

SLLD (B) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
BÄNDE

Üben

Theoretische und empirische Perspektiven
in der Deutschdidaktik

Jochen Heins,
Katrin Kleinschmidt-Schinke,
Dorothee Wieser &
Esther Wiesner (Hrsg.)

BAND **5**

Üben

Theoretische und empirische Perspektiven
in der Deutschdidaktik

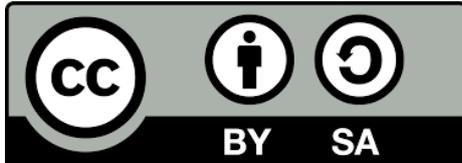
Herausgegeben von

Jochen Heins, Katrin Kleinschmidt-Schinke,
Dorothee Wieser & Esther Wiesner

Open Access verfügbar unter
<https://www.doi.org/10.46586/SLLD.248>

www.slld.eu

Das Werk und seine Teile sind in der vorliegenden Form unter der Creative Commons Lizenz CC BY-NC-SA „Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ veröffentlicht.



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

©Jochen Heins, Katrin Kleinschmidt-Schinke, Dorothee Wieser, Esther Wiesner

ISBN: 978-3-96955-025-0 (digital)

ISSN: 2701-0600 (digital)

DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.248>

Redaktionen

SLLD (Z) ZEITSCHRIFT FÜR
SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK

Jörn Brüggemann
Jochen Heins
Miriam Morek
Juliane Stude

SLLD (B) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
BÄNDE

Steffen Gailberger
Michael Krelle
Swantje Weinhold
Thomas Zabka

SLLD (E) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
EINFÜHRUNGEN

Birgit Mesch
Florian Radvan
Björn Rothstein
Caroline Schuttkowski

SLLD (U) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
UNTERRICHTSVORHABEN

Michael Beißwenger
Juliane Dube
Steffen Gailberger
Boris Körkel
Kirsten Schindler
Benjamin Uhl
Johannes Wild
Heike Wirthwein

Beirat

Cordula Artelt (Bamberg)
Michael Becker-Mrotzek (Köln)
Albert Bremerich-Vos (Essen)
Christian Dawidowski (Osnabrück)
Ricarda Freudenberg (Weingarten)
Christine Garbe (Köln)
Ingrid Gogolin (Hamburg)
Cornelia Gräsel (Wuppertal)
Elke Grundler (Ludwigsburg)
Matthias Hölzner (Essen)
Michael Kämper-van den Boogaart (Berlin)
Beate Leßmann (Kiel)
Christine Pauli (Fribourg)
Susanne Prediger (Dortmund)
Susanne Riegler (Leipzig)
Knut Schwippert (Hamburg)
Torsten Steinhoff (Siegen)
Maja Wiprächtiger-Geppert (FHNW Windisch)
Arne Ziegler (Graz)
Evelyn Ziegler (Essen)

Inhalt

Jochen Heins, Katrin Kleinschmidt-Schinke, Dorothee Wieser & Esther Wiesner

Üben – Perspektiven der Deutschdidaktik 1

Ursula Bredel & Irene Pieper

Der Beitrag des Übens zur Entwicklung sprachlicher und literarisch-ästhetischer Handlungsfähigkeit 19

TEIL I: FORMEN DES ÜBENS IM RECHTSCHREIBUNTERRICHT

Romina Schmidt & Susanne Riegler

Zwischen Lerngelegenheit und Bewährungsprobe. Zur Praxis des Übens im Rechtschreibunterricht der Primarstufe 35

TEIL II: LITERARISCHES VERSTEHEN EINÜBEN?!

Torsten Pflugmacher

Üben des Unverstandenen oder Die Einführung des Neuen. Eine Fallanalyse zu Praktiken der Vermittlung von Wirkungsexplikation 57

Thomas Zabka

Das Problem der Thesenbildung in Leitfäden zur Literaturinterpretation. Kritische Analyse übungsrelevanter Abschnitte in Lehrwerken für die Sekundarstufe II am Beispiel der Gedichtinterpretation 75

TEIL III: ÜBEN IN DER PROFESSIONALISIERUNGSFORSCHUNG

Üben im Kontext des Lehramtsstudiums

Nicole Masanek

Üben in literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Lerngelegenheiten. Ein didaktisches Modell zur Einübung von Vernetzung im Lehramtsstudium Deutsch 99

Robert Halagan & Christoph Bräuer

Didaktisches Wahrnehmen üben. Professionalisierung von Unterrichtswahrnehmung im Deutschunterricht 125

Christian Gegner & Anita Schilcher

Mündliche Performanz im Lehramtsstudium: eine Übungslücke? Zur Notwendigkeit stimm- und sprechpraktischer Anteile im Lehramtsstudium 151

Üben im Kontext des Praxissemesters

Miriam Jähne, Anna Seeber & Iris Winkler

Das Praxissemester als Gelegenheit zum Erwerb fachdidaktischer Kompetenzen?
Differenzielle Ergebnisse einer Interventionsstudie mit Deutschstudierenden zur
Wirksamkeit onlinebasierten Videofeedbacks 183

Florian Hesse

Unterrichten üben im Schulpraktikum? Theoretische Überlegungen und Konzeption
einer Videostudie zum Literaturunterricht von Studierenden 207

Sybille Werner

Moderierende Lehrer*innenhandlungen im Gespräch – Kann man das üben? 227

Frederike Schmidt & Florian Hesse

Gespräche von Praxissemesterstudierenden zur Planung von Unterrichtsstunden im
Gegenstandsfeld Literatur. Erste Befunde zur Gestaltung und zu inhaltlichen Rele-
vanzsetzungen 247

Üben mit Blick auf sprachlich-diskursive Lernprozesse

Julia Sacher

„irgendwie so diese beginnwörter“ – Transkriptbasiertes Üben im Modus der
Sprachreflexion 269

Yvonne Dammert & Luciano Gasser

Literarisch-dialogische Unterrichtsgespräche begleiten lernen. Ein videobasiertes
Coachingprogramm für Lehrpersonen 299

Jochen Heins, Katrin Kleinschmidt-Schinke, Dorothee Wieser & Esther Wiesner

Üben – Perspektiven der Deutschdidaktik

„Geübt wird alles, was nicht unmittelbar durch Wille oder Entschluss ausgeführt werden kann.“ (Brinkmann 2017: 31)

Die Reaktionen auf das für das Hildesheimer Symposium Deutschdidaktik (2020) gewählte Tagungsthema – „Üben“ – waren durchaus gemischt. Es war nicht sofort einsichtig, warum gerade dieses Thema einen anregenden und konstruktiven Rahmen für deutschdidaktische Forschungsdiskussionen bieten sollte. Die Gründe für diese zunächst eher skeptische Haltung waren vermutlich divers, ganz sicher spielte dabei aber auch eine Rolle, dass die Auseinandersetzung mit konzeptionellen Fragen des Übens in der Deutschdidaktik bisher eher randständig war und ist:

Bei allem Engagement im Gestalten von Übungen ist das Verhältnis der Deutschdidaktik zum Üben, wenn es um die theoretische Einordnung seiner Rolle im sprachlichen und literarischen Lernen geht, nicht ohne Probleme – man könnte sagen, es ist nicht ganz frei von Fremdeln. (Funke 2021: 60)

Gemäß Reinold Funke wird also „[d]as Selbstverständnis des Faches [...] durch die Selbstverständlichkeit des Übens herausgefordert“ (ebd.: 61). Er macht zudem darauf aufmerksam, dass Üben durchaus unterschiedlich konzipiert werden kann und unterscheidet für den Bereich des Rechtschreiblernens memorierendes und habitualisierendes Üben (ebd.: 61–70). Diese Unterscheidung verschiedener Modellierungen des Übens und der mit ihnen verbundenen Annahmen zum Verhältnis von Wissen und Können allgemein und zu (lern-)gegenstandsspezifischen Erwerbsprozessen im Besonderen erscheint zentral, wenn man den Herausforderungen, die durch das Üben an die Deutschdidaktik gestellt werden, genauer nachgehen will (vgl. hierzu insbesondere den Beitrag von Ursula Bredel und Irene Pieper in diesem Band). Die kontroversen Perspektiven auf das Üben sind nicht unerheblich dadurch beeinflusst, dass mit dem Begriff sehr Unterschiedliches gefasst und assoziiert wird.

Der vorliegende Band möchte den durch das Hildesheimer Symposium gesetzten Impuls aufgreifen, gegen das Fremdeln der Deutschdidaktik mit dem Üben anzugehen, auch weil das Symposium aufgrund der Pandemiesituation nur in kleinerer Form und digitalen Formaten stattfinden konnte und so die Möglichkeiten eines breiten Austausches fehlten.¹ Er versammelt

¹ Die Entstehung dieses Bands ist durch ein digitales Schreibkonferenzkonzept begleitet worden. Die Beiträger*innen lasen und diskutierten die erste Version der Beiträge zunächst intensiv in digitalen Kleingruppensitzungen unter Anwesenheit und Mitdiskussion der Herausgeber*innen dieses Bandes. Diese intensiven thematischen

Beiträge, die das Üben in Schule und Lehrer*innenbildung in unterschiedlichen Lernbereichen des Deutschunterrichts fokussieren. Dabei bestätigt sich Funkes These, dass die Deutschdidaktik durch die Auseinandersetzung mit Fragen des Übens gewinnen könne (ebd.: 70), denn diese Perspektivierung eröffnet neue Fragehorizonte für die zentralen Gegenstände des Faches. Zugleich wird aber auch deutlich, dass dieses heuristische Potenzial nur dann ausgeschöpft werden kann, wenn deutlich konturiert wird, von welchem Übe-Verständnis jeweils ausgegangen wird. Deshalb wollen wir im Folgenden eine Unterscheidung Malte Brinkmanns aufgreifen: Üben als sekundäre und primäre Lernform (Brinkmann 2021: 29). Diese beiden Formen markieren u. E. eher Pole einer Skala und es ist von vielfältigen Mischformen auszugehen. Wir wollen trotz allem zunächst aus heuristischen Gründen diese beiden Pole beschreiben, denn die kontroversen Diskussionen zur Rolle und Stellung des Übens im sprachlichen und literarischen Lernen sind u. E. nach verstehbar, wenn man sich die unterschiedlichen Grundannahmen vergegenwärtigt. Die Gegenüberstellung der zwei Formen des Übens hebt zu diesem Zweck das Trennende besonders deutlich hervor, um darauf aufbauend die Verbindungslinien klarer bestimmen zu können. Die geteilten Auffassungen dieser beiden Formen werden im Anschluss herausgestellt, um so einen Reflexionshorizont für die Beiträge in diesem Band aufzuspannen (vgl. Abschn. 3). In Abschnitt 4 stellen wir Überlegungen zum Verhältnis der beiden Perspektiven auf das Üben hinsichtlich unterschiedlicher Ziele des Deutschunterrichts an.

