

***De-Fragmentierung* in der Deutschlehrer*innenbildung**

Herausforderungen und Potenziale interdisziplinärer Lehre zur Vermittlung literarischer Kompetenz

Mirjam Dick, Romina Seefried

1. Rahmenbedingungen der *De-Fragmentierung* in der Deutschlehrer*innenbildung

Das an der Universität Passau im Rahmen des Projekts *SKILL (Strategien zur Kompetenzentwicklung: Innovative Lehr- und Beratungskonzepte in der Lehrerbildung)* erprobte Konzept der *De-Fragmentierung* zwischen der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur sowie der Neueren Deutschen Literaturwissenschaft lässt sich in den aktuellen Diskurs einer stärkeren Verzahnung der Professionsfacetten im Kontext des Lehramtsstudiums einordnen (vgl. u.a. Freudenberg/Winkler/Gallmann/Petersdorff¹; Winkler/Wieser²; Meier et al.³; Masanek⁴). Im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* werden im Verlauf des Projekts *SKILL* Lehr-Lernformen erprobt, die Lehramtsstudierende u.a. bei der Verknüpfung der beiden Perspektiven Fachwissenschaft und Fachdidaktik unterstützen sollen. Damit rekurriert das Projekt auf die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die erste Phase der Lehrer*innenbildung, in der die Erwartung formuliert wird, dass Studienabsolvent*innen „fachwissenschaftliche bzw. fachpraktische Inhalte auf ihre Bildungswirksamkeit hin und unter didaktischen Aspekten analysieren“⁵

¹ Ricarda Freudenberg/Iris Winkler/Peter Gallmann/Dirk von Petersdorff, „Von der Fachwissenschaft über die Fachdidaktik in den Schulunterricht und zurück. Ein Veranstaltungskonzept zur Verknüpfung wissenschaftlicher und praktischer Perspektiven“. In: Karin Kleinespel (Hg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells*. Bad Heilbrunn 2014, S. 162-176.

² Iris Winkler/Dorothee Wieser, „Was, wie viel, wozu? Zur Rolle und zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium“. In: Deutscher Germanistenverband (Hg.), *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 4*, Saarbrücken 2017, S. 401-418.

³ Monique Meier/Kathrin Ziepprecht/Jürgen Mayer (Hg.), *Lehrerausbildung in vernetzten Lernumgebungen*. Münster 2018.

⁴ Nicole Masanek, „Vernetzung denken und vernetztes Denken. Eine empirische Erhebung im Rahmen von Kooperationsseminaren“. In: Beatrix Busse/Gerhard Härle (Hg.), *heiEDUCATION JOURNAL 1-2. Lehrerbildung im Spannungsfeld der Diskurse*. Heidelberg 2018, S. 151-173.

⁵ Kultusministerkonferenz (Hg.), *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. München 2017. (=http://www.kmk.org

können sollen. Für den Kontext der hochschulischen Lehrer*innenbildung lässt sich davon die Notwendigkeit ableiten, „disziplinäre Engführungen“⁶ zu überwinden und die unterschiedlichen Perspektiven mit Blick auf das zukünftige Handlungsfeld Schule zu verbinden.

Studierende des Lehramts mit dem Unterrichtsfach Deutsch erleben das universitäre Lehrangebot häufig als „zersplittert“⁷. In Bayern setzt sich dieses aus den Fachdisziplinen Neuere Deutsche Literaturwissenschaft, Ältere Deutsche Literaturwissenschaft, Deutsche Sprachwissenschaft und Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur zusammen. Die Herausforderung, die unterschiedlichen Studienelemente nicht nur zu addieren, sondern aus ihnen „kumulative Effekte und Synergien“⁸ abzuleiten, wird durch die curriculare Struktur, in welcher in Bayern bisher eine Kooperation der Disziplinen über die eigenen Fachgrenzen hinaus nicht durchgängig verankert ist, erschwert. Die Tatsache, dass Studierende fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und unterrichtspraktisches Wissen selbstständig miteinander in Beziehung setzen können sollen, stellt für die universitäre Lehrerbildung eine zentrale Herausforderung dar. Dieser wird im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* an verschiedenen Universitäten durch die Entwicklung *de-fragmentierender* Lehrkonzepte begegnet. Ziel dabei ist es, „bei Studierenden ein Stoff- und Vermittlungswissen verknüpfendes Denken als „innere Erzeugungsgrundlage für kompetentes Verhalten“⁹ anzubahnen“¹⁰. Mayer et al. differenzieren diese Zielstellung wie folgt:

Durch vernetzte Lehr-Lernangebote soll/sollen

- synergetische Lernwirkungen erzeugt und kohärentes Wissen durch eine Verknüpfung und Integration von Wissensbereichen ausgebildet werden. [...]
- eine bessere Anwendbarkeit von Wissen durch einen stärkeren Professionsbezug erreicht werden. [...]
- die Reflexionsfähigkeit der Studierenden erhöht und ihre fächerübergreifenden Kompetenzen gestärkt werden, indem im Rahmen von transdisziplinärem Lernen z.B. die Perspektiven verschiedener Fachdidaktiken vernetzt werden.

/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf)

⁶ Jürgen Mittelstraß, „Die Stunde der Interdisziplinarität?“. In: Jürgen Kocka (Hg.), *Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie*. Frankfurt a. M. 1987, S. 152-157.

⁷ Jürgen Mayer/Kathrin Ziepprecht/Monique Meier, „Vernetzung fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienelemente in der Lehrerbildung“. In: Monique Meier/Kathrin Ziepprecht/Jürgen Mayer (Hgg.), *Lehrerausbildung in vernetzten Lernumgebungen*. Münster 2018, S. 10.

⁸ Ebd., S. 11.

⁹ Georg Hans Neuweg, „Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen“. In: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hgg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster 2014, 2. Aufl., S. 584.

¹⁰ Masanek, *Vernetzung*, S. 153.

- die Diskontinuität von Schule, Universität und Berufspraxis durch stärkere Bezüge der Professionswissensbereiche untereinander auf der einen Seite aber auch durch den systematischen Einbezug von Praxissituationen verringert werden.¹¹

Die an der Universität Passau entwickelten Lehr-/Lernkonzepte, die sich grundsätzlich diesen Zielstellungen verschreiben, arbeiten mit dem besonderen Ziel der *De-Fragmentierung*. Dies bezeichnet im Rahmen des Projekts SKILL das Bestreben, der starken Trennung zwischen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Studienanteilen in der Lehrer*innenbildung durch eine intensivere curriculare Vernetzung in inter- und transdisziplinären Lehr-Lernsettings entgegenzuwirken. Die entsprechenden Lehr-Lernangebote des an SKILL beteiligten Fächerverbunds Germanistik¹² zeichnen sich durch ihre Kompetenzorientierung aus. Dort erhalten die Studierenden die Gelegenheit, „bewusst Ressourcen – also Wissen, Fertigkeiten und Haltungen – zu aktivieren und kreativ und funktional miteinander zu kombinieren, um konkrete Situationen zu meistern“.¹³ Dadurch kann eine berufsfeldbezogene Zusammenführung disziplinärer Sichtweisen exemplarisch ermöglicht und die Anschluss- und Kombinationsfähigkeit der im Studium erarbeiteten Wissensbausteine erhöht werden.

Die im Kontext dieses Aufsatzes vorgestellte Zusammenarbeit von Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik setzt sich zum Ziel, einen funktionierenden Transfer fachspezifischer, also literatursemiotisch-strukturaler sowie literaturdidaktischer Kenntnisse, in prozedurale Kompetenz zu erreichen. Damit knüpft die Fachwissenschaft-Fachdidaktik-Kooperation an Fragen an, wie sie u.a. von Freudenberg et al. in einem Modul aus dem Jenaer Modell, *Literaturwissenschaft und Schule*, gestellt werden: Was bedeutet es, „einen Text zu verstehen? [...] Und welches Aufgabenformat ist geeignet, dieses Verstehen zu dokumentieren?“¹⁴ Im Gegensatz zum Jenaer Modell, in welchem die Seminarmodelle eng mit einem Praxissemester des Lehramtsstudiums verknüpft und anhand unterschiedlicher theoretischer Herangehensweisen forciert¹⁵ werden, nähert sich die in Passau durchgeführte Kooperation diesen Fragen mit Hilfe eines strukturierten Kompetenzmodells, welches von der literatursemiotisch-fachwissenschaftlichen Grundlage Strategien ableitet, die den Prozess literarischen Lernens transparenter machen sollen.

¹¹ Mayer et al., *Vernetzung*, S. 14.

¹² An SKILL sind außerdem folgende Fachverbände beteiligt: Mathematik, *Information and Media Literacy* sowie Kunst/Musik/Sport.

¹³ Christoph Städeli/Andreas Grassi/Katy Rhiner/Willy Obrist, *Kompetenzorientiert unterrichten – Das AVIVA-Modell. Fünf Phasen guten Unterrichts*. Bern 2013, 2. Aufl., S. 10.

¹⁴ Freudenberg et al., *Veranstaltungskonzept*, S. 175.

¹⁵ Das Jenaer Modul *Literaturwissenschaft und Schule* bietet Veranstaltungen zu den Großgattungen der Literatur an, in welchen unterschiedliche literaturtheoretische Zugänge (z.B. Gender Studies, Hermeneutik) mit didaktischen Konzepten (z.B. Handlungs- und Produktionsorientierung) vernetzt und auf einen spezifischen literarischen Text angewendet werden. Rekuriert wird dabei auch auf Erfahrungen aus dem Praxissemester. (Ebd.)

Im Folgenden wird zunächst beschrieben, auf welcher fachwissenschaftlichen Grundlage das *Modell Literarischer Kompetenz* nach Schilcher/Pissarek¹⁶ fußt. Davon ausgehend werden anschließend die Potenziale der Literatursemiotik sowohl für die hochschulische Lehre als auch für den Deutschunterricht beleuchtet. In einem weiteren Abschnitt werden die drei im Rahmen der Passauer Kooperation zwischen Literatursemiotik und Literaturdidaktik erprobten Vernetzungsmodelle einander gegenübergestellt. Um diese zu differenzieren, wird zunächst ein Überblick über das jeweilige Veranstaltungskonzept gegeben, woraufhin in einem zweiten Schritt die Art der *De-Fragmentierung* erläutert wird, was schließlich in eine Skizzierung der Seminargestaltung mündet, um abschließend auf Grundlage zentraler Evaluationsergebnisse ein Gesamtfazit ziehen zu können.

2. Theoretische Grundlage der Zusammenarbeit von Fachwissenschaft und Fachdidaktik

Wie eingangs ausgeführt, zielt die hier vorgestellte Kooperation zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik auf die Förderung eines sowohl aus literatursemiotischer wie auch literaturdidaktischer Sicht adäquaten Umgangs mit dem literarischen Gegenstand sowie auf eine intensive curriculare und methodische Vernetzung in der Gestalt interdisziplinärer Lehre ab. Den theoretischen Ausgangspunkt für diese Zielstellung bildet eine grundlegende, reflexive Aushandlung des Verhältnisses zwischen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik, welche als theoretischer Unterbau und Begründungszusammenhang für eine Einordnung der eigenen Vorstellungen von Vernetzung notwendig ist. Diese reflexive Aushandlung erfolgt anhand folgender Fragen: In welcher Beziehung stehen Literaturwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium? Welche Anteile beider Fachbereiche sind in welcher Art der Verbindung relevant für den schulischen Deutschunterricht? Und ganz konkret: Wozu braucht es literatursemiotische Analyse- und Beschreibungsverfahren für die Entwicklung kompetenzorientierter Aufgabenstellungen für den Literaturunterricht?

