

Vernetzung denken und vernetztes Denken

Eine empirische Erhebung im Rahmen von Kooperationsseminaren

Zusammenfassung. Die bereits während der ersten Phase der Lehrerbildung anzuregende Vernetzung von Wissensbereichen gilt als ein grundlegendes Ziel des Lehramtsstudiums. Dabei gelten Kooperationsseminare, in denen Perspektiven verschiedener Disziplinen (z. B. Fachwissenschaft, Fachdidaktik) durch die Bezugnahme auf einen gemeinsamen Gegenstand eine Verknüpfung erfahren, als eine Möglichkeit zur Erzeugung kognitiver Vernetzung. Der Aufsatz stellt erste Ergebnisse einer im Rahmen dieses Veranstaltungsformats durchgeführten empirischen Erhebung vor. Er fokussiert die Frage, welche unterschiedlichen Modi kognitiver Vernetzung sich bei Studierenden identifizieren lassen und welche Rückschlüsse daraus im Hinblick auf „vernetzte Lehre“ gezogen werden können. Dazu präsentiert der Beitrag ein für die Erhebung neu entwickeltes Instrument („Beurteilungsaufgaben zu einem fiktiven Schulbuchauszug“) sowohl hinsichtlich seiner Konzeption als auch des sich abzeichnenden Ertrags. Im Zuge der inhaltsanalytischen Auswertung wurden fünf induktiv gebildete Ergebniskategorien rekonstruiert, in denen fünf unterschiedliche Zugänge von Studierenden zu Unterrichtsmaterial zutage treten: einsträngige (fachwissenschaftlich, pädagogisch) und mehrsträngige Vorgehensweisen (pädagogisch-, additiv- oder integrativ-vernetzt). Abschließend wird die Bedeutung fachwissenschaftlichen Wissens als Basis sinnvoller Verknüpfungsoperationen diskutiert.

Schlüsselwörter. Professionalisierungsforschung, Kooperationsseminare, Vernetzung

Thinking interconnectedness and networked thinking

An empirical survey in the context of cooperation seminars

Abstract. Interconnecting knowledge domains is commonly considered to be a fundamental goal of the first phase of teacher training. Collaborative seminars in

which perspectives of various disciplines (for example, academic subject, teaching methodology) are linked by a common cause are seen as a means to enhance cognitive networking. This paper presents the first results of an empirical survey carried out within the framework of such a seminar. It identifies and examines different modes of cognitive networking and the conclusions that can be drawn from these findings on 'networked teaching'. This article presents a survey tool ("Assessment tasks for a fictitious textbook excerpt") that is innovative both in terms of its conception and its results. Using this tool, we are able to reconstruct five inductively formed result categories which evolve from five different approaches of the students to the teaching material: single-stranded (subject-specific, pedagogical) and multi-stranded approaches (pedagogically, additively or integratively networked). Finally, we discuss the importance of scientific knowledge for (successful) networking processes.

Keywords. Professionalisation research, cooperation seminars, networking

Warum überhaupt vernetzen? – Problemstellung

Eine Kernaufgabe von Unterricht besteht darin, fachliche Inhalte in Bezug auf ihre Lehr- und Lernbarkeit zu arrangieren, d. h. sie „in eine geeignete *soziale, zeitliche* und *inhaltliche* Struktur [zu] bringen“ (Krauss, Bruckmaier 2014, S. 251). Hierauf soll das Studium von Beginn an vorbereiten. So postulieren die ländergemeinsamen Anforderungen für die Lehrerbildung von Absolvent/innen der ersten Phase, dass sie über „reflektierte Erfahrungen in der kompetenzorientierten Planung, Realisierung und Auswertung von Deutschunterricht“ verfügen und „die erreichten Lernergebnisse auf die jeweiligen Bezugswissenschaften“ (KMK 2017, S. 26) beziehen können. Weiterhin heißt es, dass Studierende am Ende ihres Studiums „Sachwissen über [...] Literatur [...] sowie deren Geschichte im Hinblick auf Kinder und Jugendliche“ (ebd.) miteinander verknüpfen können müssen. Beide Forderungen verweisen auf eine zentrale Kompetenz, welche Lehramtsstudierende im Studium erwerben sollen: die Fähigkeit zur „Vernetzung von Wissenselementen“ (König et al. 2017, S. 10), die als ein wesentliches Merkmal von Expertise gilt: „In vielen untersuchten kognitiven Domänen sind Experten vor allem deswegen besser, weil sie *mehr* wissen und dieses Wissen vernetzt und gut repräsentiert parat haben.“ (Krauss, Bruckmaier 2014, S. 246) Da Expertise als ein „Entwicklungsprodukt“ (ebd., S. 253) konturiert wird, gilt ihr Erwerb als lehr- und lernbar und somit auch als didaktisch gestaltbar (vgl. Neuweg 2014, S. 584).

Mit dem Ziel, bei Studierenden ein Stoff- und Vermittlungswissen verknüpfendes Denken als „innere Erzeugungsgrundlage für kompetentes Verhalten“ (ebd., S. 584) anzubahnen, wird gegenwärtig an mehreren universitären Standorten daran gearbeitet, vernetzte Formen von Lehre zu entwickeln. Neben Brücken- und Integrationsmodellen (zur genaueren Erläuterung vgl. Maier, Ziepprecht, Meier 2018) finden Kooperationsseminare dabei einen häufigen Einsatz. Für sie ist konstitutiv, dass ein gemeinsamer Gegenstand aus der Perspektive mindestens zweier Disziplinen betrachtet wird. So zeichnen sich kooperative Lehrveranstaltungen an der Universität Jena beispielsweise dadurch aus, dass „fachdidaktische und fachwissenschaftliche Fragestellungen in Bezug auf ein Thema in einer gemeinsamen Veranstaltung“ (Freudenberg et al. 2014, S. 163) beleuchtet werden, um „Bezüge zwischen den Fachwissenschaften auf der einen Seite und den eher berufsfeldorientierten Fachdidaktiken auf der anderen Seite sichtbar“ zu machen (ebd., S. 162). Dies kann in Form eines Teamteachings zwischen fachdidaktisch und fachwissenschaftlich Lehrenden geschehen (vgl. ebd., S. 163), aber auch durch nur eine Lehrperson, die sowohl fachwissenschaftlich als auch fachdidaktisch ausgebildet ist. Während in Kooperationsseminaren mindestens zwei Disziplinen einen gleichberechtigten Blick auf einen Gegenstand werfen, führt das an der Universität Potsdam erarbeitete Konzept des vertieften Schulwissens zu einer veränderten Lehre u.a. innerhalb rein fachwissenschaftlich ausgerichteter Seminare. In Fachveranstaltungen zur Physik wird beispielsweise versucht, die „Brücke zwischen Fachwissen und fachdidaktischem Wissen [zu] schlagen“ (Massolt, Borowski 2016, S. 661), indem Schülervorstellungen der Ausgangspunkt für fachwissenschaftliche Überlegungen sind. Einen ähnlichen Ansatz verfolgt das aktuell in der Entwicklung befindliche Hamburger Konzept zu „Literaturwissenschaft mit Schulbezug“, das die fachwissenschaftliche Lehre u. a. über hochschuldidaktische Reflexionen mit den späteren Anforderungen im Berufsleben von Lehrenden verschränken möchte (Höttecke et al. 2018). Über den Erfolg der Konzepte lässt sich momentan nur spekulieren, zumal valide Instrumente zur Messung gerade erst erprobt werden: Nicole Lüke (Universität Kiel) arbeitet an einem sprachdidaktisch ausgerichteten Wissenstest, der das Zusammenspiel von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen bereits bei der Itemkonstruktion berücksichtigt. Julia Landgraf (Universität Kiel) untersucht, inwieweit sich Concept Maps¹ eignen, um Fortschritte von Vernetzung im Bereich „Textverständnis“ feststellen zu können. Bisher eingesetzte Instrumente zur Überprüfung des Professionswissens verfolgen dagegen vor allem das Ziel, vorhandenes fachwissenschaftliches sowie

1 Eine Concept Map ist ein grafisches Hilfsmittel, das Beziehungen zwischen Konzepten oder Ideen (z. B. durch Verbindungslinien, welche Kausalitäten oder andere Verknüpfungen anzeigen) visuell wiedergibt (vgl. Brüning, Saum 2017).

fachdidaktisches Professionswissen, nicht aber deren Zusammenspiel zu überprüfen. So weist Bremerich-Vos im Rahmen der TEDS-LT-Studie darauf hin, dass bei der Konstruktion der fachdidaktischen Items „nicht die Frage im Vordergrund stand, wie plausibel es sei, dass für ihre Lösung fachwissenschaftliches Wissen aktiviert werden muss“ (Bremerich-Vos et al. 2011, S. 62).

