

Inhalt

Lehrerbildung zwischen Vision und Praxis Ideen – Vorschläge – Konkretionen

Zur Einführung	1
----------------------	---

Nationale Perspektiven

Mark-Georg Dehrmann / Christian Plien / Siegrid Thielking Prometheus, dreifach. Ein Verbundexperiment von Fachwissenschaft, Literaturdidaktik und Unterrichtsplanung	3
Peter Düker <i>Prometheus</i> – drei Perspektiven	14
Kai-Henrik Kühl Die Verzahnung von Literaturwissenschaft und Lehrerausbildung – Ein prometheisches Vorhaben?	16
Wiebke Dannecker <i>Prometheus</i> – oder von der Weitergabe des Feuers. Implikationen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus literaturdidaktischer Sicht	18
Sabine Anselm / Helmut Hindinger-Back Kooperation durch Dialogfähigkeit. Ergebnisse eines Seminars zum Thema »Schreiben im Deutschunterricht«	21
Till Heischmann Das Kooperationsseminar »Schreiben im Deutschunterricht« – Refle- xionen aus studentischer Perspektive	32
Karin Krekel »Schreiben im Deutschunterricht« als Kooperationsprojekt. Erster Er- fahrungsbericht aus studentischer Sicht	34
Daniela Arnold Schreibdidaktik im Referendariat – Eine Reflexion über das Koopera- tionshauptseminar »Schreiben im gymnasialen Deutschunterricht«	36

Thomas Jeide Mehr Theorie für das Referendariat, mehr Praxis für das Studium	39
Bert Gerhardt / Angelika Schmitt-Kaufhold Die Verzahnung der Phasen in der gymnasialen Lehrerbildung – Das Stuttgarter Modell und Variationen	42
Alexandra Greeff/Hanna Hauch/Kerstin Hillegeist/ Marita Pabst-Wein- schenk Modelle zur Professionalisierung der Unterrichtskommunikation – Er- folgreiche Konzepte für die Lehrerinnen- und Lehrer(fort)bildung	53
Beate Kennedy Sprache fördern und das Lehren lernen. <i>Best Practice</i> in Kiel: ein Modell für eine gelungene Kooperation von Schule, Universität, Landesbil- dungsinstitut, freier Wohlfahrtspflege und privatwirtschaftlicher Stiftung	65
Internationale Perspektiven	
Per Ramberg / Ove Kr. Haugaløkken School adoption – Realistic teacher education in the intercept between theory and practice	77
Edith Erlacher-Zeitlinger Writing across the curriculum: Ziel und Weg der Entwicklung einer Schreibkultur an einer Pädagogischen Hochschule in Österreich	93
Sonja Kuri <i>Lehrerinnen- und Lehrerbildung neu</i> für Sekundarschulunterrichtende in Italien: Rahmenbedingungen und Visionen	101
Vorläufige Programmplanungen zum Deutschen Germanistentag 2013 . . .	111

Lehrerbildung zwischen Vision und Praxis

Ideen – Vorschläge – Konkretionen

Zur Einführung

Die Diskussion um die Anschlussfähigkeit des in den unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung erworbenen Wissens ist merklich intensiver geworden. Im vorliegenden Heft wird diese im Anschluss an die bereits in den Mitteilungen dokumentierte Reflexion über die *Anforderungsprofile* (Heft 1/2012) sowie die *Debatten und Positionen* zu Fragen der Lehrerbildung (Heft 2/2012) aufgenommen. Ausgehend von der Integration der Teildisziplinen innerhalb der wissenschaftlichen Ausbildung als unverzichtbare Voraussetzung einer gelingenden Verzahnungsmöglichkeit mit der zweiten Phase der Lehrerbildung werden *best practice*-Modelle vorgestellt. Trotz klarer Differenzen innerhalb der Systeme und Konzepte, die eine sichtbare Problematik der Länderhoheit abbilden, sollte das Ziel die Entwicklung konstruktiver Möglichkeiten zur Optimierung der jeweiligen Ausbildungssituation sein.

Dies erfordert eine Zusammenarbeit von Vertretern der verschiedenen Phasen und Disziplinen, die von ideellen Visionen getragen sein sollte, aber auch einer grundsätzlichen Institutionalisierung sowie einer materiellen Fundierung bedarf. Das bedeutet, dass entsprechende Deputate geschaffen werden müssen, die eine personelle Kooperation über die Ausbildungsinstanzen hinweg ermöglichen. Dabei geht es zwar um die Komplementarität einzelner Elemente, nicht aber um eine Auflösung der Konturierung der Phasen. Sonst bestünde die Gefahr einer weiteren Verkürzung der Eigenanteile von erster und zweiter Phase.

Vor diesem Hintergrund soll das im Kontext der Kompetenzorientierung oftmals erkennbare Missverständnis hinterfragt werden, dass nämlich die Integration von Wissen in Handlungszusammenhänge auf die vereinfachende Zuordnung von »Wissen« zur ersten und »Können« zur zweiten Phase reduziert wird. Es geht also, zugespitzt und in gewisser Weise auch idealtypisch formuliert, um die immer wieder diskutierte Problematik, ob das Wissen eine *hinreichende* oder nur eine *notwendige* Voraussetzung für Können ist.

