

STELLUNGNAHMEN DES DGV ZUM FACH DEUTSCH IN SCHULE UND HOCHSCHULE Februar 2018

Beteiligte Vorstandsmitglieder der Amtsperiode 2016–2019:

Mark-Georg Dehrmann (GfH), Anke Emminger (FV), Christina Gansel (GfH), Albrecht Hausmann (GfH), Cornelia Herberichs (GfH), Barbara Jessen (FV), Beate Kennedy (FV-Vorsitzende), Nine Miedema (GfH-Vorsitzende), Christian Plien (FV), Constanze Spieß (GfH), Jan Standke (GfH), Elvira Topalović (GfH) und Frieder von Ammon (GfH)

Ein Blick auf die Entwicklungen der vergangenen Jahre zeigt zum einen, dass die Anforderungen an den schulischen Deutschunterricht durch gesellschaftliche und bildungspolitische Umbrüche stetig gewachsen sind. Zum anderen werfen die Veränderungen in Inhalt und Aufbau aller Studiengänge in den germanistischen Instituten neue Fragen auf. Die aktuelle Phase politischer Neuorganisation erscheint besonders geeignet, Debatten weiterzuführen und Lösungsansätze anzubieten. Der Fokus der vorliegenden Stellungnahmen liegt auf dem Bildungswert der Germanistik bzw. des Faches Deutsch an den drei Lern- und Lehrorten Hochschule, Seminar und Schule. Ihre enge Verbindung, ja Abhängigkeit voneinander ist unbestritten, und zwar in alle Richtungen. Zentrale Fragen zur Gestaltung und Vernetzung der Übergänge in den verschiedenen Studien- und Qualifikationsphasen wurden bereits 2012 im »Positionspapier der beiden Teilverbände« in den *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* publiziert und auf dem Germanistentag in Kiel 2013 diskutiert. Das Papier hat heute, fünf Jahre später, nichts von seiner Gültigkeit eingebüßt. Allerdings sind darüber hinaus aktuelle Herausforderungen in den Themenfeldern »Migration und Integration«, »Inklusive Bildung«, »Sprachbildung und Mediatisierung« sowie »Studienkultur« neu und weiter zu diskutieren. Hierzu nimmt der DGV wie folgt Stellung:

Stellungnahme 1: Migration und Integration

Im globalen Zeitalter stellt Migration eine Realität dar. Sie kann als dezidierte Chance für jede Gesellschaft begriffen werden, indem sie die kulturellen, sprachlichen und literarischen Traditionen erweitert. Der DGV begrüßt grundsätzlich die Vielfalt, die mit der Zuwanderung einhergeht, und fasst die Integration von MigrantInnen wie von Geflüchteten als eine wichtige gesellschaftliche wie bildungspolitische Aufgabe auf. Dabei stellt die Beherrschung der deutschen Sprache den Schlüssel zur sozialen und kulturellen Partizipation dar. Partizipation meint, die eigenen Anliegen auch kommunikativ vertreten und im Austausch reflektieren zu können, sich damit also auch gestaltend in die Gesellschaft einzubringen (vgl. Positionspapier 2012, 278 ff.).

Eine überaus positive Entwicklung ist es, dass in Reaktion auf die erhöhte Zuwanderung von Geflüchteten nach 2015 in vielen Schulen Klassen oder Programme eingerichtet wurden und werden, die das so wichtige Ziel verfolgen, die geflüchteten SchülerInnen sprachlich fit zu machen für den Regelunterricht (vgl. Integrationsklassen, Internationale Klassen, »Willkommensklassen«, Sprachför-

dergruppen usw.). Auch an Volkshochschulen und außerschulischen Orten findet Deutschunterricht für Geflüchtete statt.

