

die hochschullehre – Jahrgang 6-2020 (35)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Claudia Bade, Angelika Thielsch und Lukas Mitterauer).

Beitrag in der Rubrik Praxisforschung

DOI: 10.3278/HSL2035W

ISSN: 2199–8825 wbv.de/die-hochschullehre



Stärkung des literarischen Kompetenzerwerbs durch induktive und deduktive Erarbeitung literarischer Grundlagen – zwei Methoden im Vergleich

KATI VOIGT, KATHRIN SCHWANDTKE

Zusammenfassung

Studierende der Literaturwissenschaft sind mit einem enormen Lesepensum konfrontiert und sollen innerhalb kürzester Zeit nicht nur die grundlegenden Konzepte und Arbeitsweisen der Wissenschaft benennen und erklären können, sondern ihr Wissen auch auf konkrete Beispiele anwenden. Vor allem in den Seminaren ist es deshalb wichtig, die Studierenden bei diesem Lernprozess optimal zu unterstützen. Obgleich es vielzählige erfolgreiche Lehrkonzepte gibt, fehlt oft eine gezielte Analyse der Auswirkungen auf den Lernprozess der Studierenden. Dieser praxisorientierte Beitrag stellt ein Scholarship of Teaching and Learning-Projekt vor, in dessen Mittelpunkt die anscheinend einfache, aber doch sehr komplexe Frage steht, ob die induktive (d. h. vom Beispiel zur Regel) oder deduktive Methode (d. h. vom Allgemeinen ausgehend) bei der Vermittlung literarischer Kompetenzen in der subjektiven Wahrnehmung der Studierenden effektiver bei der Unterstützung des Lernprozesses ist.

Schlüsselwörter: SoTL; Literaturwissenschaft; Anglistik; induktiv und deduktiv; Kompetenzerwerb

Enhancing the acquisition of literary competence through inductive and deductive study of literary foundations – two methods in comparison

Abstract

Within literary studies, students are confronted with an enormous reading workload and are expected not only to be able to name and explain the basic concepts and working methods within a very short time, but also to apply their knowledge to concrete examples. Especially in the seminars, it is therefore important to optimally support the students in this learning process. Although there are many successful teaching concepts, there is often a lack of specific analyses of the effects on the student's learning process. This practice-oriented contribution introduces a Scholarship of Teaching and Learning project, which focuses on the apparently simple but very complex question of whether the inductive (i. e. from the example to the rule) or deductive (i. e. starting from the general) method is more effective for teaching literary competences. The conclusion will be based on the student's subjective perceptions of how supportive these two methods were for their learning process.

Keywords: SoTL; literary studies; English studies; inductive and deductive; acquisition of competencies

1 Didaktische Vorüberlegungen

Im Rahmen der Lehrveranstaltungen zur Einführung in die Literaturwissenschaft am Institut der Anglistik der Universität Leipzig sollen vor allem literarische Kompetenzen, welche Haß als „kompetente[n] Umgang mit den Merkmalen und Konventionen eines literarischen Textes“ definiert (Haß, Kieweg, Kuty, Müller-Hartmann und Weisshaar 2006, 159), vermittelt werden, sodass die Studierenden in der Lage sind, „grundlegende Konzepte, Entwicklungen und Arbeitsweisen der anglistischen Literaturwissenschaft [...] zu benennen und zu erklären“. Sie sollen zudem fähig sein, „ihr erworbenes Wissen auf einzelne Texte anzuwenden und kurze wissenschaftliche Textanalysen in englischer Sprache zu verfassen“ (ebd., Auszug aus Modulbeschreibung).

Um dieses Ziel zu erreichen, ist es zum einen notwendig theoretische Grundlagen zu vermitteln, aber auch die Studierenden an das Verfassen eigener Textanalysen und Interpretationen heranzuführen. So sollen „anhand von konkreten Beispieltexten die unterschiedlichen literarischen Genres und Textsorten sowie deren spezifische literarische Merkmale und Techniken behandelt [werden]. Darüber hinaus werden wichtige Begriffe und Analysetechniken der Literaturwissenschaft anwendungsoorientiert vermittelt, die wiederum in der dazugehörigen Übung anhand eigenständig verfasster Textanalysen vertieft werden.“ (ebd., Auszug aus Modulbeschreibung) Aus den Beobachtungen der letzten Jahre ist der Eindruck entstanden, dass die theoriegeleitete Anwendung spezifischer Merkmale den Studierenden weniger Schwierigkeiten bereitet, jedoch die nächste Stufe, nämlich das Herausstellen eigener Ideen und Interpretationsansätze, weniger zufriedstellend umgesetzt wird. Im Zuge dieser Beobachtungen stellt sich die Frage, inwiefern der Aufbau der Lehrveranstaltungen so angepasst werden kann, dass die anscheinend bestehenden Herausforderungen in diesem Bereich von den Studierenden besser bewältigt werden können.