Mit Blick auf die Struktur der Lehrerbildung wird diese Frage zuweilen als schon beantwortet angesehen: Im Rahmen einer systeminduzierten Zuordnung der beiden Ausbildungsphasen wird Wissen als Voraussetzung für Können verstanden. Dadurch werden die Lehramtsstudierenden institutionell einer unbefriedigenden Situation ausgesetzt: Sie erhalten Wissen, das sie später im spezifi-

schen Handlungsfeld in die Lage zur Reflexion setzen soll. Das aber, was sie zur Ausübung der Praxis, die sie reflektieren könnten, benötigen, erhalten sie auf diesem Wege nicht. Stattdessen existiert im Grunde die letztlich verkürzte Vorstellung, dass sich durch das Anhäufen von Theorie-Wissen am Ende die Praxisfähigkeit summativ einstellt. Dabei wird allerdings übersehen, dass von unterschiedlichen Systemen des wissenschaftlichen Wissens und des praktischen Handlungswissens auszugehen ist, die nicht separat zu erwerben sind.

Vielmehr erscheint die Vorstellung einer »Korrelation« der beiden Ausbildungsphasen als wesentlich sachgerechter. Durch diese reflektierte Verhältnisbestimmung kann zugleich ein simplifiziertes Verständnis von Praxis abgewehrt werden, dass Praxis im Wesentlichen als Handlung zu verstehen ist. Vielmehr basiert die Genese von praktischem Können auf einer spezifischen Verarbeitung von Wissen: Das praktische Handlungswissen bezieht sich hochselektiv auf das wissenschaftliche Wissen und deutet es für seine Zwecke um.

Die im Folgenden zusammengestellten Beiträge sind als Möglichkeiten zur Realisierung der hier skizzierten Überlegungen aus der Praxis der Lehrerbildung zu verstehen. Dabei dokumentieren nationale und internationale Beispiele auf unterschiedliche Weise in verschiedenen Themenbereichen Umsetzungsvorschläge als Anregung zur Nachahmung oder zur Entwicklung eigener Ideen. So soll ein Beitrag für die Lehrerbildung zwischen Vision und Praxis geleistet werden.

Hannover und München im Januar 2013

Sabine Anselm und Christian Plien

Kooperation durch Dialogfähigkeit. Ergebnisse eines Seminars zum Thema »Schreiben im Deutschunterricht«

Sabine Anselm / Helmut Hindinger-Back

1. Vorüberlegungen

Die Forderung einer gelingenden Verzahnung von Lehramtsstudium an der Universität und Ausbildung der Referendare an der Schule gehört seit dem Aufkommen der mehrphasigen Lehrerbildung zum Standardrepertoire stets wiederkehrender Monita. In der Regel wird zum einen eine praxisferne Theorie an der Universität sowie zum anderen eine theorielose Praxis an den Schulen beklagt. Die Studierenden würden einerseits mit als nutzlos empfundenem deklarativem Wissen belastet, andererseits würden die Prozeduralisierung des Wissens bzw. die Kompetenzentwicklung nicht ausreichend initiiert, sodass ein »Praxisschock« gewissermaßen vorprogrammiert sei.

Problemanzeigen wie diese dokumentieren die Diagnose eines sogenannten »triadischen Dilemmas der Lehrerbildung« (Gröschner 2008, S. 7), das es im Sinne gelingender Kompetenzentwicklung zu überwinden gilt: einerseits eine *Fragmentierung*, also die Trennung von Fachwissenschaften und Fachdidaktik; andererseits die *Marginalisierung*, d. h. die Tatsache, dass das Lehramtsstudium innerhalb der Universitäten meist eine untergeordnete Rolle spielt, und schließlich die *Segmentierung*, die darin besteht, dass das Lehramtsstudium in voneinander getrennten Phasen verläuft.

Demgegenüber lassen Forschungen zur Entwicklung von Lehrerkompetenz deutlich werden, dass eine übergreifende Professionsorientierung anzustreben ist, um der Komplexität der Kompetenzentwicklung gerecht zu werden (Sieland 2008, S. 63 f.). Andernfalls werden die Lehramtsstudierenden institutionell einer unbefriedigenden Situation ausgesetzt: Sie erhalten Wissen, das sie in einer Art Transfer später im spezifischen Handlungsfeld in die Lage zur Anwendung setzen soll (Terhart 2007, S. 50). Denn es existiert die Vorstellung, dass sich durch das Anhäufen von Theorie-Wissen am Ende die Praxisfähigkeit summativ einstellt. Das aber, was sie eigentlich zur Ausübung der Praxis benötigen, erhalten sie auf diesem Wege nicht (Heil u. a. 2000, S. 27).

Stattdessen sollte von differenten Systemen des wissenschaftlichen Wissens und des praktischen Handlungswissens ausgegangen werden und die daraus resultierenden Synergieeffekte genutzt werden. Im Anschluss an Überlegungen von Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff und Frank-Olaf Radtke (1990) ist darum die Vorstellung einer »Korrelation« der beiden Ausbildungsphasen zu konstatieren: Die Genese von praktischem Können basiert auf einer spezifischen Verarbeitung

von Wissen. Das praktische Handlungswissen bezieht sich hochselektiv auf das wissenschaftliche Wissen und deutet es für seine Zwecke.