In seiner im Februar 2016 gemeinsam mit dem Symposium Deutschdidaktik (SDD) veröffentlichten Pressemitteilung »Aus Flüchtlingen werden Mitbürgerinnen und Mitbürger« Text¹ würdigt der DGV die Anstrengungen, die seitens der Bildungsträger geleistet werden, fordert aber die Qualifikation der Lehrenden auf einem einheitlichen, den fachspezifischen Anforderungen genügenden Standard ein. Außerdem ist es notwendig, dass der Unterricht in den ›Willkommensklassen‹ und Sprachförderklassen mit einem standardmäßigen Monitoring einhergeht. Dieses könnte über Erfolge – im Sinne von Best Practice –, aber auch über Schwierigkeiten Aufschluss geben und mit einer Ursachen- und Wirkungsforschung verknüpft werden. Deren Ergebnisse könnten wiederum in die Konzeption des Unterrichts einfließen und zu Verbesserungen in der Praxis führen. Gewährleistet sollte sein, dass DaZ-/DaF-Lehrkräfte so lange eingesetzt werden, wie es dem individuellen Bedarf von SchülerInnen während ihrer gesamten Schullaufzeit gemäß den verschiedenen Bildungsgängen entspricht.

Auch die Hochschulen und Lehrerbildungseinrichtungen der zweiten Phase der Ausbildung stellen sich den neuen Aufgaben: Vielerorts ist eine personelle und auf die Studieninhalte bezogene Stärkung des (Teil-)Faches DaZ/DaF zu beobachten, werden Fort- und Weiterbildungen – auch im Rahmen von weiterbildenden Zertifikatsstudiengängen – für Lehrkräfte angeboten. Diese Qualifikationsmaßnahmen müssen verbindlicher bzw. ausgeweitet werden, etwa indem das Wissen von Lehrkräften über Spracherwerbsprozesse und kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten als Teil ihres Professionswissens eingeordnet und in verpflichtenden Studienanteilen erworben wird.

Stellungnahme 2: Inklusive Bildung

Der Transformationsprozess zu einer inklusiven Schule, die gemeinsames Leben und Lernen für alle Kinder – mit und ohne Behinderungen – ermöglicht, und zu einer Hochschule, in der die Inklusion curricular in alle Lehramtsfächer implementiert wird, erweist sich – wie von Beginn an angenommen – nicht nur als längerfristige Aufgabe, sondern macht auch deutlich, dass es mehr denn je eines konzertierten Handelns aller Akteure bedarf. Im Rückblick: Dem 2011 veröffentlichten Beschluss der Kultusministerkonferenz zur »Inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen« folgte 2015 die gemeinsame Empfehlung von KMK und Hochschulrektorenkonferenz »Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt«. Explizit heißt es da: »Die Vernetzung von Hochschulen, Studienseminaren, Schulen, Fortbildungsinstituten und außerschulischen Kooperationspartnern in diesem Feld trägt zum Gelingen der Weiterentwicklung bei« (KMK/HRK 2015, 3). Die Anforderungen und Herausforderungen für Hochschulen, Seminare und Schulen, »ein umfassendes Konzept des menschlichen Zusammenlebens« (KMK 2011, 3) zu schaffen, sind mit den Jahren nicht geringer geworden, vielmehr mit dem berechtigten Ruf nach Vernetzung dieser Institutionen noch gewachsen. Die Daten und Fakten zur »Inklusion in Deutschland« (Klemm 2015) zeigen, dass je nach Perspektive Deutschland noch immer ein ›Flickenteppich‹ ist, sei es etwa im Hinblick auf die unterschiedlichen Inklusionsanteile, auf differierende Förder- und Diagnosestandards, auf unübersichtliche Ressourcenverteilungen oder auf ungleiche Implementierung in den verschiedenen Schulformen; selbst die Zuweisungskriterien zu sonderpädagogischen Förderschwerpunkten unterscheiden sich je nach Bundesland. In einigen Bundesländern wird aufgrund niedriger Inklusionsanteile gar von einem Scheitern des Prozesses gesprochen.

Die Diskrepanz zwischen den hohen bildungspolitischen Ansprüchen und den konkreten schulischen Rahmenbedingungen, mit anderen Worten: der schulischen Realität, scheint zuweilen zu groß zu sein, der Spagat zwischen standardisierten Kompetenzen und individuellen Lernentwicklungen

¹ http://symposium-deutschdidaktik.de/fileadmin/dateien/downloads/beitraege/statements/AK_DGV_SDD_Gemeinsames_Papier_Fluechtlinge.pdf.