Eine Beantwortung dieser Fragen bleibt im Kontext des ausgesprochen vielfältigen, von verschiedenen Schwerpunkten geprägten und damit schwer eingrenzba- ren Vernetzungsdiskurses notwendigerweise skizzenhaft. So müssten für eine umfassende Betrachtung des Diskurses in letzter Konsequenz auch die jeweils innerfachlichen Ausgangslagen, also neben der Aushandlung verschiedener theoretischer Ansätze in der Literaturwissenschaft auch die Selbstbestimmungsversuche der Deutschdidaktik, betrachtet werden. Zudem wären damit auch, wie Brüggemann formuliert, „Konkurrenzverhältnisse institutioneller und (standes-) politischer Art“¹⁷ berührt, die für die folgende Auseinandersetzung keine Rolle

¹⁶ Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2015.

¹⁷ Jörn Brüggemann, „Deutschdidaktik und Germanistik. Analyse einer umstrittenen Beziehung“. In: Volker Frederking/Hans-Werner Huneke/Axel Krommer/Christl Meier (Hgg.), *Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik (=Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 3)*. Baltmannsweiler 2014, S. 143.

spielen. Doch auch ohne diese grundlegenden Betrachtungen lässt sich für den Passauer Ansatz die Ausgangslage wie folgt umreißen: Grundsätzlich gilt, Titzmann folgend, für jegliche Analyse von Texten, welcher Art diese auch sein mögen, dass die üblichen „wissenschafts-theoretischen Normen gelten müssen“¹⁸. So müssen interpretatorische Aussagen „eindeutig intersubjektiv verstehbar“¹⁹, „widerspruchsfrei“²⁰ und „empirisch nachprüfbar, d.h. verifizierbar bzw. falsifizierbar“²¹ sein. Dieser Anspruch bildet die Basis der literaturwissenschaftlichen Seminare im Rahmen des an der Universität Passau angebotenen Lehramtsstudiums, die, wie Lehndorf festhält, auch auf eine „Einübung in den [allgemeinen] wissenschaftlichen Diskurs“²² und damit auf eine per se fächerübergreifende Professionalisierung angehender Deutschlehrkräfte ausgerichtet sind. Die Professionalisierung durch Wissenschaftlichkeit und die Professionalisierung durch Praxisbezug werden dabei einerseits in der Wahrnehmung von Studierenden als auch im wissenschaftlichen Diskurs selbst oft in ein Konkurrenzverhältnis gestellt, was Lehndorf auf „variierende Vorstellungen“²³ vom Begriff der Professionalisierung zurückführt. Für das in Passau gelehrte Modell des Literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage lässt sich diese Opposition jedoch, dem Verständnis der doppelten Professionalisierung nach Oevermann folgend, zugunsten eines Miteinanders beider Aspekte auflösen. Er beschreibt die Notwendigkeit der „Einübung in den wissenschaftlichen Diskurs“²⁴ als erste und die zweite Professionalisierung als „Lösung der Probleme einer konkreten Praxis“.²⁵ Dies sind für Oevermann zentrale Forderungen im Rahmen einer (pädagogischen) Professionalisierung.²⁶ Im Schilcher-Pissarek-Modell artikulieren sich diese beiden Aspekte in ihrem Zusammenspiel. Die fachwissenschaftliche Grundlage der Literatursemiotik bedient den Anspruch der Wissenschaftlichkeit und wird durch die Theorieansätze der Didaktik darin ergänzt. Im Kontext der in *SKILL* angebotenen Seminare wird die didaktische Theorie dann anhand des Themas Aufgabenkonstruktion in die Handlungslogik der Praxis übersetzt. Die Sozialisation in die Wissenschaft sowie die wissenschaftsfundierte Praxis der schulischen Lehrtätigkeit können so in gegenseitiger Abhängigkeit gefördert werden.

Als Konsequenz einer gelebten Kompetenzorientierung stellen die interdisziplinären germanistischen *SKILL*-Modellseminare, wie Steinbrenner fordert, den

¹⁸ Michael Titzmann, *Strukturelle Textanalyse. Theorie und Praxis der Interpretation*. München 1989, S. 20.

¹⁹ Ebd., S. 21.

²⁰ Ebd., S. 22.

²¹ Ebd.

²² Helen Lehndorf, „Literaturbezogene Interaktionen in literaturwissenschaftlichen Seminaren mit Lehramtsstudierenden. Überlegungen zur Wissenschaftlichkeit in der Lehrerbildung für das Fach Deutsch“. In: Iris Kruse/Stefen Volz (Hgg.), *Leseräume 4*, Paderborn u. a. 2018, S. 21.

²³ Ebd.

²⁴ Ulrich Oevermann, „Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns“. In: Arno Combe/Werner Helsper (Hgg.), *Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen*. Frankfurt a. M. 1996, S. 124.

²⁵ Ebd.

²⁶ Auch darf im Diskurs der Theorie-Praxis-Dichotomie die eigenständige Theoriebildung der Didaktik keinesfalls unterbewertet werden.

Weg zum „Experten der Textkultur“²⁷ in den Fokus. Darin äußert sich ein Verständnis der Hochschule als Lernort, indem Professionalisierung nicht als selbstverständliche Entwicklung vorausgesetzt wird, sondern als Ort, an dem deren Aneignung durch kompetenzorientierte, auf die spezifischen, theoretischen und praktischen Anforderung des Lehrerberufs ausgerichteten Lehr-Lernangebote schrittweise ermöglicht wird. Gerade die Vorstellung einer schrittweisen Aneignung literarischer Kompetenz äußert sich in neun Subdimensionen mit jeweils vier Niveaustufen aufgeteilten Schilcher-Pissarek-Modell. Um darstellen zu können, wie dieses für die schulische Lehrpraxis vorgeschlagene Modell in einen hochschulischen Lehr-/Lernkontext übertragen werden kann, wird das Modell zunächst genauer beschrieben.

Das *Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*²⁸ nach Schilcher/Pissarek entstammt der Kooperation von Literaturwissenschaftler*innen und Literaturdidaktiker*innen der Universitäten Passau und Regensburg. Es dient dem gemeinsamen Ziel der vernetzten Anwendung von Textverstehen und Aufgabenkonstruktion als theoretische Grundlage, sowohl in der reflexiven Lehr-Lernpraxis an der Hochschule als auch ganz konkret im schulischen Deutschunterricht. Durch das Modell wird die Transparenz literatursemiotischer Strategien für die Erreichung von Textverstehen sichtbar und literarisches Lernen kann mittels konkreter Prozeduren operationalisiert werden. Mit der Modellierung literarischer Kompetenz in neun Subdimensionen, deren didaktischer Differenzierung in Niveaustufen und daran angegliederte Aufgabenvorschläge stellt das Konzept eine per se *vernetzte* theoretische Erarbeitung aus zwei Fachperspektiven (Literatursemiotik und Literaturdidaktik) zur Verfügung. Das Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage nach Schilcher/Pissarek ist, wie Spinner feststellt, „eindeutiger am Kompetenzbegriff orientiert“²⁹ als es die *Elf Aspekte literarischen Lernens* von Kaspar Spinner selbst sind. Er beschreibt zudem, dass „[bei] Schilcher/Pissarek strukturbezogene Analyseprozesse stärker ausdifferenziert sind.“³⁰ Die neun von Schilcher/Pissarek et al. formulierten Subdimensionen sind:

1. Explizite und implizite Textbedeutung verstehen
2. Grundlegende semantische Ordnungen erkennen
3. Überstrukturierung interpretieren: Metrik, Rhetorik, Mythologie
4. Merkmale der Figur erkennen und interpretieren
5. Zeitliche Gestaltung rekonstruieren und beschreiben
6. Handlungsverläufe beschreiben und interpretieren
7. Die Vermittlungsebene von Texten analysieren

²⁷ Marcus Streinbrenner, „‘Experten der Textkultur‘. Zum Stellenwert des literarischen Lesens in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern“. In: Gerhard Härle/Bernhard Rank (Hgg.), *Wege zum Lesen und zur Literatur*, Baltmannsweiler 2004, S. 179-185.

²⁸ Schilcher/Pissarek, *Kompetenz*.

²⁹ Kaspar Spinner, „Literarisches Lernen in Verbindung mit literarischen Kompetenzen“. In: Jürgen Baumann/Clemens Kammler/Astrid Müller (Hgg.), *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze 2017, S. 143.

³⁰ Ebd., S. 144.

8. Mit fiktionalen Weltmodellen bewusst umgehen
9. Kultureller Kontext – Kulturelle Situierung³¹

Im Rahmen der SKILL-Lehrkooperation zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik wird mit Hilfe einer hochschuldidaktischen Nutzung des Schilcher-Pissarek-Modells erforscht, welche Formen der Vernetzung auf dieser Ebene möglich und für eine gleichzeitige Anbahnung von Textverstehen und Aufgabenkonstruktionskompetenz zielführend sind. Zwischen 2016 und 2019 wurden drei Veranstaltungskonzepte erprobt, die sich hinsichtlich der Art ihrer Vernetzung unterscheiden. Wenngleich die drei Modellseminare sich mit unterschiedlichen primärliterarischen Texten dem Thema nähern, so etwa mit Bilderbüchern zum Themenkomplex Flucht und Migration oder aber epischen Kurztexten, lassen sich doch für alle Seminare die folgenden gemeinsamen Zielstellungen formulieren:

- Die Studierenden können literatursemiotische Beschreibungsverfahren aus dem zentralen literatursemiotischen Begriffsinventar ableiten und mit literaturdidaktischen Konzepten zum literarischen Lernen verknüpfen.
- Sie sind in der Lage, das *Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* nach Schilcher/Pissarek auf verschiedene literarische Texte anzuwenden und zu reflektieren.
- Sie können auf Grundlage einer fachwissenschaftlichen Durchdringung und unter Rückbezug auf die vorgeschlagenen Niveaustufen mögliche Verstehensvoraussetzungen antizipieren, die ein literarischer Text für die Lernenden setzt.
- In Bezugnahme auf zentrale Ergebnisse der Aufgabenforschung (z.B. Winkler³²; Winkler³³; Köster³⁴; Leubner/Saupe³⁵) entwickeln sie weiterhin kognitiv aktivierende Lernaufgaben für den Literaturunterricht.

Das Modell nach Schilcher/Pissarek bildet also die theoretische Basis für eine interdisziplinäre Aushandlung der genannten Zielstellungen. Die Modellseminare sind in der Didaktik und der Literaturwissenschaft als Veranstaltungen im Rahmen der Vertiefungsmodule anrechenbar, sodass Grundlagenwissen aus beiden Fachperspektiven vorausgesetzt werden kann. Als Metaziel aller Veranstaltungsformate gilt darüber hinaus, dass „den angehenden Lehrpersonen [bewusst werden kann] [...], dass sie sowohl über profundes fachwissenschaftliches wie [auch] fachdidaktisches Wissen verfügen müssen, um künftig professionell agieren zu

³¹ Schilcher/Pissarek, *Kompetenz*, S. 3-4.

³² Iris Winkler, „Lernaufgaben im Literaturunterricht“. In: Hanna Kiper/Waltraud Meints/Sebastian Peters/Stephanie Schlump/Stefan Schmit (Hgg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. Stuttgart 2010, S. 103-113.

³³ Iris Winkler, *Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften*. Wiesbaden 2011.

³⁴ Juliane Köster, *Aufgaben im Deutschunterricht. Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen*. Seelze 2016.