Neben der Generierung neuer Lehrformate und valider Testinstrumente besteht ein weiteres Forschungsdesiderat darin, das angestrebte Ziel einer kognitiven Vernetzung bei Lehramtsstudierenden zu präzisieren und zu reflektieren: In welcher Art und Weise setzen Studierende Wissens Elemente verschiedener Bereiche miteinander in Beziehung, d.h. welche Modi der Vernetzung² lassen sich rekonstruieren? Wie effizient erscheinen diese Modi gemessen am Ziel, Studierende zu Experten auszubilden, die „komplexe [...] Aufgaben erfolgreich“ (Krauss, Bruckmaier 2011, S. 251) bewältigen können? Die folgenden Ausführungen verstehen sich als Versuch einer Annäherung an diese Fragen und stellen dazu Zwischenergebnisse einer explorativen und im Rahmen eines Kooperationsseminars durchgeführten Studie zu Vernetzungsleistungen von Studierenden vor.

Vernetzung von Wissensbereichen

Als zu vernetzende Einheiten können unterschiedliche Lerninhalte eines Wissensbereichs im Sinne des kumulativen Lernens verstanden werden; ebenso kann es um die Vernetzung von theoretisch-deklarativem Wissen mit praktischem Können³ gehen oder um die primär deklarativ⁴ ausgerichtete Vernetzung verschiedener Wissensbereiche. Die letztgenannte Form steht im Fokus der weiteren Ausführungen: In Bezug auf das universitär zu vermittelnde und seitens der Studierenden zu erwerbende Professionswissen werden die hier fokussierten Teilperspektiven als fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer

2 Dabei lässt sich aus kognitionspsychologischer Sicht der Prozess der Vernetzung definieren als Aufbau von Verbindungslinien zwischen einzelnen, voneinander trennbaren Verarbeitungseinheiten mit dem Ziel der Herstellung konnektionistischer Netzwerke: „Die Informationsverarbeitung in solchen Systemen basiert auf der gleichzeitigen bzw. parallelen Aktivierung vieler solcher Einheiten und der zwischen diesen Einheiten stattfindenden Kommunikation.“ (Schnotz 1994, S. 119)

3 Damit würde der Begriff der Vernetzung in eine direkte Nähe zur kognitiven Integration im Sinne Brommes (vgl. 1992, S. 100-101) rücken.

4 Mit Baumert und Kunter wird dieses als theoretisch-formales Wissen verstanden, das sich vom praktischen Wissen und Können unterscheiden lässt: Zu dem erstgenannten Wissenstypus gehören „überwiegend das fachliche Wissen von Lehrkräften, aber auch Teile des fachdidaktischen und allgemeinen pädagogischen Wissens, soweit dies im Forschungsdiskurs erzeugt und begründet wurde.“ (Baumert, Kunter 2006, S. 483)

sowie allgemein-pädagogischer Wissensbereich identifiziert, die Baumert und Kunter im Anschluss an Shulman als „zentrale Kompetenzfacetten“ (Baumert, Kunter 2006, S. 482) professionellen Wissens definieren.⁵ Unter dem fachwissenschaftlichen Wissen wird das Inhaltswissen einzelner Fächer überhaupt sowie die Tiefe und Breite dieses Wissens im Sinne eines anzustrebenden tiefen Verstehens subsumiert, das auch zwischen wesentlichen und peripheren Fachinhalten separieren kann (vgl. kritisch dazu Neuweg 2014, S. 591). Hierzu gehört auch wissenschaftstheoretisches Wissen, z. B. über die Struktur der Disziplin, ihre Paradigmen und die Methodologie. Das allgemein-pädagogische Wissen wird mit Neuweg als „fachindifferente[s]“ Wissen (ebd., S. 594) charakterisiert, das neben Theorien der Schule (Bildungstheorie und Erziehungsphilosophie) die Entwicklungs- und Lernpsychologie, Inhalte der allgemeinen Didaktik und Methodik sowie Aspekte wie Klassenführung und überfachliche pädagogische Diagnostik und Leistungsbeurteilung etc. impliziert (vgl. ebd., S. 593). Im Gegensatz zum fachunspezifisch geprägten allgemein-pädagogischen Wissen zeichnet sich das fachdidaktische Wissen dadurch aus, „die ‚Sache‘ in den pädagogischen Kontext des Lehrens und Lernens zu stellen“ (König et al. 2017, S. 7). Nach König zeigen sich zwei grundlegende Facetten fachdidaktischen Wissens: „Wissen über Lehrmethoden des Faches (einschließlich Wissen um fachliche Darstellung und Erklärungen) und Wissen über das Lernen und Verständnis von Schülerinnen und Schüler[n], einschließlich der Antizipation von Verständnisschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern im betreffenden Fach“ (ebd., S. 8). Als besonders für das Fach Deutsch spezifische Komponenten des fachdidaktischen Wissens sind des Weiteren die Fähigkeit zum Einschätzen des spezifischen Lernpotentials von Texten (vgl. Schilcher, Pissarek 2017, S. 78) sowie die Kompetenz zur Auswahl angemessener fachlicher Inhalte für die jeweilige Zielgruppe zu nennen (zu weiteren Facetten des fachdidaktischen Wissens vgl. Neuweg 2014, S. 590).

Vernetzung testen – Überlegungen zum Testinstrument

Um genauere und empirisch fundierte Einsichten zu erhalten, welche Formen von Vernetzung, d. h. Modi des Miteinander-In-Beziehung-Setzens unterschiedlicher Wissensbereiche bei Studierenden vorhanden sind, benötigen wir ein Instrument, das den Proband/innen potentiell die Möglichkeit gibt, verschiedene Wissensbereiche gleichzeitig zu aktivieren. Dazu wurde ein neues, sich in seiner

5 Die Trennung zwischen Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und allgemein-pädagogischem Wissen muss als ein heuristisches Modell aufgefasst werden, das sich empirisch (noch) nicht durchgängig bestätigt hat und in dem insbesondere die Grenzziehung zwischen fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen Fragen aufwirft (vgl. Neuweg 2014, S. 591-593; Baumert, Kunter 2006, S. 489-490).

Konzeption auf andere thematische Kontexte übertragbares Testinstrument entwickelt: Beurteilungsfragen zu einem fiktiven Schulbuchauszug (hier zum Thema „Aufklärung“). Ähnlich wie Video-Vignetten ist dieses Instrument als ein Praxisartefakt zu verstehen (vgl. Lindmeier 2013). Als ein solches verweist es in seinem grundlegenden Aufbau (Überblickstexte, Primärliteratur, Aufgabenstellungen) auf reale Lehrwerke, unterscheidet sich aber durch die gezielte Integration bestimmter und gehäuft auftretender fachwissenschaftlicher und -didaktischer sowie allgemein-pädagogischer Provokationen zugleich grundlegend von diesen.

