Meinung nach sei nicht der Umfang des fachwissenschaftlichen Anteils für die oftmals kritisierte ›Praxisferne‹ des Studiums verantwortlich. Vielmehr stelle die Vermittlung fachwissenschaftlicher Inhalte den Kern der Lehrer/innenbildung dar.

Standke nahm in seinem Kommentar Bezug auf den Anspruch der Studierenden auf die ›Verwertbarkeit‹ der fachlichen Inhalte und sprach sich dafür aus, dass dieser individuell zu relativieren bzw. im Gespräch zu transformieren sei. Seiner Meinung nach dürfe man diesen Anspruch der Studierenden nicht negieren, sondern müsse den Studierenden im jeweiligen Einzelfall aufzeigen, worin die Bedeutsamkeit der fachlichen Inhalte für ihre pädagogische Praxis liege.

5. Jenseits der Standards – ergänzende Aspekte der Podiumsdiskussion

Sigrid Thielking, Professorin für Didaktik der deutschen Literatur an der *Leibniz Universität Hannover* eröffnete die Diskussion mit der Frage nach der Verantwortlichkeit für die Entwicklung eines ›Denkrahmens für literarische und sprachliche Bildung‹. Stauf entgegnete, dass sie die Verantwortung dafür in der gemeinsamen Hand von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft sähe. In diesem Zusammenhang bemerkte sie, dass es von Vorteil sei, wenn die Fachdidaktik als Leitwissenschaft der Lehrer/innenbildung angesehen werden werde, auch wenn die Fachwissenschaft ihren Anteil an der Lehrer/innenbildung weitestgehend ignoriere. Kilian verwies auf Steinbrenner und Härle (2004), die sich für die Vermittlung von »wissenswertem Wissen«

34 Vgl. Georg Hans Neuweg: »Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen«. In: Ewald Terhart u.a. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u.a. 2011, S. 451-477, hier S. 456.

ausprechen, für die er die Verantwortung klar in der ersten Phase der Lehrer/innenbildung verortete.

Aus dem Plenum wurde eine stärkere Verzahnung von erster und zweiter Ausbildungsphase durch die Erhöhung von Praktikumszeiten gefordert. Kilian betonte diesbezüglich, dass die Herausforderung des eigenen Unterrichtens nur wenig Sinn mache, wenn sich die Studierenden nicht zuvor mit fachwissenschaftlichen Inhalten und fachdidaktischen Fragestellungen auseinandergesetzt hätten.

Zur Rolle der Literatur als Unterrichtsgegenstand

Nach dem Stellenwert der Literatur im Verlauf der Lehrer/innenbildung befragt, betonte Kilian die Unterschiedlichkeit des Lesens pragmatischer Texte und einer literarischen Textverstehenskompetenz, die sich theoretisch wie empirisch abgrenzen ließen.³⁵ Erfreulich sei, dass im Kerncurriculum für die Oberstufe die Auseinandersetzung mit literarischen Texten stärker in den Fokus rücke.

Die Frage, ob sich die Fachdidaktik gegenwärtig zu einer allgemeinen ›Medienkunde‹ entwickle, verneinte Frederking. Vielmehr werde die Frage der Medialität ihrer fachlichen Gegenstände bzw. der darauf bezogenen Lehr-Lern-Prozesse zunehmend reflektiert betrachtet und der Literatur- und der Sprachdidaktik werde mit der Mediendidaktik Deutsch eine dritte fachspezifische Säule zur Seite gestellt.³⁶

Thielking benannte dann den Kompetenzbereich ›Umgang mit Texten und Medien‹³⁷ als bedeutsam für die Lehrer/innenbildung und forderte die Podiumsteilnehmer/innen auf, zur Rolle der literarischen Texte im Allgemeinen und zur ›literarischen Genussfähigkeit‹ im Besonderen innerhalb der wissenschaftlichen Ausbildung Stellung zu nehmen.