³⁵ Martin Leubner/Anja Saupe, *Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben*. Baltmannsweiler 2017.

können.“³⁶ Im Kontext des germanistischen Lehramtsstudiums entfaltet die Semiotik als literaturwissenschaftliche Disziplin ihr Potenzial in vier Bereichen: Zum einen beweist sie ihre Relevanz als gelehrte Zeichentheorie, da es, wie Schön feststellt, heutzutage „noch nie so leicht [war], Zeichen zu produzieren, zu vielfältigen und wahrzunehmen“³⁷. Darüber hinaus artikuliert sich ein weiterer zentraler, im Lehramtsstudium praktisch verwertbarer Nutzen in der Übertragbarkeit der spezifischen literatur- bzw. mediensemiotischen Analyseverfahren sowie Beschreibungsinventare auf Texte unterschiedlicher Art. Wie Nöth in diesem Zusammenhang feststellt, „sind es vor allem die semiotischen Instrumente zur Analyse der Massenmedien [...], die Eingang in die schulische Praxis des Sprach[-] [und Literaturunterrichts] gefunden haben.“³⁸ Mit ihrer Textformunabhängigkeit erweisen sich semiotisch-strukturalistische Verfahren nicht nur als textuell, sondern auch als disziplinübergreifend relevant, da sie der Literaturdidaktik (wie im Kontext von SKILL gelehrt) eine fachwissenschaftliche Grundlage zur Verfügung stellt. Nicht zuletzt daraus lässt sich der Nutzen der Literatursemiotik für den Deutschunterricht ableiten. Als letztes zentrales Potenzial der Literatursemiotik ist ihr Wert als theoretische Reflexionsebene für Fragen nach der Grenze von Fiktionalität und Faktualität zu betonen, die besonders in der lebensweltlichen Bedeutung des literarischen Gegenstands und seiner analytischen Betrachtung im Schulunterricht erkennbar wird. Imbert stellt dazu schon 1980 fest, dass gerade die Beherrschung der Regeln eines Zeichensystems auch die Freiheit beinhalten sollte, diese Regeln bewusst zu brechen.³⁹ Dem analytischen Erkennen von Fiktionalitätssignalen schließt sich dann beispielsweise der eigene produktive Umgang mit fiktionalen Texten im Zuge des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts an. Im Lichte der Kompetenzorientierung zeigt sich darin die gleichzeitige Notwendigkeit analytischer wie auch produktiver Fähigkeiten und Fertigkeiten, durch die sich der/die kompetente Zeichenbenutzer*in, ob Studierende*r oder Schüler*in, auszeichnet.

In seinen sieben Thesen zum Stellenwert semiotisch-strukturalistischer Verfahren für den modernen, kompetenzorientierten Literaturunterricht weist Spinner zunächst darauf hin, dass erstere in der literaturdidaktischen Diskussion derzeit eine „eher marginale Rolle“⁴⁰ spielen. Gleichzeitig betont er, dass eben diese Verfahren einen wertvollen Beitrag zur Weiterentwicklung des schulischen Literaturunterrichts leisten können, da sie sich insbesondere für den multi-/symmedialen Literaturunterricht eignen.⁴¹ Auch Spinner beschreibt die durch semiotische Verfahren ermöglichte Verbindung von analytischer und konstruktiver

³⁶ Freudenberg et al., *Veranstaltungskonzept*, S. 175.

³⁷ Christian Schön, *Die Sprache der Zeichen. Illustrierte Geschichte*. Stuttgart 2016.

³⁸ Winfried Nöth, *Handbuch der Semiotik*. Stuttgart 2000, 2. Aufl., S. 534.

³⁹ Patrick Imbert, „Multidisciplinary, semiotics, and pedagogy“. In: Achim Eschbach/Ernest W. B. Hess-Lüttich/Jürgen Trabant (Hgg.), *Ars Semeiotica 3*, Tübingen 1980, S. 280.

⁴⁰ Kaspar Spinner, „Semiotik in der Literaturdidaktik“. In: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2015, S. 59.

⁴¹ Vgl. These 1 in Spinner, *Literaturdidaktik*, S. 59-60.

Tätigkeit als ein konkretes Potenzial im schulischen Kontext.⁴² Daneben betrachtet er als weitere zentrale Leistung der Literatursemiotik, dass sie Schülerinnen und Schülern eine genaue, intersubjektiv verstehbare Einschätzung des Verhältnisses von Fiktion und Wirklichkeit ermöglicht.⁴³ Der strukturelle Charakter literatursemiotischer Verfahren beweist sich außerdem in der durch sie ermöglichten Herstellung eines „funktionalen Zusammenhang[s] von Form und Inhalt“⁴⁴, worin gerade der Wahrnehmung von interpretativen Handlungen als beliebig bzw. als auf Talent basierend entgegengewirkt werden kann. Dabei erweist sich literarische Kompetenz als Entwicklungsmöglichkeit, da Schülerinnen und Schüler anhand der Niveaustufen, wie beispielsweise zum raumsemantischen Ansatz nach Lotman,⁴⁵ des Schilcher-Pissarek-Modells einen transferfähigen Kompetenzzuwachs erleben bzw. reflektiert wahrnehmen können.⁴⁶ Nicht zuletzt betont Spinner die wissenschaftspropädeutische Funktion semiotisch-struktureller Verfahren, worin sich der Kreis zwischen schulischer Praxis und hochschulischen Lehr-Lernsettings kohärent schließen lässt.⁴⁷

3. Umsetzung von de-fragmentierenden Lehr-Lernkonzepten im Lehramtsstudium

Die im Folgenden beschriebenen Lehr-Lernangebote loten die Möglichkeiten de-fragmentierten Lehrens und Lernens am Beispiel der Verknüpfung von semiotisch-strukturaler Textanalyse und aktuellen literaturdidaktischen Konzepten aus. Damit ergänzen sie das von Schilcher/Pissarek für den schulischen Unterricht vorgeschlagene *Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* um hochschuldidaktische Lehr-Lernkonzepte. Die Differenzierung der vorgestellten Modellseminare wird anhand verschiedener Arten der De-Fragmentierung expliziert. Erläuterungswürdig erscheint in diesem Zusammenhang dabei zunächst der Aspekt *Art der De-Fragmentierung*⁴⁸: In Anlehnung an die im Kasseler Projekt PRONET⁴⁹ entwickelten Vernetzungsmodelle⁵⁰ wird zunächst das Modell der

⁴² Vgl. These 2 in Spinner, *Literaturdidaktik*, S. 60.

⁴³ Vgl. These 3, ebd.

⁴⁴ Ebd., S. 61.

⁴⁵ Vgl. These 7, ebd., S. 62.

⁴⁶ Vgl. These 5, ebd., S. 61-62.

⁴⁷ Vgl. These 6, ebd., S. 62.

⁴⁸ Der Entwurf des Kriteriums *Art der De-Fragmentierung* wurde im Rahmen einer interdisziplinären Arbeitsgruppe zur Dokumentation der unterschiedlichen Vernetzungsformen und deren Grad der Interaktion im Projekt SKILL entwickelt. Besonderer Dank gilt dabei Dorothe Knapp, Ines Bachmann, Mirjam Sigl, Andreas Datzmann und Sabrina Kufner.

⁴⁹ PRONET steht für *Professionalisierung durch Vernetzung* und wurde im Rahmen der Qualitäts-offensive Lehrerbildung durchgeführt. Jürgen Mayer, Kathrin Ziepprecht und Monique Meier entwickeln hierin Vernetzungsmodelle, die die unterschiedlichen Arten kooperativen Zusammenwirkens in der Lehrerbildung beschreibbar und somit auch empirisch zugänglich machen. Weitere Informationen zu dem Projekt finden Sie unter: <https://www.uni-kassel.de/themen/pronet/startseite.html>

⁵⁰ Mayer et al., *Vernetzung*.

Vernetzung auf curriculärer Ebene dargestellt. Mayer et al. stellen heraus: „Ziel der curricularen Vernetzung ist es, eine angemessene Kohärenz der Lerninhalte zu gewährleisten.“⁵¹ Laut den Autor*innen soll bei der Vernetzung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik „der schulisch zu vermittelnde Lerninhalt der Fachwissenschaften durch die fachdidaktische Perspektive in einen Bildungskontext gestellt werden [...]. Dadurch gewinnt der fachwissenschaftliche Inhalt an Relevanz für die Profession sowie der fachdidaktische an Konkretion“.⁵²

Die in Kassel entwickelten *Vernetzungsmodelle*, welche für die Beschreibung der unten dargestellten Modellseminare von Relevanz sind, sollen hier kurz erläutert werden. Mayer et al. definieren zunächst das *Integrationsmodell* (vgl. Abb. 1). Dabei „wird in einer Lernumgebung zu einem Professionswissensbereich [...] Wissen aus einem anderen Professionsbereich aufgegriffen und systematisch integriert.“⁵³ Beispielsweise werden in einem fachwissenschaftlichen Seminar durch den Einbezug von Experteninterviews relevante fachdidaktische Strategien mit den fachwissenschaftlichen Inhalten verknüpft.

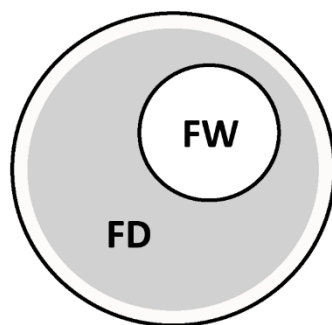


Abb. 1: Integrationsmodell nach Mayer et al.
(FW = Fachwissenschaft, FD = Fachdidaktik)

Davon differenzieren lässt sich das sog. *Kooperationsmodell* (vgl. Abb. 2): Hierbei werden Lehrveranstaltungen aus mindestens zwei Professionsbereichen kombiniert, die durch mindestens zwei Lehrpersonen konzipiert und durchgeführt werden.⁵⁴ „Es unterscheidet sich vom Integrationsmodell insofern, als die beiden Professionswissensbereiche in jeweils unterschiedlichen Lernumgebungen vermittelt werden, die jedoch inhaltlich sowie über die Lehrenden (kollegiale Vernetzung) systematisch miteinander vernetzt sind.“⁵⁵

⁵¹ Mayer et al., *Vernetzung*.

⁵² Ebd., S. 12.

⁵³ Ebd., S. 16.

⁵⁴ Ebd.

⁵⁵ Ebd.

