

Gemeinsamer bildungspolitischer Arbeitskreis Germanistik und Deutschunterricht (DGV/SDd):

„Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“. Die KMK-Vereinbarungen vom 16.10.2008 aus fachlicher Sicht („Bamberger Empfehlungen, 3. Fassung“)¹

Gliederung

- A. Die „ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen“
- B. Die Intention des vorliegenden Papiers
- C. Ausgewählte Gegenstandsbereiche und ihre Bezüge zu Kompetenzprofil, Vermittlungsperspektiven und Vernetzungsmöglichkeiten
- D. Weitere Fragen

A. Die „ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen“ (JB)

Im Sinne des Beschlusses zur Lehrerbildung (vom 02.06. 2005) hat die KMK auf ihrer Sitzung am 16.10. 2008 gemeinsame „inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken“ verabschiedet. Wie für andere Fächer auch besteht der Vorschlag für das Fach *Deutsch* aus zwei Teilen – aus einem „fachspezifischen Kompetenzprofil“ und aus einer Zusammenstellung von „Studieninhalten“ zur „Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft und Fachdidaktik Deutsch“. Das fachspezifische Profil nennt grundlegende Kompetenzen, die während des Studiums aufgebaut, im Vorbereitungsdienst und durch Angebote der Fort- und Weiterbildung berufsorientiert vertieft werden. Die Studieninhalte betreffen die Lehrämter der Sekundarstufe I, für die Lehrämter Gymnasium und Sekundarstufe II werden sie durch inhaltliche Erweiterungen vertieft.

Sollen diese „Anforderungen“ realistischerweise im Studium von allen Studierenden erbracht werden können, so werden sie als Vorgaben in den Ländern und an einzelnen Universitäten differenziert und auf die Gegebenheiten (fachlichen Schwerpunkte, Ressourcen) abgestimmt werden müssen. Auch die mit den Vorgaben intendierte Vergleichbarkeit von Lehramtsstudiengängen und eine bessere wechselseitige Anerkennung von Studienleistungen. darf nicht zu Lasten der Gestaltungsspielräume gehen, die lehrerbildende Hochschulen für Studienpläne im Fach Deutsch brauchen. Allerdings stehen künftig die Vermittlung und der Erwerb eines im Sinn der Befähigung zum Lehrberuf anschlussfähigen fachlichen und fachdidaktischen Basiswissens im Vordergrund, was auch den Einsatz jeweils sachadäquater Methoden einschließt.

Die Zusammenstellung der Studieninhalte darf dabei nicht so verstanden werden, als bildeten sie konkrete Lehrveranstaltungen ab. Es ist vielmehr Aufgabe der Studienplanung 'vor Ort', die aufgeführten Inhalte in Studienangebote umzusetzen, Vernetzungen vorzusehen, für das Studium sowohl gemeinsame Veranstaltungen für alle Studierenden des Faches zu entwickeln als auch Teile des Lehrangebots nach Lehrämtern und Schulformen zu spezifizieren.

B. Die Intention des vorliegenden Papiers (UA/JK)

Die „ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen“ sind als Wegweiser für die Formulierung von gleichartigen Mindeststandards in der Deutschlehrerinnen- und –lehrerbildung begrüßenswert. Die Formulierung wie auch die Umsetzung hängen jedoch einerseits ab von einer Verständigung über Basisbegriffe innerhalb des Faches und seiner Teile, andererseits von der Schaffung bzw. Gewährleistung institutioneller Bedingungen. Die Gefahr, dass die „ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen“ bei künftigen Akkreditierungen von Lehramtsstudiengängen von Akkreditierungskommissionen unzulässig verkürzt als eine Art Kriterienliste genutzt wird, erkennen wir durchaus; auf der anderen Seite sehen wir aber auch eine Chance darin, dass sich die Germanistik/Fachdidaktik im Interesse der Studierenden über ein verbindlich zu vermittelndes Fundamentum verständigt.

Die Intention des vorliegenden Beitrags ist es daher, von einem fachlichen Standpunkt aus (also dem der Germanist/-innen und Fachdidaktiker/-innen, die ein Lehramtsstudium verantworten) exemplarisch zu klären, wie eine Umsetzung in ausgewählten Bereichen der Germanistik und Deutschdidaktik aussehen könnte. Auf diesem Wege soll denjenigen eine Anregung und Hilfe gegeben werden, die im Rahmen von Lehramtsmodulen die im KMK-Papier benannten Anforderungen konkret umzusetzen versuchen. Dabei werden auch die aus der Sicht der beiden Fachverbände (DGV und SDD) erkennbaren Grenzen der Umsetzbarkeit diskutiert.

Keinesfalls wollen und können wir jedoch alle Studieninhalte aufzählen und kommentieren; *wir beschränken uns auf ausgewählte zentrale Schlüsselbegriffe*. Eine Auswahl hat stets zur Folge, dass etwas nicht ins Licht der Betrachtung tritt. So mag man in den folgenden Ausführungen zu zentralen Bereichen der Germanistik und Deutschdidaktik zum Beispiel Konkretisierungen vermissen zu Begriffen wie „Mehrsprachigkeit“, „Syntax“ und „Orthographie“ aus den „Studieninhalten“ der Sprachwissenschaft oder solche zu „Literaturgeschichte“ und „Gattungen“ aus den „Studieninhalten“ der Literaturwissenschaft. Vor die Qual der Auswahl gestellt, haben es sich die Autorinnen und Autoren dieses Beitrags indes zur Aufgabe gemacht, exemplarische Konkretisierungen namentlich auch für Bereiche zu formulieren, die über den bislang üblichen germanistischen und deutschdidaktischen Kanon hinausgehen.

Die Gliederung der einzelnen Ausführungen – an den Zwischenüberschriften ersichtlich – soll darüber hinaus Anregung sein, weitere Begriffe in ähnlicher Weise in Bezug auf die Umsetzung der mit ihnen verknüpften „Studieninhalte“ zu konkretisieren. Der vorliegende Beitrag lädt dazu ein.

Es geht in allen folgenden Versuchen der Konkretisierung um die Frage, wie ein Lehramtsstudium im Fach Deutsch fachliche Begriffe und Gegenstände mit Kompetenzen verbinden bzw. in solche überführen kann. Die Einleitung des KMK-Papiers (S. 2) expliziert „Kompetenzen“ als „Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen“. Diesen Kompetenzbegriff wollen wir hier nicht – was man könnte – als solchen kritisch diskutieren, sondern unseren Überlegungen zu Grunde legen. Mit Nachdruck möchten wir dabei auf das hinweisen, was bisher im Studium oft zu kurz kommt: Fä-

higkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen. Fachliches Wissen ist, wie erst jüngst auch das Max Planck Institut für Bildungsforschung feststellte, eine der tragenden Säulen für erfolgreichen Unterricht. Fachliches Wissen muss aber auch reflektiert und auf Vermittlungsziele bezogen werden können. Deshalb möchten wir zeigen, dass nicht allein der Erwerb von Fachwissen als solcher, sondern der Erwerb von Fachwissen im Verbund mit der Fähigkeit zur *Auswahl* prototypischer Gegenstände mit Bildungswert und auf sie bezogener Ziele zum angestrebten Beruf befähigt. Das schließt auch die – in der zitierten Einleitung nicht genannte – *Metakognition* als die Fähigkeit ein, den eigenen Prozess des sprachlich-literarischen Lernens und der sprachlich-literarischen Bildung während des Studiums zu reflektieren und dabei auch eine bewusste *Einstellung* zum gewählten Fach zu entwickeln.

Liest man die KMK-Angaben zum Fach Deutsch kritisch, so fällt ihre – durch Kürze und Abstraktion erzwungene – *listenförmige Darstellung* auf. Die einzelnen Angaben nacheinander umzusetzen und gleichsam abzuhaken, wäre indessen eine falsche Herangehensweise. Kompetenzen entstehen erst in der Verknüpfung und Vernetzung der Einzelpunkte. Wer Kompetenzorientierung in der Lehrer/-innenbildung umsetzen will, wird sich jeweils fragen müssen, wie die einzelnen Teilbereiche auf das Ganze ausstrahlen. Das gilt dann auch für solche Bereiche, die wir hier, wie erwähnt, (noch) nicht ausgeführt haben, z.B. Orthographie, Grammatik, Schreib(prozess-)forschung, Mehrsprachigkeit, (Massen-)Medien.

Diese Aufzählung zeigt, was noch zu tun ist: Mit diesem Beitrag, der sich an alle germanistischen Institute einschließlich der Fachdidaktiken wendet, möchte der „Gemeinsame bildungspolitische Arbeitskreis Germanistik und Deutschunterricht“, der im Jahr 2008 vom Deutschen Germanistenverband (DGV) und vom Symposium Deutschdidaktik (SDd) gegründet wurde und erstmals in Bamberg tagte, den Einstieg in eine länderübergreifende Standards erfüllende Deutschlehrer/-innenbildung erleichtern, und zwar durch *fachliche* (nicht bildungstheoretische und auch nicht hochschulpolitische) Überlegungen dazu, wie man auf den Lehrerberuf vorbereiten kann, ohne das Fach zu verfehlen.