Standke zufolge stellt der Genuss beim Lesen ein wesentliches ›Movens‹ für die Studierenden dar, sich mit literarischen Texten zu beschäftigen. Über die analytischen Kompetenzen hinaus sei die Fähigkeit zur ›kulturellen Teilhabe‹ bedeutsam. Er benannte in diesem Zusammenhang stichpunktartig einige Elemente der Leseförderung, wie die Kinder- und Jugendliteratur, Lesemotivation und -animation, die er als geeignet ansieht, um dieses Ziel im Deutschunterricht zu erreichen. Überdies konturierte er als hochschuldidaktische Auf-

35 Siehe dazu: Volker Frederking, Thorsten Roick und Lydia Steinhauer: »Literarästhetische Urteilskompetenz« – Forschungsansatz und Zwischenergebnisse«. In: Horst Bayrhuber u.a. (Hg.): Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken. Fachdidaktische Forschungen. Münster u.a. 2011, S. 75-94; Volker Frederking u.a.: »Literarästhetische Verstehenskompetenz – theoretische Modellierung und empirische Erforschung«. In: Zeitschrift für Germanistik 21 (2011), S. 8-21; Volker Frederking u.a.: »Literarästhetische Kommunikation im Deutschunterricht«. In: Michael Becker-Mrotzek u.a. (Hg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster u.a. 2012, S. 111-127.

36 Vgl. Volker Frederking: »Auf neuen Wegen ...? Deutschdidaktik und Deutschunterricht im Zeichen der Medialisierung – eine Bestandsaufnahme«. In: Jutta Wermke (Hg.): Literatur und Medien. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2002. München 2003, S. 143-159.

37 Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5 -10. Deutsch. Siehe: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gym_deutsch_nib.pdf (30.05.13), S. 23.

gabe der Literaturdidaktik, einen ›lustvollen Umgang mit Literatur‹³⁸ und erst daran anschließend analytische Fähigkeiten zu vermitteln. Stauf bemerkte kritisch, dass es jedoch nicht ausreiche, ein Lektüreverhalten zu entwickeln, das auf einem subjektiven Geschmacksurteil basiere. Frederking entkräftete diese Befürchtung und machte deutlich, dass das Ziel der Lehrer/innenbildung selbstverständlich die ›Professionalisierung genussvoll Lesender‹ sei und dass ein ›gut gemachter‹ Literaturunterricht seiner Meinung nach dazu führe, junge Leser/innen für Literatur zu begeistern. Kilian verdeutlichte diesbezüglich, dass man den Studierenden allerdings klar machen müsse, dass es sich bei einem Studium der Germanistik nicht um eine Weiterführung schulischer Inhalte handle, sondern um eine Auseinandersetzung mit den Gegenständen auf wissenschaftlichem Niveau. Standke betonte hingegen, dass die Lehrenden sehr wohl die individuellen Fragen der Studierenden zu berücksichtigen hätten. Dies stehe dem wissenschaftlichen Anspruch indes nicht im Wege. Zudem verdeutlichte Standke die Bedeutung des ›Lernens am Vorbild‹ und nahm dies auch für die fachdidaktische Lehre auf hochschuldidaktischer Ebene in Anspruch. Ein Seminar, das ›gut gemacht‹ sei und somit vorbildhaft die Vermittlung von Literatur thematisiere, wirke inspirierend auf die eigenen Vorstellungen der Studierenden von Literaturvermittlung. Stauf verwies daraufhin noch einmal mit Verve auf die Wissenschaftlichkeit des Studiums und sprach sich für eine Eignungsfeststellung vor Beginn des Studiums aus.

Deutschdidaktik – zwischen Gegenstandsbezug und fachspezifischer Unterrichtsforschung

Thielking fragte im Rekurs auf das Statement Frederkings noch einmal dezidiert nach der Konturierung einer fachspezifischen Unterrichtsforschung in der Deutschdidaktik. Kilian erwiderte, dass empirische Studien zur Bedeutung des Fachwissens bislang noch ein Desiderat darstellten, und betonte außerdem, dass dafür eine angemessene finanzielle Ausstattung der Fachdidaktiken notwendig sei. Frederking sprach sich für eine fachspezifische Unterrichtsforschung aus, die empirisch fundiert sei, um das, ›was wir nur zu meinen glauben‹, auch empirisch belegen zu können. Damit könne es der Fachdidaktik zudem gelingen, sich zukünftig aus der Abhängigkeit von der psychometrischen Expertise der Bildungsforschung zu befreien.