Damit erfolgt eine Abgrenzung von einer Art des Lernens, bei dem einzelne Inhalte isoliert erworben werden. Zentral ist vielmehr die Schaffung von Lerngelegenheiten, in denen Wissenserwerb mit Handlungsmöglichkeiten verbunden ist (Abs 2007, S. 63). Das bedeutet, dass die einzelnen Phasen der Lehrerbildung unterschiedliche Aspekte zum Kompetenzerwerb beitragen und in Entsprechung zu Ergebnissen der Professionsforschung ein Prozessmodell der Kompetenzentwicklung erkennbar wird: Zunächst erfolgt die Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen zum Lehren und Lernen im Deutschunterricht, sodann vollzieht sich die Vergewisserung über den Fortschritt eigenen Lernens durch die Fähigkeit zur praxisbezogenen Anwendung des fachdidaktischen Grundlagenwissens, woraus schließlich die Entwicklung von metakognitivem Wissen zur Reflexion der Anwendung fachdidaktischen Wissens resultiert.

Insbesondere Konzepte wie das »situierete Lernen« sind vor diesem Hintergrund als Ertrag bringend anzusehen. Zudem bestätigen Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung, dass jeder Lehrer »am besten das vermitteln bzw. als Prozess initiieren (kann), was er [...] zumindest im Grundsatz selbst erfahren bzw. für sich erschlossen hat« (Frederking 1998, S. 5). Ausgangspunkt hierbei ist die dem Konstruktivismus verpflichtete Forderung, dass zwischen kognitiver Aneignung und situativer Problemlösung ein enger Bezug bestehen muss (Reusser 2005, S. 176).

2. Konzeption und Durchführung des Seminars

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wurde zur Überwindung des eingangs benannten Problems einer phasenverbindenden Ausbildung ein Kooperationsseminar von einer universitären Fachdidaktikerin der ersten Phase und einem Seminarlehrer der zweiten Phase gemeinsam konzipiert und durchgeführt. Als exemplarisch relevantes Thema wurde das »Schreiben im Deutschunterricht« gewählt, weil es als einer der inhaltlichen Brennpunkte in der Deutschlehrerbildung gelten kann. Da das Verfassen schriftlicher Texte nämlich nach wie vor die wichtigste Prüfungsform innerhalb des Faches Deutsch ist, stellt das Initiieren, Korrigieren, Bewerten und Beurteilen von Texten, die Schüler verfassen, eine der Hauptaufgaben von Deutschlehrkräften dar. Im Mittelpunkt des Seminars stand darum die Frage, wie diese Anforderungen erfolgreich zu bewältigen sind.

Im Sinne der einführenden Überlegungen, dass insbesondere mit den subjektiven Theorien der Lernenden gearbeitet werden muss, wurde zunächst eine Befragung zur jeweiligen Schreibbiografie der Seminarteilnehmer (siehe dazu Steiner 2007, S. 78–80) durchgeführt.¹ So konnte die Motivation von Studieren-

1 Fragen zum Schreiben lauteten beispielsweise: »Ich denke beim Schreiben oft an

den und Referendaren erfasst werden.² Zudem wurde zur Klärung der Schriftlichkeitskonzeption der Lehrpersonen auch die Bewertung des Schreibens thematisiert. Hier gab es unterschiedliche Ergebnisse: Während die Studierenden Schreiben als Möglichkeit benannten, Sachverhalte zusammenzufassen und Meinungen zu äußern bzw. Wissen zu strukturieren oder zu kommunizieren, stellten die Referendare heraus, dass Schreiben ein Teil des Berufs und wichtig für kreative Entfaltungsmöglichkeiten sei. Auf die Frage »Wann schreiben Sie in Ihrer jetzigen Lebenssituation?« antworteten die Studierenden mehrheitlich »für die Uni«, »zur Kommunikation« oder »jeden Tag«. Die Referendare hingegen gaben an, »nachts«, »zur Unterrichtsvorbereitung« und »zum Notieren von Gedanken« zu schreiben. Schließlich wurde die Frage »Welche positiven und/oder negativen Erwartungen/Erfahrungen haben Sie im Blick auf den schulischen Schreibunterricht?« von Studierenden und Referendaren ebenfalls unterschiedlich beantwortet: Während eine Gruppe von Studierenden erwartete, die Schüler würden durch den Schreibunterricht zur Kreativität angeregt, nahm eine andere Gruppe der Studierenden an, es könnte das Problem auftauchen, dass sich Schüler einem Zeit- und Leistungsdruck ausgesetzt fühlten. In einer Gruppe von Studierenden wurde die eigene Ohnmacht bei der Unterstützung des schulischen Schreibens thematisiert. Die Referendare hingegen antworteten mehrheitlich, die Schüler hätten wenig Interesse/Lust zu schreiben, der Schreibunterricht entfalte demotivierende Wirkung und sei zumeist nur auf Schulaufgaben hin ausgerichtet – was einen Widerspruch zur Prozessorientierung darstelle. Anhand dieser Antworten wurde deutlich, wie unterschiedlich die Erwartungshaltung der Seminarteilnehmer zu Beginn des Projektes aussah.