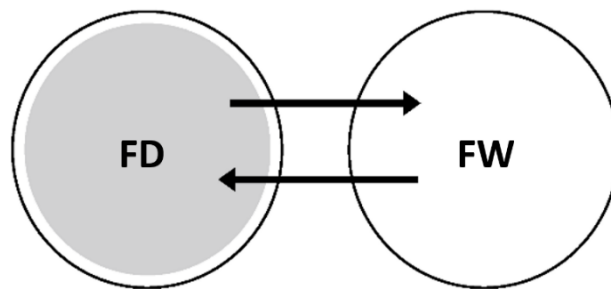


Abb. 2: Kooperationsmodell nach Mayer et al.
(FW = Fachwissenschaft, FD = Fachdidaktik)

Drittens für unsere Aufstellung relevant ist das sog. *Teamteaching-Modell* (vgl. Abb. 3), bei welchem die Lehrveranstaltung „teilweise oder ganz durch zwei Lehrende aus zwei Professionswissensbereichen im Teamteaching durchgeführt [wird]. Voraussetzung ist eine spezifische Seminarkonzeption, in der Teamteaching fruchtbar eingesetzt werden kann sowie eine konstruktive kollegiale Vernetzung.“⁵⁶

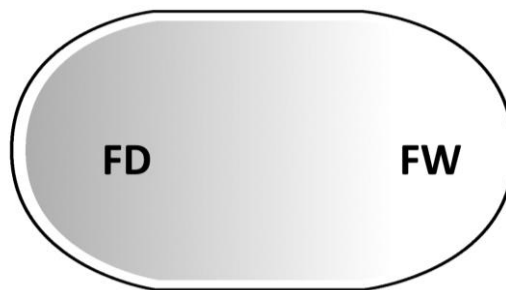


Abb. 3: Teamteaching-Modell nach Mayer et al.
(FW = Fachwissenschaft, FD = Fachdidaktik)

Über die *Art der Vernetzung* – also die Verortung in einem Vernetzungsmodell – hinaus, soll das für das jeweilige Seminar spezifische Vernetzungsangebot präzisiert werden. So wird etwa untersucht, welche Gelegenheiten der Vernetzung das Modellseminar anbietet. Findet etwa der interdisziplinäre Austausch zwischen den beteiligten Disziplinen in allen Phasen des Lernangebotes statt? Oder werden hierzu regelmäßige oder punktuelle Lehr-Lerneinheiten in das Konzept integriert? Oder werden zwar verschiedene Fach-Perspektiven theoretisch beleuchtet, aber im Rahmen des Lehrangebotes ein interdisziplinärer Austausch darüber nicht arrangiert?

Auch interessiert in diesem Zusammenhang, wo, durch die Seminarkonzeption anberaumt, die Verantwortung für die Vernetzung der Inhalte und Perspektiven der beteiligten Disziplinen liegt. Sind die Akteur*innen der Vernetzung hauptsächlich die Lehrenden, indem sie etwa inhaltlich und methodisch die Vernetzung stark betonen? Liegt die Verantwortung eher bei den Studierenden, wenn sie zum Beispiel fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte im Seminar

⁵⁶ Mayer et al., „Vernetzung“, S. 16

vorgestellt bekommen und sie daraus ein integratives Konzept eigenständig entwickeln müssen? Oder liegt die Verantwortung für die Vernetzung der Inhalte und Perspektiven der beteiligten Disziplinen gleichermaßen bei den Lehrenden wie bei den Studierenden? Dies wird ebenfalls ein Aspekt der Betrachtung des de-fragmentierten Seminarkonzepts ein.

Darüber hinaus wird ein Blick auf den Anwendungsbezug des Seminars geworfen, indem verschiedene Aspekte, die ein Seminar mehr oder weniger praxisnah machen, genannt werden können. So wird etwa untersucht, ob z.B. Fall- oder Praxisbeispiele im Seminar vorgestellt werden, ob praxisrelevante Methoden (z.B. Gruppenpuzzle) in der Studierendengruppe angewendet werden, ob Materialien für die Unterrichtspraxis erstellt werden, ob konkrete Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsmethoden in der Studierendengruppe oder gar konkrete Lernangebote mit einer konkreter Zielgruppe aus der Schulpraxis erprobt werden.

Aus diesem Beschreibungsverfahren heraus lassen sich die drei Seminarkonzepte schlüssig differenzieren und greifbar machen. Um dies noch zu verfeinern, sei zusätzlich noch der Begriff des Synthesegrades⁵⁷ eingeführt, welcher die Intensität der Vernetzung – also das Ausmaß der kollegialen Integration (vgl. Vernetzungsmodell) sowie der im Seminar angebotenen Gelegenheiten der Vernetzung (vgl. Vernetzungsangebote) – zusammenfasst und somit hierarchisierbar macht. Angefangen bei einem Seminarkonzept mit dem niedrigsten Synthesegrad werden im Folgenden drei der im Projekt SKILL-Germanistik entwickelten Modellseminare vorgestellt.

3.1 Niedriger Synthesegrad: Verknüpfung

Die Durchführung eines Seminars mit dem Schwerpunkt auf einer Fachdisziplin, die durch Impulse der Schwesterdisziplin gestärkt wird, eröffnet neue Perspektiven für die Gestaltung de-fragmentierender Lehre, da diese Veranstaltungsform eng mit der gängigen universitären Lehrpraxis verwandt ist. Die Lehrenden entscheiden dabei, an welchen Stellen eine Verknüpfung mit methodischen Ansätzen und/oder inhaltlichen Aspekten der Schwesterdisziplin sinnvoll und durchführbar ist. Dies macht auch eine Auseinandersetzung mit dem Selbstverständnis als Lehrende*r notwendig, um vorab auszuloten, inwieweit man die eigene fachliche Kompetenz zur überfachlichen erweitern bzw. fachergänzende Inhalte einbeziehen möchte.⁵⁸

⁵⁷ Iris Winkler/Frederike Schmidt, „Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. Eine Zwischenbilanz“. In: Iris Winkler/Frederike Schmidt (Hgg.), *Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. „Fremde Schwestern“ im Dialog*. Frankfurt a. M. 2016, S. 10.

⁵⁸ Romina Seefried, „Individuelle Aneignungsprozesse durch Online-Lehre ermöglichen. Ein Vorschlag zur Gestaltung kompetenzorientierter, de-fragmentierter Lehre in der Germanistik“. In: Florian Tettenhammer (Hg.), *Digital Learning Media Pro. Praxisberichte zum Einsatz digitaler Medien an der Hochschule*. Passau, 2017, S. 1-2. (<http://ojs.uni-passau.de/index.php/dlmp/article/view/92/73>)

Im Rahmen des germanistischen SKILL-Lehrangebots wurde die Praxistauglichkeit der De-Fragmentierung anhand eines literaturwissenschaftlichen Seminars mit ergänzenden didaktischen Impulsen erprobt. Die Konzentration auf Lerngegenstände, die sowohl für eine fachliche als auch eine didaktische Diskussion fruchtbar gemacht werden können (hier: Bilderbücher zum Thema Flucht), ermöglichte an zentralen Schnittstellen die zusätzliche Adressierung fachdidaktischer Fragestellungen. Die dafür notwendige Expertise wurde u.a. durch die Einbindung von Expert*inneninterviews mit Didaktiker*innen gewährleistet. Fokus dieses Seminarmodells war es, das Bewusstsein für mögliche Synthesepunkte zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik bei den Studierenden zu stärken und damit aus fachwissenschaftlicher Perspektive der „Verantwortung für die Lehramtsausbildung“⁵⁹ im Sinne der Gestaltung de-fragmentierter Lehre gerecht zu werden. Organisatorisch wurde das Seminar wie folgt umgesetzt:

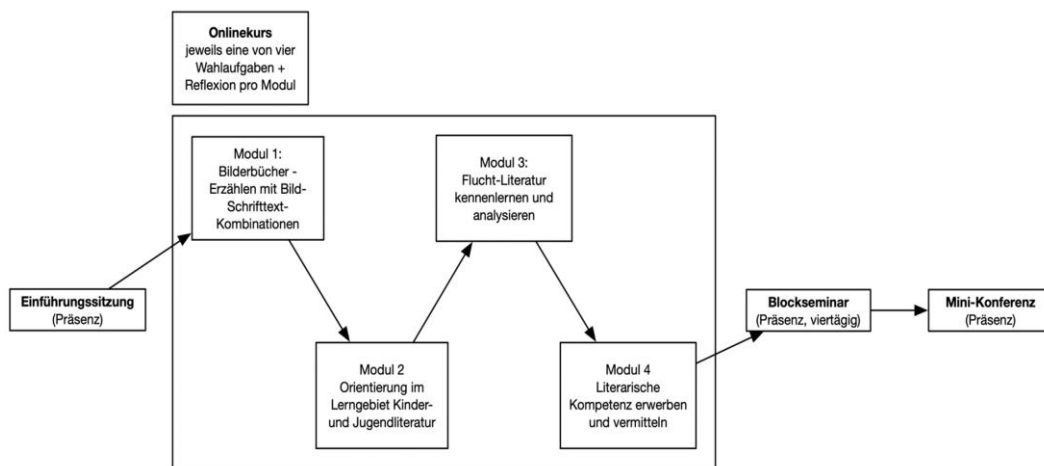


Abb. 4: Überblick über das Seminarformat.

Nach einer einführenden Sitzung absolvierten die Studierenden zunächst einen vierwöchigen Onlinekurs. Währenddessen fand keine Präsenzlehre statt. An den Onlinekurs schlossen sich ein viertägiges Blockseminar und die sog. Mini-Konferenz als Teil der Prüfungsform an. Hierzu wurden universitätsweit Lehrende und Studierende eingeladen. Die Studierenden präsentierten im Rahmen der Mini-Konferenz in Gruppen die von ihnen produzierten Erklärvideos zu den raumsemantischen Analysen von Flucht-Bilderbüchern und beantworteten Publikumsfragen zu didaktischen Anschlussmöglichkeiten. Das Seminar setzte die De-Fragmentierung nach dem Kasseler Modell als Integrationsformat um:

⁵⁹ Freudenberg et al., *Veranstaltungskonzept*, S. 175.

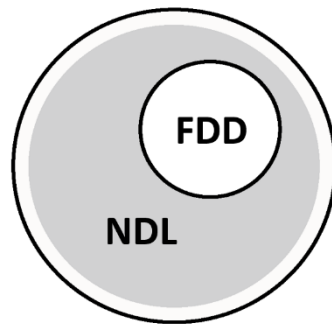


Abb. 5: Integrationsmodell nach Mayer et al.

Eigene Darstellung (FDD = Fachdidaktik der Deutschen Sprache und Literatur, NDL = Neuere Deutsche Literaturwissenschaft)

Gelegenheiten zur Vernetzung boten sich sowohl im Onlinekurs als auch im Blockseminar. Im Zuge des Onlinekurses hatten die Studierenden die Möglichkeit, ihren Lernweg aktiv mitzubestimmen. In jedem der vier Module mussten sie eine von vier Aufgaben, welche jeweils vernetzenden Charakter hatten, auswählen und bearbeiten. Die Aufgaben waren aus der Perspektive der Fachwissenschaft gestaltet und mit einem erweiternden Blick auf die Fachdidaktik ausgestattet. So thematisierten die Aufgaben beispielsweise, welche literaturwissenschaftlichen Kompetenzen Lehrkräfte im Umgang mit dem Gegenstand Bilderbuch benötigen oder welche konzeptuellen Brücken zwischen der Semiotik und der Literaturdidaktik geschlagen werden können.

Bereich/Modul	Modul 1 Bilderbücher. Erzählen mit Bild-Schrifttext- Kombinationen	Modul 2 Orientierung im Lerngebiet Kinder- und Jugendliteratur	Modul 3 Flucht-Literatur kennenlernen und analysieren	Modul 4 Literarische Kompetenz erwerben und vermitteln
Information	Was erwartet mich in diesem Modul?	Was erwartet mich in diesem Modul?	Was erwartet mich in diesem Modul?	Was erwartet mich in diesem Modul?
Wahlaufgabenbereich	Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen	Kinder- und Jugendliteratur – Was ist das eigentlich?	Flucht-Literatur im Deutschunterricht	Kompetenz und Literatur – Wege zu und miteinander
	Bilderbuchklassiker	Kinder- und Jugendliteratur in der Schule	Bibliothek der Flucht-Bilderbücher	Welche Literaturwissenschaft braucht die Schule?
	Bilderbücher im Deutschunterricht	Literarische Bildung durch Kinder- und Jugendliteratur	Der geheimnisvolle Koffer von Herrn Benjamin	Literatur verstehen – Wozu eigentlich?
	Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern	Fachdidaktik, Wissenschaft und Unterricht	Erzählungen vom Aufbrechen und Ankommen	Semiotik in der Literaturdidaktik
Reflexion	Bilderbuchkino „Die Reise“	Wege, Grenzen und Gebiete. Eine Raumreflexion	Footsteps	Zurück aus der Zukunft

Abb. 6: Überblick zu den Aufgaben des Onlinekurses.