Die Didaktik hat sich schon umfassend mit verschiedenen Methoden zur Arbeit mit Texten in der Literaturwissenschaft beschäftigt und wichtige Ansätze erarbeitet. Nünning und Surkamp (2016) unterscheiden dabei zwischen der rationalen Textanalyse und handlungs- und produktionsorientierten Verfahren. Ersteres beschreibt einen Ansatz, bei dem der Text hinsichtlich inhaltlicher und formaler Aspekte analysiert wird. Im Gegensatz dazu ist der handlungs- und produktionsorientierte Ansatz weniger kognitiv angelegt, sondern rückt vielmehr die Lesenden und deren Standpunkt ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens, wobei ein ganzheitlicher Umgang mit Literatur angestrebt wird (Nünning und Surkamp 2016). Obwohl in der Fachdidaktik ein Überdenken der traditionellen Methoden hin zu kreativen Zugangsformen zu verzeichnen ist, ist ein Ausschluss rationaler Analyseverfahren nicht zielführend: „Die selbständige Interpretation von Texten und damit einhergehend auch Lesefreude sind ohne die Ausbildung von analytischen Kompetenzen nicht möglich.“ (ebd., 6). Im Hinblick auf die Gestaltung der oben beschriebenen Literaturseminare ist es also notwendig, sowohl auf die rationale Textanalyse als auch kreative Zugangsformen zurückzugreifen und beide in die Lehrveranstaltungen zu integrieren.

In der Fachdidaktik besteht ein allgemeiner Konsens, dass die Arbeit, vor allem im Bereich der rationalen Textanalyse, mit Texten sowohl Pre-reading Tasks als auch While- und Post-reading Tasks beinhalten soll, um die Aufmerksamkeit der Leser und Leserinnen auf bestimmte Aspekte zu lenken (siehe u. a. Haß et al. 2006; Thaler 2012). Offen bleibt allerdings, in welcher dieser Phasen inhaltliches, theoretisches und methodisches Wissen erarbeitet werden sollte, also ob ein induktives Arbeiten dem deduktiven Ansatz vorzuziehen ist. Der deduktive Ansatz würde hierbei ein Erarbeiten der theoretischen Grundlagen in der Pre-reading Phase beinhalten, d. h. die Lernenden wiederholen bzw. erarbeiten literaturspezifische Merkmale und Techniken, bevor sie diese am konkreten Beispiel erproben. Die induktive Arbeitsweise würde eine Arbeit mit dem Text ohne die vorherige Erarbeitung theoretischer Grundlagen bedeuten. Die Lernenden lesen und bearbeiten

den Text und erarbeiten anschließend, ausgehend vom Beispiel, allgemeingültige Theorien (siehe u. a. Haß et al. 2006).

Interessant hierbei ist, dass die Überlegungen zum induktiven oder deduktiven Vorgehen schon umfassend in vielen Bereichen der Fachdidaktik untersucht wurden. Besonders im Zuge des Grammatikunterrichts in Schulen gibt es zahlreiche Studien, jedoch nicht für die Arbeit mit Literatur. Der Vorteil induktiver Vermittlungsverfahren liegt dabei vor allem in der Aufmerksamkeitsintensität und dem Interesse, welches sich positiv auf den Entdeckungstrieb der Lernenden auswirken könnte (Gwiasda 2017). Im Gegensatz dazu liegen die Vorteile des deduktiven Verfahrens in der Informationsintensität und dem hierdurch begünstigten Stillen des Sicherheitsbedürfnisses der Schüler (ebd.). Allerdings können Studien in diesem Bereich keinen zweifelsfreien Vorteil der induktiven oder deduktiven Methode herausstellen. Eine Studie von Haight, Herron und Cole (2007), zum Beispiel, stellt die Vorteile eines gesteuerten induktiven Ansatzes (guided induction) dar, während eine weitere Studie von Gwiasda schlussfolgert, dass das induktive Verfahren nicht grundsätzlich dem deduktiven Verfahren vorzuziehen ist, sondern ebenso Vorteile des deduktiven Ansatzes aufgezeigt werden konnten. Insbesondere hat sich gezeigt, dass bei einem deduktiven Vorgehen ein höheres Maß an Fachkenntnissen erworben werden konnte (Gwiasda 2017).

Überträgt man die Kenntnisse aus den Untersuchungen im Bereich Grammatik auf die Arbeit mit Literatur, so würde man davon ausgehen, dass sowohl der induktive Ansatz, also die nachgestellte Erarbeitung von theoretischem und methodischem Wissen, als auch der deduktive Ansatz zu gleichen bzw. ähnlichen Ergebnissen führen müssten. Das nachfolgend beschriebene Projekt möchte sich genau dieser Überlegung widmen und untersuchen, ob Studierende vom induktiven bzw. deduktiven Ansatz im Bereich der Literaturarbeit subjektiv profitieren, d. h. welche dieser zwei Vorgehensweisen von den Studierenden bevorzugt werden.

2 Induktive und deduktive Methode im Praxistest

Das im Folgenden vorgestellte Projekt entstand innerhalb der ersten *LiT.School: Scholarship of Teaching and Learning* des Hochschuldidaktischen Zentrums Sachsen und wurde im Wintersemester 2018/2019 an der Universität Leipzig innerhalb der Anglistik durchgeführt. SoTL wird dabei im Sinne von Huber verstanden:

Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) ist die wissenschaftliche Befassung von Hochschullehrenden in den Fachwissenschaften mit der eigenen Lehre und/oder dem Lernen der Studierenden im eigenen institutionellen Umfeld durch Untersuchungen und systematische Reflexionen mit der Absicht, die Erkenntnisse und Ergebnisse der interessierten Öffentlichkeit bekannt und damit dem Erfahrungsaustausch und der Diskussion zugänglich zu machen. (Huber, Pilniok, Sethe, Szczyrba und Vogel 2014, 21)