Aufgrund eines auf der Auswertung dieser Ergebnisse basierenden Gesprächs ergaben sich folglich zentrale Fragen für den weiteren Verlauf des Seminars:

1. Ist davon auszugehen, dass die Entwicklung von Schreibkompetenz einer Lehrperson während der eigenen Schulzeit, während des universitären Studiums oder in der Zeit des Referendariats erfolgt?
2. Kann man im Sinne einer sogenannten »Geniekonzeption« (Fix 2008, S. 51) von einer automatischen Entwicklung der Schreibkompetenz ausgehen oder kommt einer Initiierung von (Schreib-)Lernprozessen entscheidende Bedeutung zu?

etwas Anderes«, »Ich weiß oft nicht, worüber ich schreiben soll«, »Ich schreibe gern längere Aufsätze«, »Ich kann oft nicht ausdrücken, was ich eigentlich sagen will«, »Ich fange immer mit der Einleitung an und höre mit dem Schluss auf«, »Ich mache mir nie vor dem Schreiben Notizen, sondern schreibe immer gleich los«.

2 Als Stichworte wurden u. a. genannt: Neues zur Schreibdidaktik erfahren, Anregungen für den Schreibunterricht erhalten, Kennenlernen und Ausprobieren neuer Methoden, Praktikabilität des prozessorientierten Schreibens erkunden, Beurteilungsprozesse von Aufsätzen reflektieren.

3. Welche methodischen Zugänge ermöglichen eine optimale Kompetenzentwicklung im Blick auf das prozessorientierte Schreiben im Deutschunterricht?
4. Wie wird grundsätzlich mit Schreibaufgaben im Deutschunterricht umgegangen?
5. Welche Strategien sind für den Erfolg des Schreibens günstig bzw. ungünstig?
6. Ist ein integrativer Schreibunterricht erfolgreicher, wenn der Schreibunterricht prozessorientiert ausgerichtet ist?

Zur inhaltlichen Klärung dieser Fragestellungen wurden zunächst allgemeine Grundlagen eines prozessorientierten Schreibunterrichts vermittelt bzw. bestehende Kenntnisse dazu aufgefrischt (Baurmann 2008; Becker-Mrotzek u. a. 2008; Fix 2008; Merz-Grötsch 2010). Grundlegend ist »Schreibkompetenz« zu sehen als Fähigkeit zu erfolgreicher Textproduktion, die die Koordination von kognitiven, sprachlichen, emotionalen, sozialen und motorischen Fähigkeiten erfordert, wie das adressatengerechte Formulieren, ein der Zielsetzung entsprechend präzises Informieren bzw. überzeugendes Argumentieren sowie eine ästhetisch ansprechende und kreative Verwendung von Sprache. Weiterhin ist »Schreiben« zu verstehen als planbare Kommunikationshandlung, die aus mehreren Phasen wie Planen, Schreiben und Überarbeiten von Texten besteht. Diese Auffassung ist von der produktorientierten Aufsatzdidaktik abzugrenzen. Didaktisch bietet die Zerlegung des Schreibprozesses in Einzelphasen die Chance einer besseren Lernbarkeit, allerdings muss darauf geachtet werden, dass der Lernende den Überblick über den gesamten Schreibprozess nicht verliert. Zugleich sind damit Handlungskonsequenzen für den Schreibunterricht verbunden, wie die Orientierung an individuellen Schreibbiografien, die Erhöhung der schulischen Schreibzeit mit sinnvollen Übungsphasen oder auch die generelle Individualisierung des Schreibunterrichts. Denn es gilt, dass man Schreiben am besten durch Schreiben lernt. Das bedeutet: Nur in einem Unterricht, der auf vielfältige Weise Schreiberfahrungen gewinnen lässt und die zum Schreiben notwendigen Kompetenzen schult, kann Schreiben erlernt werden.

Als Orientierung sollte hierfür eine Einführung in die Grundfragen der empirischen Schreibforschung bzw. deren Ergebnisse dienen. Dazu wurden Antworten auf Fragen wie »Gibt es textsortenübergreifende Fähigkeiten von Schreibern?« oder »Was sind gute/gelungene Texte?« präsentiert: Personale Voraussetzungen für gelingendes Schreiben sind ein gutes Arbeitsgedächtnis, Konzentrations- und vor allem Lesefähigkeit. Gelungene Texte sind durch Adressatenorientierung, einen kohärenzstiftenden Pfad und einen differenzierten Wortschatz gekennzeichnet (Baurmann 2011, S. 11). Weiterhin wurde als zentrale Grunderkenntnis herausgestellt, dass Schreibentwicklung keine Altersfrage, sondern eine der Schreiberfahrung ist. Zu diesem Zweck wurden vorab positive Strategien zur Förderung der Schreibentwicklung thematisiert: (1) Die Schülerinnen und Schüler müssen erkennen, welche Funktion das Schreiben erfüllt und welches kommunikative Problem gelöst werden kann. (2) Schreiber

brauchen das für die Schreibaufgabe erforderliche Weltwissen und das sprachliche Wissen. (3) Der zu schreibende Text muss insbesondere für jüngere Schreiber in eine soziale Situation eingebettet sein. (4) Vorschläge zur Überarbeitung von Texten sind abschließend mit einer Reflexion über den Schreibprozess und die Erörterung der gewünschten Qualitätsmerkmale des Textes zu verbinden. (5) Die Schulung selbstregulatorischer Prinzipien (beispielsweise durch die Arbeit in Schreibkonferenzen) ist zentral.