Im daran anschließenden Teil (vgl. Abschn. 5) werden die Forschungsfragen aus zwei Perspektiven erläutert, die sich im Kontext des Übens für die Deutschdidaktik ergeben: zunächst der Unterrichts- und alsdann der Professionalisierungsforschung. Dabei wird auch thematisiert, welche Fragen in den Beiträgen des vorliegenden Bands aufgegriffen werden und welche weiterhin ein Desiderat bleiben. Die Einleitung schließt mit einer kurzen Vorstellung der einzelnen Beiträge (vgl. Abschn. 6).

1 | Üben als sekundäre Lernform

Wenn landläufig über das Üben gesprochen wird, dann wird ‚Ü/üben‘ mit Wiederholung und Automatisieren assoziiert: Geübt wird, was man sich vorher erarbeitet oder gelernt hat. Ein solches Verständnis steht jenem der Pädagogischen Psychologie und der aktuellen Lehr-Lern-Forschung nahe: Künsting und Lipowsky (2014: 409) bezeichnen jenen Teil des Lernprozesses als Üben, der dem Ersterwerb nachgeordnet und somit mit Brinkmann gesprochen eine sekundäre Lernform ist. Das heißt, Üben findet statt, wenn der basale Wissenserwerb oder Versteehensprozess bereits teilweise oder ganz abgeschlossen ist, wobei Wissen sowohl deklaratives (Wissen, *dass*) als auch prozedurales Wissen (Wissen, *wie*) (Renkl 2000: 16) umfasst.

Ziele und Funktionen des Übens werden übereinstimmend im „Vertiefen, Automatisieren und Transfer von Wissen“ (Künsting/Lipowsky 2014: 409) gesehen. Gemäß dieser Zielstellung werden in der pädagogisch-psychologischen oder kognitionspsychologischen Literatur unterschiedliche Funktionen des Übens ausgewiesen, die sich wie folgt in zwei Hauptfunktionen bündeln lassen:

Reflexionen sollten die Präsenz in den Übe-bezogenen Sektionen in Hildesheim zumindest zu einem gewissen Teil ersetzen und führten zu weiteren Überarbeitungen der Texte.

- (1) Prozeduralisierung von Wissen und kognitive Entlastung: Das Üben dient zum einen der Vertiefung und Festigung von deklarativem Wissen, was auch neue Einsichten in konzeptuelle Zusammenhänge einschließt (vgl. Konzepte der *Deliberate Practices*). Zum anderen kann durch Üben prozedurales Wissen über Handlungsabläufe gefestigt und vertieft werden. Im Übungsprozess wird dann ein deklaratives Wissen bspw. über Handlungsabläufe prozeduralisiert, sodass die Handlungsabläufe automatisiert werden.² Dadurch werden wiederum vormals stark beanspruchte kognitive Ressourcen frei, die für neue und komplexere Aufgaben genutzt werden können (Künsting/Lipowsky 2014: 409, Lipowsky 2020: 90, Renkl 2020: 17).
- (2) Transfer von Wissen: Ausgangsgedanke ist, dass automatisiertes Wissen dann flexibel ist, wenn es auf andere Situationen transferiert werden kann. Dazu ist eine Anwendung in multiplen lebensweltlichen Situationen erforderlich, da sie die Dekontextualisierung fördert und der Bildung trägen Wissens vorbeugt (Künsting/Lipowsky 2014: 410, Lipowsky 2020: 90, Renkl 2000: 17).

Mit diesen Funktionen spielen Üben und Wiederholen in vielen Instruktionstheorien eine wichtige Rolle und auch in aktuellen Diskussionen der Unterrichtsqualitätsforschung wird immer wieder die Bedeutung von Üben und Wiederholen betont (Lipowsky 2020: 90, siehe auch Praetorius et al. 2020).

Ein Blick in allgemeinpädagogische oder fachdidaktische Lehrbücher mit einer großen Nähe zur unterrichtlichen Praxis zeigt, dass Üben hier ähnlich dem pädagogisch-psychologischen Verständnis gerahmt wird. Hilbert Meyer (2009: 129) bspw. ordnet das Üben jenem Unterrichtsschritt zu, der auch die Ergebnissicherung, Anwendung, Zusammenfassung sowie den Transfer beinhaltet. Eine ähnliche Einordnung findet sich bei Martin Wellenreuther (2007), bei dem Fertigkeiten durch das Üben automatisiert werden und die „Automatisierung [...] ihre Verwendung flüssig und ohne Anstrengung möglich“ (ebd.: 140) macht. In der praxisnahen Einführung „Deutsch unterrichten“ von Tilman von Brand (2010) hat das Üben eine Funktion im Rahmen der Anwendung: „Die Anwendung liegt im Schnittfeld von Erarbeitung und Ergebnissicherung. Sie hat die Funktion des Übens und Festigens von erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen“ (ebd.: 119). Wenngleich die Phase der Anwendung für ihn im Schnittfeld von Erarbeitung und Ergebnissicherung liegt (ebd.), zeigt sich eher ein Übe-Verständnis, das von *zuvor* erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen ausgeht.

Das vorgestellte Verständnis von Üben steht zudem in enger Tradition zu Hans Aebli Entwurf einer kognitionspsychologischen Didaktik von 1983. Aebli legt den Fokus in seinem Modell auf die Lern- und Verstehensprozesse der Lernenden und fragt nach den allgemeinen Strukturmerkmalen der Operations- und Begriffsbildung. In dem von Aebli entwickelten Lernzyklus, bestehend aus (1) problemlösendem Aufbauen, (2) Durcharbeiten, (3) Üben und Wiederholen

² An diesen Beschreibungen zeigt sich die Problematik der eindimensionalen Unterscheidung von prozeduralem und deklarativem Wissen, da sich hier Fragen nach den Bezugspunkten/Gegenständen des Wissens und Fragen nach der Qualität des Wissens (implizit, explizit, automatisiert etc.) überlagern. Weiterführend ist diesbezüglich die Modellierung von de Jong/Ferguson-Hessler (1996), die vier Wissenstypen (situationales, konzeptuelles, prozedurales und strategisches Wissen) und fünf Wissensqualitäten (Verarbeitungstiefe, innere Struktur/Vernetztheit, Automatisierungsgrad, Modalität und Allgemeingrad) in einer zweidimensionalen Matrix unterscheidet.

sowie (4) Anwenden, spielt das Üben eine entscheidende Rolle und wird als 11. Grundform des Lernens „Üben und Wiederholen“ in seiner Funktion eindeutig bestimmt: „Üben konsolidiert das Gelernte“. Und wenig später heißt es weiter: „Das Üben dient der Automatisierung von gedanklichen und praktischen Abläufen“ (Aebli 1983: 326).

Übereinstimmend wird in aktueller Literatur betont, dass kaum dezidierte Forschungsbefunde zum Üben in der Lehr-Lern-Forschung vorliegen (Lerche 2019: 213, Lipowsky 2020: 90). Die Wirksamkeit des Übens im Lernprozess sei aber unbestritten, worauf bspw. die Befunde der Hattie-Studie hinwiesen, in der der Faktor *Deliberate Practice* als eine wichtige Determinante für den Lernerfolg benannt wurde (Lerche 2019: 213). Bei den wenigen vorliegenden Befunden zum Üben stellt sich die Frage nach der Übertragbarkeit auf andere Domänen/Felder, da Übungsgelegenheiten von den zu übenden Gegenständen aus entwickelt werden müssen. Für die Deutschdidaktik wäre also zu prüfen, inwiefern sie auch für das sprachliche und literarische Lernen zutreffen bzw. für welche Übungszusammenhänge ähnliche Settings möglich sind, wie sie in den Studien zugrunde gelegt wurden. Trotz der offenen Frage der Übertragbarkeit sollen im Folgenden knapp einige Befunde der lernpsychologischen Forschung zum Üben referiert werden:

- (a) Mehrere kleine Übungsblöcke sind einem großen Übungsblock überlegen (Lipowsky 2020: 90, Künsting/Lipowsky 2014: 412).
- (b) Die Verschachtelung von Übungsaufgaben zu unterschiedlichen Themen oder Fähigkeiten ist einem Üben im Block überlegen. Einen möglichen Grund dafür sieht Lipowsky darin, dass durch die Verschachtelung eine „wünschenswerte Erschwernis“ erzeugt wird, was zu einer höheren kognitiven Aktivierung der Lernenden und darum langfristig zu einer größeren Behaltensleistung führt (Lipowsky 2020: 91).
- (c) Die Effekte des Overlearning werden in neueren Studien in Frage gestellt (ebd.). Es wird angenommen, dass erste Übungsphasen besonders zur Prozeduralisierung von Wissen beitragen. Ab einer bestimmten Wiederholungszahl zeigt sich keine bedeutsame Leistungssteigerung mehr, wenn die Übung keine Herausforderung oder Variation enthält (Lipowsky 2020: 92, Künsting/Lipowsky 2014: 412).
- (d) Bezüglich der Zeitintervalle zwischen den Übungseinheiten zeigen die Befunde keine Überlegenheit, weder für die sukzessive Ausdehnung noch für gleichbleibend lange Zeiträume zwischen Übungseinheiten (Lipowsky 2020: 90).

Die wenigen Befunde zeigen die Richtung, mit welcher das Üben in der Lehr-Lern-Forschung konzeptualisiert wird: Ausgehend von einer Zielkompetenz, für die das erforderliche Wissen oder die notwendigen Fähigkeiten erarbeitet wurden, werden lernwirksame Übungsgelegenheiten geplant. Die Kompetenzerwartung bestimmt die Übungshandlungen (Lerche 2019: 213). Das Üben ist dabei stark kognitiv an der Informationsverarbeitung ausgerichtet, wohingegen ganzheitliche Bildungserfahrungen eher nicht berücksichtigt werden.