2.1 Rahmenbedingungen

Das Projekt wurde in dem Einführungsmodul „Einführung in die britische Literatur und Kultur I“ durchgeführt, wobei die Zielgruppe sowohl Bachelor- und Lehramtsstudierende im ersten Semester sowie Studierende im Wahlbereich bilden. Das Modul besteht aus insgesamt drei Veranstaltungen: einer Vorlesung in den Kulturstudien, einer Vorlesung in der Literaturwissenschaft und einer begleitenden Übung in der Literaturwissenschaft. Die Vorlesungen vermitteln auf der einen Seite einen Überblick über die Geschichte der britischen Inseln (Kultur) und behandeln auf der anderen Seite anhand von konkreten Beispieltexten unterschiedliche literarische Gattungen und Textsorten sowie deren spezifische literarische Merkmale und Techniken (Literatur). Die Übung, welche im Folgenden im Fokus steht, knüpft an die Vorlesung zur britischen Literatur an und soll anhand zusätzlicher Texte die wichtigsten Begriffe und Analysetechniken der Literaturwissenschaft anwendungsorientiert vertiefen. Die Makrostruktur bzw. der Fokus in der Literatur liegt dabei nicht auf den verschiedenen Epochen der britischen Literatur, sondern vielmehr auf den

Gattungen Lyrik, Epik (Romane und Kurzgeschichten) und Dramatik. Das Modul wird mit zwei Klausuren abgeschlossen.

2.2 Status quo

Der Aufbau der Übung folgte bisher einer relativ festen Struktur. Die einzelnen Gattungen wurden dabei nacheinander behandelt, wobei für jede Gattung eine allgemeine Einführungssitzung zur Wiederholung textsortenspezifischer Merkmale sowie ein bis zwei Sitzungen zur Bearbeitung von Beispieltextrn vorgesehen waren. Die Gruppenkonstellation ist zumeist sehr heterogen, da die Voraussetzungen (Lebenserfahrung, Vorwissen, Motivation, angestrebter Studienabschluss etc.) der Studierenden oft stark voneinander abweichen. Um den Bedürfnissen der Studierenden dennoch gerecht zu werden und sie für die Inhalte zu motivieren, wird häufig auf aktivierende Methoden und verschiedene Sozialformen zurückgegriffen. Zudem wird darauf geachtet, sowohl Verfahren der rationalen Textanalyse sowie handlungs- und produktionsorientierte Ansätze in den Unterricht zu integrieren.

Die Mitarbeit in der Übung und die Rückmeldung der Studierenden waren bisher durchweg positiv. Nichtdestotrotz konnte in der Selbstevaluation der Übung festgestellt werden, dass die Studierenden sich oft nicht auf die Texte einlassen, sondern vielmehr den festen Schemata aus den vorherigen Sitzungen folgen. Anstatt eigene Ideen zu entwickeln, werden oftmals nur die Dinge untersucht, die an früherer Stelle bereits innerhalb der Übung besprochen wurden. Unkonventionelle Interpretationen oder Spekulationen kamen dabei nur selten zustande. Das Ziel, eigene Ideen und Ansätze zu entwickeln, wird nur bei wenigen Studierenden erreicht und auch Diskussionen kommen nur schwer zustande.

2.3 Fragestellung

Aus den oben dargestellten Beobachtungen ergibt sich die Frage, inwieweit eine Änderung in der Struktur der Übung dazu führen kann, dass sich die Studierenden eigenständig und intensiv mit den Inhalten auseinandersetzen und nicht auf vorgefertigte Schemata zurückgreifen. Im Idealfall ermöglicht man den Studierenden genügend Freiraum, um eigene Ideen zu entwickeln und einen individuellen Zugang zu unterschiedlichen Literaturgattungen finden, um sich somit Inhalte selbstständig zu erarbeiten. Dies fördert nicht nur das eigenständige Arbeiten, sondern baut auch Hemmungen der Mitarbeit ab, stärkt das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten, fördert die Kreativität und regt Diskussionen an. Somit wird die Lehre aktiver, Gespräche intensiviert und den Studierenden die Möglichkeit gegeben, eigene Interpretationen ohne Druck oder Zwang (durch z. B. Benotung) zu testen. Wie bereits oben erwähnt, ist die Verwendung vielfältiger Methoden und Verfahren (analytische und kreative Zugangsformen) für ein erfolgreiches Arbeiten mit Literatur unabdingbar und wurde auch bereits innerhalb der Übungen angewandt. Jedoch kristallisiert sich die Frage heraus, ob eine Änderung in der Reihenfolge der Stoffvermittlung, d. h. der Mikrostruktur, einen Einfluss auf den subjektiven Lernerfolg der Studierenden hat. Lassen sich demnach Unterschiede feststellen, wenn zunächst die Theorie/Methoden im Allgemeinen besprochen und dann am Beispieltextrn angewendet werden oder aber zunächst ein Beispieltextrn gelesen und eigene Gedanken gesammelt werden, bevor diese abstrahiert werden und allgemein über die Gattung gesprochen wird?