C. Ausgewählte Gegenstandsbereiche und ihre Bezüge zu Kompetenzprofil, Vermittlungsperspektiven und Vernetzungsmöglichkeiten

C.1 „Sprachwandel“/„Sprachgeschichte“ (JK)

1.1 Gegenstandsbereich

Die „ländergemeinsamen Anforderungen“ führen für die Sek. I „historische Aspekte von Sprache und Sprachgebrauch“ an, des Weiteren ist von „Sprachwandel, Spracherwerb und Sprachentwicklung“ die Rede sowie von „Varietäten und deren historischer Hintergrund“, für die II fortführend sodann vom „Überblick über die Geschichte der deutschen Sprache“. Eine Konkretisierung dieser Studieninhalte ist dahin gehend zu formulieren, dass die groben Periodisierungsabschnitte für historische Sprachstufen des Deutschen (Ahd., Mhd., Fnhd., Nhd.) sowie verschiedene Ansätze zu feineren Periodisierungen auf dem Plan stehen und auch kritisch als Konstrukte in den Blick ge-

nommen werden. Auf dem Plan stehen müssen ferner die wichtigsten Prinzipien und Entwicklungen der dt. Sprachgeschichte in den Bereichen Phonologie (z.B. die sog. Zweite Lautverschiebung), Graphematik (z.B. die Entwicklung der Alphabetschrift), Morphologie (z.B. der Abbau des Formensystems), Syntax (z.B. die Normierung der sog. Satzklammer), Lexikologie und Semantik (z.B. Etymologie und Wortbedeutungsgeschichte), Pragmatik (z.B. die Entwicklung von Textsorten), Varietätenlinguistik (z.B. Entstehung der dt. Standardsprache, Entwicklung der Dialekte). Wesentliche Ansätze und Methoden der modernen germanistischen Sprachgeschichtsforschung (z.B. der diachronen Systemlinguistik und der soziopragmatischen Sprachgeschichtsschreibung) und Sprachgeschichtsschreibung sowie entsprechende Ansätze zur Erklärung des Sprachwandels bilden gleichsam das theoretische Zentrum der Studieninhalte.

1.2 Bezug zum fachspezifischen Kompetenzprofil

Im „fachspezifischen Kompetenzprofil“ lassen sich zu diesen „Studieninhalten“ nur mittelbar Anknüpfungspunkte finden, wenn es dort heißt, die Deutschlehrer/innen „vernetzen Sachwissen über Sprache und Kommunikation, Literatur und Medien *sowie deren Geschichte* im Hinblick auf Kinder und Jugendliche“ (S. 14; Kursivhervorhebung von mir, J.K.). Zentral für diese „Vernetzung“ ist, dass Studienabsolvent/inn/en Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen, die genannten Gegenstände, Zugriffe und Ergebnisse der Sprachgeschichtsforschung als didaktischen Schlüssel zum sprachlichen Lernen und zur sprachlichen Bildung zu nutzen. So sollen sie z.B. befähigt sein, das fachwissenschaftliche Wissen fachdidaktisch zu modellieren, um Schüler/innen zu einem historisch reflektierten Begriff von „Sprache“ zu leiten, ihnen Angebote zum kritischen Nachvollzug von Periodisierungen zu unterbreiten und ihnen sprachhistorische Zugriffe auf den verschiedenen Sprachbeschreibungsebenen sowohl als historische Prozesse wie auch als Erklärungspotenziale für Sprach- und Normenfragen der Gegenwart bewusst zu machen.

1.3 Vermittlungsperspektive

Mit Blick auf die „KMK-Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss“ ist zu erwarten, dass Studienabsolvent/inn/en über fachdidaktische Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen verfügen, sich mit „historischen Erscheinungsformen von Sprache“ auseinanderzusetzen und „sprachliche Gestaltungsmittel“ in ihrer „historischen Bedingtheit“ zu erkennen (vgl. S. 6 u. S. 14 der genannten Bildungsstandards). Aus fachdidaktischer Perspektive empfiehlt es sich, von der Gegenwartssprache ausgehend einzelne sprachliche Erscheinungsformen in synchronischen Querschnitten durch die Jahrhunderte zurückzuverfolgen und aus den Querschnitten vergleichend Längsschnitte zu rekonstruieren (z.B. Wortgeschichten). Spracherfahrungen und Sprachbiographien der Schüler/innen können als Vermittlungshilfen dienen, um an repräsentativen Beispielen das Gewordensein der Gegenwartssprache erfahrbar und bewusst zu machen, und in den Umgang mit historischen Quellen sowie mit wissenschaftlichen Hilfsmitteln einzuführen.

1.4 Vernetzungsmöglichkeiten

Studienabsolvent/inn/en sollen im fächerverbindenden Zusammenhang auch historisch-synchronisch das sprachliche Gesicht einer Epoche erarbeiten können (z.B. die deutsche Sprache zur Zeit der Bibelübersetzung Luthers in Verbindung mit dem Religions- und dem Geschichtsunterricht). Dabei sind namentlich Zusammenhänge von innerer und äußerer Sprachgeschichte bewusst zu machen (z.B. sprachinterne Ausgleichsprozesse und die Rolle von Buchdruck und Bibelübersetzung).

1.5 Kommentar

Sprachgeschichte gehört nicht zu den selbstverständlichen Gegenständen im fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Curriculum germanistischer Lehramtsstudiengänge. Die Erfüllung der „ländergemeinsamen Anforderungen“ im Rahmen der hier skizzierten Konkretion wird daher in den meisten Fällen zusätzlicher personeller und struktureller Ressourcen bedürfen.

C.2 „Semantik“ (JK)

2.1 Gegenstandsbereich

Der Gegenstandsbereich „Semantik“ erscheint in den „ländergemeinsamen Anforderungen“ für die Sek. I und die Sek. II („Sprache – Denken – Wirklichkeit“) konzentriert auf das Gebiet der lexikalischen Semantik; satz-, text- und diskurssemantische Fragestellungen sowie Aspekte der Semantik grammatischer Strukturen werden nicht erwähnt. Dementsprechend ist eine Konkretion dieses Gegenstandsbereichs mindestens auszurichten auf unterschiedliche linguistische Ansätze zur Beschreibung und Ermittlung dessen, was „lexikalische Bedeutung“ ist und welche Existenzformen sie im Sprachsystem, in der Sprachnorm (einschließlich sozio- und areallinguistischer Aspekte), im Sprachgebrauch (einschließlich pragmatischer Aspekte) und im mentalen Lexikon des Individuums entfaltet. Dazu ist lange Zeit der strukturellen Merkmalsemantik ein Vorzug gegeben worden, zumal in diesem Zusammenhang lexikalisch-semantische Relationen (und deren Termini) in operationalen Verfahren zu erarbeiten sind. Darüber hinaus gehören neuere Ansätze der lexikalischen Semantik zum Studieninhalt, insbesondere Ansätze der kognitiven Semantik, zu denen die Prototypen-, Stereotypen- und Framesemantik gezählt werden können, die zusätzliche Ordnungskategorien des mentalen Lexikons spiegeln. Darüber hinaus sollten Anteile des Studiums auch standardisierten Instrumenten der Diagnose und Förderung lexikalisch-semantischer Kompetenzen gewidmet sein.

2.2 Bezug zum fachspezifischen Kompetenzprofil

Im Studium soll die Fähigkeit erworben werden, auf der Grundlage der linguistischen Ansätze deklaratives, prozedurales, problemlösendes und metakognitives Wissen über lexikalisch gebundene semantische Strukturen, deren Ermittlung und Beschreibung zu erzeugen. Dazu müssen Studienabsolvent/inn/en die Fähigkeit erworben haben, Semantik als Schlüssel zur Beantwortung der Frage nach dem Sinn eines Sachverhalts bewusst zu machen. Hinzu tritt die Fähigkeit, in die Zugriffe der linguistischen Semantik

als Ansätze und Methoden der Ermittlung und Beschreibung lexikalisch-semantischer Strukturen (semasiologische, onomasiologische, syntagmatische, paradigmatische, assoziative usw.) einzuführen. Darüber hinaus sind im Studium semantische Voreinstellungen kritisch zu reflektieren sowie auch eine Einstellung dazu, ob und inwiefern es eine Aufgabe der Didaktik der Semantik ist, die mit semantischen Konzeptualisierungen verknüpften familiensprachlichen, gruppensprachlichen oder altersspezifischen „Weltansichten“ der Lernenden normativ zu bewerten.

2.3 Vermittlungsperspektive

Laut KMK-Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss sollen Schülerinnen und Schüler bei Erreichen des Mittleren Schulabschlusses „über einen umfangreichen und differenzierten Wortschatz verfügen“. Darüber, was unter einem „umfangreichen und differenzierten Wortschatz“ verstanden werden könnte, lassen sich beim gegenwärtigen Forschungsstand allerdings keine seriösen Angaben machen. Insofern, als die fachdidaktische Modellierung des Gegenstandsbereichs „Semantik“ zwar grundsätzlich mit zufällig gewählten Beispielen erfolgen kann, besser jedoch einem lernerorientierten Plan für eine systematische Wortschatzarbeit folgen sollte, ist zu empfehlen, die Titel („Namen“) relevanter gesellschaftlicher Kommunikations- und Praxisbereiche bzw. sachlich und/oder thematisch gebundener Bedeutungsbereiche zum Ausgangspunkt der Erarbeitung zentraler lexikalisch-semantischer Netze zu wählen. Onomasiologische Wörterbücher, die auf korpusgestützten Frequenzanalysen beruhen, vermögen erste Orientierungen zu geben. Vom den Titel gebenden Stichwort aus (z.B. *Gesundheit*) sind sodann dessen semantische Strukturen und lexikalisch-semantische Vernetztheit zu erarbeiten. Auf diese Weise ist linguistische Methodenlehre zu betreiben.