2 | Üben als primäre Lernform

Eine andere Perspektive auf das Üben wird in der Didaktik der pädagogischen Übung eingenommen, die maßgeblich von Brinkmann geprägt ist. Aus bildungstheoretischer Perspektive

bestimmt er das Üben als eine Lernform und Lernpraxis, die als „repetitiver und zugleich reflexiver Prozess [...] zu einer bildenden Erfahrung“ führen kann (Brinkmann 2021: 30). Geübt werden elementare Lebens- und Weltbezüge wie etwa Gehen oder Sprechen. Geübt werden aber auch komplexe Fertigkeiten und Fähigkeiten – wie bspw. das Fahrradfahren oder Unterrichten – sowie individuelle Haltungen und Einstellungen (Brinkmann 2011: 140). Üben heißt in diesem Verständnis nicht bloß, eine Tätigkeit aus- und mithin eine Fähigkeit einzuüben, sondern die Übenden machen in der Übung eine Erfahrung mit sich selbst, wodurch sich ihr Erfahrungshorizont verändert und sie ein anderes Verhältnis zu sich und der Welt einnehmen (Brinkmann 2021: 30). Üben richtet sich damit immer sowohl auf eine Sache, die besser gekonnt werden soll, als auch auf die Übenden selbst: „Im Üben werden sowohl Sinn und Form der Sache als auch das Selbst gleichermaßen hervorgebracht“ (Brinkmann 2011: 140).

Ausgangspunkt des Übens stellt bei Brinkmann die Erfahrung von Nicht-Können oder Nicht-Wissen dar: Geübt wird nur dann, wenn man etwas noch nicht kann oder wenn man scheitert (Brinkmann 2017: 35, 2011: 140). Das Üben ist damit als eine Praxis zu verstehen, die auf „Können bzw. besseres Können gerichtet ist“ (Brinkmann 2011: 140), und „Können ruht auf Erfahrung auf, was nur durch praktisches Tun erworben werden kann“ (Brinkmann 2017: 39). Üben besteht diesem Verständnis nach darin, Erfahrungen zu machen *mit* und *in* einer Tätigkeit durch deren Ausübung. Für die Übung als inszenierte pädagogische Form schließt Brinkmann aus dem Primat der Praxis bzw. des Könnens, dass erst nach dem Üben – d. h. nach dem Aufbau eines Könnens und eines habituellen Stils – Spielräume eröffnet, Erfahrungshorizonte überschritten und Wissensformen umgelernt werden können. Leiblichkeit und Reflexivität sind dabei die zentralen Modi des Übens, durch die sich ein „Selbstverhältnis als Weltverhältnis und darin ein habituellem Stil“ aufbaut (Brinkmann 2009: 425). Die Ausführungen zeigen, dass das Üben bei Brinkmann als eine Praxis angenommen wird, die sich durch Eingebundenheit (a) in einen sozialen Kontext und (b) in eine Situation auszeichnet und in der (c) die Prozesshaftigkeit auch die Leiblichkeit der Ein- und Ausübung für das Lernen betont. Zentral ist, dass die Erarbeitung von Wissen bzw. die Verbesserung des Könnens bei Brinkmann in der Tendenz nicht wie in der kognitionspsychologischen Lehr-Lernforschung bzw. in den Modellierungen des Übens als sekundärer Lernform dem Üben vorgelagert ist, sondern die Entwicklung von Können sich im Üben ereignet. Wissen ist für Brinkmann im Können elementar enthalten, aber eben – anders als in der kognitionspsychologischen Theorie – nicht zwingend als (bewusste mentale) Repräsentation in den Dispositionen der Lernenden (ebd.). Davon ausgehend fragt Brinkmann, ob schulisches Lernen nicht von der Einübung in wissenschaftliche Symbolsysteme oder Kulturtechniken ausgehen müsste, um damit die Grundlagen für Einsicht, Problembewusstsein, für Einfälle, Transfer und Motivation zu schaffen. In dieser Umkehrung werden Einsicht, Problembewusstsein und Motivation nicht als Voraussetzungen des Lernens angesehen, sondern als Funktionen bzw. Folgen der wiederholenden Übung: „Wiederholende Übungen sind dann nicht eine sekundäre Lernform, sondern eine primäre und elementare Praxis“ (ebd.: 427).

3 | Üben als sekundäre und als primäre Lernform – zwei unterschiedliche didaktische Funktionen

Die Darstellung der zwei Formen des Übens macht Unterschiede in Bezug auf (1) den Ausgangspunkt des Übens und daraus resultierend (2) die Funktion des Übens für das Lernen, d. h. für

die Verbesserung des Könnens bzw. den Wissenserwerb, erkennbar. Außerdem werden (3) die unterschiedlichen Vorstellungen von Lernen sichtbar, die in den beiden Modellierungen leitend erscheinen:

- (1) *Ausgangspunkt des Übens*: Während das Übe-Verständnis in der Pädagogischen Psychologie bzw. in der Lehr-Lern-Forschung mehrheitlich an den Erwerb von Wissen anschließt, ist der Ausgangspunkt der pädagogischen Übung ein Nicht-Wissen oder Nicht-Können. In der pädagogischen Konzeption ist Üben auf ein Können bzw. die Verbesserung eines Könnens gerichtet, in dem ein Wissen enthalten sein kann, ohne dass dieses mental repräsentiert vorliegen muss.
- (2) *Funktionen des Übens*: In diesen unterschiedlichen Ausgangspunkten lassen sich zwei unterschiedliche didaktische Funktionen des Übens erkennen. In der Pädagogischen Psychologie schließt sich das Üben meist als *sekundäre* Lernform an den Erwerb an und zielt insbesondere auf Prozeduralisierung, Festigung und Vertiefung. Brinkmanns Anliegen ist es hingegen, das Üben als *primäre* Lernform zu exponieren (Brinkmann 2009: 413), d. h. die pädagogische Übung als eine Lernform zu rehabilitieren, in der sich Lernende in der Ausübung etwas neu erarbeiten oder neue Erfahrungen mit einer Sache und sich machen. Aus dieser Konzeption erklärt sich Brinkmanns Forderung nach einer Abkehr von traditionellen Stufenfolgen bzw. Lernzyklen, die das Üben – wie oben beschrieben – an das Ende des Lernprozesses setzen (Brinkmann 2012: 399).
- (3) Diese unterschiedliche Ausrichtung steht in Verbindung mit einem unterschiedlichen Verständnis von Lernen in Hinblick auf das Verhältnis von Wissen und Können: Im Kontext des Übens als sekundärer Lernform wird Lernen als Aufbau und Veränderung von deklarativem und prozeduralem Wissen verstanden, das sich als Können in der Performanzsituation zeigt. Brinkmann hingegen geht davon aus, dass Lernen in der wiederholenden *Ausübung* als Aufbau von Können stattfindet, das in einem weiteren, aber nicht zwingenden Schritt in ein deklaratives Wissen überführt werden kann.

Die beiden Formen des Übens schließen einander nicht aus und sind, wie bereits eingangs erwähnt, hier aus heuristischen Gründen einander polarisierend gegenübergestellt. Bevor diskutiert wird, inwiefern beide Auffassungen von Üben im Lernprozess im Hinblick auf unterschiedliche Lerngegenstände und Ziele des Deutschunterrichts ihre Bedeutung haben, soll zunächst aufgezeigt werden, dass ihnen trotz der dargestellten unterschiedlichen Grundannahmen ähnliche Auffassungen zugrundeliegen:

- (a) Schaut man sich Brinkmanns Ausführungen zum Üben als primärer Lernform an und bezieht diese auf Modellierungen der Lehr-Lern-Forschung zum Lernen, dann fällt die ähnliche Ausrichtung beider Modellierungen von Lernsituationen auf. Brinkmann beschreibt das Üben als ein Handeln auf Probe, dem Unvollkommenheiten zugestanden werden, die im ‚wirklichen‘ Handeln nicht zugestanden werden könnten. Übungen sind „Als-ob-Situationen“, d. h. Lernsituationen, und keine Leistungs- oder Bewertungssituationen. In der Wiederholung, so Brinkmanns Argumentationsfigur, verändert sich die Sache und kehrt darum nicht identisch wieder. Bekanntes wird erinnert, kann verändert, variiert oder transferiert werden (Brinkmann 2017: 34f.). Vergleichbare Beschreibungen von *Lernsituationen* finden sich in der Lehr-Lern-Forschung, in denen gerade

nicht die einfache Repetition und Prozeduralisierung von gespeicherten kognitiven Regeln das Ziel ist. Lernsituationen in den Modellierungen der Pädagogischen Psychologie zielen darauf, Lernenden in Passung zu ihren Lernvoraussetzungen die Bewältigung komplexer Situationen zu ermöglichen, sodass sie sich als kompetent, eigenständig und selbstbestimmt erfahren (z. B. Hattie/Timperley 2007, Nicol/Macfarlane-Dick 2006, Souvignier/Mokhlesgerami 2006, Veenman 2017, Zimmerman 2002). Dabei ist die Haltung grundlegend, wonach die Schüler*innen unter gezielter und strukturierter Anleitung handelnd üben und so allmählich zu Können*innen werden: Die handelnde und reflektierende Erfahrung wird als Voraussetzung gesehen, damit die Schüler*innen im wiederholten Tun Strategien in Form von Handlungsschritten anwenden. Durch die so gewonnene eigene Erfahrung sowie durch den Austausch mit anderen (Feedback durch Peers, Lehrpersonen) (Hattie/Timperley 2007) sollen die Schüler*innen sie zunehmend aufgabenbezogen-adaptiv anwenden können – Lernen wird angestoßen und vollzieht sich aus dieser Sicht durch und im aktiven Handeln. Besonderes Gewicht erhält in diesen Konzeptionen die Metakognition: Im aktiven Tun werden die einzelnen Handlungsschritte metakognitiv im Sinn einer Monitoring-Instanz beständig hinsichtlich des gesetzten Ziels überwacht, überprüft und angepasst. Um Lernenden solche Erfahrungen zu ermöglichen, ist die Unterstützung durch professionell Lehrende erforderlich, die die Lernprozesse lenken und begleiten sowie ihre Unterstützung in dem Maße zurücknehmen, in dem Lernende Eigenständigkeit gewinnen – Stichwort *Scaffolding* (van de Pol et al. 2010). Ganz ähnlich beschreibt es Brinkmann für die pädagogische Übung:

Der Übende darf weder beschämt noch frustriert noch durch simple Repetition ermüdet oder gelangweilt werden. Die Kunst der Übung besteht darin, [...] die Grenze zwischen Unter- und Überforderung auszuloten. Diese ist situativ und individuell zu bestimmen, niemals im Sinne von Rezepten oder Methodenbausteinen pauschal vorzugeben. (Brinkmann 2012: 396)

Übungssituationen bei Brinkmann und Lernsituationen in den Modellierungen der Pädagogischen Psychologie zielen auf Einsicht, Problembewusstsein, Motivation zum Weiterlernen, sind in ihrer Funktion vergleichbar und teilen Überzeugungen zur Begleitung von Erwerbs- und Übungsprozessen.