In diesem Zusammenhang wurden günstige Faktoren zur Unterstützung der Entwicklung von Schreibkompetenz benannt, wie die Förderung der Schreibmotivation, die klare Anforderungsstruktur der Schreibaufgaben, das Anbieten sinnvoller Übungsmöglichkeiten,³ die Wahl echter Probleme als Schreibenanlass, das Erstellen eines inhaltlich bedeutsamen Ergebnisses sowie die Notwendigkeit, eine fördernde Rückmeldung zu den Texten abzugeben.

Am Ende der einführenden Überlegungen wurde herausgestellt, dass es grundsätzlich nicht nur einen Weg zur Entwicklung schriftlich konzeptueller Fähigkeiten gibt, sondern dass auch in methodischer Hinsicht vielfältige Alternativen bestehen.⁴

Im Anschluss an diese theoriebasierte Auseinandersetzung zum Thema »Schreiben im Deutschunterricht«, die die Seminarteilnehmer und Seminarteilnehmerinnen auch dazu anregen sollte, eigene Schreiberfahrungen mit wissenschaftlichen Modellierungen zu vergleichen bzw. den eigenen erlebten oder praktizierten Schreibunterricht zu reflektieren, fand ein intensiver dreiwöchiger ›Schulbesuch‹ statt. In Tandems, die jeweils von einem Lehramtsstudenten zusammen mit einem Referendar des Studienseminars gebildet wurden, sollten verschiedene unterrichtspraktische Ideen für unterschiedliche Formen des Schreibens in der Sekundarstufe I und II entwickelt sowie konkrete Unterrichtssequenzen vorbereitet werden. Diese konnten mit Klassen der Unter-, Mittel- und Oberstufe praktisch durchgeführt werden. So entstanden vielfältige Unterrichtsmodelle zu verschiedenen Schreibformen. Diese wurden von den beiden Seminarleitern aus den jeweils spezifischen Blickwinkeln von erster und zweiter Phase der Lehrerbildung koordiniert und begleitet.

Bei der konkreten Unterrichtsdurchführung erfolgte eine filmische Dokumentation, um den Teilnehmern des Kooperationsseminars auch einen Blick in ›fremde‹ Klassenzimmer zu ermöglichen und dadurch vielfältige Phasen des Schreibunterrichts zu erfassen. Die Auswertung und Analyse dieser digital fest-

3 Als Beispiele gelingender Übungen wurden das Erstellen von Clustern bzw. Mindmaps zur Aktivierung des Vorwissens vorgestellt sowie die Arbeit mit einer Checkliste bzw. einem Kriterienkatalog. Auch bereits bewährte Verfahren, wie die Textlupe, das Beratungsgespräch, das über den Rand hinaus Schreiben oder die Schreibdiskussion, können sich als hilfreich erweisen.

4 Wie etwa (virtuelle) Schreibkonferenzen, ein Schreibkarussell, eine schriftliche Gruppendiskussion, ein Autoreninterview oder Schreibateliers.

gehaltenen Stundenausschnitte war Thema einer den Unterricht begleitenden Reflexionsphase der Seminarveranstaltung. An jeweils zwei Nachmittagen pro Woche erhielten zwei Tandems den Auftrag, das konzipierte bzw. praktisch durchgeführte Schreibprojekt zu dokumentieren und in didaktischer Hinsicht zu kommentieren. Diese Aussprachen über die konkreten Schreibprojekte waren mehrfach der Anlass zu engagierten Diskussionen über Fragen des Lehrens und Lernens sowie zu grundlegenden methodischen Entscheidungen. Dadurch fand ein sehr intensiver Austausch von praxisbezogenen Fragestellungen und theoretischen Konzeptionen der Deutschdidaktik statt. Beispielsweise wurde mehrfach darüber diskutiert, auf welche Weise Schüler durch klare Aufgabenstellungen und Übungsangebote unterstützt werden können. Als überzeugend stellte sich die Beobachtung heraus, dass zur Schreibmotivation eine »positive Fehlerkultur« im Sinne des »Lernens aus Erfahrung« zu etablieren sei. Ebenso schreibfördernd wurde die Funktionalität des Schreibenanlasses eingeschätzt wie auch eine konstruktive Rückmeldung zu Schreibergebnissen.

Insgesamt betrachtet ließen sich sehr ansprechende Schreibprojekte realisieren. Beispielsweise wurde in der sechsten Jahrgangsstufe das Erzählen als Form des gestalterischen Schreibens gewählt. In einer siebten Klasse war das Zusammenfassen eines Sachtexts (im Rahmen einer Unterrichtssequenz zum Sachbuch *Geschichte der Wirtschaft* von Nikolaus Piper) thematisch. Für eine andere siebte Klasse wurde ein Projekt zum informierenden und gestalterischen Schreiben (im Rahmen einer Unterrichtssequenz zum Thema »Ritter«) entwickelt.