2.4 Forschungsdesign

Um Vorteile der deduktiven bzw. induktiven Verfahrensweise herauszustellen, findet die Untersuchung in zwei parallel laufenden Übungsgruppen (hier A und B) statt. Dabei wird die Struktur der Übung geändert, die bisherigen Inhalte bleiben jedoch gleich. Die Untersuchung soll zeigen, welche Auswirkungen die Struktur auf die Zufriedenheit und die Selbsteinschätzung der Studierenden hat, d. h. welche Verfahrensweise (induktiv vs. deduktiv) den Studierenden hilft, literarische Kompetenzen subjektiv am besten zu erwerben.

Bedingt durch die Vorgaben, dass die Themenbereiche Lyrik, Epik (Romane und Kurzgeschichten) und Dramatik behandelt werden sollen, ergeben sich vier größere Unterrichtseinheiten: Gedichte, Romane, Kurzgeschichten und Dramen. Damit das Lesepensum über das Semester ungefähr gleich verteilt ist, werden die Gedichte und der Roman sowie die Kurzgeschichte und das Drama jeweils als ein Block zusammengefasst.

Ein direkter Vergleich der Studierenden wird dadurch ermöglicht, dass beide Gruppen beide Ansätze kennenlernen, indem jeweils ein Block mithilfe der induktiven bzw. deduktiven Methode aufgearbeitet wird. Da unter anderem Unterrichtszeit, Stoffinhalt, Zeitpunkt des Semesters und Sequenz der Vermittlung einen Einfluss auf die subjektive Wahrnehmung der Studierenden haben können, wird der Unterricht „entgegengesetzt“ durchgeführt, d. h. Übung A erfährt zunächst die deduktive Herangehensweise und lernt im späteren Verlauf die induktive Vermittlung kennen. Die Studierenden der Übungsgruppe B werden hingegen zuerst mit der induktiven Variante konfrontiert und im zweiten Block mit der deduktiven (siehe Abbildung 1).

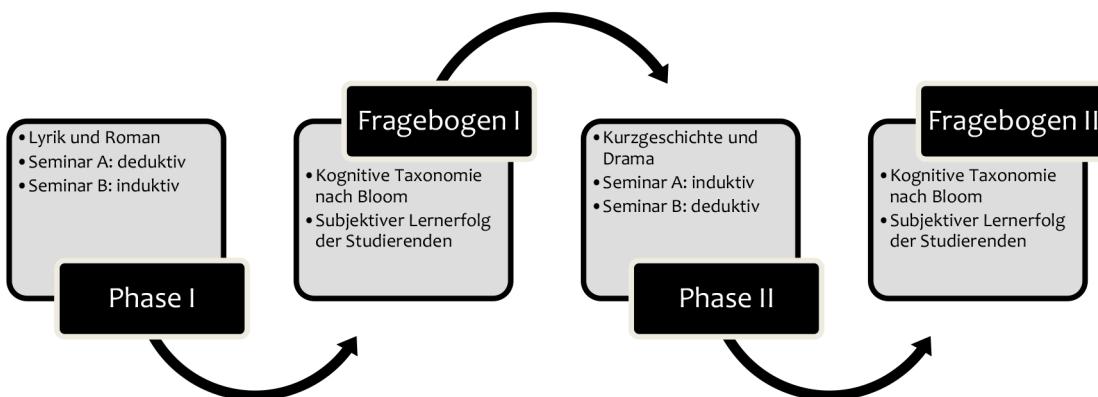


Abbildung 1: Forschungsdesign

2.5 Fragebogen

Jeweils am Ende jeden Blocks füllen die Studierenden einen Fragebogen zur Erfassung der subjektiven Einschätzung des Lernerfolgs aus. Mit Unterstützung der Stabsstelle Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium der Universität Leipzig wurde dafür ein Mixed Methods-Fragebogen entwickelt, der quantitative und qualitative Auswertungen zulässt (Kuckartz 2014). Grundlage hierfür bildet die Taxonomie von Bloom (1956). Den Studierenden wurden dabei Fragen zu verschiedenen Themen gestellt, die sie mithilfe einer 5er-Skala (1 trifft gar nicht zu/sehr unzufrieden bis 5 trifft voll zu/sehr zufrieden) beantworten sollten. Der erste Fragebogen erhebt allgemeine Daten über die Studierenden, den Seminarinhalt und zur Lehrperson.

Tabelle 1: Inhaltlicher Überblick zu Fragebogen I

Themengebiet	Inhalt
allgemeine Angaben	statistische Erhebungen, z. B. Geschlecht, Fachsemester, Fremdsprachenkenntnisse, Lesegewohnheiten
Arbeitsweise	Lernverhalten (Tageszeit, Gruppe/einzeln, „Lerntyp“) Wichtig hier war die Frage, wie sich Studierende neue Themen am liebsten erschließen: vom Beispiel zum Allgemeinen, vom Allgemeinen zum Beispiel, oder egal.
Seminarinhalt (Gedichte, Roman)	Abfrage der drei Taxonomiestufen Wissen, Verstehen und Anwenden: Wissen: Ich kann wichtige Begriffe zur Lyrikanalyse/zur Romananalyse benennen. Verständnis: Ich kann grundlegende Konzepte der Lyrikanalyse/der Romanalyse erklären. Anwendung: Ich kann mein Wissen auf einzelne Gedichte/Romane anwenden.