- (b) *Negativität und Irritation* spielen sowohl bei Brinkmann als auch in der Lehr-Lern-Psychologie eine entscheidende Rolle im Lernen. Ausgangspunkt des Lernens ist in beiden Positionen die Erfahrung des Nicht-Könnens und die Erfahrung des Scheiterns, die für Brinkmann wie die Wiederholung elementar zum Üben dazu gehören. Sie sind bedeutende Anlässe für das Lernen und Umlernen, „für ein Suchen, Fragen, Probieren oder Forschen“ (Brinkmann 2017: 35). Üben wird von Brinkmann „als Wiederholung von Gekanntem und Gewusstem mit Ausgriff auf etwas Nicht-Gekanntes oder Nicht-Gewusstes gesehen“ (ebd.). Lehrende sollen, so Brinkmann (2017: 36), vorsichtig Irritationen und negative Erfahrungen im Unterricht ermöglichen, um die Lernenden mit dem eigenen Nicht-Wissen und Nicht-Können zu konfrontieren. In ganz ähnlicher Funktion spielen Irritation, Enttäuschung und das Scheitern auch in den Modellen von Lehren und Lernen in der Pädagogischen Psychologie eine Rolle und werden auch dort als entscheidende Auslöser für Lernen angesehen (siehe bspw. Lipowsky 2020: 92–94 im Zusammenhang mit kognitiver Aktivierung): Suchen, Fragen, Probieren oder Forschen

sind jene Prozesse, die bspw. durch komplexe Lernaufgaben in Lernsituationen angestoßen werden sollen. Allerdings werden Negativität und Irritation hier mit einer dezierten Funktion für eine Veränderung der Informationsverarbeitung und den Wissenserwerb modelliert, d. h., es wird eine kognitive Perspektive eingenommen (Renkl 2020: 6–13). Für Brinkmann hingegen dienen die Negativität und Irritation dazu, den Aufbau von Selbstverhältnissen auszulösen, womit eine umfassende Perspektive der Persönlichkeitsbildung angesprochen ist. Worauf die Darstellung hinführt: Während das Vermeiden von Fehlern beim Üben als sekundärer Lernform wichtig ist, damit nichts Fehlerhaftes gefestigt, vertieft oder automatisiert wird, spielen Fehler als Auslöser für Lernprozesse auch in der Lehr-Lern-Psychologie ebenso wie bei Brinkmann, der Üben als primäre Lernform betrachtet, eine entscheidende Rolle. Es kommt aber auf die richtige Dosierung an: Und darum teilen auch beide Positionen die Überzeugung, dass die „Kunst der Übung“ – bzw. die Kunst des Lehrens – darin besteht, „die Grenze zwischen Unter- und Überforderung auszuloten“ (Brinkmann 2017: 41).

Als wesentliche Differenz der Modellierung Brinkmanns zur Modellierung von Üben als sekundärer Lernform ist jedoch zu markieren, dass hier beim Üben die Leiblichkeit, Situativität und soziale Eingebundenheit der Übung konsequent mitgedacht werden (Brinkmann 2012: 395). Wie oben ausgeführt, fokussiert die Pädagogische Psychologie hingegen den Erwerb, die Automatisierung und den Transfer von Wissen durch das Individuum. Entsprechend isoliert wird das Üben vorrangig auf kognitive Verarbeitungsprozesse der Informationen gerichtet. Dass sich das lernende Individuum in einem sozialen Gefüge bewegt und dass das Üben sich in Situationen vollzieht sowie neben der kognitiven auch eine leibliche Seite hat, darf im didaktischen Kontext nicht übersehen werden.

4 | Didaktisches Denken: Berücksichtigung der didaktischen Funktion des Übens

In didaktischen Kontexten des Lehrens und Lernens gilt es immer, die unterschiedlichen Anforderungen, Ziele und Lerner*innen mitzudenken. Zabka schließt 2011 seinen Beitrag, in dem er einige bildungskritische Vereinfachungen in der Debatte um Kompetenzorientierung und Ökonomisierung kommentiert, mit der Feststellung, dass gerade in solchen scheinbar polaren Kontroversen ein recht schlichter Grundsatz gilt: „Didaktisches Denken könnte sich [...] als nützlich erweisen“ (Zabka 2011: 29). Selbstredend bezieht sich dieser Grundsatz auch auf das Üben, denn die Wahl zwischen einem Üben als primärer oder sekundärer Lernform ist keine didaktische Grundsatzentscheidung, sondern eine Frage didaktischer Passung.

Versteht man Unterricht als institutionalisierten Ort des Lernens, der intentional und zielgerichtet gestaltet wird, sollte er grundlegend von den Zielen aus gedacht werden. Daher erscheint es didaktisch sinnvoll, sich in der Planung zu fragen, was geübt werden soll, von welchem Punkt lernendenseitig ausgegangen wird und ob ein wiederholendes Ein- und Ausüben im Sinne einer primären Lernform zielführend ist oder ob eine Automatisierung bzw. Prozeduralisierung im Anschluss an eine primäre Erarbeitung die didaktisch erste Wahl ist.

Nimmt man als normativen Gelingens- und Zielhorizont des Deutschunterrichts die sprachlich-literarische Handlungsfähigkeit (Bredel/Pieper 2021), dann ergeben sich daraus etliche Lernanforderungen, die in der Schule begleitet werden müssen: Es müssen literale Fähigkeiten

entwickelt werden, die Partizipationsmöglichkeiten in einer literal geprägten Kultur eröffnen; die Entwicklung bestimmter Haltungen oder Selbstkonzepte gegenüber bestimmten Gegenständen (bspw. Literatur i. w. S.) soll unterstützt werden – hier ist an die kompensatorische Funktion der Schule in der literarischen Sozialisation zu denken; ausgewählte, kulturell als bedeutsam erachtete Bildungsgehalte sollen gekannt werden und v. a. m. Dass je nach Ziel zuerst der Erwerb bestimmter Wissensbestände sinnvoll sein kann, die dann im Üben gefestigt und vertieft werden, ist didaktisch so offensichtlich wie, dass bestimmte Ziele nur durch die Entwicklung eines Könnens in der Ein- und wiederholten Ausübung erreicht werden. Konkret: Dass Üben als sekundäre Lernform bspw. für die Automatisierung von Lesefertigkeiten erforderlich ist – wiederholendes Lautlesen (Nix 2011) –, wird kaum jemand bestreiten wollen. Und die literarische Sozialisation der Lernenden wird niemand durch Automatisierung von zuvor erarbeiteten Fähigkeiten zu fördern versuchen. Hierzu sind Lernsituationen zu eröffnen, in denen Lernende mit sich und mit Literatur Erfahrungen machen können, d. h. Situationen, in denen Lernende sich und eine Sache durch Ausübung einüben können. Denkt man z. B. über die Frage des Erwerbs von Gattungswissen und die verstehensförderliche Anwendung dieses Wissens nach, zeigt sich aber auch, dass es häufig um Kombinationen der Lernformen des Übens geht: (1) übender Erwerb des Gattungswissens durch vergleichendes Lesen, im Anschluss (2) begriffliche Fassung/Explikation des Wissens und (3) Vertiefung und Erweiterung des Wissens durch übende Anwendung.

Was hier für das Lernen und Üben im Handlungsfeld Deutschunterricht skizziert wurde, ist in ähnlicher Weise auch für Zusammenhänge der deutschdidaktischen Professionalisierung angehender Lehrer*innen angezeigt. Ausgehend von konkreten Zielsetzungen der Professionalisierung gilt es, didaktisch zu entscheiden, welche Lernform des Übens im Professionalisierungsprozess passend ist – und sicherlich ist es häufig auch hier eine Kombination.

Es zeigt sich, dass die Frage, welche Form des Übens bzw. genauer der Ausgestaltung des Verhältnisses von Wissen und Können im Lernprozess als zielführend erachtet werden kann, nicht pauschal zu beantworten ist, sondern dass sich aus dieser Perspektive neue (und alte) Fragen an die Deutschdidaktik ergeben.

5 | Forschungsperspektiven für die Deutschdidaktik

5.1 | Praktiken des Übens beim sprachlichen und literarischen Lernen – Üben im Kontext der Unterrichtsforschung

Die Fragen, die sich im Kontext des Übens für die Unterrichtsforschung aus deutschdidaktischer Sicht stellen, lassen sich in drei Abschnitte bündeln: (1) Wie wird im Unterricht geübt, um sprachliche und literarische Handlungsfähigkeit zu erwerben? (2) Wie ist Üben spiralcurricular im Dienst des gesamten Sprachlernens zu konzipieren und in seiner Wirksamkeit für den Lernzuwachs zu prüfen? (3) Wie können je passende Formen des Übens in den Deutschunterricht implementiert werden?

- (1) Wie wird im Unterricht geübt, um sprachliche und literarische Handlungsfähigkeit zu erwerben?

In der Frage, wie im Deutschunterricht geübt wird, sind zwei Forschungsperspektiven zu unterscheiden: Zum einen kann eruiert werden, was in dem jeweils beobachteten Deutschunterricht

als Üben oder Übung bezeichnet wird. Zum anderen lässt sich untersuchen, welche Tätigkeiten bzw. Praktiken der Schüler*innen als Üben – und zwar als primäre und sekundäre Lernform – zu rekonstruieren sind. Für beide Fragerichtungen ist dann wiederum interessant, welche Differenzen sich bezüglich Schulstufen, Schulformen und auch Lernbereichen des Deutschunterrichts beschreiben lassen. Aus der Perspektive der Interventionsforschung ist zudem die Untersuchung der Wirksamkeit verschiedener Formen des Übens zentral.

Innerhalb dieser bereits skizzierten Forschungsfelder lassen sich mit Blick auf Lehrende, Lernende und Materialien weitere Fragen spezifizieren, etwa: Wie rahmen bzw. inszenieren die Lehrenden die unterschiedlichen Formen des Übens (z. B. was die Zielsetzung oder den Umgang mit Fehlern anbelangt)? Welche Differenzen zwischen Lernenden im Kontext unterschiedlicher Formen des Übens lassen sich rekonstruieren? Aber auch die Materialien und Hilfsmittel sind daraufhin zu analysieren, welchen Beitrag sie für das Üben leisten können bzw. wo ihre Grenzen liegen. In diesem Kontext muss künftig insbesondere erforscht werden, wie Lehrmittel und andere Lernmaterialien konzipiert und wie sie mit Bezug auf das Üben im Unterricht eingesetzt werden. Kritisch zu untersuchen ist, ob überhaupt und gegebenenfalls welche Aufgaben ohne Vermittlung der Lehrperson zum Üben gegeben werden können (vgl. etwa die von der EDK in der Schweiz lancierte Aufgabendatenbank von Urs Moser, auf der die Lernenden allein üben sollen: <https://uegk-schweiz.ch/>) bzw. welche Analyse-, Anleitungs- und Vermittlungsprozesse zwingend von der Lehrperson geleistet werden müssen.