Darüber hinaus beinhaltete der Onlinekurs einen *Virtuellen Informationsraum*, in dem acht Interviews mit Expert*innen aus unterschiedlichen Bereichen der Beschäftigung mit Kinder- und Jugendliteratur (Wiss. Mitarbeiter*innen mit entsprechendem Forschungsschwerpunkt, eine Verlagslektorin aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur, ein Didaktik-Professor) enthalten waren. Vier der Interviews führten die Studierenden selbst. Zudem bietet der *Virtuelle Informationsraum* durch seine seminarunabhängige Zugänglichkeit ideale Voraussetzungen für die Vernetzung neuer und bestehender Wissensinhalte über das Seminarende hinaus. Die Verantwortung für die Vernetzung der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Perspektive lag gleichermaßen sowohl bei der Lehrenden als auch bei den Studierenden. Der Lehrenden oblag dabei die Aufgabe, unterschiedliche Vernetzungsangebote zu integrieren. Hingegen hatten die Studierenden die Möglichkeit, ihren individuellen Schwerpunkt eher auf die fachwissenschaftliche Reflexion der Didaktik oder die didaktische Reflexion der Fachwissenschaft zu legen.

Zum Blockseminar wurde eine Fachdidaktikerin eingeladen, die den Studierenden Feedback zu ihren zu den Bilderbüchern entwickelten didaktischen Ideen gab. Im Rahmen der Mini-Konferenz waren die Studierenden dann dazu aufgefordert, ihr genuin fachwissenschaftliches Produkt, ein Erklärvideo zur raumsemantischen Analyse eines Bilderbuchs, auch didaktisch zu durchdenken, um auf entsprechende Fragen antworten zu können. Damit wurde insgesamt das für eine fachspezifische Veranstaltung mögliche Höchstmaß an Berufsfeldorientierung geboten.

Die Evaluation des Seminars ergab, dass 64% der Teilnehmenden die Relevanz der Seminarinhalte für das spätere Handeln als Lehrkraft deutlich bewusst geworden ist („stimmt genau“) und immerhin weitere 21% diesen Prozess mit „stimmt ziemlich“ bewerteten. 71% äußerten sich darüber hinaus mit „stimmt ziemlich“ bzw. 21% mit „stimmt genau“ dazu, ob sie ihr Vorwissen aus dem fachdidaktischen Studium gut einbeziehen konnten. Die Komplexität der Prüfungsform (nicht benotetes Lernwegsportfolio, Produktion eines Erklärvideos und Präsentation im Rahmen der Mini-Konferenz) stellte sich als zentrale Herausforderung dar. Das gleiche Maß an Vernetzung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik könnte sicherlich auch durch ein entschlacktes Prüfungsformat erreicht werden. Für die geforderte De-Fragmentierung erwiesen sich vor allem die Expert*inneninterviews als besonders ertragreich, da es hierdurch möglich war, möglichst viele didaktische Impulse, Sichtweisen und Fragestellungen in das Seminar zu integrieren.

3.2 Mittlerer Synthesegrad: Verzahnung

De-fragmentierende Lehre mit mittlerem Synthesegrad lässt sich anhand eines verzahnten Seminarformats bei klarer Aufteilung der zu leistenden Lehre gestalten. Im Rahmen des Seminars „Kurze epische Texte interpretieren und im Unterricht einsetzen“ wurden hierfür fachspezifische Module entwickelt (z.B. für die

Literaturwissenschaft: „Strategien der Textanalyse“ und für die Fachdidaktik „Theorien der Aufgabenkonstruktion“), deren Verknüpfung erst in der Anwendungsphase erfolgte. Die konkrete Aufgabenkonstruktion diente als vernetzendes Element, weil bei ihr sowohl literatursemiotische als auch didaktische Kompetenzen interagierend angewendet werden mussten. Die konzeptionelle Verzahnung wurde durch ein *Blended Learning Design* gestaltet. Mehrere flankierende Sitzungen dienten dazu, die Schnittstellen der beiden fachlichen Perspektiven herauszuarbeiten und hinsichtlich ihrer wechselseitigen Nutzbarkeit zu diskutieren. Darüber hinaus wurden auch in den fachspezifischen Modulen selbst gezielt Verarbeitungshinweise (sog. de-fragmentierende Prompts) eingesetzt, die Anschlussstellen aufzeigten und für eine Weiterarbeit fruchtbar machten. Organisatorisch wurde dies wie folgt umgesetzt:

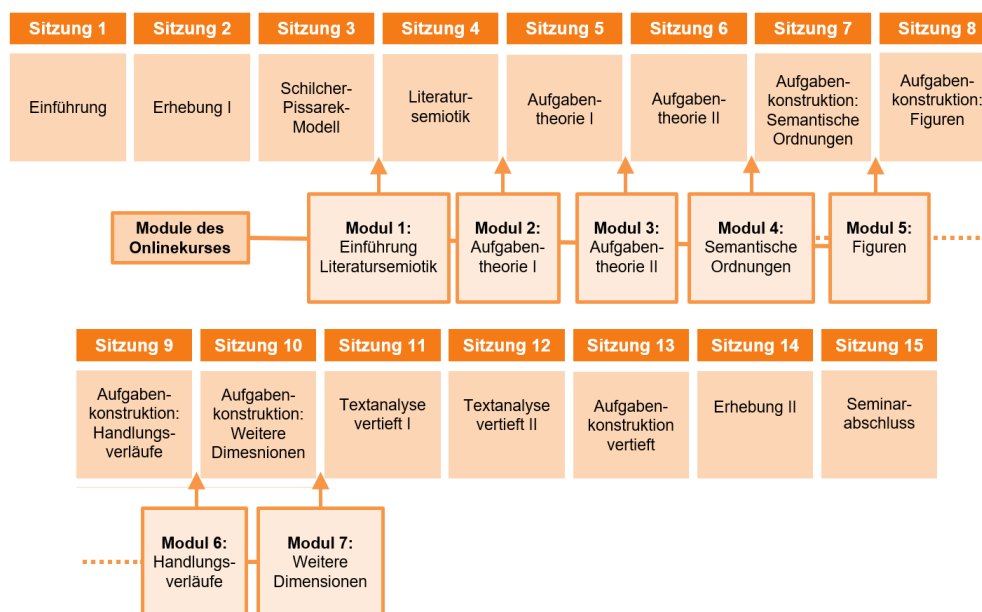


Abb. 7: Überblick über das Seminarformat.

Anmerkung: An das Seminar war eine wissenschaftliche Erhebung angeknüpft, welche in einem Prä- und Post-Test die Textverstehens- und Aufgabenkonstruktionskompetenz der Studierenden erhob. (Näheres dazu unter dem Punkt *Evaluation und Fazit*)

Im Zuge der Veranstaltung wurden Lehranteile zu den beiden Professionsbereichen Literaturdidaktik und Literatursemiotik in einem Blended-Learning-Format miteinander kombiniert. Nach Mayer et al. handelt es sich daher um ein sog. Kooperationsmodell (vgl. Abb. 4). Dieses „unterscheidet sich zum Integrationsmodell insofern, als die beiden Professionswissensbereiche in jeweils unterschiedlichen Lernumgebungen [hier Onlinemodule vs. Präsenzsitzungen] vermittelt werden, die jedoch inhaltlich sowie über die Lehrenden (kollegiale Vernetzung) systematisch miteinander vernetzt sind.“⁶⁰ Die Lehre fand teilweise im Team-Teaching statt, sodass man hier auch von einem „Hybrid-Modell“ zwischen Kooperations- und Team-Teaching-Modell sprechen könnte.

⁶⁰ Mayer et al. „Vernetzung“, S. 16.

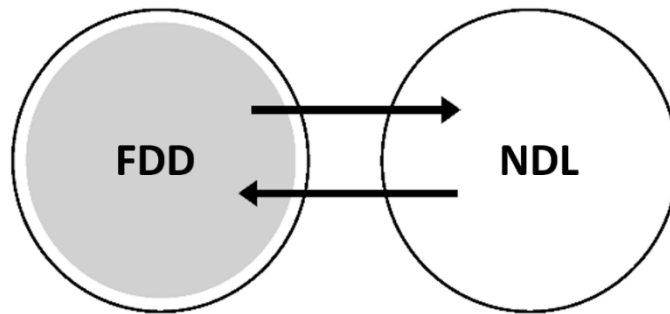


Abb. 8: Kooperationsmodell.

Eigene Darstellung nach Mayer et al. (FDD = Fachdidaktik der Deutschen Sprache und Literatur, NDL = Neuere Deutsche Literaturwissenschaft)

In der vorgestellten Blended-Learning-Konzeption fand der interdisziplinäre Austausch zwischen den beteiligten Disziplinen punktuell in dafür vorgesehenen Phasen statt. Dabei lag die Verantwortung für die Vernetzung der Inhalte und Perspektiven der beteiligten Disziplinen gleichermaßen bei den Lehrenden wie bei den Studierenden. Die Studierenden wurden durch den Einsatz verschiedener Methoden (z.B. *Concept Mapping*) aktiv dazu aufgefordert, die Zusammenhänge zwischen den vertretenen Perspektiven zu reflektieren. Insbesondere aber auch durch die wiederholte Anforderung, eigenproduktiv Aufgaben zu literarischen Texten zu konstruieren, wurde die Bewusstheit gestärkt, dass ein profundes literaturtheoretisches Fachwissen notwendig ist, um, auf Grundlage didaktischer Theorien, geeignete Aufgaben entwickeln zu können. Diese Schnittstelle zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik wurde auf unterschiedliche Art und Weise (z.B. räumliche Modelle, Peer-Feedback, Stationenlernen, Entwicklung eines Strategiefächers) fokussiert.

Die enge Verschränkung zwischen Online-Kurs und Präsenzsitzungen bedurfte einer sorgfältigen Betreuung und Nutzbarmachung der Ergebnisse aus der Eigenarbeit. Dabei wurden die literatursemiotischen Anteile online erarbeitet und auf einen literarischen Text eigenständig angewendet. Zu diesen Arbeiten konnten die Studierenden ein individuelles Feedback von der fachwissenschaftlichen Expertin einholen. Auch stand diese für Rückfragen über die Tools des Onlineforums sowie die sog. Feedbackbox zur Verfügung.

Auf Grundlage der fachwissenschaftlichen Textarbeit wurde in den Präsenzsitzungen erarbeitet, wie sich die fachdidaktische Theorie zum literarischen Lernen und zur Konstruktion kognitiv aktivierender Aufgaben auf den spezifischen Text und unter Einbezug der jeweiligen literatursemiotischen Kompetenzdimension anwenden lässt. Dazu wurden von den Studierenden eigenständig Aufgaben konstruiert und diese hinsichtlich verschiedener Kriterien untersucht und optimiert.⁶¹

Um für die Studierenden die beiden Perspektiven nicht nur als Addition anzubieten, sondern eine Vernetzung erlebbar zu machen, wurden sogenannte de-

⁶¹ Vgl. hierzu auch den Artikel von Scheubeck/Knott/Schilcher in diesem Band.

fragmentierende Prompts nach Dick⁶² eingesetzt. Verarbeitungsanreize, die zur Vernetzung beitragen, wurden zunächst einmal personell durch die Präsenz der Dozierenden beider Fachperspektiven in ausgewählten Sitzungen gesetzt. Die Interaktion der Perspektiventräger*innen aus den beiden Disziplinen, das bewusste miteinander ins Gespräch kommen über den behandelten Diskurs und die Transparenz hinsichtlich der Haltungen der jeweiligen Fachdisziplin war bereits ein erster wesentlicher Baustein in der Bewusstmachung der Notwendigkeit von De-Fragmentierung.