2.4 Vernetzungsmöglichkeiten

Eine besondere Grundlage zur Ermittlung eines „Schüler-Grundwortschatzes“ bilden die Fachwortschätze der Unterrichtsfächer. Nur wenige Gegenstandsbereiche bieten derart zahlreiche Möglichkeiten zu fächerübergreifendem und doch zugleich fachspezifischem – in diesem Falle sprach(wissenschaft)lichem – Kompetenzerwerb.

2.5 Kommentar

In den „ländergemeinsamen Anforderungen“ wird „Semantik“ eingereiht in eine Abfolge linguistischer Disziplinen, wie sie als Kapitel in einer typischen „Einführung in die germanistische Linguistik“ zu finden ist. Die hier empfohlene Konkretisierung wird angesichts der Bedeutsamkeit von Wortschatz und Semantik für das sprachliche Lernen und die sprachliche Bildung einen größeren Rahmen beanspruchen.

C.3 „Text“ (PK)

Eine zentrale Kategorie aller sprachbezogenen Fächer, ganz besonders des Faches „Deutsch“, ist der *Text-Begriff*. Er ist *die* Bezugskategorie für das Verfassen, Überar-

beiten, Lesen und Verstehen von Alltagstexten und Literatur sowie fächerübergreifend von Fachtexten und Aufgabenstellungen.

3.1 Gegenstandsbereich

Texte sind, wenn sie *wohlgeformt* sind, Systeme, die gleichermaßen internen und externen Kommunikationsregeln folgen. Die internen Regeln lassen sich zu einem großen Teil *grammatisch, semantisch und pragmatisch* beschreiben; sie formen den inneren Zusammenhalt des Gewebes "Text", die *Kohäsion*. Sprachliche Komponenten der Kohäsion sind beispw. morphosyntaktische Elemente wie Tempus, Modus und genus verbi, Wort- bzw. Satzgliedfolge, alle konnektiven Mittel wie Junktionen und Proformen, Thema-Rhema-Strukturen sowie die Isotopien und das Register bei Wort- und Stilwahl. Doch da diese kohäsiven Mittel kommunikativ und soziokulturell bekanntlich nicht genügen, werden externe Komponenten und Regeln für die Herstellung von Kohärenz beansprucht. *Kohärenz* wird für die Rezipienten eines Textes immer dann möglich, wenn Inhalt und Form des Textes an ihr Weltwissen einigermaßen anschließbar sind; d.h. fachliche, soziale, kulturelle Kompatibilitätsbedingungen mit dem jeweiligen Weltwissen bestimmen über die erfolgreiche *Kommunizierbarkeit* eines Textes wesentlich mit.

Texte sind *Makrozeichen*; Zeichen also, die auf etwas verweisen, was sich sprachlich formulieren lässt und was in der konkreten und/oder geistigen Welt vorfindlich ist. Texte rufen also mehr oder weniger komplexe Sachverhalte auf, ohne sie selbst zur Gänze abzubilden. Sie haben Verweischarakter. Worauf sie verweisen, sind aber nicht nur die durch sie thematisierten Sachverhalte, sondern sie verweisen gleichzeitig auf Kontexte, in die die jeweiligen Sachverhalte eingebettet sind bzw. den Kommunikationspartnern eingebettet erscheinen. Diese Kontexte finden sich in der kommunikativen und soziokulturellen Situation, und sie sind in Diskursen, Prä-, Inter- und Kotexten präsent.

Texte sind *sprachliche Handlungen*, die über ihre Intentionalität und ihr Wirkungspotential weitgehend konventionellen Kommunikationserwartungen und solchermaßen sogen. *Textsorten* und – in der Literatur – *Gattungen* entsprechen. Als Handlungszusammenhänge und -prozesse sind sie an soziokulturelle Kompatibilität und ihre Kommunizierbarkeit gebunden.

Literarische Texte haben insofern zwei spezifische Textualitätsebenen, als einerseits die ästhetischen bzw. formalen Strukturen der Mikrogattungen (z. B. wie Sonett, bürgerliches Trauerspiel, Novelle) als gewordene und z. T. sich fortentwickelnde Äußerungsformen Differenzenerfahrungen ermöglichen, und andererseits sind sie in ihrer fiktional präsentativen und imaginativ produktiven Funktion zu begreifen. – Im übrigen bemächtigt sich die Kulturwissenschaft zunehmend des Textbegriffs, indem sie die Zeichen einer Kultur (z. B. Kleidung, Architektur, Theatralität) in einen quasi textuellen Zusammenhang stellt.

3.2 Bezug zum fachspezifischen Kompetenzprofil

Die zentrale Bedeutung des Text-Begriffes erfordert von den Studierenden eines Lehramtes, dass ihnen alle Komponenten der Textualität als *Verfügungswissen* vertraut

sind. Gleichmaßen brauchen sie ein Wissen über die Ontogenese des Textverstehens und des Texteschreibens, damit sie mittels didaktisch integrativer Konzepte den Aufbau von *Textkompetenzen* Heranwachsender begleiten und fördern können. Sie bedürfen dafür einer differenzierten Einsicht in *Methodik*, über die sie zum Abschluss des Studiums als *Orientierungswissen* dergestalt verfügen sollen, dass sie im Referendariat methodische Möglichkeiten und Varianten in bewusster Weise im Literatur- und im Sprachunterricht beobachten und erproben können.

3.3 Vermittlungsperspektiven

Notwendig ist eine *Auswahlkompetenz* für künftige Lehrkräfte, die nicht nur die Inhaltsseite der Texte ontogenetisch und schulartbezogen für Heranwachsende zuordnet, sondern dies auch in Bezug auf formale, pragmatische und literarisch-poetologische Aspekte des Textwissens zu leisten vermag. Voraussetzung für eine solche Kompetenz sind gute Kenntnisse pragmatischer Textsorten sowie literarischer und jugendliterarischer Primärtexte. Darüber hinaus sind *Einsichten in die medialen Bedingungen von Textgestaltung und Textverstehen* (z.B. diskontinuierlicher Texte) ebenso erforderlich wie ein Wissen über *soziokulturell differente Text- und Sprachhandlungskonzeptionen* von Mitschülern nicht-deutschsprachiger Herkunft.

3.4 Vernetzungsmöglichkeiten

Der Gegenstandsbereich *Text* verknüpft *alle Teilgebiete des DU*, und er ist substantiell für *fächerübergreifendes Arbeiten*, zumal wenn sich das Fach Deutsch in einer „Servicefunktion“ für die Heranwachsenden versteht, da sie doch nicht nur fachlich, sondern auch nach ihren Rezeptionsfähigkeiten von Fachtexten und Aufgabenstellungen sowie nach ihren Darstellungsfähigkeiten beurteilt werden. Relevant hierfür ist eine Sicht auf Text, die Mündlichkeit und Schriftlichkeit nicht dichotomisch, sondern als Kontinuum begreift.

3.5 Kommentar

Die Ausbildung in Fachwissenschaft und Fachdidaktik ist noch immer nicht genügend an Textualität und Sprachpragmatik orientiert. Für die Schulpraxis ist über ein Erfahrungswissen eine theoriegeleitete Kompetenz zu fordern, deren Grundlagen im Studium gesetzt werden.

C. 4 „Methoden der Textanalyse/ -interpretation“ (UA)

4.1 Gegenstandsbereich

Der durch die Formulierung „Methoden der Textanalyse/ -interpretation“ abgesteckte Kompetenzbereich wird hier einstweilen nur auf die Analyse von Printtexten bezogen. „Analyse“ kann sich auf jede Dimension eines Textes (vgl. hierzu den Abschnitt „Text“) beziehen, und der Übergang von der Analyse zur Interpretation ist jedenfalls fließend. Wichtig ist grundsätzlich, da Texte als Formen sprachlichen Handelns begriffen werden, vor allem die Bezugsgröße *Textsorte / Textmuster*: Eine Analyse entsteht erst aus der Verknüpfung beschriebener Textelemente und -strukturen mit einer zu

beweisenden Vorannahme über den Handlungscharakter eines Textes. Sprachwissenschaftlich sind die sog. Makro-Textsorten (eigentlich Rezeptions- und Produktionshaltungen) Informieren, Argumentieren und Erzählen zu unterscheiden, literaturwissenschaftlich Gattungen, Formen und Genres.

4.2 Bezug zum fachspezifischen Kompetenzprofil

Die Formulierung „Methoden und Verfahren der Textanalyse/ Textinterpretation im Unterricht, einschließlich der Anleitung zur angemessenen Anschlusskommunikation“ sollte nicht dazu verleiten, Analyseverfahren für etwas zu halten, was objektive Ergebnisse liefert: Die Perspektivität der Analyse zu erkennen, ist ein wichtiges Ziel des Studiums: Man versteht etwas immer *als etwas*. Der Begriff *Leseweise*, der weniger vorbelastet ist als der Interpretationsbegriff, macht das deutlich. Darüber hinaus geht es zentral um die Fähigkeit, sich an der Anschlusskommunikation als Aushandeln und Vermitteln von Analyseresultaten zu beteiligen und bei Lernenden entsprechende Kommunikationsformen anzuleiten.