Die Autor*innen des vorliegenden Bandes greifen einige der skizzierten Fragen auf, wobei die Zahl der Beiträge, die sich dezidiert dem Üben im Unterricht widmet, doch eher klein ist. Hier zeigt sich also ein deutschdidaktisches Forschungsdesiderat. Dieses Desiderat ist aber auch auf die beiden folgenden Fragekomplexe zu beziehen:

- (2) Wie ist Üben spiralcurricular im Dienst des gesamten Sprachlernens zu konzipieren und in seiner Wirksamkeit für den Lernzuwachs zu prüfen?

Ein zentraler Fokus muss sich darauf richten, das Üben im (spiral-)curricularen Aufbau von Lernen (Bruner 1960) konzeptionell zu verorten. Wie kann sowohl horizontal (über die Fächer) als auch vertikal (über die Bildungsetappen) sinnvoll geübt werden? Wie kann Üben adaptiv an die jeweiligen domänenspezifischen Entwicklungsstände der Schüler*innen angepasst werden? Das verlangt nach kohärenter oder zumindest aufeinander abgestimmter horizontaler und vertikaler Behandlung in der schulischen Laufbahn, wo das Üben in den einzelnen Fächern und in den aufeinander folgenden Bildungsetappen (wieder-)aufgenommen und fortgeführt wird. In dem das Üben Einfluss auf die Übenden nimmt, sie verändert und sie zunehmend erfahren werden lässt, bleibt das Desiderat nicht auf die Unterrichtsgegenstände beschränkt, sondern umfasst auch eine Berücksichtigung der Handelnden.

Um die Schüler*innen in ihrem konkreten Vollzug des Übens zielorientiert zu leiten, müssen Aufgabenformate und die ihnen inhärenten Handlungsprozesse analysiert werden, so dass aufgabenspezifisch handlungsleitende Kriterien formuliert werden können (beispielsweise zum stufen- und fächergerechten Planen eines Texts, zur genre- oder textformbezogenen Ideenfindung, zum Aufbau eines argumentativen Texts etc.). Wie das zu bewerkstelligen ist (Passung von Aufgaben, Aufgabenziel und Arbeitsform, Zeitpunkt, Medieneinsatz etc.), bedarf weiterer Erforschung.

Näher zu untersuchen gilt es auch das Verhältnis von Üben und Können und damit auch die Frage, ob denn das Intendierte geübt wird (vgl. Hager/Hasselhorn 2008), sowie dasjenige von Können und Prüfen: Wie mündet das Üben in ein Können und wie lässt sich der Fortschritt des erworbenen Könnens im Sinn einer Feedbackschleife bzw. eines Rückkopplungsprozesses wahrnehmen und einordnen (Hattie/Timperley 2007, Schmidt 2020, Senn et al. 2004)? In diesem Kontext stellen sich auch Fragen nach einem nachhaltigen Transfer: Kann Üben in einer Weise konzipiert und realisiert werden, die es Lernenden ermöglicht, das Geübte von einer Sprachhandlungsdomäne in eine andere zu transferieren – also etwa vom Lesen ins Schreiben oder vom Zuhören ins Lesen? Kann auch ein Transfer des Geübten auf andere Arten von Aufgaben oder gar in andere Fächer ermöglicht werden, bspw. das Üben von Lesestrategien (Dinsmore et al. 2020, Lindauer et al. 2013, Schmellentin 2012)? Unter welchen Bedingungen kann das Geübte seitens der Lernenden nachhaltig genutzt und ausgebaut werden (Hughes et al. 2017, Veenman 2017)?

- (3) Wie können je passende Formen des Übens in den Deutschunterricht implementiert werden?

Schließlich interessiert die Implementation der Ergebnisse sprach- und literaturdidaktischer Forschung im Unterricht. So stellt sich etwa die Frage, wie empirische Erkenntnisse zum Üben in seinen verschiedenen Lernformen (Helmke 2021, Zierer et al. 2019) via Umgestaltung sprachdidaktischer Ausbildungs- und Weiterbildungsprogramme in den sprachbezogenen Unterricht rücküberführt werden können (Hasselhorn et al. 2014). Aus diesem Grund gilt es, die Bedingungen zu erforschen, die gewährleisten, dass didaktische Programme (formative Assessments, Strategievermittlung etc.; vgl. Cho/MacArthur 2011, Gold 2018, Hebbeker/Souvignier 2018, Kellogg 2008, Zimmerman 2002) in ihrer Konzeption für die Praxis verständlich sind, als handhabbar erlebt und deshalb so von ihr getragen werden, dass sie wirksam werden (Souvignier/Mokhlesgerami 2006, Wahl 2002). Denn wiederholt wird festgestellt, dass Übe- und Trainingsformate selbstregulierten Lernens in kontrollierten Settings wirksam sind, im Unterricht aber nicht ihrer Konzeption entsprechend umgesetzt, sondern dem eigenen Unterrichtsstil entsprechend angepasst werden und damit nennenswert an Wirksamkeit einbüßen (Gräsel/Parchmann 2004, Souvignier/Trenk-Hinterberger 2010). Mit den hier aufgeführten Fragen ergeben sich viele Anschlusspunkte an den zweiten größeren Fragenkomplex unseres Bandes zum Üben im Kontext der Professionalisierungsforschung.

Die im vorliegenden Band bearbeiteten als auch die noch offenen Fragen sind also nicht allein Gegenstand der multi- und interdisziplinär informierten Unterrichtsforschung, sondern evozieren Analysen in der Professionalisierungsforschung und darauf aufbauende Ausbildungs- und Weiterbildungsprogramme, insofern nach Möglichkeiten gesucht wird, theoretisches und empirisches Wissen in die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu überführen. Die Schnittstelle ist das Handeln im schulischen Feld. Nur unter dieser Perspektive kann Schul- und Unterrichtsentwicklung stattfinden (Lindauer/Sturm 2018).

5.2 | Üben im Kontext der Professionalisierungsforschung

Neben den Fragestellungen, die sich mit Blick auf die Praktiken des Übens beim sprachlichen und literarischen Lernen im Unterricht ergeben, sind also auch solche relevant, die sich auf die

deutschdidaktische Professionalisierungsforschung beziehen. Denn auch wenn die vorrangig auf den Erwerb reflexiven Wissens ausgerichtete universitäre Lehrer*innenbildung aus einer historischen Perspektive als bewusste Abgrenzung zur seminaristischen Einübung in die Schulpraxis gefasst wird (vgl. z. B. Lundgren 2011), kann das Üben auch mit Bezug auf die deutschdidaktische Professionalisierung neu in den Blick kommen: So kann man das Üben im Sinne der Einübung einer reflexiven Haltung als Teil eines professionellen Habitus denken, der die Überprüfung unterrichtlicher Routinen und die Erschließung von Handlungsalternativen umfasst (vgl. z. B. Hummrich 2016: 18). Damit ergeben sich zudem andere Perspektiven auf das Verhältnis von Theorie und Praxis sowie von Wissen und (unterrichtlichem) Können.

Ein erster Fragenkomplex bezieht sich auf das Üben in den Phasen der Lehrer*innenbildung: Es ist genauer zu fassen, was unter Üben in den Phasen der Lehrer*innenbildung jeweils (von den unterschiedlichen Akteur*innen: Studierenden, Referendar*innen, Lehrer*innen und Seminarleiter*innen) verstanden wird und welche Rolle diesbezüglich den Praxisphasen zugeschrieben wird. Genauer zu klären ist außerdem, auf welche lehrer*innenseitigen Kompetenzen das Üben abzielt und abzielen sollte: Steht beispielsweise die Einübung einer reflexiven Haltung im Fokus, die Einübung von Eigenkompetenzen, die Anwendung und Sicherung von literatur- und sprachbezogenem fachdidaktischem und fachwissenschaftlichem Wissen, das Üben von Interaktionsmustern, von didaktischen Analysen oder der Erwerb von medialen Kompetenzen? Außerdem müsste beschrieben werden, wie sich das Üben in universitären (entkontextualisierten) von schulischen („realen“) Umgebungen unterscheidet und wie die beiden Kontexte zueinander in Beziehung stehen oder stehen sollten, so dass der Transfer den Studierenden gelingt. Zuletzt ist zu fragen, inwiefern die Unterstützung und Anleitung des schüler*innenseitigen Übens bereits Gegenstand der Lehrer*innenausbildung ist und inwiefern hier das entwicklungsensitive Adaptieren der einzelnen Übungsformen an den Kompetenzstand der einzelnen Schüler*innen in den Blick genommen wird, z. B. auch in inklusiven Unterrichtssettings.

Ein zweiter Fragenkomplex bezieht sich auf die Überzeugungen der Lehrenden zum Üben. Es ist von Interesse, welche Überzeugungen Lehrende zur Rolle des Übens in unterschiedlichen Lernbereichen (z. B. in Kontrastierung von Sprach- und Literaturunterricht), in unterschiedlichen Jahrgangsstufen sowie Schulformen haben. Ferner sind die Überzeugungen der Lehrenden zum Verhältnis von Wissens-/Regelerwerb und Üben von Interesse: Zeigen sich hier Unterschiede mit Blick auf die Gegenstände des Deutschunterrichts und/oder die Jahrgangsstufen sowie Schulformen? Wird beispielsweise das Üben eher im Sinne der Wissenssicherung und -anwendung gedacht oder im Sinne eines explorativen Übens (also im Sinne des Übens als primärer Lernform)? Zudem sind auch die Überzeugungen von Lehrenden in Bezug auf Aspekte der Differenzierung beim Üben genauer zu untersuchen. Ergänzend muss auch die Frage behandelt werden, wie professionalisierend auf Überzeugen eingewirkt werden kann.

In den Beiträgen dieses Bandes liegt ein Schwerpunkt auf dem ersten Fragenkomplex: dem Üben im Rahmen der Lehrer*innenbildung, wobei wiederum mehrere Beiträge das Üben im Rahmen des Praxissemesters bzw. von Praxisphasen fokussieren. Außerdem steht in einem Großteil der Beiträge der Literaturunterricht im Fokus. Ein weiterer Schwerpunkt liegt ferner auf Überlegungen zum Üben des medial mündlichen Unterrichtshandelns von Lehrpersonen, sowohl mit Bezug auf diesbezügliche reflexive Prozesse als auch mit Bezug auf Eigen- und

Wahrnehmungskompetenzen der Lehrenden im stimmlichen und diskursiven Bereich. Studien zu den Überzeugungen der Lehrenden zum Üben bleiben weiter Desiderat.