Vorstellung des Testinstruments: Beurteilungsfragen zu einer fiktiven Schulbucheinheit

Der fiktive Schulbuchauszug beginnt mit Informationen für die Studierenden:

Im Folgenden wird Ihnen eine Unterrichtseinheit zum Thema „Aufklärung“ aus einem Schulbuch für 10. Klassen präsentiert. Laut Lehrerhandbuch soll mit dieser hier vollständig abgedruckten Unterrichtseinheit eine Einführung in zentrale und wesentliche Merkmale der Epoche der Aufklärung erreicht werden. Im vorherigen Kapitel behandelte das Lehrbuch die Epoche des Barock, an das Kapitel über die Aufklärung schließt sich eine Einheit über die Epoche des Sturm und Drang an.

Aufgabe für die Studierenden:

1. Erläutern Sie begründet und differenziert, ob Sie diese Unterrichtseinheit in Ihrem eigenen Unterricht einsetzen würden!
2. Äußern Sie ggf. begründete Verbesserungs- oder Alternativvorschläge!

Der Erläuterung können die Studierenden Informationen über die Zielgruppe, die grundlegende Intention der Unterrichtseinheit (Einführung in wesentliche Merkmale der Epoche der Aufklärung) sowie die thematische Einbettung in weitere Unterrichtseinheiten dieses Schulbuchs entnehmen. Den beiden Aufgabenstellungen kommt eine wichtige Bedeutung zu: Sie sind so offen formuliert, dass sie die Proband/innen hinsichtlich der Wissensbereiche, die diese zur Lösung aktivieren, nicht lenken.

Die Unterrichtseinheit konfrontiert die Studierenden mit zwei Gegenständen zum Thema „Aufklärung“: mit einem im Zuge der Erstellung des Praxisartefakts von der Autorin selbst verfassten Überblickstext sowie mit einem Auszug aus Überlegungen von Johann Christoph Gottsched zur Regelpoetik (Gottsched

1730/1962). Im Anschluss an beide Texte sind Arbeitsaufträge zum jeweiligen Text formuliert. So sollen die Schüler/innen z. B. aus dem Überblickstext die zwei wesentlichen Begriffe herausschreiben und sie definieren bzw. Gottscheds Gedanken mit eigenen Worten zusammenfassen. Den Abschluss bildet eine vergleichende Aufgabe:

„Vergleiche abschließend das, was du in diesem Kapitel über die Aufklärung gelernt hast, mit dem, was du zuvor über die Epoche des Barock gelernt hast! Achte dabei besonders auf die Formulierung von wesentlichen Unterschieden beider Epochen!“

Die Testkonstruktion folgt, wie oben bereits angedeutet, dem Prinzip der Provokation: Für alle drei Wissensbereiche werden Anknüpfungspunkte gegeben, welche sich durch eine starke Einseitigkeit bzw. fehlerhafte oder diskussionswürdige Inhalte auszeichnen. Das Prinzip des Tests soll im Folgenden am Beispiel der Gegenstandsauswahl und -anordnung kurz veranschaulicht werden.

In dem die Einheit einleitenden Überblickstext springen fachliche Mängel wie *fehlerhafte fachwissenschaftliche Informationen* ins Auge: So werden z. B. Märchen und Kunstmärchen als typische Gattungen der Aufklärung präsentiert, obwohl sie vielmehr der Epoche der Romantik zuzuordnen wären. Diskussionswürdig ist weiterhin der in der Testung klar formulierte Zeitraum für die Epoche der Aufklärung: von 1720 bis 1800. Diese Angabe ist, anders als das obige Beispiel, fachwissenschaftlich zwar nicht falsch, aber innerhalb der Literaturwissenschaft werden unterschiedliche Angaben zur Dauer der Epoche gemacht (vgl. Jeßing 2015). Zugleich dokumentiert sich in der Zeitangabe aufgrund der Festschreibung ein starres Epochenkonstrukt: Die Epoche der Aufklärung wird als eine in sich geschlossene Entität entworfen und nicht als ein von den jeweiligen Kriterien abhängiges Konstrukt, obwohl es als ein solches fachwissenschaftlich unumstritten ist (vgl. Rosenberg 2002). Damit konstruiert die Testung fachwissenschaftliche Mängel nicht nur auf der Ebene des reinen Inhaltswissens, sondern auch auf wissenschaftstheoretischer Ebene. Weiterhin kennzeichnet den Schulbuchauszug eine zu *starke Reduzierung fachlicher Inhalte*: So wird der Begriff der Aufklärung zwar fachwissenschaftlich korrekt, aber nicht ausreichend präzise definiert: Zentrale Aspekte wie die Erziehung hin zur Sittlichkeit und Mündigkeit, Kants „Sapere aude!“ (1784), seine Formulierung des öffentlichen und privaten Gebrauchs der Vernunft fehlen ebenso wie überhaupt eine Erwähnung des Königsberger Philosophen. Im Hinblick auf Gottscheds „Regelpoetik“, die u. a. mit Berufung auf den Gedanken der Naturnachahmung strenge Kriterien für „gute Literatur“ formuliert (vgl. Gottsched 1730/1962), ist aus fachwissenschaftlicher

Sicht zu überlegen, inwieweit der Einsatz dieses Textes sinnvoll ist. In Weiterführung der im Seminar vermittelten Inhalte (s. Kap. 4) zur Entwicklung der Poetologie im Zeitalter der Aufklärung könnten die Studierenden beispielsweise diskutieren, ob nicht z. B. Lessings „Hamburgische Dramaturgie“ (Lessing 1767-1769/1985) fachlich adäquater wäre, um die *zentrale Idee* der Entwicklung der deutschen Poetologie im Zeitalter der Aufklärung und damit gerade die Abkehr von der strengen Regelpoetik darzustellen.

Zusammenfassend gesagt, bietet dieses Testinstrument vier unterschiedliche Möglichkeiten der Reaktion auf die fachwissenschaftlichen Provokationen an: a) Fehlurteile korrigieren, b) Inhalte ergänzen, c) mithilfe wissenschaftstheoretischen Wissens zur Epochenbildung Paradigmen der Literaturwissenschaft diskutieren oder d) ausgewählte Gegenstände durch fachwissenschaftlich angemessenere ergänzen.

Da es sich bei dem Testinstrument um einen Schulbuchauszug handelt, finden sich die praxisbezogenen Elemente des *allgemein-pädagogischen Wissensbereichs* hier nicht widergespiegelt. Provokative Schwerpunkte bezüglich dieses Wissensbereiches wurden im Bereich der allgemeinen Didaktik und Methodik sowie der Lernpsychologie gesetzt. So fällt, bezogen auf die Auswahl der Gegenstände, die allgemein sehr textlastige Auswahl auf: Es findet keinerlei Einsatz von visuellen (z. B. Bildern, Kunstwerken) oder auditiven Medien statt. Im Sinne der Schülerorientierung kann weiterhin die Frage nach dem motivationalen Gehalt der ausgewählten Gegenstände gestellt werden. Ihre Anordnung – ein über die Epoche informierender und in die Unterrichtseinheit einführender Überblickstext zu Beginn, dann ein Auszug aus Gottscheds Poetologie – verweist auf eine deduktiv aufgebaute Unterrichtseinheit. Die Gegenstandsanzahl lässt somit keine Form des entdeckenden Lernens, keine Möglichkeit zum eigenen Konstruieren zu. Noch verstärkt wird dieses Merkmal durch die Aufgabenstellung: So sind beispielsweise auf der Grundlage des Überblickstextes die zwei für die Epoche der Aufklärung zentralen Begriffe zu nennen und zu definieren. Im Anschluss an den Gottsched-Text soll seine Position zusammenfassend reformuliert werden. Damit zeigt sich weder in den Gegenständen noch in der Aufgabenstellung, die überdies ausschließlich zu einem analytischen Vorgehen auffordert, eine auch nur irgendwie geartete Problemorientierung. Präsentiert werden einzig und allein sehr abstrakt-theoretische Inhalte mit einem hohen Schwierigkeitsgrad, denen noch dazu der Bezug zur subjektiven Lebenswelt und / oder zur Gegenwart der Lernenden fehlt.