4.3 Vermittlungsperspektive

Trotz aller literaturwissenschaftlichen Schulbildung ist es im Sinn der von den „Ländergemeinsamen Anforderungen“ herausgestellten basalen Analysekompetenz wichtig, `klassische´ Analysekatoren, z.B. *Text/Werk*, *Gattung/ Genre*, *Thema/ Motiv*, *Form/ Struktur* und *Epoche/ Strömung*, zu vermitteln, und zwar jeweils einschließlich der Fähigkeit, sie in Bezug auf ihre Reichweite kritisch zu kommentieren. Hinzu kommt, als strukturalistisches Verfahren, das Herausarbeiten von *Oppositionen / Relationen* im Text. Dabei ist eine Beherrschung nicht nur dieser Begriffe, sondern ihrer funktionalen *Anwendung* entscheidend.

Insgesamt geht es im Lehramtsstudium um die Vermittlung der Fähigkeit, solche z.T. sprach-, z.T. literaturwissenschaftlichen Beschreibungsbegriffe auch auf noch unbekannte Texte anzuwenden und zu entscheiden, welche Zugänge dem Text angemessen sind in dem Sinn, dass sie helfen, die ganzheitlich wahrgenommene Eigenart eines Textes einzelheitlich zu belegen: Analysekompetenz zeigt sich darin, dass angehende Deutsch-Lehrer/-innen weitgehend selbstständig eine Passung zwischen Textangebot und Analyseinstrumenten erreichen und auch in der Lage sind, Schüler/-innen die *Funktion* von Begriffen und Verfahren der Analyse zu demonstrieren.

4. 4 Vernetzungsmöglichkeiten

Wie im Einleitungstext erwähnt, werden sich die im Studium aufzubauenden Kompetenzen nicht wirklich vermitteln lassen, solange die Inhalte und Methoden der germanistischen Teildisziplinen isoliert gelehrt werden. Besonders bei der Aneignung von Textanalyse- und Interpretationskompetenz ist es entscheidend, dass die zu beherrschenden Begriffe quer zu den Gegenstandsbereichen angewandt werden, d.h. sowohl auf pragmatische als poetische Texte, und sowohl auf solche der älteren als der neueren Literatur. Damit entstehen Vernetzungsmöglichkeiten nicht nur sprachwissenschaftlich zu „Grundlagen der Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik, Pragmatik und Texttheorie“, sondern auch literaturwissenschaftlich zu „Gattungen, Textsorten,

Textformen, Themen und Motive“. Und da die Kinder- und Jugendliteratur (vgl. C. 9) für den Deutschunterricht wichtig ist, kann auch „deren spezifische Rezeption“ mit analytischen Bemühungen verbunden werden.

4.5 Kommentar

Textanalyse ist letztlich nur praktisch, d.h. handlungsorientiert erlernbar. Die Bedingungen, unter denen das im Lehramtsstudium möglich ist (kleine Lerngruppen), sind oft noch nicht gegeben, müssen aber im Rahmen der neuen Studiengänge geschaffen werden, wenn die Standards erfüllt werden sollen. Künftige Deutschlehrer/-innen müssen die Möglichkeit haben, eigene Erfahrungen mit vielen Textsorten zu machen! Die *Medialität* der Texte schließlich bleibt eine Herausforderung für die Analyse, die durch das Gesagte noch nicht eingelöst ist.

C.5 Literaturgeschichte und Ältere Literatur (IK)

5.1 Gegenstandsbereich

Literaturgeschichte betrifft prinzipiell die gesamte textliche und im engeren Sinne literarische Überlieferung von den Anfängen ab dem späten 8. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Unter „Älterer Literatur“ wird gemeinhin die Literatur früherer Sprachstufen verstanden. Weder liegt jedoch „Literaturgeschichte“ einfach vor noch ist Ältere Literatur eine rein sprachliche Erscheinung. Literaturgeschichte manifestiert sich in Literaturgeschichtsschreibung als sinngebendes Konstrukt, das seinerseits wissenschaftlicher Verhandlung ausgesetzt ist. Ältere Literatur basiert auf einem anderen Autorbegriff, unfesten Texten, Überschneidungen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, anderen ästhetischen Vorstellungen sowie einer anderen Wissens- und Verhaltenslogik.

5.2 Bezug zum fachspezifischen Kompetenzprofil

Die KMK-Vereinbarungen folgen in ihren Bezeichnungen und Abgrenzungen gängigen Vorstellungen von Epochen und ihren Literaturen. Davon Kenntnis zu haben, ist wichtig; ein fachspezifisches und wissenschaftlich fundiertes Kompetenzprofil muss sich allerdings in der Fähigkeit erweisen, gängige Auffassungen und griffige Begrifflichkeiten von Epoche, Werk, Autorschaft, von Literatur und Text, von Entstehung und Wirkung auch hinterfragen zu können. Dies bedeutet, sich am Diskurs der wissenschaftlichen Teildisziplinen, d.h. der Art und Weise, wie dort gegenwärtig über dieses Gegenstandsfeld gesprochen und wie es bearbeitet wird, beteiligen zu können.

5.3 Vermittlungsperspektive

Wissen um den Konstruktcharakter von Literaturgeschichte als in unterschiedlichen Modellen vorliegende Literaturgeschichtsschreibung lässt wahrnehmen, dass damit Sinngebungen vorgenommen werden (und andere nicht) und macht darauf aufmerksam, dass damit immer auch Entscheidungen über Wertung und Textauswahl verbunden sind. Damit sind Grundfragen der Vermittlung angesprochen: Es geht um die Verantwortung, was und in welcher Weise einer nachwachsenden Generation der Gegenstandsbereich der literarischen Überlieferung vorgestellt wird und welche Bearbei-

tungsmöglichkeiten ihr dafür angeboten werden. „Lesen“ gegen Literatur zu setzen, würde den Sachverhalten des Unterrichts ihre historische Dimension rauben. Ältere Literatur als für die Gegenwart irrelevant zu deklarieren, würde nicht nur ihre Qualität, sondern auch die von Texten anderer Zeiten verkennen, vor allem aber entscheidende Chancen zum Erkenntnisgewinn versperren. Vormoderne Texte schärfen den Blick dafür, dass kein Text für sich allein steht und kein literarisches Muster und keine ästhetische Position selbstverständlich ist. Gerade heute ist die Vermittlung von Fragen über Realität und Fiktionalität, Grenzziehungen und Virtualität brisant. Nicht zuletzt ist auch angesichts der europäischen und der globalen Herausforderung mit einer jungen Generation darüber zu reden, wie sich dabei die eigene literarische Tradition und ihre Weiterführung verorten und begründen lassen.

5.4 Vernetzungsmöglichkeiten

Ältere Literatur und Literaturgeschichte zu vermitteln macht es geradezu erforderlich, die Grenzen herkömmlich getrennter germanistischer Teildisziplinen, und dies auch unter Einbeziehung der Sprachwissenschaft, zu überwinden. Methodenentscheidungen haben wahrzunehmen, dass sie im Unterrichtsverfahren stets auch den Gegenstand mit konstituieren. Daher ist mit Blick auf das oben genannte Erkenntnispotenzial gerade von Literaturgeschichte und Älterer Literatur eine ständige wechselseitige Rückkopplung von wissenschaftlicher Modellierung, didaktischer Entscheidung und unterrichtlicher Praxis zu reflektieren.

5.5 Kommentar

Vernetzung zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Praxis bedeutet keine „irgendwie“ erfolgende Zusammenführung von in jeweiligen eigenen Diskursen generiertem Wissen über Literatur in geschichtlichen Zusammenhängen. Fachdidaktik und Vermittlungsfragen sind weder systematisch noch chronologisch dem fachwissenschaftlichen Diskurs nachgeordnet, sondern sind an ihm beteiligt. Niemand verbietet einer Lehrperson, Walthers von der Vogelweide Lyrik unter genieästhetischen Vorzeichen zu lesen und einer empathischen Lektüre im Klassenzimmer auszusetzen. Nur verändert eine solche Methode den Gegenstand. Literaturwissenschaft macht jedoch bisher keine Aussagen zu Fragen der Vermittlung und so wäre *gemeinsam* in Forschung und Lehre Verantwortung zu übernehmen, wie sich der Gegenstand denn konstituieren soll.

C. 6 Literatur im Netz / Netzliteratur (PJ/BW)

6.1 Gegenstandsbereich

Literarische Texte im World Wide Web bilden eine spezifische Subgattung von Hypertexten, die sogenannte Hyperfiction. Man unterscheidet Literatur im Netz und Netzliteratur (Hyperfiction i.e.S.). Erstere umfasst Online-Ausgaben der Weltliteratur sowie andere in elektronischer Form publizierte lineare literarische Texte. Netzliteratur bezeichnet hingegen diejenigen literarischen Werke, die auf die multimedialen Möglichkeiten des Internets angewiesen sind. Ihre Verfügbarkeit in Hypertext-Strukturen

ist ihr integrales Merkmal. Dadurch können neue intermediale Formen entstehen, z.B. im Grenzbereich von Literatur und Spiel.