6 | Die Beiträge im vorliegenden Band

Die Beiträge dieses Bandes sind bereichsspezifisch geordnet, ohne gänzliche Trennschärfe suggerieren zu wollen: Zunächst sind Beiträge versammelt, die sich dem *Üben aus der Perspektive der Unterrichtsforschung* widmen. Alsdann folgen Beiträge, die sich dem *Üben aus Sicht der Professionalisierungsforschung angehender Lehrer*innen* annehmen.

Aus der erstgenannten Perspektive der Unterrichtsforschung befassen sich die Autor*innen mit *Formen des Übens im Rechtschreibunterricht*. Daran anschließend wird das *Üben im Kontext literarischen Verstehens* in den Blick genommen.

Aus der zweiten Perspektive der Professionalisierungsforschung wird zunächst das *Üben im Lehramtsstudium* und danach speziell *im Kontext des Praxissemesters* fokussiert. Im letzten Abschnitt behandeln die Autor*innen schließlich das *Üben mit Blick auf sprachlich-diskursive Lernprozesse*.

6.1 | Üben im Kontext von Unterrichtsforschung

Den Auftakt machen **Ursula Bredel und Irene Pieper**, die in ihrem Beitrag das Feld des Übens zunächst theoretisch aufspannen. An Brinkmann (2011) orientiert, entwickeln sie ergänzend zu den von Funke (2021) vorgestellten Übe-Formen des memorierenden und des habitualisierenden Übens zwei weitere Formen des Übens: das *erkenntnisanbahnende* und das *modellverarbeitende* Üben. Ihre theoretischen Überlegungen erläutern sie sowohl an einem sprach- als auch an einem literaturdidaktischen Beispiel. Dabei interessiert die Autorinnen die Frage nach der Rolle und der Form eines Übens, das sprachliche und literarisch-ästhetische Handlungsfähigkeit ermöglicht. Sie plädieren für übende Zugänge, die auf (den unterschiedlichen) Erfahrungen mit Sprache aufbauen (= *erkenntnisanbahnendes Üben*) und die das Können anhand implizit verfügbarer Muster zudem im *modellverarbeitenden* Handeln erfahr- und verfügbar machen.

Formen des Übens im Rechtschreibunterrichts

Romina Schmidt und Susanne Riegler zeichnen in ihrem Beitrag die alltägliche Praxis des Übens im Rechtschreibunterricht der Primarstufe nach, um Erkenntnisse zu deren Sinnstrukturen zu generieren. Sie nehmen also eine praxistheoretische Perspektive ein. Methodisch nutzen sie videografierte Rechtschreiblektionen, Beobachtungsprotokolle sowie dokumentierte didaktische Artefakte. Die erhobenen Daten analysieren sie anhand der Grounded-Theory-Methodologie. Dabei wird der Kategorie des Fehlers im Übe-Prozess besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Schmidt und Riegler zeigen in ihrer Fallanalyse mit Bezug auf Fehler im Prozess des Übens, dass dabei das Üben beständig changiert zwischen einem verstehenden Üben und einem Ausgerichtetsein auf „Bestehen künftiger Leistungssituationen“.

Literarisches Verstehen einüben?!

Wie im Literaturunterricht die Beschreibung der Wirkung literarischer Texte – in diesem Fall der Exposition der Erzählung „Brudermord im Altwasser“ von Georg Britting – eingeübt wird, fragt **Torsten Pflugmacher** in seinem Beitrag. Mittels einer sequenzanalytischen Rekonstruktion vollzieht er nach, wie die Lehrperson mit den sich in diesem Bereich stellenden Herausforderungen, beispielsweise der Notwendigkeit der Verwendung diffuser Sprachmuster, umgeht. Es wird also rekonstruiert, welche Handlungsentscheidungen die Lehrperson trifft. Der Fall zeigt, dass das Üben hier gerade nicht der Festigung von erworbenem Wissen, sondern dem Erkunden und Einüben von etwas Neuem dient.

Die Bildung einer (bzw. mehrerer) Thesen ist im Rahmen des Interpretationsprozesses *ein*, wenn nicht *das* zentrale Moment. Wie die Thesenbildung in Lehrbüchern angeleitet wird und wie das Üben durch diese Anleitungen konfiguriert wird, untersucht **Thomas Zabka** in seinem Beitrag. Für die Untersuchung der ausgewählten Lehrwerke unterscheidet er neun Komponenten und neun Modi der Thesenbildung. Die Analyse macht deutlich, dass die Anleitungen nur teilweise das Potenzial haben, Thesenbildungen zu unterstützen und eine Einübung in diese komplexen und nur bedingt regelhaften Prozesse zu ermöglichen.

6.2 | Üben in der Professionalisierungsforschung

Üben im Kontext des Lehramtsstudiums

Ausgangspunkt des Beitrags von **Nicole Masanek** ist die empirisch fundierte Beobachtung, dass Lehramtsstudierenden in schulnahen Anwendungsaufgaben die Nutzung des relevanten fachlichen sowie des fachdidaktischen Wissens nur bedingt gelingt. Um dieser Herausforderung zu begegnen, entfaltet der Beitrag ein didaktisches Modell zur Einübung von Vernetzung von fachlichem und fachdidaktischen Wissen im Lehramtsstudium Deutsch. Es werden Lehr-Lernarrangements vorgestellt, welche die Vernetzung der Wissensbestände einübend ermöglichen sollen.

Robert Halagan und Christoph Bräuer stellen in ihrem Beitrag ein Lehrforschungsformat zur Professionalisierung von Unterrichtswahrnehmung im Deutschunterricht vor, das das Wahrnehmungshandeln durch performatives Üben und die Versprachlichung der Wahrnehmung fördert. Ein differenzreflexiver Zugriff auf das eigene Wahrnehmungshandeln wird in einem Setting ermöglicht, in dem Studierende zu drei Zeitpunkten eine Videovignette schriftlich kommentieren und die Texte miteinander vergleichen, wodurch die eigene Perspektivität der Wahrnehmung sichtbar wird. Das Lernforschungsformat denkt die Professionalisierung der Studierenden vom Können aus, das durch Formen pädagogischer Übung erworben und durch Reflexion zur Einsicht führen kann.

Den Lehrberuf als Sprechberuf nehmen **Christian Gegner und Anita Schilcher** in ihrem Beitrag in den Blick. Sie argumentieren, dass (angehende) Lehrpersonen kaum stimm- sowie sprechpraktisch ausgebildet und geschult würden, wodurch sie nur unzureichend zu Modellen für Sprech- und Gesprächshandlungen für die Schüler*innen werden könnten, was sich negativ auf ihre Kompetenzen auswirke, Unterricht verbal- und extrasprachlich hörere*innen- und lerner*innenorientiert zu vollziehen. Ihre Befunde resultieren aus einer größeren pseudo-längsschnittlichen Studie an der Universität Regensburg, in deren Kontext Studierende des Lehramts mit Fach

Deutsch stimmlich vielfältig analysiert wurden. Auf Basis ihrer Befunde und vor dem Hintergrund, dass professionelles Wissen von Lehrpersonen nachweislich in Zusammenhang mit Entwicklungen der Schüler*innen steht, erachten die Autor*innen den Ausbau stimm- und sprechpraktischer Übegerlegenheiten im Studium als dringend angezeigt. Sie regen darum ein dreischrittiges Übekonzept an, das Prävention, Reflexion und selbstreguliertes Üben umfasst.

Üben im Kontext des Praxissemesters

Miriam Jähne, Anna Seeber und Iris Winkler stellen in ihrem Beitrag Ergebnisse zu der Frage vor, inwieweit Studierendenvoraussetzungen Einfluss darauf haben, wie stark unterschiedliche Varianten der Praxissemesterbegleitung auf das fachdidaktische Wissen wirken. In der quasi-experimentellen Interventionsstudie „Onlinebasiertes Videofeedback im Praxissemester“ (OVID-PRAX) gaben die Studierenden Peer-Feedback zu selbst bzw. von Mitstudierenden gehaltenem Unterricht, der in Videos oder in Protokollen dokumentiert war. Die Aufgabe an die Studierenden, Peer-Feedback zu geben und sich mit Peer-Feedback auseinanderzusetzen, wird von den Autorinnen als eine Übungsgelegenheit im doppelten Sinn aufgefasst: Zum einen verarbeiten und festigen die Studierenden erworbenes literaturdidaktisches Wissen. Zum anderen üben sie die mentalen Aktivitäten des Wahrnehmens, Interpretierens und Schlussfolgerns ein.

Der Frage, inwieweit das Unterrichten im Praktikum geübt werden kann, geht **Florian Hesse** im ersten Teil seines Beitrages nach. Dazu greift er zum einen auf Erkenntnisse der Forschung zum Praxissemester zurück. Zum anderen reflektiert er das Unterrichten im Praktikum vor dem Hintergrund der pädagogischen Übung nach Brinkmann und kommt zu dem Schluss, dass die Merkmale Wiederholung, Als-Ob-Charakter und negative Erfahrung eher nicht vorliegen. Im zweiten Teil stellt Hesse ein Kodiersystem zur Erfassung des Unterrichtshandelns vor und leitet aus ersten Analysen videografierten Unterrichtsstunden Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Übungs- und Lerngelegenheiten in der schulischen und universitären Lernbegleitung im Praxissemester ab.

Im Beitrag von **Sybille Werner** wird ein Übe-Konzept dargestellt und evaluiert, das auf das Üben von moderierenden Lehrer*innenhandlungen im Unterrichtsgespräch über Literatur bezogen ist. Es wurde im Praxissemester an der Goethe-Universität Frankfurt implementiert, das die Studierenden im zweiten Bachelorsemester absolvieren. Ein besonderer Fokus der Analysen liegt dabei auf der Diskussion der Verzahnung von praktischem Erfahrungsaufbau durch das Üben und begleitendem (Ein-)Üben von Reflexionen, die auf die ausgeführten Handlungen bezogen sind. Basierend auf formativ-adaptiven Evaluationen zeigt die Autorin die stetige Weiterentwicklung des Übe-Konzepts auf und diskutiert die Auswirkungen von Reflexionen, die von außen induziert werden, kritisch.