Weiterhin wurden an ausgewählten Stellen methodische de-fragmentierende Prompts eingesetzt. So etwa das Online-Modul „De-fragmentiert Denken und Handeln. Der Germanistik-Fachglobus“, in welchem zum Nachdenken über de-fragmentiertes Denken und Handeln und über eigene Lehrerfahrungen diesbezüglich eingeladen wurde. Dieses Modul konnte durch eine haptische Version des Fachglobus in der Präsenzlehre ergänzt werden und anhand dessen die eigene Wahrnehmung zum Thema De-Fragmentierung in der Lehrerbildung noch vertiefter reflektiert werden.



Abb. 9: Fachglobus Germanistik zur Verortung der eigenen Wahrnehmung zum Thema De-Fragmentierung in der Deutschlehrerbildung und zur Reflexion eines möglichen Veränderungsprozesses dieser Wahrnehmung durch vernetzte Seminare.

De-fragmentierende Prompts waren weiterhin der Einsatz der Methode *Concept Mapping* zur Sichtbarmachung der Bezüge zwischen den theoretischen Konstrukten. Ähnlich wurden eigenentwickelte Methoden eingesetzt, z.B. die Arbeit mit *Fachbrillen* und der Einsatz von Bindfäden zur Versinnlichung der Zusammenhänge zwischen den beiden fachinternen Fragestellungen. Die räumlichen Vorzüge des *Didaktischen Labors* (DiLab) an der Universität Passau⁶³ wurden außerdem genutzt, um Zusammenhänge anhand von räumlichen Modellen unter Einbezug der Studierenden zu konstruieren und somit erlebbar zu machen. Beispielsweise

⁶² Dissertation von Mirjam Dick; in Vorbereitung. Das Konzept der de-fragmentierenden Prompts wurde u.a. vorgestellt auf dem 12. Bundeskongress der Zentren für Lehrerbildung und Professional Schools of Education 2019 in Passau unter dem Titel: „Digitales-Zusammen-Denken. Studentische Medienproduktionen als vernetzendes Moment in der interdisziplinären Lehrerbildung“.

⁶³ Mehr Informationen zum Didaktischen Labor an der Universität Passau finden Sie unter: <http://www.skill.uni-passau.de/didaktisches-labor/>

wurde das Modell literarischen Lernens eingeführt, in dem ein Teil des flexiblen Mobiliars im DiLab zunächst ungeordnet in der Mitte des Raumes stand bzw. lag. Diese Konstruktion der Unordnung stand sinnbildlich für die diversen theoretischen Herangehensweisen an den Themenkomplex des literarischen Lernens bzw. der literarischen Kompetenz und die damit verbundenen Herausforderungen für den Literaturunterricht. Jedem Möbelstück in der Konstruktion war eine Theoriekarte zugeordnet, auf welcher die zentralen Thesen zu dieser standen. Nun wurden einige Studierende zu Vertreter*innen dieser Position ernannt. Sie eigneten sich die theoretischen Aspekte an und trugen sie anschließend vor. Damit stand die geballte Verschiedenartigkeit der Konzepte im Raum zur Verfügung. Aus dieser Konstruktion wurde nun abgeleitet, wie sich das *Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* nach Schilcher/Pissarek dazu positioniert und welche Widersprüche durch es aufgelöst werden können. Diese Auflösung des Durcheinanders wurde durch die Sortierung der Möbel und der Studierenden in einen Stuhlkreis nachvollzogen. Neun Stühle standen nun für die neun Dimensionen literarischer Kompetenz. In der Mitte stand eine vierstufige Leiter, sinnbildlich für die vier Niveaustufen, die das Modell didaktisch entwickelt. Anhand der Studierenden, die nun jeweils eine der Dimensionen verkörperten, konnte das Modell grundlegend eingeführt und in seinen theoretischen Bezügen nachvollziehbar gemacht werden.

Insgesamt stellte das Seminar klare Arbeitsslots für die jeweilige Disziplin zur Verfügung, die an der jeweiligen Stelle des Lernprozesses zur Erreichung der gemeinsamen Ziele notwendig waren. Die Vernetzung erfolgte somit v.a. punktuell und an ausgewählten Stellen durch methodische Verstärkung. Die Studierenden stellten in diesem Seminar einen „hohen Arbeitsaufwand“ fest und diagnostizierten „viel Input in wenig Zeit“. Diese Rückmeldungen spiegeln die Tatsache wider, dass das Vorhaben, nicht nur eine Addition der Perspektiven, sondern ihre Vernetzung zu erreichen, sowohl die intensive Durchdringung der fachlichen Inhalte erfordert als auch die Fähigkeit, sie unter Anleitung miteinander in Beziehung zu setzen. Diese hohe Anforderung ist gerechtfertigt durch tiefenstrukturelle Merkmale erfolgreichen Lehrens und Lernens (Evaluationsergebnisse verweisen u.a. auf „abwechslungsreiche und einprägsame Methoden“ und „gutes Feedback“). Insgesamt ließ sich eine zunehmende Sicherheit im reflektierten Umgang mit der Konstruktion kognitiv aktivierender Lernaufgaben für den Literaturunterricht – und somit die Verzahnung der Fachperspektiven – beobachten.

Die an das Seminar geknüpfte empirische Erhebung im Rahmen einer Dissertation von Mirjam Dick hat sich zum Ziel gesetzt, zu messen, ob erstens durch den Einsatz des literatursemiotischen Kompetenzmodells nach Schilcher/Pissarek die Studierenden bessere Textverstehensleistungen erzielen als in einer Kontrollgruppe. Und ob zweitens anhand eines kooperativen Seminarmodells, welches durch den Einsatz vernetzender Verarbeitungshinweise (sog. de-fragmentierende Prompts) zur Integration von Fach- und Vermittlungswissen anregt, eine zentrale Kompetenz gestärkt werden kann, welche die Vernetzung der beiden Disziplinen abbildet: die Aufgabenkonstruktionskompetenz. Diese wurde, ebenso wie die Textverstehenskompetenz, zu Beginn und am Ende des Seminars schriftlich er-

hoben. Zwei Kontrollgruppen wurden zusätzlich dem vorgestellten Seminarmodell gegenübergestellt. Die Daten wurden zwischen 2017 und 2019 in drei Durchgängen an der Universität Passau und Regensburg erhoben. Die Veröffentlichung der Daten erfolgt an anderer Stelle, ein positiver Effekt einer vernetzten Seminarkonzeption auf die Fähigkeit, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen integrativ anzuwenden, ist aber ersichtlich.

3.3 Hoher Synthesegrad: Verschmelzung

Unter dem Titel „Erfolgsfaktoren für Textverstehen untersuchen und nutzbar machen“ wurde ein Seminarkonzept entwickelt, welches sich zum Ziel gesetzt hatte, die Fachgrenzen zwischen Literatursemiotik und -didaktik weitestgehend aufzulösen und ein Format zu schaffen, in welchem die überfachlichen Fragestellungen zu dem Themenkomplex gemeinsam erarbeitet werden. Beide Lehrenden setzten sich vorbereitend mit der jeweils fachfremden Perspektive auseinander und erarbeiteten gemeinsam eine inhaltliche sowie methodisch-didaktische Konzeption des Seminars. Dabei stellte eine fünftägige Blockwoche den Grundstein dar, welcher die Studierenden in die wissenschaftlichen Basiskonzepte zum Thema Textverstehen und literarisches Lernen einführte und darüber hinaus den Studierenden Gelegenheiten zur Selbstreflexion bezüglich der eigenen Lehrenden-Rolle anbot. Der Blockveranstaltung folgte eine Entwicklungsphase, in welcher die Studierenden zu einem eigens gewählten literarischen Text ein Lehr-/Lernmedium gestalteten. Die Ergebnisse wurden im Rahmen einer Mini-Konferenz im Didaktischen Labor der Universität Passau präsentiert und diskutiert. Die Struktur der Veranstaltung sei im Folgenden visualisiert:

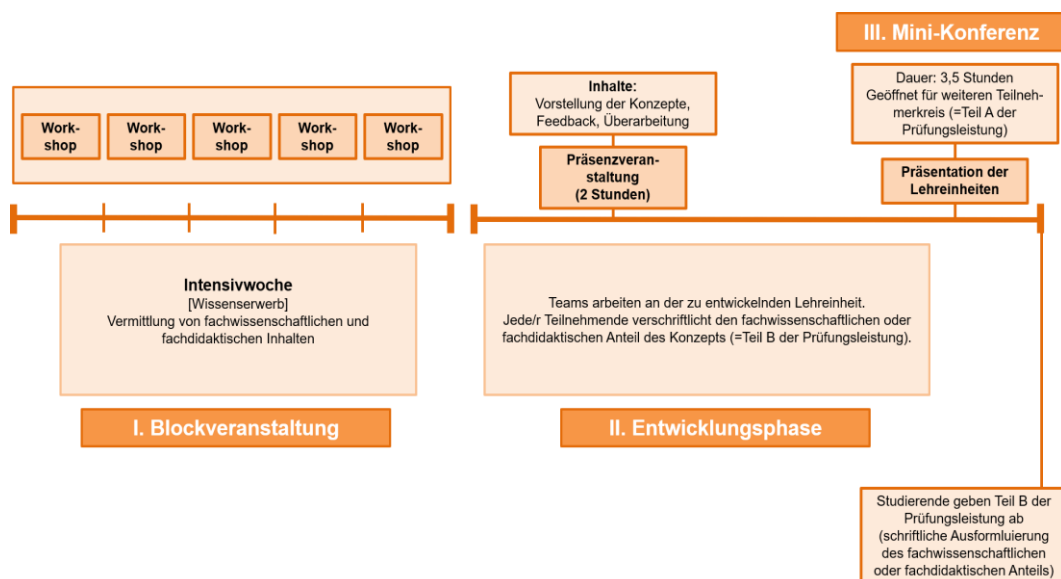


Abb. 10: Seminarkonzeption mit hohem Synthesegrad.

Der Definition nach Mayer et al. folgend, handelt es sich bei diesem Vernetzungsmodell um ein Teamteaching-Modell (siehe Abb. 11). Zwei Lehrende aus zwei Professionswissensbereichen führen dabei die Veranstaltung weitestgehend gemeinsam durch.⁶⁴ Besonders an diesem vorgestellten Seminar ist, dass die Lehrenden ein hohes Maß an fachlicher und kollegialer Vernetzung zur Grundlage des Teamteaching-Seminars machten. Dabei wurde der interdisziplinäre Austausch in allen Phasen des Lehrangebotes gefördert und methodisch gestützt. Die Lehrenden beider Fachdisziplinen standen während der fünftägigen Veranstaltung jederzeit für Fragen zum Transfer des eben Gelernten zur Verfügung. Dabei sollten insbesondere

synergetische Lernwirkungen erzeugt und kohärentes Wissen durch eine Verknüpfung und Integration von Wissensbereichen ausgebildet werden. [...] [Auch stand im Fokus] eine bessere Anwendbarkeit von Wissen durch einen stärkeren Professionsbezug [zu erreichen und dass] die Reflexionsfähigkeit der Studierenden erhöht und ihre fächerübergreifenden Kompetenzen gestärkt werden.⁶⁵

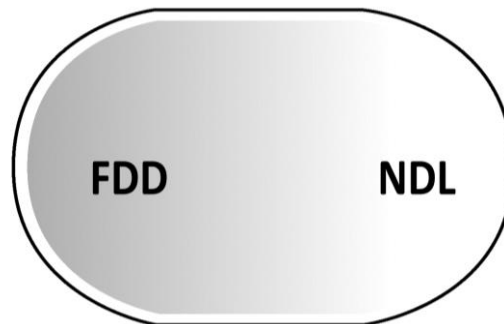


Abb. 11: Teamteaching-Modell.