kaum überwindbar. Eine inklusive Schule bedarf nicht nur sonderpädagogisch ausgerichteter Lehrpläne; sie bedarf auch individueller Nachteilsausgleiche, sowohl auf dem Weg zur Erreichung der Bildungsstandards als auch in jeder Prüfung. Vonnöten ist außerdem eine Neuorientierung der Lehrerbildung an den Hochschulen und vor allem der Fort- und Weiterbildung bereits tätiger Lehrkräfte. Die Deutschdidaktik befindet sich in Lehre und Forschung auf der Suche nach weiteren erfolgreichen Konzepten und Modellen, die Inklusion im Fach Deutsch konstitutiv machen (vgl. z.B. interdisziplinäre Ansätze mit anderen Fachdidaktiken oder der Sprachheilpädagogik).

Alles zusammengenommen müssen umfassende – bisher schlichtweg zu geringe – materielle und personelle Ressourcen bereitgestellt werden: Inklusion ist mit einigen wenigen Stunden sonderpädagogischer Förderung in (zudem großen) Klassenverbänden und mit nicht inklusiv aus- bzw. fortgebildeten Regellehrkräften zum Scheitern verurteilt. Weiter verschärft wird diese Situation durch »ungeplante« Herausforderungen wie die Integration von geflüchteten Jugendlichen und Kindern (vgl. »Stellungnahme 1: Migration und Integration«) und durch den aktuellen – durchaus vorhersehbaren – LehrerInnennotstand in vielen Bundesländern, der in besonderem Maße auch für das Grundschulfach Deutsch gilt.² Ein sich weiter verschärfender Mangel an Lehrkräften ist nicht nur ein großes Hindernis, die von der KMK generell geforderte Qualität von Unterricht zu sichern, sondern ein noch größeres Hindernis für die Inklusion, insbesondere dann, wenn weder fachlich noch inklusiv aus- bzw. fortgebildetes Vertretungspersonal eingesetzt wird. Dies gilt in besonderem Maße für das Fach Deutsch, das der sprachlichen Bildung dient und damit eine wichtige Grundlage für jedes fachliche Lernen stellt (vgl. »Stellungnahme 3: Sprachbildung und Mediatisierung«).

Wie wichtig es für die Zukunft sein wird, gute Bedingungen für gemeinsames schulisches Lernen zu schaffen, zeigt der »IQB-Bildungstrend 2016«. Während die Leseleistungen der ViertklässlerInnen (mit und ohne Förderbedarf³) an Grund- und Förderschulen in etwa stabil geblieben seien, zeige sich in den Bereichen *Zuhören* und *Orthografie* ein »negativer Trend«: »Der Anteil der Kinder, die die Regelstandards im Bereich Zuhören erreichen oder übertreffen, ist von 74 auf 68 Prozent gesunken, im Bereich Orthografie von 65 auf 55 Prozent.«⁴ Auch aufgrund der Veränderungsprozesse der letzten Jahre durch Inklusion und aufgrund höherer SchülerInnenzahlen mit Zuwanderungsbiografie im Primarbereich wertet die KMK die zumindest stabil gebliebenen Lernergebnisse noch als Erfolg. Wenn allerdings das Ziel inklusive Schulen sind – hier müssten die Inklusionsanteile in den Ländern mit den Jahren stetig weiter steigen –, dann wären weiterhin stabile oder verbesserte Leistungen ohne Änderung der bisherigen Rahmenbedingungen eine Illusion, die Frage eines gerechten »Wettbewerbs« unter Ländern mit so unterschiedlichen Inklusionsanteilen obsolet. In Bayern mit einem Inklusionsanteil von 36,7 % erreichen 76,9% der SchülerInnen den Regelstandard, in Bremen mit einem Inklusionsanteil von 68,9% erreichen ihn 53,9 % – welche jeweiligen Voraussetzungen über Erfolg oder Misserfolg entscheiden, zeigen diese Zahlen nicht.

Inklusive Schule braucht also: ein klares länderübergreifendes Konzept, differenziertere Bildungsstandards, differenzierte Überlegungen zu Möglichkeiten eines Nachteilsausgleiches und zu individualisierten Prüfungsformaten, finanzielle Ressourcen, gut aus- und fortgebildete, im Team arbeitende Lehrkräfte und eine gemeinsame Haltung aller institutionellen Akteure. Ein solches Ziel muss umsichtig, planvoll und kooperativ, d. h. in Abstimmung mit *allen* Beteiligten, insbesondere mit Lehrkräften aller Schulformen – von den Grund- und Förderschulen bis hin zu den Berufskollegs – angegangen werden.