Frederike Schmidt und Florian Hesse untersuchen in ihrem Beitrag videografierte Planungsgespräche zwischen Studierenden im Praxissemester zum Gegenstand *Literatur* im Hinblick auf die Gesprächsgestaltung sowie inhaltliche Schwerpunktsetzungen. Unterrichtsplanung verstehen sie dabei als mentalen Problemlöseprozess, die in dem vorliegenden Setting einer Peer-to-Peer-Beratung zugleich den Charakter einer Übungssituation im Sinne Brinkmanns hat. Erste Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich im vorliegenden Setting das Professionalisierungspotenzial der Übungsgelegenheiten hinsichtlich bedeutsamer literaturdidaktischer Aspekte noch nicht voll entfaltet.

Üben mit Blick auf sprachlich-diskursive Lernprozesse

Eine Konzeption studentischer gesprächsanalytischer Transkriptarbeit in Kleingruppen als Übung im Sinne Brinkmanns wird im Beitrag von **Julia Sacher** dargestellt und erläutert. Im Fokus der Übung stehen Transkripte von Unterrichtsinteraktionen. Das Ziel der Übung ist es, sprachreflexives Üben mit Blick auf Unterrichtsinteraktionen und ihre Analyse zu initiieren. Anhand von drei Fallbeispielen transkriptbasierter studentischer Sprachreflexion zeigt die Autorin verschiedene Anlässe des Übens auf, bei denen insbesondere wiederkehrende Irritationsauslöser eine entscheidende Rolle spielen.

Yvonne Dammert und Luciano Gasser stellen in ihrem Beitrag ein videobasiertes Coachingprogramm der PH Luzern vor, in dem Lehrpersonen der Primarstufe lernen, literarisch-dialogische Unterrichtsgespräche zu begleiten. In einem zirkulären Prozess sollen sie ihre diskursiven Praktiken im Sinne Brinkmanns (2009) ausweiten und damit umüben, sodass sie letztlich befähigt werden, situationsspezifische Frage-, Feedback- und Modellierungstechniken anzuwenden. Zu diesem Zweck erachten es die Autor*innen als zentral, die professionelle Wahrnehmung der Lehrpersonen zu schulen. Sie bildet die Voraussetzung für einen Unterricht, in dem nicht nur gemeinsame Verstehensprozesse von Schüler*innen angeregt, sondern außerdem diskursive Kompetenzen überhaupt erst gefördert werden können. Auf Basis ihrer Erkenntnisse sehen Dammert und Gasser insbesondere in solchen Weiterbildungsformaten Potenziale, die an die Praxis der Lehrpersonen anschließen und auf dieser Basis versuchen, ihr professionelles Handlungswissen zu erweitern.

Ein besonderer Dank geht abschließend an Frau Lara Grünewald, die die Erstellung des Manuskripts unermüdlich und aufmerksam begleitet hat.

Literatur

- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus*. (13. Aufl.). Klett-Cotta.
- Brand, T. von (2010). *Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen*. Klett/Kallmeyer.
- Bredel, U., & Pieper, I. (2021). *Integrative Deutschdidaktik*. Ferdinand Schöningh.
- Brinkmann, M. (2009). Üben: Wissen – Können – Wiederholen. Zeitphänomenologische Überlegungen zur pädagogischen Übung. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, (4), 413–434.
- Brinkmann, M. (2011). Üben. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloss, F.-O. Radtke, & W. Tholer (Eds.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*. (pp. 140–146). Verlag W. Kohlhammer.
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Ferdinand Schöningh.
- Brinkmann, M. (2017). Sinnvoll üben und wiederholen. Übungen in der Ganztagschule verstehen und gestalten. In S. Maschke, G. Schulz-Gade, & L. Stecher (Eds.), *Lehren und Lernen in der Ganztagschule. Grundlagen – Ziele – Perspektiven*. (pp. 30–43). Debus Pädagogik.
- Brinkmann, M. (2021). Lehren üben. Erfahrungs- und übungstheoretische Überlegungen zur Praxis des Unterrichtenkönnens. In T. Leonhard, P. Herzmann, & J. Kosinár (Eds.), *„Grau, theurer Freund, ist alle*

- Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien.* (pp. 21–40). Waxmann.
- Bruner, J. (1960). *Process of education*. Harvard University Press.
- Cho, K., & MacArthur, C. (2011). Learning by reviewing. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 73–84.
- Dinsmore, D. L., Fryer, L. K., & Parkinson, M. M. (Eds.) (2020). *Handbook of strategies and strategic processing*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Funke, R. (2021). Üben und Rechtschreiblernen: Selbstverständliches im Selbstverständnis. *Didaktik Deutsch*, (50), 60–75.
- Gold, A. (2018). *Lesen kann man lernen. Wie man die Lesekompetenz fördern kann.* (3., völlig überarb. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gräsel, C., & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung oder: Der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 33, 196–213.
- Hager, W., & Hasselhorn, M. (2008). Pädagogisch-psychologische Interventionsmaßnahmen. In W. Schneider, & M. Hasselhorn (Eds.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. (pp. 339–347). Hogrefe.
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K., & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65(3), 140–149.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–12.
- Hebbecke, K., & Souvignier, E. (2018). Formatives Assessments im Leseunterricht der Grundschule – Implementation und Wirksamkeit eines modularen, materialgestützten Konzepts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 1–31. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0834-y>
- Helmke, A. (2021). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (8. Aufl.). Klett-Kallmeyer.
- Hughes, C. A., Morris, J. R., Therrien, W. J., & Benson, S. K. (2017). Explicit Instruction: Historical and Contemporary Contexts. *Learning Disabilities Research & Practice*, 3(32), 140–148.
- Hummrich, M. (2016). Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen, & M. Meier (Eds.), *Was ist der Fall?* (pp. 13–34). Springer VS.
- Jong, T. de, & Ferguson-Hessler, M. G. M. (1996). Types and Qualities of Knowledge. *Educational Psychologist*, 31(2), 105–113.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1(1), 1–26.
- Künsting, J., & Lipowsky, F. (2014). Üben. In W. Einsiedler (Ed.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. (pp. 409–413). Klinkhardt.
- Lerche, T. (2019). Üben. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier, & U. Sandfuchs (Eds.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen*. (pp. 212–220). Klinkhardt.
- Lindauer, T., & Sturm, A. (2018). Konzepte zur Sprachförderung entwickeln: Grundlagen und Eckwerte. In C. Titz, S. Geyerr, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber, & M. Hasselhorn (Eds.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*. (pp. 15–33). Kohlhammer.
- Lipowsky, F. (2020). Unterricht. In E. Wild, & J. Möller (Eds.), *Pädagogische Psychologie*. (pp. 69–118). Springer.

- Lundgreen, P. (2011). Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In W. Helsper, & R. Tippelt (Eds.), *Pädagogische Professionalität*. Beltz, 9–39.
- Meyer, H. (2009). *Unterrichtsmethoden. Theorieband*. Cornelsen.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- Nix, D. (2011): *Förderung der Leseflüssigkeit*. Juventa.
- Praetorius, A.-K., Grünkorn, J., & Klieme, E. (Eds.) (2020). Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft, (66).
- Renkl, A. (2000). Automatisierung allein reicht nicht aus. Üben aus kognitionspsychologischer Perspektive. *Friedrich-Jahresheft*, 18, 16–19.
- Renkl, A. (2020). Wissenserwerb. In Wild, E., & J. Möller (Eds.), *Pädagogische Psychologie*. (pp. 4–24). Springer.
- Schmellentin, C. (2012). Kompetenzorientierung im Deutschunterricht: Auswirkungen auf Aufgaben im Bereich Grammatik. In S. Keller, & U. Bender (Eds.), *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren*. (S. 113–127). Klett Kallmeyer.
- Schmidt, C. (2020). *Formatives Assessment in der Grundschule. Konzept, Einschätzungen der Lehrkräfte, Zusammenhänge*. Springer VS.
- Senn, W., Lötscher, H., & Malti, T. (2004). *Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse bei gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schülern. Eine Studie zum kooperativen Lernen und Beurteilen in Schreibkonferenzen* (DoRe-Projekt Nr. 101686) [Forschungsbericht PHZ].
- Souvignier, E., & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning & Instruction*, 16, 57–71.
- Souvignier, E., & Trenk-Hinterberger, I. (2010). Implementation eines Programms zur Förderung selbst-regulierten Lesens: Verbesserung der Nachhaltigkeit durch Auffrischungssitzungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(3–4), 207–220. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000017>
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, (3), 271–297.
- Veenman, M. V. J. (2017). Learning to Self-Monitor and to Self-Regulate. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction*. (2nd, revised ed., pp. 233–257). Routledge.
- Wahl, D. (2002). Mit Training von tragem Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 227–241.
- Wellenreuther, M. (2007). *Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht*. (3. korr. Aufl.). Schneider.
- Zabka, T. (2011). Wir bilden auch Humankapital. Gegen einige bildungskritische Vereinfachungen. *Didaktik Deutsch*, (31), 22–29.
- Zierer, K., Wisniewski, B., Schatz, C., Weckend, D., & Helmke, A. (2019). Wie kann Feedback die Unterrichtsqualität verbessern? *Journal für LehrerInnenbildung*, (1), 26–40.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64–70.

Ursula Bredel & Irene Pieper

Der Beitrag des Übens zur Entwicklung sprachlicher und literarisch-ästhetischer Handlungsfähigkeit

In einem kurzen Abriss zur Geschichte des Übens im Deutschunterricht wird zunächst die Genese eines einseitigen Übungsverständnisses nachvollzogen, das das Üben lediglich als nachgeordnete Lernform gegenüber Vollzügen des Entdeckens und Problemlösens versteht. In Abgrenzung zu diesem Verständnis werden anschließend solche Formen des Übens konturiert, die nicht eine nachgetragene Praxis darstellen, sondern als erkenntnisanbahnendes und modellverarbeitendes Üben einen zentralen Beitrag zum Erwerb von Können im Bereich des sprachlichen und literarisch-ästhetischen Handelns leisten und daher die Aufmerksamkeit der Deutschdidaktik verdienen.