(Fortsetzung Tabelle 1)

Themengebiet	Inhalt
Zur Lehrperson	Vorbereitung, Gestaltung, Erklärungen, etc.
Lob, Kritik, Verbesserungsvorschläge	Freies Textfeld

Der zweite Fragebogen greift die Fragen nach dem Seminarinhalt erneut auf, wobei er sich diesmal auf den zweiten Inhaltsblock bezieht. Darüber hinaus werden auch allgemeine Fragen zur Gesamtevaluation des Seminars gestellt.

Tabelle 2: Inhaltlicher Überblick zu Fragebogen II

Themengebiet	Inhalt
Seminarinhalt (Kurzgeschichte, Drama)	Abfrage der drei Taxonomiestufen Wissen, Verstehen und Anwenden: Wissen: Ich kann wichtige Begriffe zu Kurzgeschichten/zur Dramenanalyse benennen. Verständnis: Ich kann grundlegende Konzepte der Kurzgeschichtenanalyse/der Dramenanalyse erklären. Anwendung: Ich kann mein Wissen auf einzelne Kurzgeschichten/Dramen anwenden.
Aufbau & Struktur	Transparenz, Struktur, Veranschaulichung
Aufwand & Anforderungen	Tempo, Stoffumfang, Arbeitsaufwand, Vor- und Nachbereitung, Anwesenheit
Gesamtbewertung der Lehrveranstaltung	
Zur Lehrperson	Vorbereitung, Gestaltung, Erklärungen, etc.
Gesamtbewertung der Lehrperson	
Zum Seminar	Direkte Frage nach den zwei unterschiedlichen Ansätzen und welcher persönlich besser gefallen bzw. beim Lernen unterstützt hat. Freies Antwortfeld.
Lob, Kritik, Verbesserungsvorschläge	Freies Textfeld

Anmerkungen: Beide Fragebögen werden von den Studierenden in der Lehrveranstaltung anonym ausgefüllt.

3 Ergebnisse/Auswertung

Die Fragebögen wurden von der Stabsstelle Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium der Universität Leipzig ausgewertet, wobei der Mittelwert für die hier vorliegende Studie am relevantesten ist. Wie Henrike Pfeiffer, Hannah Rach, Sarah Rosanowitsch und Julia Wörl (2015) bemerken, liegen bei solchen Evaluationen keine Vergleichsstandards vor, sodass lediglich die zwei Seminargruppen miteinander verglichen werden können.

3.1 Lernerfolg

Die Fragen zum Seminarinhalt sollten die Taxonomiestufen Blooms abdecken, was jedoch aufgrund der subjektiven Selbsteinschätzung des eigenen Lernerfolgs nur bedingt möglich ist. Trotz der geringen Anzahl an Daten lässt sich eine Tendenz in den Ergebnissen ablesen (siehe Abbildung 2).

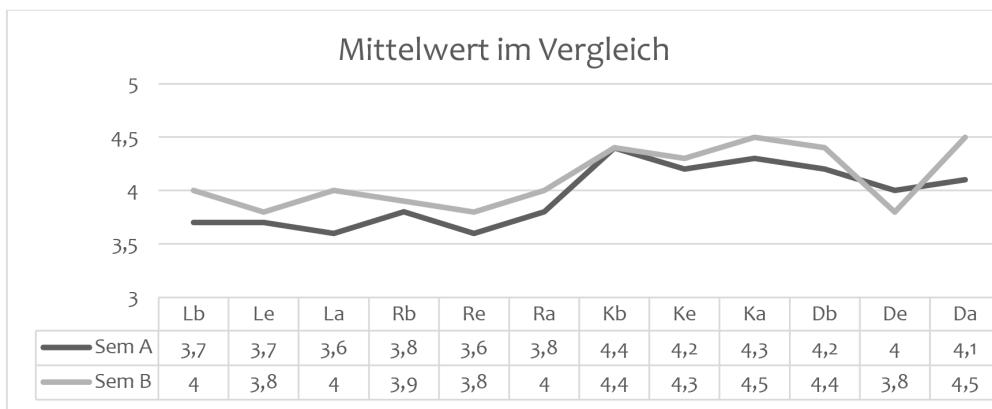


Abbildung 2: Vergleich der Übungsgruppen A und B in deren subjektiver Einschätzung ihres Lernerfolgs

Anmerkungen: Lb – Lyrik benennen; Le – Lyrik erklären; La – Lyrik anwenden; Rb – Roman benennen; Re – Roman erklären; Ra – Roman anwenden; Kb – Kurzgeschichte benennen; Ke – Kurzgeschichte erklären; Ka – Kurzgeschichte anwenden; Db – Drama benennen; De – Drama erklären; Da – Drama anwenden