6.2 Bezug zum fachspezifischen Kompetenzprofil

Das Verständnis für neue Literaturformen wird erst durch grundlegendes, strukturiertes und ausbaufähiges Wissen im Umgang mit literarischen Texten „traditioneller“ und „neuer“ Art erreicht. Hier ist insbesondere umfassendes Wissen über Gattungen und Formen, über die Produktion und die Rezeption von Literatur sowie reflektiertes Wissen über Methoden der Texterschließung und -gestaltung unabdingbar. Da die Übergänge der worttextgebundenen Hyperfiction zu nicht wortgebundenen Textformen fließend sind, müssen auch Kenntnisse im Bereich angrenzender medialer Formen der Literatur vorhanden sein. Fortlaufend kommt Neues hinzu. Die Befähigung, unvertraute Aspekte des Faches selbstständig erarbeiten zu können, wird wohl in kaum einem anderen Bereich so dringend benötigt wie in diesem. Vernetztes Sachwissen über Sprache und Kommunikation, Literatur und Medien mit großem Anwendungsbezug ist eine unverzichtbare Kompetenz, verbunden mit der Fähigkeit, Deutschunterricht zu planen und zu realisieren sowie durch Auswertung ständig fortzuentwickeln, weil dieser Unterrichtsgegenstand ein sich permanent verändernder ist.

6.3 Vermittlungsperspektive

Für die Nutzung von Netzliteratur sind Kenntnisse im Bereich des neuen Lesens und Schreibens grundlegend erforderlich. Die Bedingungen für die Rezeption von Hyperfiction sind andere, als sie für die Lektüre linearer Literatur gelten, denn Netzliteratur verändert die Rollenverteilung zwischen Autor und Leser und erfordert erweiterte kommunikative Kompetenzen seitens der User. Diese müssen sich im fiktionalen wie im virtuellen Raum sicher bewegen können, müssen die zu lesenden Texte erst selbst mittels Linksemantik generieren, aber auch netzliterarisch schreiben können, z.B. in Mitschreibprojekten und Blogs. Lernende, die diese Kompetenzen im Umgang mit Hypertexten in einem qualifizierten Deutschunterricht erwerben, verfügen über ein anschlussfähiges Wissen, das sie zukunftsfähig macht.

6.4 Vernetzungsmöglichkeiten

Es ergeben sich zunächst innerfachliche Vernetzungen, z.B. mit Methoden der Textanalyse „herkömmlicher“ und „neuer“ Texte. Literaturgeschichtliches und gattungsspezifisches Wissen wird erweitert, die Lese- und Schreibkompetenz allgemein gestärkt. Kreativität und eigenverantwortliches Lernen werden gefördert, intermediale Verbindungen erkannt und hergestellt. Außerfachlich wird durch die Beschäftigung mit netzmedialen Inhalten die spezifische Sprachkompetenz sowohl auf der Rezeptions- als auch auf der Produktionsebene gesteigert. Neben dem einschlägigen Wissenserwerb wird Sicherheit im Umgang mit neuen Kommunikationsformen vermittelt.

6.5 Kommentar

Die oben beschriebenen Kompetenzen und Inhalte sind mit Blick auf die Zukunft unabdingbar. Es handelt sich um absolute Basisqualifikationen, über die die nächste Ge-

neration in hohem Maße wird verfügen müssen. Der zugleich sachadäquat-kompetente wie auch angemessen kritische Umgang mit computerbasierten Medien wird in seiner Sprachgebundenheit in erster Linie im Deutschunterricht gelehrt, die anderen Fächer profitieren von diesem Grundwissen, die Persönlichkeit der Lernenden wird insgesamt entwickelt.

C.7 Mündlichkeit: Sprechen und Zuhören (MP-W)

7.1 Gegenstandsbereich

In den KMK-Standards für die Schule steht die mündliche Kommunikation gleichberechtigt neben der schriftlichen Kommunikation, dem Umgang mit Texten und Medien und der Sprachreflexion. Auch wenn mündliche Kommunikation in allen Fächern mit geübt wird, ist der Deutschunterricht die dafür ausgewiesene Domäne. Deshalb müssen die für den Unterricht dafür notwendigen Qualifikationen im Lehramtsstudium für das Fach Deutsch besondere Berücksichtigung finden. Dabei geht es im Einzelnen um Grundlagen wie sich artikuliert, verständlich, sach- und situationsangemessen äußern, verschiedene Formen mündlicher Darstellung (erzählen, berichten, informieren, beschreiben, appellieren, argumentieren, erörtern), die Wirkungen der Redeweise (Körpersprache, Stimmführung etc.) situations- sowie adressatengerecht anwenden, das verstehende Zuhören, das Reden und Präsentieren vor anderen, die Gesprächsführung, das Textsprechen und szenische Spielen.

7.2 Bezug zum fachspezifischen Kompetenzprofil

Wenn Studienabsolventen „über erste reflektierte Erfahrungen in der kompetenzorientierten Planung, Realisierung und Auswertung von Deutschunterricht ...“ verfügen sollen, dann müssen sie auch entsprechende Eigenkompetenzen haben, denn diese sind Voraussetzung für erfolgreiches didaktisches Handeln. Und dabei geht es nicht nur um die stimmlich-sprecherischen, sondern auch um rhetorisch-strukturelle Kompetenzen in Rede- und Gesprächsformen sowie ästhetische Kompetenzen beim Sprechen und Spielen.

Anknüpfungspunkte für den Bereich „Mündlichkeit“ sind bei den Inhalten der „ländergemeinsamen Anforderungen“ vor allem

- unter Sprachwissenschaft: „Phonologie“ sowie „Theorien und Modellierungen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit“
- unter Literaturwissenschaft: „Methoden der Textanalyse/Textinterpretation“ sowie „Theorien zur Produktion und Rezeption literarischer und pragmatischer Texte“
- unter Fachdidaktik: „Theorie und Konzepte (des Deutschunterrichts und) seiner Lernbereiche, einschließlich der Erprobung im Unterricht“.

Das Studium der mündlichen Kommunikation lässt sich nicht einem der traditionellen Wissenschaftsbereiche „Sprache“ oder „Literatur“ zuordnen; auch wenn in der Sprachwissenschaft, speziell der linguistischen Pragmatik und der Gesprächsforschung, viele Aspekte mündlicher Kommunikation behandelt werden, stehen alle Formen ästhetischer Kommunikation (Textsprechen als Interpretationsverfahren, Vorlesen, szenisches Spiel etc.) der Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik näher. Ei-

ne Klammer um alle pragmatischen und ästhetischen Formen und Aspekte mündlicher Kommunikation legt die Sprechwissenschaft/ Sprecherziehung, die sich von ihrem Selbstverständnis her als didaktische Disziplin und quer zur traditionellen Einteilung in Sprach- und Literaturwissenschaft sieht.

7.3 Vermittlungsperspektive

Wer „Sprechen und Zuhören“ erfolgreich unterrichten will, muss zwischen Konzept und Medium unterscheiden. Konzeptionelle Mündlichkeit wird im Unterricht zwar reflektiert, ist aber nicht der Fokus bei der Vermittlung. Im Wesentlichen geht es in Schule und Studium um konzeptionell schriftliche Formen im Medium der Mündlichkeit. Es sollen die gültigen Sprach- und Sprechnormen, Rede- und Gesprächsformate sowie darin enthaltene Ansprüche an Hörerbezug, Argumentation etc. vermittelt werden, und diese zählen zur konzeptionellen Schriftlichkeit. Dennoch muss eine möglichst weit reichende mediale Mündlichkeit gefordert werden, d. h., auch entfaltete und vorbereitete Formen wie Präsentationen, Reden etc. sollten nicht schriftsprachlich ausformuliert, sondern anhand von Stichwörtern frei gesprochen werden.

7.4 Vernetzungsmöglichkeiten

Kenntnisse in der Linguistischen Pragmatik können mit Kompetenzen aus der Gesprächsforschung sowie Sprechwissenschaft/Sprecherziehung sinnvoll verknüpft werden, wenn z. B. Situationen, in denen mündliche Eigenkompetenzen im Mittelpunkt stehen, selbst zum Gegenstand gesprächsanalytischer Forschungen gemacht werden, sei es im Rahmen von Praxistrainings zu Schlüsselqualifikationen oder in schulpraktischen Studien. Ferner bieten sich Möglichkeiten der Vernetzung mit diversen psychologischen bzw. psycholinguistischen Themen wie Spracherwerb, Modellierung von Sprechdenk- und Hörverstehensprozessen sowie Stimm-, Sprach- und Sprechstörungen (bei Kindern) an.

7.5 Kommentar

Man wird besonders darauf achten müssen, dass die medial mündlichen Formen in der Ausbildung hinreichend Berücksichtigung finden. Denn nichts ist unglaublicher als eine Lehrperson, die Mündlichkeit lehren will, selbst aber Inhalte nicht überzeugend mündlich präsentieren kann.

C.8 Mehrsprachigkeit/Zweitspracherwerb (HS)

Vorbemerkung

Die Studieninhalte betreffen Bereiche, die bislang im Wesentlichen außerhalb des Faches Deutsch/Germanistik lagen. Es geht dennoch um den Gegenstand Deutsche Sprache als Ziel. Neu ist der Einbezug der sprachlichen Diversität der Schülerschaft als Basis der Lehr- und Lernaktivitäten und konsequenterweise die starke Bedeutung dieses Inhaltsfeldes bereits in der Grundschule.