Eigene Darstellung nach Mayer et al. (FDD = Fachdidaktik der Deutschen Sprache und Literatur, NDL = Neuere Deutsche Literaturwissenschaft)

Durch eine Lernumgebung, welche die Studierenden aktiv dazu aufforderte, fächerübergreifende Fragestellungen zu diskutieren, wurde die Verantwortung für die Entwicklung einer de-fragmentierenden Perspektive diesen bewusst angetragen und mit diesen konstruktiv verhandelt. Dies geschah beispielsweise durch den Einsatz von Methoden, wie der Erstellung einer Stofflandkarte zu dem literatursemiotisch-didaktischen Modell nach Schilcher/Pissarek oder der Arbeit im sogenannten Kreativraum⁶⁶. Letztere wurde dazu eingesetzt, um den Prozess, der für die Erstellung eines eigenkonstruierten und sowohl fachlich als auch fachdidaktisch begründeten Unterrichtsmaterials (z.B. ein Lernvideo, Podcast oder haptisches Arbeitsmaterial) anzuleiten und zu fördern. Diese wiederum

⁶⁴ Meyer et al., *Vernetzung*, S.14.

⁶⁵ Meyer et al., *Vernetzung*, S.14.

⁶⁶ nach Bernd Buck/Ulrike Buck, *InnerInnovation. Innovationen aus eigenem Anbau: Das Kreativhandbuch für systemisches Innovationsmanagement*. Wolkersdorf 2014, Abschnitt 20-63.

wurden im Rahmen der Mini-Konferenz einem (Fach-)Publikum vorgestellt, so dass die Studierenden wertvolles Feedback mit in die Finalisierung der Prüfungsleistung nehmen konnten.

Die Gestaltung des Seminars folgte dem lernpsychologisch gut begründeten AVIVA-Schema⁶⁷, welches von den Schweizer Unterrichtsforscher*innen um Christoph Städeli erarbeitet und an der Universität München von Barbara Meyer und ihrem Team weiterentwickelt wurde.⁶⁸ Es untergliedert fünf Phasen, welche das Lehrangebot strukturieren und den Kompetenzerwerb unterstützen:

1. Ausrichten

Die Studierenden erhielten Gelegenheit sich gegenseitig kennenzulernen. Die beiden Lehrenden stellten sich vor. Es wurde das gemeinsame *Mindset* des Seminars erarbeitet und Erwartungen bzw. Einstellungen zu Seminar und Thema abgefragt. Anhand eines Legevideos wurde außerdem der *Fahrplan* für das bevorstehende Seminar präsentiert. Auch wurden die Lernziele transparent gemacht. Ein sog. *Beutebuch* sollte weiterhin den Studierenden die Gelegenheit geben, Methoden und Anregungen aus dem Seminar, welche Sie für ihre zukünftige Lehrtätigkeit als wertvoll erachten, zu notieren.

2. Vorwissen aktivieren

Anhand eines ressourcenorientierten Interviews, welches der Methode des *Appreciative Inquiry*⁶⁹ entlehnt wurde, wurde bereits vorhandenes Vorwissen zum Themenkomplex Textverstehen zugänglich gemacht. Die Fragen des Interviews waren darauf ausgerichtet, mögliche Schlüsselfaktoren für Textverstehen zu ent-

⁶⁷ Christoph Städeli/Andreas Grassi/Katy Rhiner/Willy Obrist, *Kompetenzorientiert unterrichten. Das AVIVA-Modell. Fünf Phasen guten Unterrichts*. Bern 2013.

⁶⁸ Sprachraum eG (Hgg.), *Der Münchner Methodenkasten*. München 2018.

⁶⁹ Appreciative Inquiry (kurz: AI) will in Teams und Organisationen das sichtbar machen, was bislang besonders gut gemacht wurde, und damit das Lernen beschleunigen. AI ist also ein wertorientierter Ansatz und gleichzeitig eine Methode, die in der Team- und Organisationsentwicklung, aber auch in Schule und Hochschule v.a. in den USA seit vielen Jahren angewendet wird. AI wurde in den 1980er Jahren von David Cooperrider von der Case Western Reserve University in den USA entwickelt und wird seitdem ständig weiterentwickelt und wissenschaftlich reflektiert. Für das Seminar war insbesondere eine vierstufige Methode interessant, welche mit Hilfe des ressourcenorientierten Blickes als Reflexionsinstrument eingesetzt wurde. Neben dem eingesetzten Interview zur Aktivierung der im Vorwissen verankerten „Schlüsselfaktoren für Textverstehen“ (Entdeckerphase) wurde in einer zweiten Phase Ideen, Visionen und Wünsche für gelungenen Literaturunterricht entwickelt. Ziel war es hier, eigene Überzeugungen und Haltungen diesbezüglich zu überdenken und ggf. zu verändern. Ein weiteres Reflexionsmoment war es, aus den Ergebnissen der Blockveranstaltung ein eigenes *Zukunftsstatement* im Sinne eines persönlichen Leitsatzes zu entwickeln. Die vierte Phase des AI-Prozesses verschränkte sich mit der Entwicklungsarbeit am eigenen Lehr-/Lernmedium und der Lehrinheit. Hier ging es darum, auch die neu gewonnenen Blickwinkel aus dem Reflexionsprozessen in die aktive Gestaltung der Lehr-/Lernprodukte zu integrieren. Vgl. dazu: Matthias zur Bonsen/Carole Maleh, *Appreciative Inquiry (AI). Der Weg zu Spitzenleistungen. Eine Einführung für Anwender, Entscheider und Berater*. Weinheim/Basel 2012; Fritz Walter, *Appreciative Inquiry. „Mehr von dem was funktioniert!“*. Das Beste in der Organisation erkennen und weiterentwickeln. Berlin 2014.

decken und zu verstehen. Zudem wurden die theoretischen Grundlagen des Textverstehens wiederholt bzw. erarbeitet.

3. Informieren

Hier ging es zunächst darum, die Herausforderung, die ein kompetenzorientierter Literaturunterricht an (angehende) Lehrkräfte stellt, zu durchdringen. Daran anknüpfend wurde in Textarbeit und einem Museumsrundgang das *Modell literarischer Kompetenz auf semiotischer Grundlage* von Schilcher/Pissarek erarbeitet. Die Studierenden erhielten den Auftrag, das Kompetenzmodell im Laufe des Seminars in Form einer Stofflandkarte zu gestalten. Teil des Seminars waren auch zwei Schulungen, eine zur Audio- und eine zur Videoproduktion, die mit Hilfe externer Experten angeboten werden konnten.

4. Verarbeiten

Die Verarbeitungsphase wurde während der Blockveranstaltung eingeleitet, dann aber in der Entwicklungsphase des Seminars weitestgehend in die Verantwortung der Studierenden gelegt. Die bisher erarbeiteten Wissens Elemente wurden dazu zunächst gebündelt, um die Rahmenbedingungen für die Erstellung eines eigenen Lehr-/Lernmediums transparent zu machen. Dafür erwies sich die Methode des Kreativraums nach Buck/Buck⁷⁰ als gewinnbringend, da sie sowohl Inhaltliches integriert, als auch den Raum für die Entwicklung von Ideen und das Testen dieser ermöglicht. Dabei werden folgende zehn Arbeitsschritte vollzogen, deren Ergebnisse visualisiert und an den Wänden des Raumes sichtbar gemacht werden. Die Nachfolgenden Punkte wurden für den Seminarkontext adaptiert.

Phase I: Vorbereitung:

1. Sammlung von Informationen über die Möglichkeiten, die für die Entwicklung eines Lehr-/Lernmediums zur Verfügung stehen.
2. Sammlung von Informationen über die Bedürfnisse der Zielgruppe (die Lehr-/Lernmedien wurden für Schüler/innen entwickelt; mitgedacht werden musste aber auch das Publikum bei der Mini-Konferenz sowie die Anforderungen an das Prüfungsformat).
3. Sammlung von Ideen zu weiteren Bedürfnissen, welche die Zielgruppe noch haben könnte.
4. Sammlung von Ideen zu weiteren Möglichkeiten, welche noch zur Verfügung stehen könnten.

Phase II: Kreation:

5. Gemeinsames Brainstorming für Lösungsansätze.
6. Bewertung der Lösungsansätze und Entscheidung, welche weiter verfolgt werden sollen.
7. Herstellen und Testen von Prototypen in Kleingruppen.

⁷⁰ Buck/Buck, *InnerInnovation*, Abschnitt 20-63.

Phase III: Lernen:

8. Die Erkenntnisse aus der Prototypisierung und Testung im Rahmen des Seminars waren Grundlage für die Weiterentwicklung und Ausarbeitung in der Entwicklungsphase.

Phase IV: Auswerten:

9. Präsentieren und überzeugen: Ein Zwischentreffen während der Entwicklungsphase sowie das Angebot von Sprechstunden, ermöglichte es, Zwischenergebnisse zu präsentieren und damit eine weitere Test- und Feedback-Schleife zu nutzen. Hier wurden die Produkte weiter verbessert und für die Präsentation bei der Mini-Konferenz fertiggestellt.
10. Präsentieren und aus den Erfahrungen lernen: Bei der abschließenden Mini-Konferenz wurden die produzierten Medien und die dazu entwickelte Lehrinheit präsentiert. Aus den Rückmeldungen bei der Mini-Konferenz wurde das eigene Lehr-/Lernprodukt und dessen theoretische Kontextualisierung weiter verfeinert und in Form eines Portfolios als Prüfungsleistung eingereicht.

Die Studierenden nahmen das aufwändig gestaltete Angebot mit großer Offenheit an. Der hohe Arbeitsaufwand, den ihnen die intensive Blockveranstaltung und die eigenproduktiven Entwicklungsaufgaben abverlangten, wurde respektiert (beispielhafte Rückmeldung einer Studentin: „Es war oft sehr anstrengend. Aber Lernen ist ja auch Arbeit. Und wir haben viel gelernt!“). Stattdessen wurden die „gute Verzahnung“ (interne Evaluation), die „Balance zwischen Freiraum und Anleitung“ sowie das hohe Engagement der Lehrenden („viel Herzblut“) als Gewinn erachtet.⁷¹

Kritisch anmerken lässt sich, dass durch den *verschmelzenden* Charakter des Lehr-Lernsettings wenig Raum für eine Abstraktion möglicher Differenzen in dem fachwissenschaftlichen und -didaktischen Diskurs außerhalb des erarbeiteten Modells war. Die gemeinsame Entwicklung einer Gesamtsicht auf den Komplex literarischer Kompetenz verlangte eine starke inhaltliche Fokussierung und didaktische Reduktion. Auch war der Arbeitsaufwand sehr hoch.