² Laut der aktuellen Bertelsmann-Studie zur demografischen Entwicklung (Klemm/Zorn 2017) ist mit 8,3 Mio. SchülerInnen im Jahr 2025 zu rechnen. Diese neue, im Vergleich zu bisherigen Schätzungen weitaus höhere Zahl ist dringend zu prüfen.

³ Laut Klemm (2015, 6) besucht fast »jedes dritte Kind mit Förderbedarf [...] mittlerweile (Schuljahr 2013/14) eine Regelschule (31,4 Prozent)«.

⁴ Vgl. <http://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/iqb-bildungstrend-2016-veraenderte-schuelerschaft-stellt-grundschulen-vor-grosse-herausforderungen.html> (15.10.2017).

Stellungnahme 3: Sprachbildung und Mediatisierung

Ein Blick auf die Stundentafeln des Deutschunterrichts in den Bundesländern zeigt, dass erhebliche Unterschiede in der wöchentlichen Anzahl der Deutschstunden vorherrschen, die für einen Jahrgang vorgesehen werden. Bezogen auf den gymnasialen Unterricht gibt es, betrachtet man die an den Deutschunterricht delegierten neuen Aufgaben – wie etwa die inzwischen sehr weit gefasste Medienbildung –, ein relativ geringes Stundendeputat: im ersten Jahr (teilweise auch im zweiten Jahr) 5 Wochenstunden, ansonsten 4, in der Vorstufe zur Sekundarstufe II durchgängig nur 3 Stunden. Durch G8 wird die defizitäre Situation noch verschärft. In manchen Ländern gibt es vor allem für den Beginn am Gymnasium ›Kontingentstunden‹ – es bleibt aber den einzelnen Schulen überlassen und damit offen, wie diese verteilt werden.

Die Themenfelder Grammatik und Rechtschreibung werden nahezu ausschließlich im Deutschunterricht verortet. Der (zunehmende) Förderbedarf bei SchülerInnen besteht auch über die 7. oder 8. Klasse hinaus. Hier wäre zu wünschen, dass im Sinne der durchgängigen Sprachbildung die Sprachfähigkeit der SchülerInnen nicht nur im Fach Deutsch, sondern in allen Fächern gefördert wird. Tatsächlich wird eine angemessene sprachliche Form in den Fachanforderungen aller Unterrichtsfächer formuliert, oft hapert es jedoch an der Umsetzung. Erforderlich ist ein verpflichtendes Curriculum für einen sprachsensiblen Fachunterricht. Sinnvoll wäre es zudem, wenn in regelmäßigen Abständen die sprachlichen Grundfertigkeiten der SchülerInnen überprüft würden und wenn die Ergebnisse allen schulischen Lehrkräften, die die betreffenden SchülerInnen in *anderen* Fächern als Deutsch unterrichten, zugänglich gemacht würden, sodass fachübergreifender sprachsensibler Unterricht darauf aufbauen kann. Die Lehrkräfte *aller* Fächer müssen zudem stärker in die Verantwortung genommen werden, angemessene Sprachhandlungsfähigkeiten zu fördern und sich ihrer Vorbildfunktion auch im Hinblick auf ihre eigenen Sprachkompetenzen bewusst zu sein. Konsequente Rückmeldungen zum Sprachgebrauch in allen Fächern könnten die Sprachfähigkeiten der SchülerInnen verbessern und zugleich den Deutschunterricht entlasten.

Bezüglich der (inzwischen vor allem dem Fach Deutsch zugeordneten) Medienbildung wäre es gerade im Hinblick auf die Erfordernisse der Mediatisierung sinnvoll den Schulen Verfügungsangebote zu machen, in denen im Rahmen des Modells der Kontingentstunden etwa halbjährliche Wechsel zwischen zusätzlichen Informatik- und Deutschstunden eingerichtet werden. Damit könnte die (in den aktuellen Debatten häufig ausschließlich thematisierte) methodisch-technische Medienkompetenzvermittlung sinnvoll unterfüttert werden durch die dringend nötige Medienreflexion, die erst, u. a. unter Einbezug von Aspekten der Medienethik, einen kritischen und selbstbestimmten Umgang mit den digitalen Medien möglich macht.