Frederking relativierte die Frage nach einer ›idealen‹ Deutschstunde, indem er in seinem Statement die Bedingungsfaktoren, wie Lerngruppe, Lernstand, Lernvoraussetzungen, Lernkontext etc., ins Feld führte. Diesbezüglich verwies er auf noch zu leistende empirische Grundlagenforschung und schloss seinen Vortrag mit einem Plädoyer für ein »germanistisches Pendant zu den bildungswissenschaftlichen Arbeiten von Andreas Helmke oder John Hattie«³⁹. Auch Terhart verweist in einer seiner Veröffentlichungen zur Zukunft der

38 Vgl. Ulf Abraham: »Literaturdidaktik und die Befähigung zur Teilhabe an kultureller Praxis. Literatur als Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung«. In: Mitteilungen des Germanistenverbandes 59 (2012), H. 2, S. 59-72, hier S. 60.

39 Siehe dazu: Andreas Helmke: »Was wissen wir über guten Unterricht?« In: Pädagogik 58 (2006), H. 2, S. 42-45; Andreas Helmke: Unterrichtsqualität und Unterrichtsentwicklung: Wissenschaftliche

Lehrer/innenbildung darauf, dass sich das berufsfeldbezogene Anforderungsprofil des Gymnasiallehrers in den letzten Jahren verändert habe. Heutzutage sähen sich die Lehrenden mit der Herausforderung heterogener Lerngruppen konfrontiert und müssten sich intensiver als bisher mit pädagogischen und didaktischen Fragen – insbesondere hinsichtlich der Förderung schwächerer Lernender – auseinandersetzen. Dementsprechend bleibe zwar die fachliche Souveränität des Lehrenden Grundlage seines unterrichtlichen Handelns, doch »[d]ie Professionalität der Gymnasiallehrer bedarf als Unterfütterung einer entwickelten fachdidaktischen Forschung, mit deren Modellen und Ergebnissen Gymnasiallehrer in Aus- und Fortbildung zu konfrontieren sind.«⁴⁰

Thielking fragte daraufhin die Podiumsteilnehmer/innen, ob sich ihrer Einschätzung nach das empirische Forschungsparadigma auch zukünftig als Leitbild der Deutschdidaktik halten werde. Standke sah dies kritisch und wertete die Entwicklung eines ›Denkrahmens literaler Bildung‹ oder die Gestaltung inklusiven Unterrichts als größere Herausforderungen. Stauf gab zu bedenken, dass sich die an der Lehrer/innenbildung Beteiligten die Frage stellen sollten, ob sie lediglich die Erfüllung bildungspolitischer Vorgaben bedienen wollen. Thielking nahm die von Standke skizzierten Herausforderungen auf und konturierte die zunehmende Heterogenität der Lerngruppen als gesellschaftspolitische Herausforderung.

Zur Zukunft der Weiterbildung in der dritten Phase der Lehrer/innenbildung

Auf die Frage aus dem Plenum, ob auf hochschuldidaktischer Ebene für die Qualitätssicherung der schulischen sowie der akademischen Lehre Sorge getragen werde, antwortete Standke, dass die Weiterbildung der Lehrkräfte bislang nur auf freiwilliger Basis geschehe. Stauf berichtete, dass eine Lehrprobe auch in Berufungsverfahren seit einigen Jahren zum Standard gehöre.

Charis Goer fragte nach Konzepten für die Lehrer/innenbildung für die so genannte ›dritte Phase‹, die grundsätzlich an den Hochschulen anzusiedeln sei. Frederking beantwortete dies mit dem Bedauern, dass es keine bundesweite Verpflichtung dazu gebe und die Weiterbildung derzeit durch das Engagement Einzelner getragen werde.

Standke wies darauf hin, dass die Lehrer/innenbildung sich zukünftig mit größerer Sorgfalt als bisher der Fragen annehmen müsse, die sich im Verlauf der dritten Phase als bedeutsam erwiesen. Er machte deutlich, dass sich Lehrer/innen gegenwärtig mit strukturellen Reformen konfrontiert sähen, und verwies dabei exemplarisch auf die Herausforderungen inklusiver Deutschdidaktik.

Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung. Gütersloh 2007; sowie: John Hattie: Visible Learning. London 2008; John Hattie: Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler 2013.

40 Vgl. Ewald Terhart: Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim/Basel 2001, S. 125.

6. Ausblick: Zukunftsperspektiven für die Lehrer/innenbildung in Deutschland

Rückblickend auf die Sektion und vorausschauend auf die Aufgabe, die Qualität und Wirksamkeit der Lehrer/innenbildung nachhaltig zu verbessern, muss auch zukünftig Ziel der Lehrer/innenbildung im Fach Deutsch sein, Lehrkräfte in die Lage zu versetzen, ihren eigenen Unterricht kritisch reflektieren und damit stetig verbessern zu können. Dies bezieht sich auf die Bereitschaft, den eigenen Unterricht an fachwissenschaftliche und -didaktische Neuerungen anschlussfähig zu halten sowie neuere Erkenntnisse der Lernforschung und der Pädagogik in die Gestaltung von Deutschunterricht einzubeziehen. Dazu bedarf es allerdings zunächst seitens der Lehrer/innen der »Bereitschaft, reflektierend in Distanz zum eigenen Unterricht zu treten«. ⁴¹ Daher ist es von grundlegender Bedeutung, dass zukünftige Deutschlehrer/innen die Fähigkeit entwickeln, »sich die eigene berufliche Praxis und Perspektive bewusst zu machen und kritisch zu hinterfragen«. ⁴² Durch die Vermittlung eines ›forschenden Interesses‹ erhalten Lehramtsstudierende bereits, wie eingangs angedeutet, während des Studiums vertiefte Einblicke in die pädagogische Praxis und lernen zugleich, Unterricht systematisch zu beobachten und theoriegeleitet reflektieren zu können. Wenn sich dieser Ansatz in der Lehrer/innenbildung verbindlich etablieren ließe, so würden auf diesem Weg zukünftige und gegenwärtige Lehrer/innen lernen, ihre pädagogische Praxis auf wissenschaftlicher Grundlage unter Anwendung empirischer Unterrichtsforschung zu reflektieren. Zugleich würde eine solche Entscheidung auf hochschuldidaktischer Ebene Studierenden erste Erfahrungen in der eigenständigen Erforschung praxisbezogener Fragestellungen und damit erste Einblicke in die Erhebungs- und Auswertungsmethoden empirischer Forschung ermöglichen. Damit ließen sich einerseits die häufig geforderte enge Verknüpfung von universitärer Forschung und Lehre sowie der schulischen Praxis, i.e. zwischen erster, zweiter und dritter Ausbildungsphase, realisieren und andererseits die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der empirisch forschenden Deutschdidaktik vorantreiben. ⁴³ Damit wäre eine Zukunftsperspektive für die Lehrer/innenbildung im Fach Deutsch skizziert, die sich der Herausforderung der oftmals geforderten und zu selten realisierten ›Verzahnung‹ von erster, zweiter und dritter Ausbildungsphase annimmt und zugleich die Zielperspektive einer fachlich souveränen und fachdidaktisch versierten Lehrerpersönlichkeit im Blick behält, die in der Lage ist, pädagogisch sinnvolle Lernarrangements, die situativ angemessen sind, zu gestalten. Damit wäre das eigentliche Ziel, nämlich die Unterrichtsqualität und die Wirksamkeit des Lernens in Deutschstunden nachhaltig zu verbessern, konstruktiv perspektiviert.

41 Iris Winkler: »Zwischenruf: Für ein erweitertes professionelles Bewusstsein von Lehrerinnen und Lehrern«. In: Seminar 2 (2007), S. 114-116, hier S. 114.

42 Andreas Feindt: »Team-Forschung – Ein phasenübergreifender Baustein zur Professionalisierung in der Lehrerbildung«. In: Feindt und Meyer (Hg.): Professionalisierung und Forschung, S. 89-113, hier S. 98.

43 Vgl. Dannecker: Empirische Forschung (in Druck).