Aus Sicht des *fachdidaktischen Wissensbereichs* ist auf die hohen Verstehensanforderungen (vgl. Zabka 2012), die beide Textauszüge stellen, zu verweisen:

Sowohl der Überblickstext als auch der Auszug aus Gottscheds „Regelpoetik“ dürfte die meisten Schüler/innen bereits auf Ebene der manifesten Textinformationen scheitern lassen: Der Überblickstext beinhaltet neben Fremdwörtern (z. B. Ratio, Dogmen) mehrere metaphorische Ausdrücke (z. B. „Nebel und Finsternis des Mittelalters“), außerdem arbeitet er mit starken begrifflichen Zusammenfassungen, die von den Lernenden verstanden werden müssten („Noch heute gilt die Epoche der Aufklärung als die Wiege des modernen, sich seiner selbst sowie seines Handelns bewussten Menschen“). Zudem verlangt der Gottsched-Text zahlreiche Inferenzbildungen – ein ebenso anspruchsvolles Vorhaben für die Lernenden. Abgesehen von dem hohen Schwierigkeitsgrad beider Texte wäre generell zu diskutieren, inwieweit Lernende mit poetologischen Überlegungen der Aufklärung vertraut sein müssen. Handelt es sich hierbei nicht vielmehr um ein Expertenwissen, das somit nur für die Lehrer/innen verfügbar sein dürfte? Im Weiteren könnte – und sollte – die Auswahl der Gegenstände vor dem Hintergrund des fachwissenschaftlichen Wissens der Studierenden kritisch hinterfragt werden: So wird auf aufklärerische Primärliteratur zwar verwiesen (z. B. auf *Nathan*), sie liegt jedoch nicht als Ausgangspunkt eigener Erkundungen und Textanalysen vor, wie diese seitens der Epochendidaktik als wesentlich hervorgehoben werden (vgl. Nutz 2002; Fingerhut 2004). Damit einhergehend ließe sich die überdies sehr eingeschränkte und nicht schüleradäquate Auswahl der Gegenstände kritisieren: Typische Texte der Aufklärung, die eine bessere Zugänglichkeit für Lernende enthalten, wie z. B. Fabeln oder Robinsonaden, finden keine Erwähnung.

Durchführung der Testung

Die oben beschriebene Testeinheit wurde im Sommersemester 2017 als Prä-Post-Testung im Rahmen eines Kooperationsseminars eingesetzt: Die Proband/innen besuchten eine ausschließlich fachwissenschaftliche Inhalte präsentierende Vorlesung zum Thema „Epochen der deutschsprachigen Literatur“ sowie ein an diese Vorlesung anknüpfendes Seminar, das von einer sowohl literaturwissenschaftlich als auch literaturdidaktisch ausgebildeten Lehrperson geleitet wurde. Das Seminar vermittelte fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Epochen- sowie damit zusammenhängendes allgemein-pädagogisches Wissen. Die Prätestung fand in der ersten Seminar-sitzung statt, die Posttestung in der Sitzung nach Abschluss des thematischen Schwerpunkts „Epoche der Aufklärung“ (10. Sitzung). Die zu lösende Aufgabenstellung blieb in beiden Testungen identisch; die jeweils in der Prätestung

formulierten eigenen Lösungen der Studierenden lagen diesen während der Posttestung vor.⁶

Auswahl der Stichprobe

Als Stichprobe fungierten insgesamt 24 Proband/innen des oben beschriebenen Seminars, das in der Aufbauphase des Bachelor-Studiums angesiedelt ist, jedoch auch als Wahlpflichtmodul in der Vertiefungsphase gewählt werden kann. Insgesamt liegt so eine heterogene Stichprobe (Studierende zwischen dem zweiten und sechsten Semester) vor, die verspricht, Einblick in vielfältige Zugänge zur Planung von Unterricht zu erhalten.

Methodisches Vorgehen

Als Resultat der Aufgabenstellung präsentierten die Probanden und Probandinnen schriftliche Aufzeichnungen, in denen sie allgemeine und inhaltlich stark divergierende Urteile bezüglich der Einsetzbarkeit dieser Unterrichtseinheit im Rahmen des Epochenunterrichts offenlegten. Diesen Urteilen nach- oder vorangestellt waren Begründungen, die sich aus unterschiedlichen Wissensbereichen speisten, sowie Alternativvorschläge. Bei der Auswertung der schriftlichen Erzeugnisse blieben die allgemeinen Urteile unberücksichtigt, da sie keinen effektiven Beitrag zur Klärung der o. g. Forschungsfragen leisten. Damit lag der Fokus der inhaltsanalytischen Auswertung auf den Begründungen und Alternativvorschlägen, die zunächst nicht primär im Hinblick auf ihre inhaltliche Qualität, sondern bezogen auf die präsentierten – isolierten und / oder vernetzten – Zugänge zu dem Testmaterial systematisiert und kategorisiert wurden.

Die Auswertung – Kategorienbildung

In einem ersten Schritt wurden der Auswertung zugrunde liegende Analyseinheiten gebildet, indem einzelne Textabschnitte zu einem Thema, verstanden als „Kern des Textinhalts“ (Brinker et al. 2014, S. 53), zusammengefasst wurden. Diese Themen können räumlich weiter auseinander liegende Passagen

⁶ Dieses Vorgehen wurde gewählt, damit die Studierenden, die sich womöglich nicht mehr an ihre zuvor formulierten Inhalte erinnern, die Möglichkeit haben, auf diese Äußerungen in Form von Bestätigung, Korrekturen, Erweiterungen einzugehen.

umfassen, die aber einen einheitlichen Gegenstand, eine gemeinsame Idee formulieren.⁷

Entsprechend dem oben beschriebenen Forschungsinteresse wurden die einzelnen Themen zunächst zwei verschiedenen Oberkategorien zugeordnet: Themen, welche einen einsträngigen, d. h. nur von einem Wissensbereich aus erfolgenden Zugang zu dem Testmaterial beinhalten, bzw. Themen, die einen mehrsträngigen Zugang und damit eine Vernetzung von Wissensbereichen aufzeigen. In einem dritten Schritt wurden sowohl die einsträngigen als auch die mehrsträngigen Zugänge im Hinblick auf ihre je individuelle Spezifität weiter differenziert.⁸ Hieraus resultierten die folgenden induktiv entwickelten Kategorien:

Einsträngige Zugänge	Mehrsträngige Zugänge
Fachwissenschaftlich	Pädagogisch-vernetzt
Pädagogisch	Additiv-vernetzt
	Integrativ-vernetzt

Genauere Darstellung des Kategoriensystems – Ergebnisse

Aufgrund des explorativen Charakters dieser Studie, die möglichst vielfältige Zugänge deutlich machen möchte, wurde im Zuge der Kategorienbildung nicht zwischen der Prä- und Posttestung unterschieden.

Der einsträngig-fachwissenschaftliche Zugang: Beschreibung der Kategorie

Als „fachwissenschaftlich“ werden Themen kategorisiert, in welchen die Proband/innen zur Beurteilung des Schulbuchauszugs, zur Revidierung eigener entwickelter Positionen oder zur Formulierung von Alternativen *ausschließlich* auf fachwissenschaftliche Wissensbestände, wie sie oben näher erläutert

7 Die Bestimmung des propositionalen Kerns von Textpassagen und damit die Trennung zwischen einzelnen Themen kann individuell unterschiedlich wahrgenommen werden. Um hier größere Sicherheit zu gewinnen, wurde die Themeneinteilung von zwei unabhängigen Kodierer/innen vorgenommen, diskutiert und erst dann abschließend festgeschrieben.