Auch für die Medienbildung wären Spiralcurricula erforderlich, die den Umgang insbesondere mit digitalen Medien für alle Jahrgangsstufen sowie im Hinblick auf den jeweiligen Anteil der einzelnen Fächer regeln. Weitere zentrale Voraussetzungen für eine zeitangemessene Medienbildung sind zudem eine konsequente, vor allem auch inhaltlich orientierte Umsetzung der bislang lediglich angekündigten Bildungsoffensive sowie eine nachhaltige Einbeziehung der Erfordernisse von Medienbildung in die Ausbildung von DeutschlehrerInnen in der ersten und zweiten Phase bzw. Fortbildungsangebote auf dem aktuellen Stand der Entwicklung.

Stellungnahme 4: Studienkultur

Die Bologna-Reform hat bundesweit zu tiefgreifenden Änderungen im Aufbau des Lehramtsstudiums im Fach Deutsch/Germanistik geführt. Einheitlicher ist das Studium dadurch nicht geworden: Während einige Universitäten mit dem ›Bachelor of Education‹ und ›Master of Education‹ vom ersten Semester an auf eine Integration fachdidaktischer und schulpraktischer Inhalte in das Studium setzen, haben andere einen fachwissenschaftlichen oder polyvalenten ›Bachelor of Arts‹ konzipiert, auf den ein Studium des ›Masters of Education‹ folgt; wiederum andere haben das Modell eines nicht-konsekutiven Lehramtsstudiums mit abschließendem Staatsexamen beibehalten.

Ähnliches gilt für die Organisation von Praktika, d. h. für deren Zahl, Länge und Verbindlichkeit wie auch für die Art und Weise ihrer Einbindung in das Studium. Ein Überblick, der alle Bundesländer erfasst, liegt bisher nicht vor; einen ersten Eindruck vermittelt die Studie von Weyland (2012), die zumindest für einige Bundesländer eine völlig disparate Praxis aufzeigt. Sie beklagt außerdem die mangelnde curriculare Einbindung, mangelnde curriculare Zielsetzungen, mangelnde Betreuung, zu wenig Kooperation zwischen Schule und Hochschule und zu wenig empirische Forschung über das Thema.

Diese Unterschiede erschweren nicht nur die Mobilität der Studierenden, sondern führen zu einer immer stärkeren Unvergleichbarkeit der Studienabschlüsse im Lehramt. Dabei ist eine bessere Verzahnung von Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Schulpraxis aus Sicht des DGV zwar wünschenswert, es ist aber davor zu warnen, dass schulpraktische Inhalte gegenüber fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteilen dominieren: Kernaufgabe des Lehramtsstudiums ist die Vermittlung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kenntnisse und Kompetenzen; eine grundsätzliche Eignung für den Schulunterricht sollte zwar bereits im Studium sichtbar werden, diese zu vermitteln und zu überprüfen kann allerdings nur bedingt, nämlich in Form eines in die Studienordnung eingebundenen Praxissemesters im Masterstudiengang, zur Aufgabe der Hochschule erklärt werden. Wird den ReferendarInnen in der zweiten Ausbildungsphase bereits von Anfang an eigenverantwortlicher Unterricht abverlangt, so gleicht dies eher einer Sparmaßnahme des Arbeitgebers als einer der Sache dienlichen Lernaufgabe – ist eine Lehrkraft in Ausbildung diesen Ansprüchen nicht gewachsen, so ist dies kein Defizit der Lehramtsausbildung der Hochschule.