In einer dritten siebten Klasse ging es um Übungen zum Zusammenfassen eines literarischen Textes. Als Schreibenanlass wurde zunächst der Kurzfilm *Der Schwarzfahrer* (1992) von Pepe Danquart vorgeführt, der von den Schülerinnen und Schülern in einem ersten Versuch schriftlich zusammengefasst wurde. Die Umsetzung der ›filmischen Erzählung‹ in einen verknüpften Text, also der Medienwechsel, erschien den Schülerinnen und Schülern ›realistischer‹ und war deshalb für sie motivierender als die Verknappung einer literarischen Vorlage. Anschließend sollten sie nach einer kurzen Wiederholung der formalen Regeln für die Gestaltung einer Inhaltsangabe, die ihnen schon bekannt waren, in einer längeren Gruppenarbeitsphase (Stamm- und Expertengruppen) die Zusammenfassungen des Films selbst korrigieren und überarbeiten, um dadurch die zentralen Aspekte einer verknappenden Darstellung zu erkennen und gleichzeitig methodische Fertigkeiten zur Ausarbeitung einer solchen Zusammenfassung zu erwerben. In einem weiteren Schritt wurde dann eine literarische Textvorlage, die Kalendergeschichte *Kannitverstan* (1808) von Johann Peter Hebel, präsentiert, die nach der Klärung von Fragen zum Textverständnis von den Schülerinnen und Schülern zusammengefasst wurde. Auch diese Inhaltsangaben wurden wieder in einer längeren prozessorientierten Gruppenarbeit, in der Expertengruppen je verschiedene Schwerpunkte für ihre Korrektur setzten, beispielsweise Inhalt und Aufbau, Tempus, Verwendung indirekter Redewiedergabe, sprachlicher Ausdruck und Sprachrichtigkeit, gemeinsam diskutiert. In einer

weiteren Überarbeitungsphase wurden dann die korrigierten Übungsaufsätze von den einzelnen Schülerinnen und Schülern in eine neue Version umgesetzt. Insgesamt konnten durch diesen gezielten Wechsel von gemeinsamen Korrektur- und Besprechungsphasen und individuellen Überarbeitungsphasen sowohl das kognitive Wissen um Regularitäten der Textzusammenfassung als auch die methodischen Fertigkeiten in dieser verknappenden Schreibform gestärkt werden. Besonderer Wert wurde auf den bisher in der schulischen Schreibdidaktik etwas vernachlässigten Bereich des kollektiven und individuellen Überarbeitens der eigenen Texte gelegt.

Die Präsentation motivierender und in für Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe lebensweltlich anschlussfähige Kontexte eingebetteter Schreibanlässe einerseits und die methodische Schwerpunktsetzung auf das schrittweise Einüben von Schreibkompetenzen von der ersten Ideenfindung bis zur mehrmaligen Überarbeitung der eigenen Schreibversuche andererseits standen zudem im Mittelpunkt der Unterrichtsmodelle in zwei achten und zwei neunten Klassen zum (auch materialgestützten) Erörtern von Fragen und Sachverhalten und zur (erweiterten) Inhaltsangabe von literarischen Texten.

Ein besonderes Anliegen der für die Oberstufe entwickelten und durchgeführten Unterrichtsmodelle war neben den schon genannten didaktischen Überlegungen die Verzahnung von sowohl analytisch als auch produktiv-handlungsorientiert ausgerichtetem Literaturunterricht mit Aufgaben zum Kreativen Schreiben.

Hierbei wurde in einer 11. Klasse das Kunstprogramm der Weimarer Klassik thematisiert. Die Schülerinnen und Schüler setzten sich nach einer Wiederholung von in der Vorstunde erarbeiteten Aussagen Goethes zur Kunstauffassung in den *Römischen Elegien* (1795) anhand eines Auszugs aus Schillers Briefen *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1795) in Partnerarbeit mit dessen Kunstauffassung auseinander. Danach wurde das Gedicht *Die Teilung der Erde* aus dem Jahr 1795 (bis Vers 20) inhaltlich besprochen und formal analysiert. Kreative Schreibaufgabe der Schülerinnen und Schüler war es, unter Berücksichtigung der Form eine Fortsetzung des Gedichts zu verfassen und dabei sowohl die Frage von Zeus an den Dichter »Wo warst du denn, als man die Welt geteilet?« zu beantworten als auch die Schlussfolgerung des Gottes (»Was tun?, spricht Zeus«) zu thematisieren. Die so entstandenen Gedichte der Schülerinnen und Schüler wurden anschließend präsentiert, besprochen und schließlich mit der Originalfassung Schillers verglichen. Auf dieser Basis konnte resümierend über das von Schiller gezeichnete Bild des Künstlers diskutiert werden. So gelang es in dieser Unterrichtssequenz einerseits, das kognitive Wissen um das Kunstkonzept der Klassik zu vertiefen, als auch andererseits kreative Schreibfertigkeiten zu erproben und zu entwickeln.