8 Die einsträngigen Zugänge wurden den Wissensbereichen, denen sie entstammen, zugeordnet, während die mehrsträngigen Zugänge im Hinblick auf den genauen Modus der Verknüpfung der Wissensbereiche analysiert wurden.

wurden, zurückgreifen. Nicht entscheidend für die Zuordnung zu dieser Kategorie ist die Qualität des fachwissenschaftlichen Wissens (korrekte oder fehlerhafte Wahrnehmung oder Präsentation fachwissenschaftlicher Inhalte; Tiefe und Breite des Verstehens). Im Weiteren müssen die Probandinnen und Probanden nicht zwangsläufig aus eigenen Wissensbeständen schöpfen, sondern können auch (nur) Widersprüche des hier präsentierten fachwissenschaftlichen Wissens ausmachen.

Beispiele für diese Kategorie

Ein prototypisches Beispiel für einen fachwissenschaftlichen Zugang zeigt sich in dem folgenden Zitat:

„Nein, wo ist Kant? Nicht erwähnt! ‚Sapere aude‘ ... müsste m. E. unbedingt mit rein = entscheidend für Epoche und Denken da: Aufklärung laut Kant: Austritt aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit. Mündigkeit = die Fähigkeit sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, ohne Hilfe eines Anderen + öffentlichen Gebrauch davon machen. Das ist m. E. neben der Säkularisierung der entscheidende Punkt der Aufklärung und gehört daher auch zuerst / mit an erster Stelle einer Einführung in die Epoche.“

Für diese Studierende bestimmt die Fachwissenschaft, was in der Schule gelernt werden soll. Moniert wird deshalb zunächst das Fehlen von Inhalten, die sie als fachwissenschaftlich zentral klassifiziert und die sie im weiteren Verlauf näher, aber fachwissenschaftlich nicht immer korrekt (Aspekt der Säkularisierung) erläutert. Diese Orientierung an der Fachwissenschaft manifestiert sich ebenso im weiteren Verlauf der Ausführungen, in dem literaturwissenschaftliche Inhalte nicht nur als lückenhaft, sondern darüber hinaus als falsch bzw. widersprüchlich gekennzeichnet bzw. Alternativvorschläge aufgezeigt werden, die sich erneut aus dem fachwissenschaftlichen Wissensbereich speisen:

„Evtl. sollte man auch auf das Ansinnen eines besseren Menschengeschlechts eingehen (Gesellschaft vor Individuum) Erziehung zu einem moralischen/zivilisierten Menschen / also den Menschenbegriff in den Blick nehmen.“

Insgesamt unbeachtet bleibt für diese Studierende zum einen der Lernende, der für das Lernen evtl. erst motiviert werden muss, der ein bestimmtes Vorwissen hat. Zum anderen stehen Aspekte wie z. B. der recht hohe Schwierigkeitsgrad des Überblickstextes nicht im Fokus ihres Interesses: Ansätze der Vernetzung verschiedener Wissensbereiche sind nicht erkennbar.

Der einsträngig-pädagogische Zugang – Beschreibung der Kategorie

In diese Kategorie werden Themen eingeordnet, die Zugänge beinhalten, welche ausschließlich die Aneignungs- und Vermittlungsperspektive fokussieren, ohne dass ein über die reine Nennung hinausgehender Bezug auf Fachinhalte hergestellt wird. Der Schulbuchauszug wird folglich alleine vor dem Hintergrund des allgemein-pädagogischen Wissensbereiches (besonders: allgemeine Didaktik und Methodik sowie Lernpsychologie), wie er oben beschrieben wurde, betrachtet.

Beispiele für diese Kategorie

„Diese Unterrichtsstunde ist sehr auf das Reproduzieren bzw. Wiederholen von Inhalten ausgelegt, was für das Lernen nicht so gut ist“, formuliert eine Studierende zu Beginn ihrer Ausführungen und gibt so eine implizite Orientierung an Lerntheorien zu erkennen. Ausgangspunkt ihres Zugangs stellen somit nicht die dem Testinstrument inhärenten fachwissenschaftlichen, sondern allgemein-pädagogische Provokationen dar. Sie nimmt nicht Bezug auf den Gegenstand in seiner Spezifität, was sich in den weiteren Ausführungen fortsetzt. Dabei betrachtet die Probandin die Aufgabenstellung, welche ebenfalls von fachwissenschaftlicher Seite aufgrund fachlich zu starker Reduzierungen kritisiert werden könnte, erneut alleine aus einer allgemein-pädagogischen Perspektive:

„Hinzu kommt, dass die gestellte Aufgabe kaum einen Transfer der SchülerInnen erfordert (Aufgabe 1). Es wird lediglich etwas abgefragt, was leicht nachzulesen und abzuschreiben ist.“

Durch den hier zu beobachtenden Rückgriff auf allgemein-pädagogische Wissensbestände unterscheidet sich diese Studierende deutlich von der oben vorgestellten Probandin A, die rein fachwissenschaftlich argumentierte. Dennoch gibt es eine Gemeinsamkeit zwischen den beiden Studierenden: Sie wählen zur Beurteilung der Unterrichtseinheit einen einsträngigen, d. h. nur von *einem* Wissensbereich ausgehenden Blick, der keine Vernetzungsleistungen zu erkennen gibt.

Der pädagogisch-vernetzte Zugang: Beschreibung der Kategorie

Im Rahmen dieser Kategorie werden Themen kodiert, in denen sich eine Verknüpfung zwischen allgemein-pädagogischen Wissensbeständen (vor allem:

allgemeine Didaktik und Methodik sowie Lernpsychologie) und fachwissenschaftlichen Inhalten bzw. Gegenständen zeigt. Leitend für den Prozess der Verknüpfung sind dabei allgemein-pädagogische Überlegungen, die wie eine Folie über die fachwissenschaftlichen Inhalte gelegt werden, welche die Proband/innen in ihrer jeweiligen Spezifität *nicht* beachten: Ein jeder fachliche Gegenstand eines jeden Faches könnte eine derartige Verknüpfung erfahren.

Beispiele für diese Kategorie

„Da die SuS“, so formuliert eine Probandin, „vorher bereits die Epoche Barock kennengelernt haben, könnten sie in Gruppen verschiedene Gedichte der Aufklärung bekommen und Unterschiede zur vorangegangenen Epoche herausarbeiten und daraus die Motive der Aufklärung selbst erarbeiten. So würden die SuS entdeckend lernen, dieses Lernen verankert sich mehr im Kopf als die einfache Kenntnisaufnahme (Erkenntnisgewinn ist besser als Kenntniszuwachs).“

Erkennbar ist, wie der am Ende der Ausführungen stehende, explizit formulierte didaktische Leitsatz „Erkenntnisgewinn ist besser als Kenntniszuwachs“ fachwissenschaftlichen Inhalten, die in ihrer fachwissenschaftlichen Angemessenheit eine untergeordnete Rolle spielen,⁹ „übergestülpt“ wird. Als primärer Ausgangspunkt für die Kommentierung dieses Unterrichtsvorhabens fungieren folglich Inhalte des pädagogischen Wissensbereichs. So auch im folgenden Beispiel:

„Eine Möglichkeit wäre ein Bezug zur Geschichte, vielleicht mit Bildern, Filmen, Medien usw., um erstmal deutlich zu machen, in welcher Zeit man sich befindet. Was ist alles passiert zwischen 1720-1800? Ich finde es wichtig, dass die Schüler einen Gesamtüberblick bekommen (fächerübergreifend).“

Die Studierende fühlt sich dem didaktischen Prinzip des fächerübergreifenden Unterrichts verpflichtet und gebraucht den Lerngegenstand – hier: die Epoche der Aufklärung – als einen in seiner Spezifität nicht beachteten, durch andere Gegenstände austauschbaren Inhalt, der vor allem dazu dient, die zentrale Idee des fächerübergreifenden Unterrichts zu realisieren.