Darüber hinaus spiegeln sich vor allem im Bildungshintergrund der heutigen Germanistikstudierenden gesellschaftliche Entwicklungen wider. Dass in den letzten Jahrzehnten merkliche Veränderungen bezüglich des kulturhistorischen und sprachlichen/sprachwissenschaftlichen Vorwissens festzustellen sind, ist hinlänglich bekannt (vgl. dazu bereits das Positionspapier 2012, 284–286). Ohne in einer fruchtlosen Klage zu verharren, die vergangene Zeiten und Bildungskanons idealisieren würde, gilt es für die Dozierenden an der Hochschule, die aktuelle Situation vorurteilslos zu diagnostizieren und im Hinblick auf das Lehramtsstudium realistische und sinnvolle Anforderungen zu definieren. Dabei ist es sicher eine sinnvolle Maßnahme, potenzielle Studierende durch Self Assessments auf ihre Eignung für das Studium des Faches Deutsch hin zu befragen, Eingangstests einzurichten und AspirantInnen, deren Studierfähigkeit im Hinblick auf ihr sprachliches Wissen angezweifelt wird, Kompensationsangebote zu machen.

Hochschulpolitische Entscheidungen der letzten Jahre aber erschweren vielfach eine Anpassung an die veränderte Studierendenklientel. Dazu zählt auch der Trend zur Abschaffung der Anwesenheitspflicht an Universitäten. Dass sich diese neue Gesetzeslage negativ auf das Lehramtsstudium auswirkt, ist eine von GermanistInnen mehrfach formulierte Auffassung. Gilt nämlich für alle geisteswissenschaftlichen Fächer generell, dass Argumentations- und Diskussionsfähigkeit unverzichtbarer Teil der akademischen Ausbildung sind,⁵ so sind insbesondere für das Fach Germanistik in allen seinen

⁵ Vgl. bspw. die Position von Christoph Helmig (Universität zu Köln, Philosophie) in einem Interview im März 2016: <http://www.sueddeutsche.de/bildung/anwesenheitspflicht-unerhoert-1.2919458>. [letzter Abruf: 20. 11. 2017].

Teilfächern unterschiedliche Analysemethoden und Interpretationstheorien in der beharrlichen Arbeit an Texten einzuüben und fortschreitend zu präzisieren – diskursiv und dialogisch, argumentierend und revidierend, kritisch und selbstkritisch. Um diese Lernprozesse erfolgreich zu durchlaufen, sind germanistische Seminare der geeignete Ort, und eine kontinuierliche Präsenz aller Teilnehmenden ist dafür wiederum eine notwendige Voraussetzung.⁶ Solche Lernprozesse lassen sich durch die in der Hochschullehre immer häufiger zum Einsatz kommenden digitalen Medien, wie MOOCs, keineswegs ersetzen. Ernst Osterkamp (HU Berlin) brachte in einem Interview im April 2015 auf den Punkt, warum es gerade angesichts des veränderten Bildungshintergrundes notwendig sei, dass Germanistikstudierende Seminare regelmäßig besuchen: »weil individuelle Förderung nur funktioniert, wenn man sich kennt.«⁷ Die polemischen Darstellungen in jüngeren Zeitungsartikeln, wonach germanistische Seminare aus einer bloßen Abfolge von Referaten bestünden, spiegelt keineswegs die Wirklichkeit germanistischer Unterrichtskultur wider. Gerade weil der dezidiert interaktive Ansatz sprach- und literaturwissenschaftlicher Seminare sich in den letzten Jahren großflächig durchgesetzt hat, kommen jene politischen Regelungen, welche die Face-to-Face-Situation germanistischer Lehre abwerten, zur Unzeit.

Individuelle Förderung wird angesichts der disparaten Bildungshorizonte der Studierenden heute zunehmend auch zur Aufgabe der germanistischen HochschullehrerInnen. Um konstruktiv auf veränderte Wissenshorizonte der jüngeren Generation von Germanistikstudierenden zu reagieren, ist aber nicht nur der Austausch in den Seminaren vonnöten. Es braucht überdies flexible Möglichkeiten, um literaturgeschichtliche, aber auch sprachliche/sprachwissenschaftliche Kompetenzen zu fördern und Defizite in diesen Bereichen zu kompensieren: Leselisten deutschsprachiger literarischer Werke, Orthografie- und Sprachübungen könnten, wo sie als notwendig oder weiterführend für die fachliche Orientierung erachtet werden, hier sinnvoll sein. Der Arbeitsaufwand der Studierenden hierfür darf allerdings nicht zu Lasten anderer wichtiger Module gehen: Es wäre nicht zielführend, ihn in ECTS-Punkten abgelten zu wollen.