Die Teilnehmenden der Übungsgruppe B empfinden ihren Lernerfolg und ihre Kompetenz als höher als Studierende in Übungsgruppe A. Es lässt sich zudem feststellen, dass das persönliche Kompetenzempfinden der Studierenden in beiden Übungen erwartungsgemäß bis zum Ende des zweiten Blocks steigt, wobei der Zuwachs von Übungsgruppe B im Vergleich zum ersten Testzeitpunkt geringer ist als in Übungsgruppe A. Leider stehen für den Vergleich der beiden Gruppen für die Übung B nicht die von Henrike Pfeiffer et al. geforderte Mindestzahl von 15, sondern nur acht Fragebögen zur Verfügung, sodass die Ergebnisse lediglich vorsichtige Spekulationen zulassen (Henrike Pfeiffer et al. 2015). Es lässt sich aber vermuten, dass der größere Anstieg des subjektiven Lernerfolgs bei Übungsgruppe A durch den Einsatz der induktiven Herangehensweise hervorgerufen wurde. Eine größer angelegte Studie könnte weitere Faktoren untersuchen, die ebenfalls einen Einfluss auf die Ergebnisse gehabt haben könnten. Beispielsweise kann das Näherrücken der Klausur viele Studierende dazu bringen sich intensiver mit dem Stoff zu beschäftigen, was wiederum mit einer höheren Leistungseinschätzung einhergeht. Des Weiteren wurden in der vorliegenden Studie die Vermittlungsform und der Inhalt der Vorlesung nicht berücksichtigt. Vor allem der Zeitpunkt der Vorlesung im Verhältnis zur Übung (wurden Grundlagen in der Vorlesung bereits behandelt, oder erst nachdem das Beispiel in der Übung besprochen wurde) spielt eine wichtige Rolle in der Selbsteinschätzung der Studierenden in Bezug auf ihre literarische Kompetenz.

3.2 Arbeitsweise

Die Frage zur Arbeitsweise („Ich erschließe mir neue Themen am liebsten...“) diente vornehmlich der Erfassung, mit welcher der zwei Methoden sich die Studierenden eher identifizieren, sei es durch vergangene Erfahrungen z. B. in der Schule, dem eigenen Lernprozess oder durch das Erleben in der Übung (siehe Abbildung 3). Es zeigt sich, dass in Übung A (deduktiv) der deduktive Ansatz mit 60 % klar bevorzugt wird, nur 10 % favorisieren den induktiven Ansatz und 30 % geben an, dass es ihnen egal sei. Der hohe Anteil an Befürwortern des deduktiven Ansatzes in der Übungsgruppe A kann sicherlich einerseits darauf zurückzuführen sein, dass dieses Verfahren in dieser Übung im ersten Block angewendet wurde, jedoch hat auch immer die Lernerhistorie einen Einfluss darauf, welches Verfahren bevorzugt wird. So können Erfahrungen aus anderen Seminaren oder aus der Schulzeit maßgeblichen Einfluss darauf haben. Aus diesem Grund ist ein Vergleich mit den Ergebnissen des zweiten Messpunktes deutlich aussagekräftiger, da hier dargestellt wird, ob das Verwenden eines anderen Verfahrens die ursprüngliche Einschätzung beeinflussen kann. Gleichermaßen gilt für die Übungsgruppe B, wobei hier die Verteilung von induktiven und deduktiven Verfahren mit jeweils 38 % ausgeglichen ist. Dieses ausgeglichene Verhältnis könnte tatsächlich darauf zurückzuführen sein, dass die Studierenden auf der einen Seite das deduktive Verfahren

bereits kennen (z. B. durch andere Seminare oder aus der Schule), auf der anderen Seite aber das induktive Vorgehen innerhalb der Übung kennengelernt haben. Daher können sie im Vergleich zu Gruppe A besser einschätzen, was mit induktiv und deduktiv gemeint ist, und ihre Erfahrungen als Bewertungskriterium nutzen.

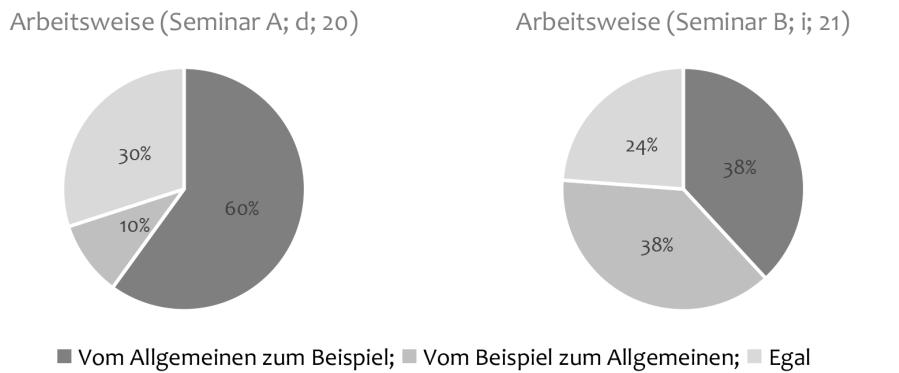


Abbildung 3: Auswertung Arbeitsweise (Auszug)

3.3 Induktive und deduktive Vermittlung

Im zweiten Fragebogen wurden die zwei genutzten Ansätze direkt angesprochen: „Das Seminar ist zwei unterschiedlichen Ansätzen gefolgt: zum einen vom spezifischen Text zur Textsorte im Allgemeinen und umgekehrt.“ Die Studierenden sollten daraufhin angeben: „Welche dieser zwei Vorgehensweisen hat Ihnen persönlich besser gefallen bzw. Sie beim Lernen besser unterstützt und warum?“ (siehe Abbildung 4)

Interessant ist, dass am Ende der deduktive Ansatz von der Mehrzahl der Studierenden bevorzugt wird. Als Gründe hierfür werden folgende Beispiele gegeben:

- Da es eine erste Übung ist, ob man allgemein Informationen richtig verstanden hat und einordnen kann
- Allgemeines Wissen über die bestimmte Textsorte kann durch Beispiele besser gefestigt werden
- Da allgemein Fakten erst gelernt, dann gefestigt und so später leichter zu übertragen sind.