In einer anderen 11. Klasse war die Lektüre von Goethes *Faust* Inhalt einer Unterrichtseinheit. Im Rahmen dieser längeren Sequenz wurden die beiden Szenen »Straße« und »Abend« analytisch erschlossen und eine Kurzcharakte-

ristik der Figuren angefertigt. Danach wurde den Schülerinnen und Schülern die kreative Schreibaufgabe gestellt, einen Brief Gretchens an eine imaginäre Freundin zu verfassen, in dem sie von ihren Gefühlen und Gedanken während und nach der ersten Begegnung mit Faust berichtet. Diese Briefe wurden anschließend präsentiert und besprochen, wobei auch formale Aspekte (z. B. Adressatenbezug) eine Rolle spielten. Nach einer Korrektur durch eine Mitschülerin bzw. einen Mitschüler wurde der Brief unter Berücksichtigung der Fremdkorrektur und weiterer eigener Überlegungen überarbeitet. Auch hier gelang insgesamt eine organische Verbindung von Literatur- und Schreibunterricht.

In einer 12. Klasse schließlich wurde in einer Unterrichtseinheit zur Literatur der Jahrhundertwende analytischer und produktiver Umgang mit Lyrik mit journalistischem Schreiben verknüpft. Zunächst stand in einem analytischen Zugriff die poetologische Reflexion in Stefan Georges Gedicht *Komm in den totesagten park* (1897) zur Debatte. Danach sollten die Schülerinnen und Schüler durch die sinnvolle Rekonstruktion des in einzelne Verse zerschnittenen Gedichts *Über Vergänglichkeit* (1894) von Hugo von Hofmannsthal den Aufbau und die innere Logik dieses lyrischen Textes erschließen und gleichzeitig ihre Kenntnisse zur Kunstkonzeption des Symbolismus vertiefen. In einer weiteren Phase erhielten die Schülerinnen und Schüler, angeregt durch einen visuellen Impuls, Arnold Böcklins Gemälde *Die Toteninsel* (1880), und ein modernes Gedicht, *Polaroid, zerfließend* von Hans Magnus Enzensberger, den Arbeitsauftrag, einen essayistischen Text zum Thema »Vergänglichkeit« zu verfassen, in den neben den Eindrücken aus der Bildbetrachtung und der Gedichtlektüre vor allem die eigenen Erfahrungen einfließen sollten. Auch auf eine adäquate optische Gestaltung des Textes wurde geachtet. Die Schülertexte konnten abschließend vorgetragen und diskutiert werden.

3. Kritisch-konstruktive Reflexion

Diese ausgeführten Beispiele sollen verdeutlichen, wie im Sinne einer phasenverbindenden und kompetenzorientierten Lehrerbildung durch eine gemeinsam geplante und auch gestaltete Zusammenarbeit die schreibdidaktischen und methodischen Kompetenzen der Seminarteilnehmer und Seminarteilnehmerinnen vertieft werden konnten. Hierbei wurde gut ersichtlich, auf welche Weise den Schülerinnen und Schülern Arbeitstechniken im Bereich des Schreibens im Unterricht erfolgreich vermittelt werden konnten. Dies wurde in der Schlussitzung des Kooperationsseminars thematisiert, wobei insbesondere die grundlegenden Chancen, Probleme und Erfordernisse einer kompetenzorientierten Konzeption, die die Ausbildungsphasen verbinden soll, in kritisch-konstruktiver Weise diskutiert wurden.

Besonders gelungen im Sinne des einleitend herausgestellten situierten Lernens waren zwei Ergebnisse: Zum einen stellten sowohl die Studierenden wie die Referendare fest, dass die Phase des Überarbeitens im Unterricht zwar wegen des Korrekturaufwandes sehr zeitintensiv gewesen sei, aber eine spürbar größere

Motivation bei den Schülern erkennbar geworden sei. Als wichtig wurde zum anderen herausgestellt, dass erstens Arbeitsaufträge treffend und auch realistisch zu formulieren sind, weil damit ihre Sinnhaftigkeit akzeptiert würde, zweitens Schüler insbesondere bei der Überarbeitung von eigenen Texten die größten Schwierigkeiten hatten und drittens prozessorientiert angelegte Schulaufgaben sehr viel intensiver vorbereitet werden müssten – alle drei Aussagen werden in den aktuellen schreibdidaktischen Darstellungen als dringende Erfordernisse herausgestellt (Bachmann 2010, Becker-Mrotzek 2008, Fix 2008, Merz-Grötsch 2010) und konnten durch die Durchführung des Seminars bestätigt werden.

Zum anderen wurde der Nutzen der theoretisch konzeptionellen Überlegungen deutlich. So wurde von den Seminarteilnehmern angeregt, dass die Theorieanteile durchaus erhöht werden könnten und auch die Zeit für die gemeinsame Unterrichtsplanung sowie für die Durchführung der Unterrichtssequenz zu knapp bemessen gewesen sei. Diese Anbindung der konzeptionellen Überlegungen an die praktische Durchführung ist also als gelungen zu beurteilen. Denn die Theoriefähigkeit im Blick auf die Praxis ist deutlich geworden. Ebenfalls wurde als sehr positiv herausgestellt, dass die Schreibprojekte über einen längeren Zeitraum beobachtet werden konnten.