Im Zuge der Bologna-Reform sind zudem an zahlreichen Universitäten die mündlichen und schriftlichen Abschlussprüfungen am Ende des Studiums abgeschafft worden, die eine individuelle Bewertung – wenn auch spät – ermöglichen. Gerade mündliche Abschlussprüfungen aber festigen Fähigkeiten, die für zukünftige DeutschlehrerInnen entscheidend sind – können doch sprachliche und argumentative Kompetenzen helfen, z.B. aktuelle populistische Rhetorik zu entlarven und SchülerInnen gegen sie zu stärken. Modulabschlussprüfungen, die ohne Begleitung von VertreterInnen der Schule abgehalten werden, ersetzen solche Gesamtabschlussprüfungen nicht, zumal vielerorts aufgrund des hohen Aufwandes der Organisation mündlicher Prüfungen die Module durch schriftliche Prüfungen abgeschlossen werden.

Germanistik, insbesondere, wo sie eine qualitativ hochwertige Lehrerbildung anstrebt, braucht gewisse Freiräume, um notwendige wissenschaftliche Standards ihrer StudienabgängerInnen garantieren zu können. Und dazu bedarf es einerseits eines stärkeren und entschiedeneren Rückhalts seitens der Politik, die sich der enormen gesellschaftlichen Bedeutung des Faches Deutsch verpflichtet wissen sollte (siehe Positionspapier 2012, 278–281). Zum anderen bedarf es eines am jeweiligen Universitätsstandort geführten Dialogs der germanistischen FachvertreterInnen, um Maßnahmen für die Qualitätssicherung der Studienabschlüsse abteilungsübergreifend in einer sich rasant verändernden Gegenwart immer wieder neu zu diskutieren.

⁶ So äußert sich u.a. Steffen Martus (HU Berlin) in einer Diskussionsrunde des SWR im Februar 2016: <https://www.swr.de/swraktuell/bw/was-bringt-die-anwesenheitspflicht-anhochschulen-kontrolle-im-hoersaal/id=1622/did=17003474/nid=1622/2u247m/index.html>. Vgl. zu Pro und Contra außerdem <http://www.sueddeutsche.de/bildung/studium-seid-ihr-alleda-1.3747069> [letzter Abruf beider Seiten: 20.11.2017].

⁷ <http://www.tagesspiegel.de/wissen/diskussion-um-die-anwesenheitspflicht-an-deruni-studieren-ohne-da-zu-sein/11624628.html> [letzter Abruf: 20.11.2017].

Zitierte Literatur

(Datum des letzten Abrufs aller im Folgenden genannten URLs: 20.11.2017)

- Klemm, Klaus (2015): Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. (<https://www.bertelsmannstiftung.de/de/publikationen/publikation/did/inklusion-in-deutschland-1/>)
- Klemm, Klaus/Zorn, Dirk (2017): Demographische Rendite adé. Aktuelle Bevölkerungsentwicklung und Folgen für die allgemeinbildenden Schulen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. (https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Demographische_Rendite_ade___final.pdf)
- KMK (2011): »Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen«. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. (http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf)
- KMK/HRK (2015): »Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz«, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. (http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf)
- Positionspapier (2012): Germanistik und Deutschunterricht. Positionspapier der beiden Teilverbände des Deutschen Germanistenverbandes, in: »Germanistik und Deutschunterricht im Deutschen Germanistenverband. Gestern – heute – morgen«. Hg. von Gisela Beste und Jörg Kilian. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Heft 3/2012, S. 277–298. (Zitiert wird nach dieser Fassung; der Text findet sich auch auf <http://www.deutscher-germanistenverband.de/verbandsprofil/positionierungen>)
- Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Rjosk, Camilla/Weirich, Sebastian/Haag, Nicole (Hrsg.) (2017): IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Zusammenfassung. Münster: Waxmann. (<https://www.iqb.hu-berlin.de/institut/bt/BT2016/Bericht>)
- Weyland, Ulrike (2012): Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. (<http://li.hamburg.de/contentblob/3305538/70560ef5e16d6de60d5d7d159b73322f/data/pdf-studiepraxisphasen-in-der-lehrerbildung.pdf;jsessionid=6DC14E311BE6AA9E3CC169C7A9E49B51.liveWorker2>)