Die Aussagen zeigen, dass die von den Studierenden genannten Vorteile vor allem im Bereich des Anwendens von Basiswissen und allgemeinen Fakten liegen, da hier auf feste Strukturen zurückgegriffen werden kann. Dies deckt sich auch mit den oben genannten Beobachtungen aus den bisherigen Übungen.

Befürworter des induktiven Ansatzes sehen folgende Vorteile in dessen Anwendung:

- So herum wusste man, was ein Merkmal konkret bedeuten kann und man hatte immer gleich Beispiele parat.
- Da man bereits ein konkretes Beispiel intensiv behandelt hat, bevor zur allgemeinen Analyse übergegangen wird.
- Interessanter, macht mehr Spaß, weniger theoretisch.

Die Kommentare machen deutlich, dass hier nicht mehr nur der reine Wissenserwerb theoretischer Merkmale, sondern vielmehr deren Verstehen in den Vordergrund rückt.

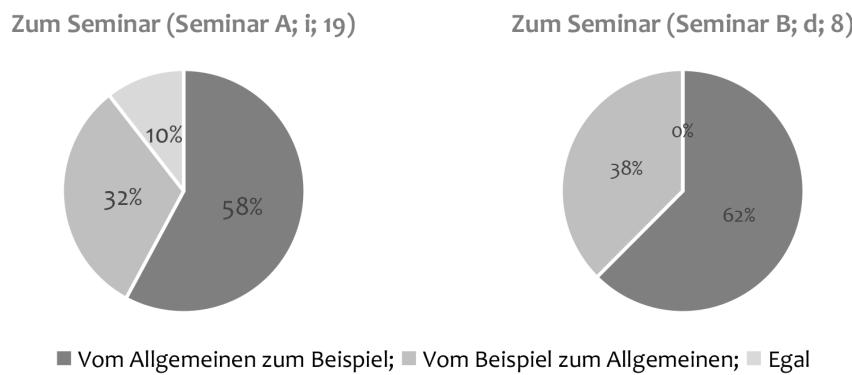


Abbildung 4: Auswertung Seminarstruktur (Auszug)

Die Fragen zur Arbeitsweise (Fragebogen I) und zur Seminarstruktur (Fragebogen II) zielten auf die subjektive Einstellung zur deduktiven und induktiven Herangehensweise ab, um eventuelle Änderungen aufzuzeigen. Vor allem in Gruppe A ist der Vergleich interessant: Der Anteil an Studierenden, welche die induktive Methode bevorzugen, ist beim zweiten Fragebogen dreimal so hoch wie beim ersten Fragebogen. In Gruppe B hat sich der Anteil gehalten, wobei sich die Auswertung in dieser Gruppe aufgrund der geringen Anzahl an Feedbackbögen schwierig gestaltet.

4 Fazit

Die Auswertung der Fragebögen hat ergeben, dass die Mehrheit der Studierenden die deduktive Methode bevorzugen, nachdem sie beide kennengelernt und angewendet haben (65 % in beiden Kursen). Inwieweit die Vorerfahrungen der Studierenden hierbei eine Rolle spielen, wurde in der Untersuchung nicht erfasst. Einer der Gründe, warum die meisten Studierenden den deduktiven Ansatz bevorzugen, könnte darin liegen, dass eine vorgelagerte allgemeine Sitzung den Studierenden eine Hilfestellung bei der Analyse von Texten bietet (siehe auch die Erklärungen). Unterstellend könnte man sogar behaupten, dass es einfacher anstrengender ist, sich selbstständig Gedanken über etwas zu machen anstatt einen vorgegebenen Prozess abzurufen.

Auf der anderen Seite wird jedoch deutlich, dass Studierende, welche zunächst die deduktive und dann die induktive Methode erfahren haben, den Wissenszuwachs höher einschätzen als die jeweils andere Gruppe. Zudem hat sich die Anzahl der Studierenden, welche die induktive Methode bevorzugen, nach dem zweiten Block erhöht. Als Gründe dafür wurden vor allem eine bessere Nachvollziehbarkeit der „Theorie“ angegeben, da bereits ein Beispiel für die allgemeine Besprechung vorliegt, und dass diese Reihenfolge interessanter ist.

Aus der subjektiven Sicht der Übungsleitung überwiegen die Vorteile des induktiven Ansatzes gegenüber dem deduktiven Ansatz. In beiden Gruppen wurde die Qualität der Interpretationsansätze im induktiven Block als höher eingeschätzt. Dies könnte darin begründet sein, dass die Studierenden zuerst allein und selbstständig mit den Beispieltextrn arbeiten konnten, um so erste Ideen zu sammeln und eigene Interpretationsansätze aufzustellen. Dies war zeitgleich ein guter Indikator, was die Studierenden interessiert, und die Lehrkraft konnte somit in der Übung gezielter auf die Vorlieben und Wünsche der Studierenden eingehen. Dies wiederum erhöhte die intrinsische Motivation. Erst nachdem die Studierenden frei spekulieren konnten und sich unabhängig Gedanken machten, wurde gezielt das Wissen ins Allgemeine übertragen, neu organisiert und strukturiert und gleichzeitig vertieft.