⁹ So wird der nicht weiter konkretisierte Verweis auf „Gedichte“, der für jede Epoche zutreffen könnte, den in der Aufklärung vorrangig produzierten Texten (beispielsweise: Fabeln, Robinsonaden, Lehrgedichte) nur bedingt gerecht. Auch der Gebrauch der Fachsprache („Motive der Aufklärung“) zeugt von wenig fachwissenschaftlicher Bewusstheit.

Der additiv-vernetzte Zugang: Beschreibung der Kategorie

Zentral für diese Kategorie ist, dass die wahrgenommenen Aspekte (Gegenstand, Aufgaben, gesamte UE) vor dem Hintergrund der Bezugnahme auf mehrere Wissensbestände beurteilt bzw. Alternativvorschläge formuliert werden, die den Blick von mindestens zwei Wissensbereichen aus auf *einen* Aspekt richten. Vernetzung geschieht hier folglich über den von mehreren Wissensbereichen aus gemeinsam betrachteten Gegenstand.

Beispiele für die Kategorie

„Die Textabschnitte sind gut zu verstehen und stellen die wichtigsten Merkmale der Aufklärung übersichtlich dar“, urteilt eine Probandin. Wahrgenommen wird hier ein Aspekt des fiktiven Schulbuchauszugs – der Überblickstext –, welcher zum einen im Hinblick auf seine Verständlichkeit und damit aus didaktischer Perspektive beurteilt wird, und der zum anderen durch die Bezugnahme auf die übersichtliche Darstellung der wichtigsten Merkmale der Aufklärung fachwissenschaftlich betrachtet wird. Eine ähnliche Herangehensweise findet sich im folgenden Zitat, das ebenfalls das Augenmerk auf die gesamte Unterrichtseinheit legt und dabei sowohl aus pädagogischer als auch fachwissenschaftlicher Perspektive urteilt – dieses Mal allerdings mit einer zusammenfassenden Konklusion:

„Wer noch? Was noch? Fazit: mangelhafter Inhalt, schlecht aus lernpsychologischer/didaktischer Perspektive an den Schüler gebracht (lebensweltfern, passiviert und relativ uninteressant) → da bleibt garantiert nicht viel hängen bzw. wird wohl kaum überhaupt nur Interesse geweckt. SCHADE bei so einer bis heute bedeutsamen Epoche.“

Der integrativ-vernetzte Zugang: Beschreibung der Kategorie

Im Anschluss an Klafki spricht Gudjons von einer immanenten Methodik, die sich in den Gegenständen verborgen hält (vgl. Gudjons 1995, S. 234). Damit meint er, dass die jeweilige Spezifität eines Gegenstandes eine im Hinblick auf Lernziele und methodisches Arrangement spezifische Unterrichtsgestaltung anbietet.¹⁰ In diesem Sinne wird die hier zu beschreibende Kategorie verstanden:

¹⁰ König stellt dies als eine Besonderheit sprachlicher Fächer heraus und betont, dass „z. B. in Deutsch und Englisch der Inhalt zugleich Medium der Lehre“ sei (König et al. 2017, S. 8). Vgl. dazu auch die in FALKO realisierte Konzeptualisierung „Plot“, welche auf das Erkennen des „besondere[n] Potential[s] eines Textes“ (Pissarek, Schilcher 2017, S. 78) abzielt.

„Integrativ-vernetzt“ sind Zugänge immer dann, wenn die Stoßrichtung der Vernetzung mehrerer Wissensbereiche von den fachwissenschaftlichen Inhalten in ihrer jeweiligen Spezifität angestoßen wird.

Beispiele für die Kategorie

Ausgehend von dem fachwissenschaftlichen Paradigma, dass Epochen konstruierte Sinneinheiten sind, die sich je nach Perspektive anders benennen und zeitlich einteilen lassen bzw. sich ggf. auch überschneiden, formuliert ein Proband folgende Kritik an der Unterrichtseinheit:

„Ein weiterer Kritikpunkt, der mir jetzt auffällt, ist die lineare Einleitung der Epoche im Buch, was eine eben solche lineare Abfolge der Epochen suggeriert. Dies ist natürlich dem Medium Buch zuzuschreiben und so auch nicht anders lösbar. Eventuell lässt sich mit digitalen Textsammlungen eine andere und weniger lineare Darstellung herstellen, sollte dies gewünscht sein.“

Entsprechend der zeitlichen Überlappung von Epochen sollte ein Medium zum Unterrichten dieses Gegenstandes gefunden werden, das Überschneidungen sinnfällig erfahrbar macht – aus der Spezifität des Gegenstandes „Epochen“ versucht der Proband, didaktisch-methodische Entscheidungen zu treffen. Hierbei handelt es sich um ein typisches Beispiel für eine integrative Vernetzung, die auch im folgenden Auszug zu sehen ist, in dem der aufklärerische Kerngedanke des mündigen Handelns als Ausgangspunkt zur Kritik an der transmissiv ausgerichteten Unterrichtseinheit wird:

„Selbständiges Recherchieren/Tun fehlt gänzlich: alles soll anhand der vorgelegten Informationen erarbeitet werden (dies widerspricht auch einer der Kernaussagen der Aufklärung. Skepsis und Kritik gegenüber Autoritäten selber denken).“

Zusammenfassung der Ergebnisse

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Studierende im Zuge der Planung von Unterricht sowohl zwei voneinander zu unterscheidende einsträngige als auch drei unterschiedliche mehrsträngige Zugänge präsentieren. Im Folgenden wird die Bedeutung dieser Zugänge im Hinblick auf den/die auszubildende/n Lehrer/in als Experten diskutiert.

Im Rahmen der Prä- wie auch der Posttestung hat die Mehrheit der Proband/innen den einsträngig-pädagogischen Zugang gewählt, der den

Blick auf Fachinhalte konsequent ausschließt. Das bedeutet zugleich, dass ein Großteil der Studierenden die im Test angelegten fachwissenschaftlichen Provokationen entweder nicht wahrnimmt oder sie bewusst ignoriert. Dafür sind folgende Gründe denkbar: Der eingesetzte Stimulus, ein deutlich aus dem schulischen Kontext entnommenes Testinstrument, aktiviert vor allem das pädagogische Wissen der Studierenden. Das könnte zugleich bedeuten, dass diese Studierenden die Bedeutung des fachwissenschaftlichen Wissens für den schulischen Kontext noch nicht verstanden haben. Vorstellbar ist ebenso, dass der einsträngig-pädagogische Zugang aufgrund eines besser verfügbaren oder schlichtweg größeren Inhaltswissens im Bereich des allgemein-pädagogischen Wissensbereiches gewählt wurde. Auch wenn zum jetzigen Zeitpunkt über die Gründe für die Dominanz des pädagogischen Zugangs nur spekuliert werden kann, muss doch festgehalten werden, dass dieses Ergebnis im Hinblick auf den/die Lehrer/in als Experten, der Fachinhalte für den Lehr-Lernprozess aufbereiten muss, kein erstrebenswerter Zustand ist.

Zu diskutieren ist weiterhin die Qualität der mehrsträngigen Zugänge: Alle drei festgestellten Zugänge sind in ihrer Bedeutung für den/die *auszubildende/n* Lehrer/in als Experten, jedoch nicht zwangsläufig für erfolgreiches Lehrerhandeln hervorzuheben. Besonders die additive sowie die integrative Vernetzung lassen sich vor dem Hintergrund der Anforderungen des Berufsalltags als ein anzustrebendes Ziel formulieren. Dagegen sollte der pädagogisch-vernetzte Zugang, bei dem die Spezifität des jeweiligen Gegenstandes grundsätzlich unbeachtet bleibt, als eine frühe Form der Vernetzung verstanden werden: als ein erster Versuch, pädagogische Erkenntnisse auf das jeweilige Fach zu übertragen, der zu einem späteren Zeitpunkt durch additive und integrative Vernetzungsstrategien, die auf einer korrekten Wissensbasis stehen, erweitert, wenn nicht gar ersetzt werden sollte.