8.1 Gegenstandsbereich

Mehrsprachigkeit ist sowohl geographisch als auch anthropologisch zu betrachten, sowohl sozial als auch individuell. Die globalen Sprachverhältnisse und entsprechenden linguistischen Begrifflichkeiten in Bezug auf Nationalsprachen und Minderheitensprachen, insbesondere die Sprachenpolitik in Europa, sind den Deutschlehrkräften als Orientierungswissen bereitzustellen. Die Themen Sprachvergleich und -typologien der allg. Sprachwissenschaft gehören ebenso dazu wie Bilingualismusmodelle und -theorien. Das Fach Deutsch hat zu der inneren Mehrsprachigkeit (regionale und soziale Varianten) nunmehr die äußere (verschiedene Familiensprachen der Schüler) als Aufgabenfeld hinzu bekommen. Davon sind alle Lernbereiche und Bezugsdisziplinen betroffen.

Die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache in Regelklassen verändert den Deutschunterricht strukturell insofern als er nicht mehr durchgehend als muttersprachlicher Unterricht konzipiert sein kann. Deutsch als Zweitsprache wurde zu einem zentralen Forschungsfeld, das von der Sprach- und Literaturdidaktik gemeinsam bearbeitet wird und alle schulischen Lernbereiche und sprachdidaktischen Teildisziplinen betrifft. Insbesondere werden dabei die Begriffsbildung (Wortschatz) und die Reflexion über Sprache in den Sparten Strukturwissen (erweiterte deklarative Grammatikkenntnisse), sowie soziokulturelle Sprachaufmerksamkeit einbezogen. Zentrale Gegenstände sind weiterhin Aspekte der Sprachstandsdiagnostik und die Förderung der Sprachkompetenz.

8.2 Bezug zum fachspezifischen Kompetenzprofil

Der Bereich Mehrsprachigkeit/Zweitspracherwerb trägt in vielfacher Weise zu den notwendigen Lehrerkompetenzen bei. So müssen die Absolventen befähigt werden,

- die fachspezifischen Methoden und Arbeitstechniken auf ihre Brauchbarkeit im heterogenen Klassenverband hin abzuklopfen,
- neue, unvertraute Aspekte des Faches selbständig zu erarbeiten,
- Sachwissen über Sprache, Kommunikation, Literatur und Medien in Hinblick auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu vernetzen,
- konkretes Wissen über spezifische, für Zweitsprachler schwierige sprachstrukturelle und textlinguistische Eigenheiten des Deutschen zu kennen und abzurufen,
- die Bedeutung deutschsprachiger Bildung darzustellen und zu begründen; als SprachberaterInnen für Kollegen anderer Fächer kompetent zu sein,
- Grundlagen der Sprachstandsdiagnosen und Leistungsbeurteilungen zu kennen und modifiziert auf spezielle Schülergruppen anzuwenden,
- Schwierigkeitsgrade von Lehrmaterialien abzuschätzen,
- Deutschunterricht und seine Lernergebnisse im Lichte der heterogenen Schülerschaft zu reflektieren und adäquate Förderangebote zu konzipieren.

8.3 Vermittlungsperspektive

Da die Lehramtskandidaten durchweg selbst einen für Monolinguale konzipierten Deutschunterricht erfahren haben, muss für sie ein Perspektivenwechsel angebahnt werden, der ihre eigene Sprachbeherrschung und Bildung betrifft und eine besondere

Sensibilität für kulturelle und religiös geprägte Werte (christliche und andere) umfasst. Das kann gelingen durch das ansatzweise Erlernen einer andersartigen, für sie bisher unbekanntem Sprache mitsamt einem Ausblick auf deren historische Entwicklung, deren soziokulturelle Sprachgebrauchscharakteristika und literale Ausprägung inklusive evtl. abweichender Alphabete. Kandidaten mit Migrationshintergrund sind Möglichkeiten zu eröffnen, ihre Herkunftskultur und Sprache auf akademischem Niveau zu bearbeiten.

Alle Absolventen müssen über fundiertes Wissen der deutschen Grammatik verfügen, wie es für den Bereich Deutsch als Fremdsprache gängig ist und die entsprechenden Quellen als Hilfsmittel kennen. Die Auswahl von Schullektüren ist kriterienorientiert zu behandeln, wobei Möglichkeiten zur Passung für die Schüler durch Vorentlastungen und Anschlusskommunikation zu erproben sind. Dabei ist besonderer Wert auf Verstehensfragen der niederen und höheren Ebenen zu legen und auf mögliche Ressourcen aus den nichtdeutschen Erstsprachen der Schüler.

Es ist ein Überblick über Methoden zur Analyse von Schülertexten zu geben, in dem die Sprachkenntnisse und der spezifische Sprachgebrauch der Schüler in Hinblick auf Förderansätze zur Geltung kommen.

Insgesamt ist in der akademischen Lehre das ganze Spektrum des didaktischen Brauchtums im Deutschunterricht zu reflektieren, um neue qualitative und quantitative Schwerpunktsetzungen für einen differenzierenden Deutschunterricht anzubahnen. Dabei gilt, dass die Orientierung zur Mehrsprachigkeit hin allgemein verbreitet sein muss, sie darf nicht als „Expertenwissen“ auf einige Personen beschränkt bleiben, damit die in der Erstsprache eines Schülers erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten grundsätzlich einbezogen werden können..

8.4 Vernetzungsmöglichkeiten

Mehrsprachigkeit/Zweitspracherwerb ist aufgrund der veränderten Schülerklientel fachintern und extern fächerübergreifend in vielen Vernetzungen präsent. Für die sprachlichen Anteile der Sachfächer sind zur Vermittlung der Inhalte spezifische linguistisch/didaktische Kenntnisse von großer Bedeutung. Eine Brücke kann hier der „bilinguale Sachfachunterricht“ bieten. Weiterhin ist eine Verknüpfung mit den Schulfremdsprachen angesagt, insbesondere in Hinblick auf die sprachstrukturellen Anteile, die grammatischen Kategorien und die Terminologie. Der interkulturelle Ansatz verweist u.a. auf die Inhalte der Fächer Geschichte, Politik/Wirtschaft, Ethik/Religion. Fachintern ist der Studieninhalt „Mehrsprachigkeit/Zweitspracherwerb“ quasi als zusätzlicher aber unverzichtbarer Aspekt integriert in allen didaktischen Teilbereichen vorhanden. Bei der Rezeption von Literatur und Text geht es um die Beachtung der spezifischen Verstehensmöglichkeiten; bei der Schriftlichkeit, dem produktiven Schreiben, um gezielte Forschungsansätze für Unterstützungsangebote. Verknüpfungen sind zudem vorrangig mit den fachwissenschaftlichen Inhalten Wortschatz/ Semantik und Grammatik/Sprachstruktur zu sehen.

8.5 Kommentar

Der Studieninhalt Mehrsprachigkeit/Zweitspracherwerb ist für die etablierten Disziplinen Germanistik/Deutschdidaktik Neuland. Aufgrund des demografischen Wandels in Deutschland ist das akademische Fach keinesfalls mehr als reines Muttersprachfach zu bearbeiten. Eine Neuausrichtung ist vonnöten. Schwierigkeiten ergeben sich durch die bisherige Randständigkeit verbunden mit einem Mangel an empirischen Forschungen. Es ist davon auszugehen, dass „Deutsch als Zweitsprache“ im Schulbetrieb langfristig in dem Fach Deutsch als Regelunterricht vollkommen integriert erscheinen wird.

C.9 Kinder- und Jugendliteratur (UA/PJ)

9.1 Gegenstandsbereich

„Kinder- und Jugendliteratur sowie deren spezifische Rezeption“ ist unter „Literaturwissenschaft“ in den Lehrerbildungsstandards ausdrücklich aufgeführt. Weitere Punkte, die in Zusammenhang damit eine Rolle spielen (sollten), sind „Autoren, Werke bzw. Medien vornehmlich des 20. Jahrhunderts und der Gegenwart“ sowie „Gattungen, Textsorten, Textformen, Themen und Motive“. Wie im Literatursystem allgemein, finden sich auch im Subsystem der Kinder- und Jugendliteratur (KJL) so gut wie alle diese Gattungen und Formen wieder und viele der Themen, die Erwachsenenliteratur behandelt, in adressatenbezogen angepasster Form. „Literaturgeschichtliche, gattungsspezifische, thematische und biographische Aspekte unter fachdidaktischer Perspektive“ sehen zu können, lautet eine der weiteren Vorgaben der Lehrerbildungsstandards. Das ist insbesondere zu beziehen auf Kinder- und Jugendmedien: Das Studium sollte inhaltlich an theoretischen Konzepten und praktischen Beispielen vermitteln, dass KJL heute medienübergreifend präsent, international und thematisch weitgehend tabufrei ist.

9.2 Bezug zum fachspezifischen Kompetenzprofil

Unter „Fachdidaktik“ enthalten die Lehrerbildungsstandards u. a. die Vorgabe, im Studium „Methoden und Verfahren der Textanalyse / Textinterpretation“ zu vermitteln (vgl. oben, C.4). Diese Vorgabe dürfte gegenwärtig, soweit überhaupt, eher nicht an Texten der KJL eingelöst werden, obwohl Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen, die in der Primarstufe und Sekundarstufe I eingesetzt sind, häufig gerade solche Texte für den Unterricht aufbereiten. Was die Kinderliteraturwissenschaft und Literaturdidaktik hierzu an Analyseergebnissen und methodischen Möglichkeiten vorgelegt haben, muss in erheblichem Umfang in Studienangebote von Lehramtsstudiengängen eingehen. Das Vorurteil, dass KJL aus germanistischer Sicht eine eingehende Analyse oder Interpretation nicht lohne, ist dabei an Hand avancierter und preisgekrönter, seit den 1980er-Jahren erschienener Titel zu revidieren. Neben der Analyse- und Interpretationskompetenz gehört zu einem fachspezifischen Kompetenzprofil aber auch die Fähigkeit, neu(er)e Texte der KJL vor dem Hintergrund der Geschichte der KJL als innovativ wahrnehmen und darstellen zu können, was ohne historisches Orientierungswissen (u. a. Klassiker der KJL) nicht möglich ist. Und schließlich gehört auch Basiswissen über die Rezeption von KJL (z.B. Genre- und Gattungspräferenzen, herkunfts-

schicht- und genderspezifische Unterschiede) zur unverzichtbaren Kompetenz von Literaturlehrern und Literaturlehrerinnen.