Als problematisch erwies sich – nicht nur für die Teilnehmer des Kooperationsseminars, sondern in gleicher Weise für das Kollegium an der Schule und nicht zuletzt auch für die Seminarleiter – die zeitliche Situierung innerhalb des Referendariats bzw. der vorlesungsfreien Zeit. Organisatorische Erfordernisse wie diese sind keinesfalls zu gering zu achten. Das hat die Seminarveranstaltung deutlich werden lassen. Deshalb wurde die Frage nach Alternativen gestellt und nach Antworten gesucht.

Aus den Rückmeldungen ergab sich, dass eine Optimierungsmöglichkeit eventuell darin bestünde, das Projekt als Lehrerfortbildung mit Lehrern in der Berufseingangsphase, d. h. während der ersten drei bis fünf Jahre der Berufstätigkeit, durchzuführen und ein universitäres Seminar damit zu verbinden. Dabei sollten insbesondere auch die Erfahrungen der zweiten Ausbildungsphase reflektiert werden. Dies könnte geschehen, indem die Lehrer der Berufseingangsphase von den Studierenden zu ihren im Referendariat gebildeten Kompetenzen sowie zu den durch die Berufstätigkeit gewonnenen Erkenntnissen befragt würden. Mittels dieser (veränderten) Konzeption könnte die Korrelation aller drei Phasen der Lehrerbildung ermöglicht werden. Andererseits spricht für die Anbindung an den dritten Ausbildungsabschnitt des Referendariats die Erfahrung, dass durch die gemeinsame Arbeit mit den Studierenden an konkreten Unterrichtsmodellen die schreibdidaktische Unterrichtskompetenz der angehenden Lehrkräfte noch einmal deutlich vertieft und in der schulischen Praxis erprobt werden konnte. Zu wünschen ist, dass unabhängig von diesen organisatorischen Überlegungen eine Rückmeldung in der Art erfolgen wird, wie sie eine Teilnehmerin des ersten Kooperationsseminars formuliert hat: »Wissen ist gut, doch Ausprobieren, Sehen und Reflektieren sind besser.«

Literatur

- Abs, Hermann J.: Überlegungen zur Modellierung diagnostischer Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern. In: *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Hg. von Manfred Lüders/Jochen Wissinger. Münster 2007, S. 63–84.
- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael: Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: *Textformen als Lernformen*. Hg. von Thorsten Pohl/Torsten Steinhoff. Duisburg 2010, S. 191–210.
- Baurmann, Jürgen: Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze 2008.
- Baurmann, Jürgen: Anleitungen schreiben. In: *Praxis Deutsch* Nr. 229 (2011), S. 4–11.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (Hg.): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin 2008.
- Dewe, Bernhard [u.a.] (Hg.): Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns – Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwendungsforschung und Professionalisierungstheorie. In: *Professionswissen und Professionalisierung*. Hg. von Lutz-Michael Alisch [u.a.]. Braunschweig 1990, S. 291–320.
- Fix, Martin: *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn 2008.
- Frederking, Volker: Einführung. Deutschlehrer(innen)-Ausbildung im Zeichen einer radikalisierten Moderne. In: ders. (Hg.): *Verbessern heißt Verändern. Neue Wege, Inhalte und Ziele der Ausbildung von Deutschlehrer(inne)n in Studium und Referendariat*. Baltmannsweiler 1998, S. 1–10.
- Gröschner, Alexander: Die Zukunft der Lehrerbildung hat bereits begonnen. In: *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Grundlagen*. Hg. von Will Lütgert [u.a.]. Weinheim 2008, S. 7–12.
- Heil, Stefan/Faust-Siehl, Gabriele (Hg.): *Universitäre Lehrerbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung*. Weinheim 2000.
- Merz-Grötsch, Jasmin: *Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. Seelze 2010.
- Reusser, Kurt: Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* Nr. 23/2 (2005), S. 159–182.
- Sieland, Bernhard/Weber, Sandra: Strategien zur Verzahnung der Lehrerbildung über alle Phasen. In: *Kompetenzerwerb in der Lehrerbildung*. Hg. von Günter Karrasch. Baltmannsweiler 2008, S. 62–75.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hg.): *Neues Schreiben*. Wolnzach 2009.
- Steiner, Anne: *Anders schreiben lernen. Von der Gegenwart zur Zukunft des Schreibunterrichts – ein Konzept zur Entwicklung und Förderung schreibstrategischer Kompetenzen in der Sekundarstufe*. Baltmannsweiler 2007.
- Terhart, Ewald: Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In: *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Hg. von Manfred Lüders/Jochen Wissinger. Münster 2007, S. 37–62.

PD Dr. Sabine Anselm, Ludwig-Maximilians-Universität München, sabine.anselm@germanistik.uni-muenchen.de

OStR Helmut Hindinger-Back, M.A., Karlsgymnasium München-Pasing, helmut.hindinger-back@gmx.de