In diesem Kontext erscheint besonders das innerhalb dieser Testung präsentierte fachwissenschaftliche Wissen als problematisch. So setzen sich die Probanden und Probandinnen mit den fachwissenschaftlichen Provokationen häufig auseinander, indem sie unspezifische Ideen zur Ergänzung der vorhandenen fachwissenschaftlichen Informationen formulieren: „Hier müssten noch Infos zu dem geschichtlichen Hintergrund nachgeliefert werden“, argumentiert beispielhaft ein Proband. Eine weitere Möglichkeit der Bezugnahme auf fachwissenschaftliche Inhalte durch Studierende zeigt sich in der Beschreibung im Test angelegter Wissensbestände, die sich durch einen unkritisch-affirmativen Umgang mit fachlichen Fehlurteilen auszeichnet:

„Ich denke, dass der Text ‚Die Aufklärung‘ im Unterricht eingesetzt werden kann, da er kurz und prägnant einen Überblick zur Epocheneinheit Aufklärung liefert. Wichtige Daten wie Entstehung sowie inhaltliche Merkmale, Vertreter sowie typische Gattungen werden genannt.“

Genauso wie der dominierende pädagogische Zugang möglicherweise als eine Reaktion auf die Testsituation verstanden werden kann, verhält es sich hier auch mit dem beobachtbaren Umgang mit fachwissenschaftlichen Inhalten: Wenn im Kontext eines Hochschulseminars wissenschaftliche Texte vorgegeben werden, entspricht es der (ja berechtigten) Erwartungshaltung der Studierenden, dass diese Texte dem wissenschaftlichen Standard entsprechen und sie somit ihre Qualität nicht näher prüfen müssen. Ebenso denkbar ist aber, dass es den Studierenden, wie auch bereits in anderen Studien formuliert (vgl. Bremerich-Vos et al. 2011), an Wissen mangeln könnte und ihnen damit die Möglichkeit einer auch fachwissenschaftliche Inhalte kritisch einbeziehenden Lektüre häufig versperrt ist. Damit bietet es sich an, diesen Schulbuchauszug, der sich mit seinen frei wählbaren Ansatzpunkten vermutlich nicht zur genauen Überprüfung der tatsächlich vorhandenen fachwissenschaftlichen Wissensbestände eignet, durch einen rein fachwissenschaftlich ausgerichteten Fragebogen zu ergänzen. Auf diese Weise könnte festgestellt werden, ob es den Studierenden tatsächlich an Fachwissen mangelt oder ob andere Gründe (universitäre Testsituation, mangelndes Verstehen der Relevanz des Fachwissens für die Unterrichtsplanung) für den häufig fehlenden fachwissenschaftlichen Blick ausschlaggebend sind.

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen weiterhin Folgendes: Alle drei Modi der Vernetzung scheinen eine Art des Denkens zu bezeichnen, auf die offensichtlich unabhängig von der Tiefe und Breite einzelner Wissensinhalte zurückgegriffen werden kann. Neben Formen der pädagogischen Vernetzung setzt auch der Gebrauch des additiv-vernetzten Zugangs nicht zwangsläufig korrektes fachwissenschaftliches Wissen voraus. Theoretisch kann dies ebenfalls für Formen der integrativen Vernetzung gelten, indem man z. B. einem Gegenstand eine ihm nicht inhärente Spezifität zuschreibt, die dann zur Basis didaktisch-methodischer Entscheidungen wird. Damit sind a) die Modi des Denkens abzugrenzen von b) dem in den einzelnen Wissensbereichen vorhandenen Wissen. Zu betonen ist, dass eine erfolgreiche Lehrerbildung sich mit beiden Themen beschäftigen muss, weil Vernetzung auf Dauer nur dann sinnvoll ist, wenn sie auf der Basis korrekter Wissensinhalte erfolgt.

Ausblick – Die Entwicklung von Expertise

In Anlehnung an ihre Erfahrungen aus kooperativen Lehrveranstaltungen schlussfolgern Dehrmann et al., dass die

Zusammenführung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Unterrichtsplanung (...) notwendig (ist); sie muss die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Bildung im Studium *ergänzen*, darf sie dabei aber nicht *ersetzen*. (Dehrmann, Plien, Thielking 2013, S. 13)

In diesem Sinne raten die Autoren, von einer zu häufigen Vernetzung zwischen den drei o. g. Bereichen Abstand zu nehmen: „Die exemplarische Arbeit in *einem* Seminar oder Modul erscheint daher als angemessen“ (ebd.). Fachwissenschaft und Fachdidaktik seien zwei unterschiedliche Disziplinen, die sich sowohl in Inhalten als auch Zielen nur teilweise ergänzen würden. Im Rahmen vermehrter Kooperationen bestünde somit die Gefahr eines Verlusts der je individuellen Ziele und Inhalte der jeweiligen Disziplin (vgl. ebd.). Gegen vielfältige und besonders im Studium früh angesiedelte Vernetzungsbestrebungen kann man weiterhin argumentieren, dass eine explizite Vernetzung zwischen dem Fach und seiner Didaktik Studierende kognitiv überfordern, den Lernprozess verlangsamen und ggf. auch zu einem unsicheren Wissen in den einzelnen Domänen führen kann. Denn: Wenn nicht die Grenzen einer jeden Disziplin klar umrissen sind bzw. das Wissen, welches vernetzt werden soll, noch gar nicht sicher vorhanden ist, könnte es schwerfallen, Getrenntes zusammenzuführen bzw. verschiedene Wissensbereiche zu verknüpfen. Ausgehend von ähnlichen Überlegungen werden an der Universität Jena Angebote zur vernetzten Lehre in Form von Kooperationsseminaren erst im Masterstudium angeboten, „da die Studierenden zu diesem Zeitpunkt die Anforderung, Fachinhalte und didaktische Entscheidungen in Einklang zu bringen, bereits selbst erlebt und reflektiert haben“ (Freudenberg et al. 2014, S. 162). Gegen diese Argumentation lässt sich jedoch einwenden, dass Studierende des Lehramts häufig ein Denken vertreten, das Iris Winkler als „Abgrenzungskonzept“ bezeichnet:

Das Abgrenzungskonzept stellt in Abrede, dass wissenschaftliches Studium und Lehrertätigkeit überhaupt etwas miteinander zu tun haben. [...] Auch wenn, wie es zuweilen geschieht, Studierende für das nicht-gymnasiale Lehramt die Auffassung äußern, sie bräuchten kaum Fachwissen, dann folgen sie dem Abgrenzungskonzept. Man kann wohl davon ausgehen, dass solche Überzeugungen die Qualität des Lernens im Studium nicht günstig beeinflussen. (Winkler 2015, S. 200)

Gerade eine frühe Vernetzung zwischen dem Fach und seiner Didaktik, so könnte man entgegen den obigen Überlegungen argumentieren, ist dringend notwendig, um die Relevanz fachwissenschaftlicher Inhalte für Studierende erkennbar zu machen.

Ein Ausweg aus diesem (scheinbaren?) Dilemma könnte darin bestehen, fachwissenschaftliche Lehre durch frühe Bezüge zum Schulunterricht mit der späteren Berufstätigkeit zu vernetzen, z. B. indem Studierende in Seminaren Schulbuchtexte, Schülervorstellungen oder auch fehlerhafte Schülertexte fachlich beurteilen. Anders als in Kooperationsseminaren üblich geht es hier nicht um eine explizite Vermittlung sowohl fachdidaktischen als auch fachwissenschaftlichen Wissens; vielmehr werden fachwissenschaftlich gelehrte Inhalte vor dem Horizont eines Schulbezugs thematisiert. Dennoch: Welches Vorgehen sich zu welchem Zeitpunkt des Studiums als besonders effizient erweist, gilt es, empirisch zu prüfen.