9.3 Vermittlungsperspektive

Die in den Lehrerbildungsstandards geforderte „Anleitung zur angemessenen Anschlusskommunikation“ bedeutet, dass akademische Formen der Auseinandersetzung mit literarischen Texten, Traditionen und Gattungen in Seminar und Vorlesung ergänzt werden müssen um solche Formen, die im Deutschunterricht eine wesentliche Rolle spielen, z. B. um Schreibaufgaben und szenische Verfahren des Umgangs mit Texten. Vorliegende didaktische Konzepte zeigen, dass Studierende auch damit eine anspruchsvolle, wissenschaftlich reflektierte Auseinandersetzung mit KJL erreichen können, wenn sie richtig angeleitet werden. Nur Formen der Anschlusskommunikation, die sie selbst erprobt haben, werden sie aber sachlich und didaktisch verantwortbar an die Lernenden in der Schule weitervermitteln.

9.4 Vernetzungsmöglichkeiten

In der Rubrik „Fachdidaktik“ sprechen die Lehrerbildungsstandards u. a. vom „Umgang mit Texten, Filmen und elektronischen / digitalen Medien“. Hier die KJL deziert in ein Studium des Faches Deutsch für ein Lehramt einzubeziehen, ist praktisch gut möglich, wenn unterrichtsg geeignete Texte für verschiedene Altersstufen motivisch mit Titeln der Erwachsenenliteratur und medial mit Medientransformationen (z. B. Literaturverfilmungen oder Hörbüchern) verglichen werden, wobei insbesondere der formal-ästhetische Eigenwert und intermediale Bezüge herauszuarbeiten sind.

9.5 Kommentar

Eine Vielzahl von Kompetenzen können angehende Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen – und später auch ihre Schüler und Schülerinnen – mit KJL und ihrer Umsetzung in verschiedene mediale Adaptionen ebenso erwerben wie mit der Erwachsenenliteratur. Aus Sicht der Lesemotivation spricht für einen erhöhten Einsatz von KJL in der Schule zudem die Tatsache, dass diese die kindliche und jugendliche Lebenswelt oft stärker berührt als viele bislang kanonisch eingesetzte Texte. Doch kann die Vermittlung von KJL im Hinblick auf ihre Literalität und Poetizität nur angemessen wahrgenommen werden, wenn diese an den Hochschulen in den Lehramtsstudiengängen entsprechend institutionalisiert ist. Dazu ist nicht nur eine Verankerung des Themas in den Modulen der Lehramtsstudiengänge notwendig, sondern auch entsprechend qualifiziertes Lehrpersonal nicht nur im Mittelbau, sondern auch auf der Ebene von Professoren mit einem Schwerpunkt Kinder- und Jugendmedien.

C. 10 Grammatik und Sprachreflexion (PK)

10.1 Gegenstandsbereich

Grammatik ist der Tradition gewordene Versuch, die Phänomene Sprache (*langue*) und Sprachgebrauch (*parole*) zu beschreiben. Eine solche Beschreibung und Modellierung dient der Einsicht in dieses natürliche und soziokulturelle Phänomen, und sie

dient der Erfassung des manifesten mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs. Sprache im Gebrauch ist ein zeitlich-lineares Phänomen; Sprache ist sowohl linear und als auch hierarchisch strukturiert. Deshalb kann der Sprachgebrauch in strukturierte Sinneinheiten verschiedenen Umfangs (Wort, Satzglied /Gliedsatz, Satz, Textsegment, Text) produktiv und rezeptiv gestaltet werden. Die Grammatikschreibung oszilliert zwischen strikter Deskription (Linguistik) und normativer Präskription („Schulgrammatik“) und erweist sich damit als offen für den kontinuierlichen Sprachwandel und bewahrend im Sinne stabiler Kommunikation. – Hauptperspektive auf den Sprachgebrauch sind die (Mikro- und Makro-)Sprachhandlungen und die kommunikativen Konventionen.

Die Alltagsfunktion expliziten sprachlichen Wissens ist umstritten, und zwar zwischen den Polen überflüssig und notwendig für den guten Sprachgebrauch und gelingende Kommunikation. Als implizites Wissen wird es nur bei kritischem und zweifelhaftem Sprachgebrauch mehr oder weniger bewusst wahrgenommen; explizites Wissen kann dies klärend unterstützen. Der Nachweis, dass grammatisches Wissen für die Sprachgestaltung und für das Sprachverstehen unmittelbar nützt, ist bislang nur in Teilen gelungen. Wesentlich für einen solchen Nutzen bzw. für eine solche Funktion ist die Konzentration auf didaktisch ausgewählte Phänomene und auf konstruktiv erstellte, oft auch nur thesenhafte Zusammenhänge wie Tempusgebrauch, Attribuierungsgrad, Wortfolge und Herausstellungsstrukturen, Nominalisierung, Themakonstanz und – progression, Para- und Hypotaxe oder andere, oft in Stilistiken versammelte Phänomene. – In jedem Fall trägt grammatisches Wissen zur Sensibilisierung für Sprache(n) und Sprachgebrauch bei, schafft strukturierte Sprach- und Sprachgebrauchsbewusstheit und ist somit geeignet, Sprachkönnen (Texte verfassen und verstehen; Redebeiträge gezielt formulieren) und Spracheinstellungen (z. B. zu Dialekt, Stilphänomenen, Sprachwandel, Register, Sprachästhetik u.a.m.) und Sprach- sowie Sprachgebrauchskritik zu formen.

Die recht unterschiedlichen Sprachbeschreibungsmodelle bzw. die Grammatikmodelle in ihrem Bemühen, dieses natürliche Phänomen immer genauer und differenzierter zu erfassen, können sich durch unterschiedliches Erkenntnisinteresse, Terminologie und Methodik sowohl belastend als auch anregend auswirken; häufig begrenzen sie sich selbst durch Vollkommenheits- bzw. Erklärungsanspruch, der gegenüber einem solch komplexen Phänomen, das sich in ständigem, wenngleich langsamem Wandel befindet, nur zum Teil zu leisten ist. Grammatisches Wissen umfasst phonische und phonetische, morphologische, syntaktische, textuelle und semantische Teilphänomene des Gesamtphänomens, und es sollte sich funktional auf Pragmatik und Textualität sowie Textsorten und mündlichen Diskursformen beziehen lassen.

10.2 Bezug zum fachspezifischen Kompetenzprofil

Grammatik ist Kernbestand des Universitätsfaches Germanistik und des Schulfaches Deutsch aller Schularten. Die Kenntnis von Sprachstrukturen ist grundlegend für fast alle Teilbereiche des Faches. Grammatisches Wissen darf nicht mit der Kenntnis von grammatischen Termini verwechselt werden, sondern es entsteht aus grammatischer Begrifflichkeit, die wiederum durch linguistische Verfahren und Prozeduren/Tests er-

mittelt wird (ein Begriff „benennt“ nicht einfach, sondern stellt in überprüfbarer und wiederholbarer Weise dar, so z. B. den Unterschied von heute und heutig, also etwa von die heutige Jugend und die Jugend heute; schwierig für die Klärung bleibt, warum nicht möglich ist *die heute Jugend, aber sehr wohl heute Abend; ein Problem, das vor der Rechtschreibreform so nicht auftrat: *heute abend macht die präzisierende Abfolge von Adverbien hier deutlich). Grammatische Terminologie hat fachsprachliche Funktion und sollte auf modellgebundener Begrifflichkeit beruhen; sie dient gleichermaßen der Verständigung über Begriffe wie über manifesten Sprachgebrauch. – Grammatisches Wissen ermöglicht fachliche Kommunikation, z. B. über Orthographie und Rechtschreiberwerb, ist funktional in den Bereichen Textkorrektur und -überarbeitung, Textverstehen und fachliche Textbeschreibung sowie Textanalyse, somit hoch relevant für das textuelle und ästhetische Verstehen von Literatur, aber ebenso in den Bereichen mündlicher Kommunikation, Soziolekte und Dialekte und im Bereich der allgemeinen Zeichentheorie.