Dieses Vorgehen weist gleichzeitig einen weiteren Vorteil auf: die Möglichkeit des Rückbezugs auf konkrete Beispiele bei der Erarbeitung allgemeingültiger Aussagen zu den einzelnen Merkmalen. Die Beispieltextrn dienten dabei als Grundlage und Anschauungsmaterial, womit die Theorie anschaulicher wurde und sofort mit bereits bekannten Texten verknüpft werden konnte. Damit waren abstrakte Elemente von Anfang an konkretisiert und besser nachvollziehbar.

Nichtdestotrotz dürfen die Bedürfnisse der Studierenden, die eine deduktive Vorgehensweise bevorzugen, nicht vernachlässigt werden. Für die Umsetzung im Unterricht bietet sich daher eine Mischung dieser zwei Methoden an. Zum einen sorgt dies für Abwechslung im Unterricht, zum anderen bietet es den Studierenden verschiedene Zugangsmöglichkeiten. Diese verschiedenen Herangehensweisen könnten nicht nur innerhalb der Übung, sondern auch innerhalb des Moduls umgesetzt werden. Es gilt daher zu überlegen, ob im Rahmen der Vorlesung grundsätzlich zuerst die Grundlagen vermittelt und anschließend in den Übungen angewendet werden oder ob eine selbstständige Erschließung der Texte innerhalb der Übung zeitlich vor die Vermittlung der nötigen Fachbegriffe und Ansätze gestellt werden könnte.

Selbstverständlich weist dieses Projekt noch sehr viele Schwachstellen auf, gerade in der Erfassung der Daten und dem Versuchsaufbau (z. B. konnten die Größe der Versuchsgruppe, die unterschiedlichen Sprachkenntnisse und das Leseverhalten nicht berücksichtigt werden). Aber es ist eine sehr spannende Thematik, die noch nicht in der Fachliteratur aufgenommen und untersucht wurde. Dabei spielt die Arbeit mit Literatur im universitären Kontext eine große Rolle. Umso wichtiger erscheint es passende Methoden und Ansätze zu finden und weiterzuentwickeln, sodass die Seminare entsprechend den Bedürfnissen der Studierenden gestaltet werden können. Dementsprechend wäre es interessant, weitere Daten bezüglich dieser Thematik zu sammeln, wobei vor allem auch die Vorerfahrungen der Studierenden erfasst werden sollten, um die Einflüsse der eigenen Lehrer deutlicher darzustellen.

Literatur

- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals*. New York, London: McKay; Longman.
- Gwiada, D. (2017). *Induktive Grammatikeinführung unter allen Umständen? – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in der Spracherwerbsphase des LUs*. Online unter: <https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/pegasus/article/view/35380/29034> [09.11.2019]
- Haight, C. E., Herron, C. & Cole, S. P. (2007). The Effects of Deductive and Guided Inductive Instructional Approaches on the Learning of Grammar in the Elementary Foreign Language Classroom. *Foreign Languages Annals*, 40 (2), 288–310. Online unter: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb03202.x> [09.11.2019]
- Haß, F., Kieweg, W., Kuty, M., Müller-Hartmann, A. & Weisshaar, H. (Hrsg.) (2006). *Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Peiffer, H., Rach, H., Rosanowitzsch, S. & Wörl, S. (2015). Lehrevaluation. In M. Schneider & M. Mustafić (Hrsg.), *Gute Hochschullehre. Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet* (2015th ed.) (153–184). Berlin: Springer Berlin.
- Huber, L., Pilniok, A., Sethe, R., Szczyrba, B. & Vogel, M. P. (2014). Forschendes Lehren im eigenen Fach: Scholarship of teaching and learning in Beispielen. *Blickpunkt Hochschuldidaktik*: Vol. 125. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Institut für Anglistik, Universität Leipzig (2019). *Modulbeschreibungen Bachelor Anglistik*. Online unter: http://anglistik.philol.uni-leipzig.de/files/anglistik/media/downloads/studienfuehrer_1/04_ba_anglistik_anlage_module_04-04-2019-1.pdf [09.11.2019]
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Nünning, A. & Surkamp, C. (2016). *Englische Literatur unterrichten* (4th revised ed.). Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.
- Thaler, E. (2012). *Englisch unterrichten*. Berlin: Cornelsen.

Autorinnen

Kati Voigt. Universität Leipzig, Institut für Anglistik, Leipzig, Deutschland; E-Mail: kati.voigt@uni-leipzig.de

Kathrin Schwandtke. Universität Leipzig, Institut für Anglistik, Leipzig, Deutschland; E-Mail: kathrin.schwandtke@uni-leipzig.de



Zitierungsvorschlag: Voigt, K. & Schwandtke, K. (2020). Stärkung des literarischen Kompetenz-erwerbs durch induktive und deduktive Erarbeitung literarischer Grundlagen. Zwei Methoden im Vergleich. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020. DOI: 10.3278/HSL2035W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre



Die Online-Zeitschrift **die hochschullehre** wird Open Access veröffentlicht. Sie ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen. Sie liefert eine ganzheitliche, interdisziplinäre Betrachtung der Hochschullehre.

Alles im Blick mit **die hochschullehre**:

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

Sie sind Forscherin oder Forscher, Praktikerin oder Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung oder in angrenzenden Feldern? Lehrende oder Lehrender mit Interesse an Forschung zu ihrer eigenen Lehre?

Dann besuchen Sie wbv.de/die-hochschullehre.

Alle Beiträge stehen kostenlos zum Download bereit.

↗ wbv.de/die-hochschullehre