Eine weitere, übergreifende Entwicklungsaufgabe liegt in der Klärung der Frage, ob vernetzte Lehre überhaupt das von ihr versprochene Ziel einer stärkeren kognitiven Vernetzung einzuhalten vermag. Bezogen auf die vorliegende Untersuchung zeigten sich bei einem Vergleich individueller Prä- und Posttestungen einerseits verstärkt vernetzende Aktivitäten der Studierenden, aber auch das genaue Gegenteil: Studierende, welche im Rahmen der Prätestung Vernetzungsleistungen präsentierten, offenbarten in der Posttestung einen rein didaktischen Zugang, gefüllt mit didaktischen Wissensinhalten, die sie im Laufe des Kooperationsseminars erworben hatten. Denkbar ist, dass diese Studierenden diese Wissensfacette als besonders relevant eingeschätzt und somit vor allem in diesem Bereich Zuwächse erzielt haben. In diesem Kontext sei deshalb auf die Rolle der Überzeugungen verwiesen, die auf „Studierenden-seite die Wahrnehmung und Weiterverarbeitung dieser Inhalte, also das Lernen als konstruktiven Prozess“ (Winkler 2015, S. 205) prägen. Vernetzte Lehre, so muss wohl vermutet werden, kann deshalb nie mehr sein als ein *Angebot* zur Vernetzung, das die Studierenden ggf. auch ablehnen oder kontraproduktiv nutzen. Bezogen auf die Messung des Erfolgs einer Lehre, die explizit zu Vernetzungen anregen will, bedeutet dies ebenfalls, dass die Messung einer Intervention nur bedingt Aufschluss über ihren Erfolg geben kann. Denn: Schwer zu klären ist, ob ggf. gemessene Effekte auf diese eine spezielle Intervention oder aber vielleicht auch auf andere, parallel dazu besuchte Lehrveranstaltungen, bearbeitete Lektüren, Überzeugungen etc. zurückzuführen sind.

Literatur

- Baumert, Jürgen und Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), S. 469–520
- Bremerich-Vos, Albert; Dämmer, Jutta; Willenberg, Heiner und Schwippert, Knut (2011). Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch. In: S. Blömeke; A. Bremerich-Vos; H. Haudeck; G. Kaiser; G. Nold; K. Schwippert und H. Willenberg (Hrsg.): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster: Waxmann, S. 47–76
- Bonnet, Andreas und Hericks, Uwe (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 3 (1), S. 3–13
- Brinker, Klaus; Cölfen, Hermann und Pappert, Steffen (2014). Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schmidt, 8. überarb. und erw. Aufl.
- Bromme, Rainer (1992). Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Münster / New York: Waxmann
- Brüning, Ludger und Saum, Tobias (2017). Erfolgreich unterrichten durch Visualisieren. Die Kraft von Concept Maps und Co. Essen: Neue deutsche Schule
- Dehrmann, Mark-Georg; Plien, Christian und Thielking, Siegrid (2013). Prometheus, dreifach. Ein Verbundexperiment von Fachwissenschaft, Literaturdidaktik und Unterrichtsplanung. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes, 60 (1), S. 5–14
- Fingerhut, Karlheinz (2004). Didaktik der Literaturgeschichte: In: K.-M. Bogdal und H. Korte (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv, 6. Aufl., S. 147–165
- Freudenberg, Ricarda; Winkler, Iris; Gallmann, Peter und von Petersdorff, Dirk (2014). Von der Fachwissenschaft über die Fachdidaktik in den Schulunterricht und zurück – Ein Veranstaltungskonzept. In: K. Kleinespel (Hrsg.): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 162–176
- Gottsched, Johann Christoph (1730/1962). Versuch einer critischen Dichtkunst. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 5. Aufl.
- Gudjons, Herbert (1995). Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 4. überarb. u. erw. Aufl.
- Höttecke, Dietmar; Buth, Katrin; Koenen, Jenna; Masanek, Nicole; Reichwein, Wilko; Scholten, Nina; Sprenger, Sandra; Stender, Peter und Wöhlke, Carina (2018). Vernetzung von Fach und Fachdidaktik in der Hamburger Lehrerbildung. In: I. Glowinski; A. Borowski; J. Gillen; S Schanze; J. von Meien (Hrsg.): Kohärenz in

- der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften. Potsdam: Universitätsverlag, S. 29–52
- Jeßing, Benedikt (2015). Neuere deutsche Literaturgeschichte. Eine Einführung. Tübingen: Narr, 3. Aufl.
- Krauss, Stefan und Bruckmaier, Georg (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: E. Terhart; H. Bennewitz und M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster / New York: Waxmann, 2. überarb. und erw. Aufl., S. 241–261
- Lessing, Gotthold Ephraim (1767–1769/1985). Hamburgische Dramaturgie. Werke und Briefe in zwölf Bänden. Hrsg. von W. Barner. Bd. 6. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker-Verlag
- Lindmeier, Anke (2013). Video-vignettenbasierte standardisierte Erhebung von Lehrerkognitionen. In: U. Riegel und K. Macha (Hrsg.): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann, S. 45–61
- Mayer, Jürgen; Ziepprecht, Kathrin und Meier, Monique (2018). Vernetzung fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienelemente in der Lehrerbildung. In: M. Meier; K. Ziepprecht und J. Mayer (Hrsg.): Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen. Münster / New York: Waxmann, im Druck
- Massolt, Joost und Borowski, Andreas (2016). Motivationssteigerung durch Fokussierung auf das vertiefte Schulwissen im Rahmen der Fachvorlesung Physik. In: C. Maurer (Hrsg.): Implementation fachdidaktischer Innovation im Spiegel von Forschung und Praxis. Jahrestagung. Zürich: GDGP, S. 660–663
- Neuweg, Georg Hans (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: H. Heid und C. Harteis (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: Springer VS, S. 205–228
- Neuweg, Georg Hans (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In: E. Terhart; H. Bennewitz und M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster / New York: Waxmann, 2. überarb. u. erw. Aufl., S. 583–614
- Nutz, Maximilian (2002). Epochenbilder in Schülerköpfen? Zur Didaktik und Methodik der Literaturgeschichte zwischen kulturellem Gedächtnis und postmoderner Konstruktion. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes, 49 (3), S. 330–346
- König, Johannes; Doll, Jörg; Buchholtz, Nils; Förster, Sabrina; Kaspar, Kai; Rühl, Anna-Maria; Strauß, Sandra; Bremerich-Vos, Albert; Fladung, Ilka und Kaiser, Gabriele (2017). Pädagogisches versus fachdidaktisches Wissen? Struktur des professionellen Wissens bei angehenden Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrkräften im Studium. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20 (3), S. 1–38
- KMK (2017). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultus-

- ministerkonferenz vom 16.10.2008 in der Fassung vom 16.03.2017. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [30.11.2017]
- Pissarek, Markus und Schilcher, Anita (2017). FALKO-D. Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden. Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung. In: S. Krauss; A. Lindl; A. Schilcher; M. Fricke; A. Göhring; B. Hofmann; P. Kirchoff und R. H. Mulder (Hrsg.): FALKO. Fachspezifische Lehrerkompetenzen Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik. Münster / New York: Waxmann, S. 67–112
- Rosenberg, Rainer (2002). Zum Problem der Konstituierung literaturgeschichtlicher Epochenbegriffe. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes, 49 (3), S. 308–318
- Schnotz, Wolfgang (1994). Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung bei Wissenserwerb mit Texten. Weinheim: Beltz
- Winkler, Iris (2015). Durch die Brille der anderen sehen. Professionsbezogene Überzeugungen im Lehramtsstudium Deutsch. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 62 (2), S. 192–208
- Zabka, Thomas (2012). Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz. In: D. Frickel; C. Kammler und G. Rupp (Hrsg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 139–159

Die Autorin

Dr. Nicole Masanek. Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fakultät für Erziehungswissenschaft im Projekt ProfaLe (Qualitätsoffensive Lehrerbildung) an der Universität Hamburg; Forschungsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung, literarisches Lernen, Leseförderung
nicole.masanek@uni-hamburg.de