10.3 Vermittlungsperspektiven

Die Vermittlung grammatischen Wissens ist problematisch und umstritten, und zwar bis heute so umstritten, dass solches Wissen von manchen für dysfunktional und/oder überflüssig erklärt wird. Der sogen. Grammatikunterricht hat sich – nicht zuletzt deshalb – zur Sprachreflexion gewandelt: Nicht ein enzyklopädisches Wissen zur Vielfalt sprachlicher, pragmatischer und textueller Phänomene steht im Vordergrund, sondern die Reflexion und das Wissen zu zentralen sprachlichen Strukturen, die in funktionaler Weise Einsicht in den produktiven und rezeptiven Sprachgebrauch ermöglichen kann (nicht der Diskurs, was man unter „einfacher Satz“ verstehen kann, erweist sich als wirklich relevant, sondern beispielsweise die Bestimmung des Informationsflusses durch Adverbialien, durch Attribution, durch Wort- und Satzgliedfolge, durch Hypo- oder Parataxe bzw. durch relativ schlichte Sätze, denn was „einfach“ ist, bleibt unter verschiedenen Aspekten notwendigerweise komplex). Aus solchem funktionalen Arbeiten kann prozesshaft eine strukturelle Einsicht in Sprache entstehen, die eben nicht auf terminologische Benennungskompetenz verkürzt wird. - Die Vermittlungsperspektiven werden also überwiegend am Funktionieren der Sprache selbst orientiert sein. Wesentlich hierfür ist die funktionale Verzahnung von Pragmatik, Semantik und Grammatik. Dabei kann es methodisch vernünftig sein, von mittelkomplexen Einheiten und gerade nicht von zu einfachen Einheiten am Anfang auszugehen (Der „einfache Satz“ ist nicht sonderlich kommunikativ, Adverbialien z. B. sind natürlicher Bestandteil natürlicher Äußerungen).

Die zentrale Bedeutung der Grammatik und der Sprachreflexion erfordert von den Studierenden eines Lehramtes, dass ihnen alle wesentlichen Komponenten der Grammatik und Pragmatik als Verfügungswissen vertraut sind. Gleichmaßen brauchen sie ein Wissen über die Ontogenese der vorschulischen und schulischen Sprachreflexion sowie ein Wissen zum Zweitspracherwerb, damit sie mittels didaktisch integrativer Konzepte den Aufbau von Sprachwissen Heranwachsender begleiten und fördern können. Sie bedürfen dafür einer differenzierten Einsicht in Methodik, über die sie zum Abschluss des Studiums als Orientierungswissen dergestalt verfügen sollen, dass sie

im Referendariat methodische Möglichkeiten und Varianten in bewusster Weise im Literatur- und im Sprachunterricht beobachten und erproben können. Darüber hinaus ist speziell für das Gebiet der Sprachreflexion eine deutlich positive affektive Einstellung notwendig, da die funktionale Arbeit mit Schülern grundlegend motiviert werden muss.

10.4 Vernetzungsmöglichkeiten

Grammatisches Wissen als Sprachwissen per se wird im schulischen Bereich nur selten möglich sein, auch wenn die Testverfahren an den Schulen seit PISA oft solche Herangehensweisen evozieren – oft freilich als Reduktion auf Terminologie und minimalistische Sprachverwendung. - Neben der meist gegebenen Vernetzung mit dem Orthographieerwerb sind konkrete Verknüpfungen mit Überarbeitungsprozessen in der Schreib- bzw. Textdidaktik gegeben, aber ebenso mit dem Literaturunterricht, wenn Sprachlichkeit und Ästhetik der Literatur denn ein konkret fassbarer Gegenstand literarischer Bildung sein sollen. Darüber hinaus ist unmittelbare Sprachreflexion möglich im Zusammenhang mit Sprachbetrachtungen zum Zweitsprachenerwerb, zu Dialekt, Soziolekt (Jugendsprache z. B.) und Fachsprachen sowie zum Sprachgebrauch der Medien und der Politik.

10.5 Kommentar

Die Ausbildung in den linguistischen Grundlagen erscheint im Bereich der Lehrerbildung immer noch nicht funktional genug; die im Deutschunterricht eigentlich zusammenlaufenden Kompetenzen von Sprach- und Literaturwissenschaft werden in der Fachwissenschaft gar nicht und in der Didaktik erheblich zu wenig gesucht und gepflegt. Trotzdem wäre die konkrete, geradezu „handwerkliche“ Verknüpfung von Sprachwissen mit den anderen Teilgebieten des Deutschunterrichts, auch für mittlere und schwache Schüler, wegen der Konkretheit des Gegenstandes gut möglich. – Wenig konstruktiv ist es, die Diskussion über Grammatik anhand von Grundsatzerörterungen über Sinn und Unsinn von Grammatikunterricht zu führen, zumal nicht seit dem positiven Wandel hin zur Sprachreflexion. Das erwähnte „handwerkliche“ Tun birgt die Chance des Erfolgs durch bewusste Sprachsystem- und Sprachgebrauchserfahrungen und somit die Chance positiver Einstellungen.

D. Weitere Fragen

D. 1 Verzahnung der Phasen (CP)

1.1 Gegenstandsbereich

Die Lehrerbildung stellt ohne Frage eine der größten Herausforderungen der Bildungspolitik dar, geht es doch darum, Menschen nachhaltig dafür zu qualifizieren, eines der teuersten und wichtigsten Güter unseres Staates an Generationen von Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, d.h., diese zur konstruktiven Teilhabe an der Gesellschaft zu befähigen. Zugleich sind aber zentrale Kennzeichen der Bildungspolitik in Deutschland zum einen die föderale Zersplitterung des Bildungsgedankens sowie

das *Fehlen einer Gesamtkonzeption für die Berufsqualifikation* angehender Lehrerinnen und Lehrer, wie zu Recht immer wieder, z. B. von Terhart, bemängelt wird. Die im Bildungsprozess – in den Ländern zudem sehr unterschiedlich – angelegten Phasen der Ausbildung sind mit der Berufsübernahme nur vordergründig abgeschlossen. Für einen nachhaltigen Erfolg der Qualifizierung ist eine Abstimmung der Zielsetzungen und Inhalte der einzelnen Phasen (1. Hochschule/Wissenschaft; 2. Studienseminar/Praxis; 3. Schule/Berufseinstieg) unverzichtbar, wenn die künftigen Lehrerinnen und Lehrer ihren immer anspruchsvoller werdenden Aufgaben auch gerecht werden sollen.

1.2 Bezug zum fachspezifischen Kompetenzprofil

Ohne einer „Funktionalisierung“ gerade von wissenschaftlicher Bildung das Wort reden zu wollen, ist doch für die Gesamtqualifikation ein Blick auf das Ende der Berufsausbildung, also auf die Erfordernisse des Berufsalltags, unverzichtbar. Dabei soll vor dem Hintergrund der KMK-Vereinbarung, in der zwar die Bedeutung der *Anschlussfähigkeit des Wissen* nachhaltig betont wird, in der die Notwendigkeit einer Verzahnung verschiedener Teilbereiche der Gesamtqualifikation allerdings keine Berücksichtigung findet, aus pragmatischen Gründen der Blick zunächst auf die erste und zweite Phase der Lehrerausbildung gerichtet werden.

1.3 Vermittlungsperspektive

Unklar bleibt insbesondere die *Gestaltung der Praxisphasen*, die in viel komplexerer Form als bisher in die Bachelor- und Masterstudiengänge integriert sind, was allerdings zugleich der Grund für die Verkürzung der Ausbildungszeit in der zweiten Phase in nahezu allen Bundesländern ist. Dabei ist die Gewährleistung einer qualifizierten Vorbereitung, Betreuung und Bewertung der Praxisversuche der Studenten unverzichtbar, um den klassischen Praxisschock zu vermeiden oder zumindest zu verringern, aber auch um für den Lehrberuf ungeeignete Personen möglichst frühzeitig dahingehend beraten zu können, dass sie ihre Berufsorientierung ihren Möglichkeiten anpassen.

1.4 Vernetzungsmöglichkeiten

Denkbar wären beispielsweise die Gestaltung von Vor- und Nachbereitungsseminaren in Tandems (Universität/Studienseminar). Hierzu könnten gemeinsame Module entwickelt werden, die die *Verflechtungsmöglichkeiten beider Phasen* exemplifizieren. Sinnvoll erscheint auch die wechselseitige Teilnahme von Vertretern beider Phasen an Lehrveranstaltungen bzw. die gemeinsame Durchführung einzelner Seminarveranstaltungen oder -blöcke. Dadurch könnte einerseits der Blick auf die für den Unterricht unverzichtbare Didaktisierung wissenschaftlicher Erkenntnisse, andererseits auf die Notwendigkeit wissenschaftlicher Fundierung von Unterricht gerichtet bzw. geschärft werden.

1.5 Kommentar

Leider scheitert die Verzahnung der einzelnen Phasen bislang oft an räumlichen, personellen oder institutionellen Bedingungen, vielfach aber auch an der fehlenden

Kommunikationsbereitschaft der jeweiligen Vertreter. Dennoch gibt es bereits an verschiedenen Universitäten Kooperationsmodelle mit vergleichbaren Zielsetzungen; sie sollten in sehr viel stärkerem Maße als bisher institutionalisiert werden. Problematisch sind Studienordnungen, die durch Verlagerung von Praxisphasen in die Masterausbildung den wissenschaftlichen Anteil der Ausbildung (Berechtigung zur Promotion) ebenso reduzieren wie die Praxisorientierung im Referendariat. Unverzichtbar erscheint vor diesem Hintergrund der bundesweite Ausbau einer qualifizierten Betreuung der Berufseingangsphase.

¹ Die Autor/-innen: Ulf Abraham (UA), Jürgen Baurmann (JB), Petra Josting (PJ), Ina Karg (IK), Jörg Kilian (JK), Peter Klotz (PK), Marita Pabst-Weinschenk (MP-W), Christian Plien (CP), Helga Schwenk (HS), Berbeli Wanning (BW). – Eine erste Fassung des Papiers ist publiziert worden in *Didaktik Deutsch* 27 (2009), S. 91-107.