Nichtsdestotrotz wurde diese Form des Teamteachings, welche den vernetzenden Anspruch über eine binnenfachliche Trennschärfe stellt, als eine sehr gewinnbringende Form der De-Fragmentierung erachtet. Hilfreich war dabei, dass mit dem semiotischen Modell literarischer Kompetenz nach Schilcher/Pisarek bereits eine vernetzte theoretische Grundlage zur Verfügung stand. Die strukturelle Konzeption in Blockseminar, Entwicklungsphase und Abschlussveranstaltung ermöglichte viel Raum für handlungs- und produktionsorientiertes Lernen sowie die Integration von Reflexionseinheiten. Der Einsatz vielfältiger medialer und methodischer Formen sollte zudem das Handlungsrepertoire der angehenden Lehrkräfte erweitern und trug wohl auch dazu bei, dass in den Ergebnissen der Studierenden ein hohes Maß an konstruktiver Kreativität ersichtlich war. Bei der abschließenden Mini-Konferenz, in welcher die Ergebnisse der

⁷¹ Diese Rückmeldung von Studierenden entstammt einem seminar-internen Feedback.

Studierenden präsentiert wurden, wurde das geladene (Fach-)Publikum gefragt, wie sie anhand der Ergebnisse die Frage einschätzen, ob die Verknüpfung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, also die De-Fragmentierung, gelungen sei. Alle Beteiligten stimmten dem mit „trifft zu“ oder „trifft eher zu“ zu.

5. Synthese der Herausforderungen und Potenziale der de-fragmentierenden Lehrkräftebildung

Wie in den bisherigen Ausführungen dargestellt, liegt es nahe, dass vernetzende Lehr-Lernangebote unterschiedlicher Synthesegrade Prozesse einer De-Fragmentierung im Bereich des literarischen Lernens anstoßen können. Die Aneignung des Gegenstands in konsequenter Abhängigkeit zu seiner Vermittlung zu ermöglichen, ist vorrangiges Ziel der de-fragmentierten Lehr-/Lernangebote im Bereich des literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Gleichwohl wird und soll diese Entwicklung nicht in der universitären Lehrer+innenbildung ihren Abschluss finden. Eine „professionelle Praxis im Umgang mit [dem Gegenstand] Literatur“⁷² kann an der Universität theoretisch erworben und reflektiert, aber nur teilweise praktisch erprobt werden. Letzteres scheint den Rahmenbedingungen der „Einübung in den wissenschaftlichen Diskurs“⁷³, die das universitäre Studium zum Ziel hat, untergeordnet zu sein.

Neuweg stellt heraus, dass „die Wirkungskette, die von den (1) angebotenen Lerngelegenheiten über die (2) Lernprozesse der (angehenden) Lehrer und (3) ihr Wissen in den einzelnen Bereichen zur (4) Unterrichtsgestaltung und schließlich (5) zu den Lernprozessen der Schüler führt“⁷⁴, empirisch noch nicht aufgeklärt ist. Das Angebot de-fragmentierender Seminare in der universitären Hochschullehre fußt demnach ‚nur‘ auf einer Wirkungsannahme, während es ihren nachhaltigen Nutzen noch zu überprüfen gilt. Für die universitäre Lehrerbildung lässt sich aber bereits die These formulieren, dass das Angebot einzelner de-fragmentierender Seminare bereits jetzt v.a. den Anstoß dazu geben kann, exemplarisch in kleinen Kursen die Vernetzung von Fachwissenschaft und Didaktik einzuüben. Um eine nachhaltige de-fragmentierende Kompetenz im Fachbereich Germanistik anzubahnen, welche die Studierenden befähigt, eigenständig und kritisch Wissen unterschiedlicher Fachaspekte zu verzahnen, bedürfte es, so die Meinung der Autorinnen, aufeinander aufbauender de-fragmentierender Module, die kumulatives Lernen ermöglichen.

Man könnte also kritisch einwenden, die angebotenen de-fragmentierten Seminare seien im Gesamt des Lehramtsstudiums nicht mehr als ein Tropfen auf den heißen Stein. Gleichwohl können die vorgestellten Seminare als *Wegbereiter* mit Modellcharakter für eine veränderte Kultur des Wissenstransfers zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik verstanden werden. Der dezidierte Blick innerhalb des Lehr-Lernsettings auf das Berufsfeld (z.B. durch Einbezug von Ex-

⁷² Lehndorf, *Interaktionen*, S. 21.

⁷³ Ebd.

⁷⁴ Neuweg, *Wissen*, S. 587.

pert*innen, die innovative Konzepte in der Schule erproben) schafft einen für die Studierenden bedeutungsvollen Kontext, der eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung effektiven und somit nachhaltigen Wissens bereitstellt.⁷⁵ Mit dem Anspruch, anwendungsbezogenes Wissen zu verhandeln und dabei Situationen zu ermöglichen, die zur Vernetzung und Integration mit bereits bestehenden Wissensfacetten anregen, möchte die de-fragmentierende Lehre „für die nachfolgenden Bildungsphasen [...] anschlussfähig sein [...] [und] auf den Kompetenzerwerb in diesen Phasen einschlägig vorbereiten“⁷⁶. Das Angebot de-fragmentierender Lehr-Lernkonzepte kann diese Forderung an die erste Ausbildungsphase zumindest in Teilen erfüllen, da sie zu einer Sensibilisierung hinsichtlich der Notwendigkeit eines anwendungsbezogenen Wissenstransfers aktiv beitragen. Inwiefern dabei der Synthesegrad der besuchten Lehrveranstaltung eine Auswirkung auf die Wahrscheinlichkeit der Tradierung des Gelernten über die Ausbildungsphasen hinweg hat, wäre eine wichtige weiterführende Frage, die es an anderer Stelle zu untersuchen gilt.

Literatur- und Medienverzeichnis

Printliteratur

- Brüggemann, Jörn. „Deutschdidaktik und Germanistik. Analyse einer umstrittenen Beziehung“. In: Volker Frederking/Hans-Werner Huneke/Axel Krommer/Christl Meier (Hgg.). *Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik* (=Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 3). Baltmannsweiler 2014, S. 143-176.
- Buck, Bernd/Buck, Ulrike. *InnerInnovation. Innovationen aus eigenem Anbau*. Wolkersdorf 2014.
- Choi, Jeong-Im/Hannafin, Michael. „Situated cognition and learning environments. Roles, structures, and implications for design“. In: Association for Educational Communications & Technology (Hgg.). *Educational Technology Research and Development 2*. Bloomington 1995, S. 53-69.
- Freudenberg, Ricarda/Winkler, Iris/Gallmann, Peter/Petersdorff, Dirk von. „Von der Fachwissenschaft über die Fachdidaktik in den Schulunterricht und zurück. Ein Veranstaltungskonzept zur Verknüpfung wissenschaftlicher und praktischer Perspektiven“. In: Karin Kleinespel (Hg.). *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells*. Bad Heilbrunn 2014, S. 162-176.
- Imbert, Patrick. „Multidisciplinarity, semiotics, and pedagogy“. In: Achim Eschbach/Ernest W. B. Hess-Lüttich/Jürgen Trabant (Hgg.). *Ars Semeiotica 3*. Tübingen 1980, S. 275-281.

⁷⁵ Jeong-Im Choi/Michael Hannafin: „Situated cognition and learning environments. Roles, structures, and implications for design“. In: Association for Educational Communications & Technology (Hgg.), *Educational Technology Research and Development 2*. Bloomington 1995, S. 53-69.

⁷⁶ Kultusministerkonferenz (Hgg.), *Anforderungen*, S. 3.

- Lehndorf, Helen. „Literaturbezogene Interaktionen in literaturwissenschaftlichen Seminaren mit Lehramtsstudierenden. Überlegungen zur Wissenschaftlichkeit in der Lehrerbildung für das Fach Deutsch“. In: Iris Kruse/Stefen Volz (Hgg.). *Leseräume 4*. Paderborn u. a. 2018, S. 21-36.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja. *Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben*. Baltmannsweiler 2017.
- Masanek, Nicole. „Vernetzung denken und vernetztes Denken. Eine empirische Erhebung im Rahmen von Kooperationsseminaren“. In: Beatrix Busse/Gerhard Härle (Hgg.). *heiEDUCATION JOURNAL 1-2. Lehrerbildung im Spannungsfeld der Diskurse*. Heidelberg 2018, S. 151-173.
- Mayer, Jürgen/Ziepprecht, Kathrin/Meier, Monique. „Vernetzung fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienelemente in der Lehrerbildung“. In: Monique Meier/Kathrin Ziepprecht/Jürgen Mayer (Hgg.). *Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen*. Münster 2018, S. 9-20.
- Mittelstraß, Jürgen. „Die Stunde der Interdisziplinarität?“. In: Jürgen Kocka (Hg.). *Interdisziplinarität. Praxis - Herausforderung - Ideologie*. Frankfurt a. M. 1987, S. 152-157.
- Neuweg, Georg Hans. „Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen“. In: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hgg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster 2014, 2. Aufl., S. 583-614.
- Nöth, Winfried. *Handbuch der Semiotik*. Stuttgart 2000, 2. Aufl.
- Oevermann, Ulrich. „Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns“. In: Arno Combe/Werner Helsper (Hgg.). *Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen*. Frankfurt a. M. 1996, S. 70-183.
- Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hgg.). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2015, 3. Aufl.
- Schön, Christian. *Die Sprache der Zeichen. Illustrierte Geschichte*. Stuttgart 2016.
- Spinner, Kaspar. „Semiotik in der Literaturdidaktik“. In: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2015, 3. Aufl., S. 55-62.
- Spinner, Kaspar. „Literarisches Lernen in Verbindung mit literarischen Kompetenzen“. In: Jürgen Baurmann/Clemens Kammler/Astrid Müller (Hgg.). *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze 2017, S. 143-146.
- Städeli, Christoph/Grassi, Andreas/Rhiner, Katy/Obrist, Willy. *Kompetenzorientiert unterrichten. Das AVIVA-Modell. Fünf Phasen guten Unterrichts*. Bern 2013, 2. Aufl.
- Streinbrenner, Marcus. „Experten der Textkultur‘. Zum Stellenwert des literarischen Lesens in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern“. In: Gerhard

Härle/Bernhard Rank (Hgg.). *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Baltmannsweiler 2004, S. 179-185.

Titzmann, Michael. *Strukturelle Textanalyse. Theorie und Praxis der Interpretation*. München 1989, 2. Aufl.

Winkler, Iris/Schmidt, Frederike. „Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. Eine Zwischenbilanz“. In: Iris Winkler/Frederike Schmidt (Hgg.). *Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. „Fremde Schwestern“ im Dialog*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 7-22

Winkler, Iris/Wieser, Dorothee. „Was, wie viel, wozu? Zur Rolle und zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium“. In: Deutscher Germanistenverband (Hgg.). *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 4*. Saarbrücken 2017, S. 401-418.

Internetquellen

Kultusministerkonferenz (Hgg.). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. München 2017. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf; Abruf am 10.01.2018.

Seefried, Romina. „Individuelle Aneignungsprozesse durch Online-Lehre ermöglichen. Ein Vorschlag zur Gestaltung kompetenzorientierter, de-fragmentierter Lehre in der Germanistik“. In: Florian Tettenhammer (Hgg.). *Digital Learning Media Pro. Praxisberichte zum Einsatz digitaler Medien an der Hochschule*. Passau, 2017, 1-7. <http://ojs.uni-passau.de/index.php/dlmp/article/view/92/73>; Zugriff am 10.01.2018

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Diese Publikation ist Teil des Projekts „SKILL“ (Strategien zur Kompetenzentwicklung: Innovative Lehr- und Beratungskonzepte in der Lehrerbildung) an der Universität Passau. Das Projekt wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt der Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.