Üben, erkenntnisanbahnendes Üben, modellverarbeitendes Üben, sprachliche Handlungsfähigkeit, literarisch-ästhetische Handlungsfähigkeit, Können

The article starts with a brief look into the history of practice within the subject German as first language to demonstrate the evolution of an understanding of practice that is secondary against learning via discovery and problem solving. As opposed to such an understanding the authors elaborate on forms of practice that contribute to the acquisition of knowing-how because they allow for initiating understanding and knowledge (1) or focus on processing models (2). It is argued that these forms of practice contribute to the development of sound capacities in language and literature and thus deserve more attention in L1 research and design.

practice, forms of practice, knowing-how, knowledge building, model-based learning

1 | Kurze Geschichte zum Üben als schulische Praxis und als Gegenstand der Fachdidaktik

Brinkmann (2011: 145) zufolge wird Üben üblicherweise gefasst als „sekundäre, nachgeordnete Lernform der Festigung, Sicherung und Speicherung“. Soweit wir sehen, war dieser Übe-Begriff bis in die 1970er Jahre hinein auch in der Schule und in der Fachdidaktik, mindestens in der Deutschdidaktik, praktisch konkurrenzlos (zu alternativen Übe-Begriffen in anderen Domänen, auch unter historischer Perspektive vgl. Brinkmann 2011 und 2012). Dem herkömmlichen Übe-Konzept unterliegt mehr oder weniger explizit ein behavioristisches Lernmodell, in dem nicht zwischen Input und Intake unterschieden wird und in dem davon ausgegangen wird, dass die wiederholende Ausführung einer Tätigkeit zu einer Stabilisierung von Reiz-Reaktion-Mustern führt.

Mindestens zwei Ereignisse führten dazu, dass diese Form des Übens nicht nur in der Schule, sondern auch in der Wissenschaft aus der Mode kam: Die Schule machte in den 1970er Jahren einen tiefgreifenden bildungspolitischen Wandel durch. Im Kern ging es, bekannt geworden unter dem Schlagwort der kommunikativen Wende, um die Umstellung von formaler auf funktionale Bildung. Die Schüler/-innen sollten nicht mehr in eine Tradition mit festen Wissensbeständen und festen formalen Mustern, mit denen diese Wissensbestände artikuliert werden,

hineinsozialisiert werden; im Vordergrund standen Argumentations- und Kritikfähigkeit. Assoziiert damit ist auch die Abwahl behavioristischer Lernmodelle, die als eine Form von Abrichtung wahrgenommen wurden. Zunehmend setzten sich – im wissenschaftlichen Diskurs bereits präfigurierte – kognitivistische Lerntheorien als Denkmodelle auch für schulisches Lernen durch, in denen die verständige Durcharbeitung der Lerngegenstände, auch im Austausch mit anderen, ins Zentrum gerückt wird.

Diese Entwicklung führte zu einer Art von Übe-Moratorium: In der Schule wurden Gegenstandsbereiche, in denen das Üben in der oben skizzierten Modellierung eine besondere Rolle spielt, depotenziert. Dazu zählen etwa das rechtschriftliche Können, das Verfügen über grammatisches Wissen oder die Orientierung an Textnormen – einschließlich rhetorisch-stilistischer Kenntnisse und Verfahren, die im 19. Jahrhundert vielfach auch die Textproduktionspraxis prägten. An ihre Stelle traten der Ausbau der Kommunikationsfähigkeit, die kritische Rezeption auch nicht-literarischer Texte (erweiterter Literaturbegriff) oder neue Formen der Sprachreflexion (Situationsorientierter Grammatikunterricht, Grammatik-Werkstatt) und der Literaturbearbeitung (Handlungs- und Produktionsorientierter Literaturunterricht). Im selben Maße trat das Üben, das weiter mit mechanistischen Methoden behavioristischen Zuschnitts assoziiert war, zugunsten kreativer, explorativer, entdeckender Zugänge zu den Lerngegenständen des Deutschunterrichts in den Hintergrund.

Es dauerte bis in die 2000er Jahre, bis das Üben, mindestens der Begriff des Übens, auch für das schulische Lernen und dessen Modellierung reanimiert wurde, freilich mit einem anderen Zuschnitt: Im Rahmen der sog. Kompetenzorientierung als Folge der PISA-Studie rückte das Problemlösen als zentrales Bildungsziel in den Vordergrund. Flankiert wurde dies mit einem neuen Modell vom sog. „intelligenten Üben“, bei dem die Schüler/-innen nicht lediglich wiederholen, was zuvor erarbeitet wurde, sondern mittels kognitiver Aktivierung erworbene Wissensbestände vernetzen, flexibilisieren und weiter ausbauen. Das Konzept des „intelligenten Übens“ basiert auf konstruktivistischen Lerntheorien, in denen davon ausgegangen wird, dass Lerner/-innen ihren Lernprozess – auf der Basis herausfordernder Anregungen – weitgehend selbst steuern.

Dem „intelligenten Üben“ liegt im Gegensatz zum behavioristischen Übe-Modell ein loseres Verhältnis von Entdecken und Üben zugrunde, insofern die jeweiligen (Zwischen-)Resultate von Entdeckungsprozessen in Übeprozesse münden und umgekehrt Einübungen zu weiteren Erkenntnissen bzw. zu erweiterten Möglichkeiten des Problemlösens führen oder führen sollen.

Der Übe-Begriff selbst, der im Konstrukt des „intelligenten Übens“ sichtbar wird, ist allerdings nur schwer von einem allgemeinen Aufgabenbegriff abgrenzbar. In der Mathematikdidaktik etwa schlagen Götz/Süss-Stepancik (2019) vor, im Gegensatz zu den bekannten „Rechenpäckchen“ (in der Mathematikdidaktik steht dafür übergreifend der schöne Begriff der „Aufgabenplantagen“ zur Verfügung), die zum behavioralen Konzept des Übens passen, „intelligente“ Aufgaben zu stellen, für deren Lösung die Aktivierung verschiedener Kenntnisse und Fähigkeiten erforderlich sind. Bezeichnet werden diese Aufgaben in der Mathematikdidaktik als Übungen (genauer: als „intelligentes Üben“).

Möchte man aber nicht jede schülerseitige Aktivität, bei der die Schüler/-innen ohne Hinzutun einer Lehrkraft einen Gegenstand bearbeiten oder eine Aufgabe lösen, als Üben bezeichnen,

wird ein enger umrissener Begriff gebraucht, der das Üben von anderen Phasen oder Formen des Lernens bzw. von Lernimpulsen abgrenzt.

2 | Begriffsumriss *Üben*

Wir wählen für den vorliegenden Beitrag einen zunächst noch gegenstandsoffenen Begriffshorizont und verstehen Üben, noch recht nahe an der traditionellen Konzeptualisierung, als wiederholendes Ausführen von Tätigkeiten, das zu einer Professionalisierung der Ausführungspraxis, anders gesagt: zu einem Können führt. Im Gelingensfall ist das Ergebnis etwa eine Automatisierung (Reduktion von bewusster Aufmerksamkeitssteuerung), eine Geschwindigkeitssteigerung und/oder eine Stabilisierung der eingeübten Praxis (zunehmende Sicherheit/Fehlerfreiheit) auch im Sinne einer Habitualisierung.

Mit dieser Charakterisierung sind mindestens drei weitere Aspekte verbunden, die im Diskurs über das Üben nur selten thematisch werden und die zeigen, wie weit das Üben, selbst in einer zunächst sehr konzentrierten Definition, wie sie hier vorgeschlagen wird, von einer behavioristischen Modellierung des Lernens entfernt ist:

- (1) Das sichere Verfügen über eine Tätigkeit oder Handlung eröffnet die Möglichkeit des kreativen Ausfüllens oder des Modifizierens eingeübter Praktiken; beides geht über das bloße Wiederholen hinaus.
- (2) Im Prozess des Übens verändert sich zugleich das Verhältnis zwischen dem Übenden und dem zu Übenden: Die eingeübten Praktiken werden vertraut und selbstverständlich und können so nicht nur einen positiven Einfluss auf die Einstellungen der Lernenden zum Lerngegenstand haben, sondern auch Impulsgeber für den Ausbau weiterer, ähnlicher Praktiken oder auch für die Gewinnung neuer Erkenntnisse sein.
- (3) Zudem „[zielt] [j]edes Üben [...] nicht nur auf eine Sache, die geübt wird und besser gekannt werden soll, nicht nur auf die Aneignung einer Methode, mit der die Sache geübt wird, sondern auch auf den Übenden selbst, auf sein Selbst, das in der Übung Stil und Form gewinnen soll“ (Brinkmann 2011: 140).

Die hier gegebene definitorische Exploration lässt bewusst offen, welche Tätigkeiten Gegenstand des Übens sein können, mit welchen Übungsformen welche Routinen aufgebaut werden können, welche Übungsformen welche Entwicklungspotenziale für die Übenden haben, an welcher Stelle des Lernprozesses Übungssequenzen mit welchem Ziel sinnvoll sein könnten oder wie Geübtes sich zu weiteren Wissensbeständen und Fähigkeiten und zu den Einstellungen der Lernenden zum Gegenstand verhält.

In den folgenden Ausführungen geht es uns um zwei Punkte: Zum einen um die Frage, was man wissen muss, um mit dem Üben zu beginnen, m. a. W. geht es uns um die Frage, ob das Wissen, wie es der herkömmliche Übe-Begriff nahelegt, dem Üben notwendig vorangeht oder ob es sich auch umgekehrt verhalten kann (vgl. Kap. 3). Zum anderen interessiert uns, wie das, was Schüler/-innen beim Üben erfahren, in weitere Lern- und Entwicklungsprozesse eingehen kann; die zweite Frage zielt u. a. auch auf die von Brinkmann starkgemachte Perspektive, dass das Üben nicht nur auf das Geübte, sondern auch auf die Übenden selbst zielt (s. o.; vgl. Kap. 4). Angesprochen sind damit tiefe Formen der Aneignung, wie sie Brinkmann mit dem Üben

verbindet und wie sie in Konzepten der Habitualisierung, bei Bourdieu auch als Inkorporation gefasst, zum Ausdruck kommen. Brinkmann würdigt in diesem Zusammenhang die antiken sowie insgesamt die vorneuzeitlichen Traditionen der Übung, in denen das Üben „eine ästhetisch-sinnliche und praktisch-ethische Dimension“ enthält (Brinkmann 2011: 142). Uns interessiert mit Blick auf die beiden gewählten Schwerpunkte der potenzielle Beitrag des Übens zum Erwerb einer sprachlichen und literarisch-ästhetischen Handlungsfähigkeit, auf die der Deutschunterricht ausgerichtet sein sollte (Bredel/Pieper 2021).

3 | Die Relation zwischen Erkennen und Üben – erkenntnisanbahnendes Üben

Funke (2021) identifiziert im Rahmen des deutschdidaktischen Diskurses bzw. in der Praxis des Deutschunterrichts zwei Übungsformen, das *memorierende Üben* und das *habitualisierende Üben*, und führt diese Unterscheidung am Beispiel des Rechtschreibunterrichts aus. Memorierendes Üben beschreibt er „als Einprägen von einzelnen Schreibungen“, habitualisierendes „als Einüben des Treffens von Rechtschreibentscheidungen“ (Funke 2021: 61). Gemeinsam ist beiden Übungsformen, dass sie am Ende einer Lernkette stehen: Beim habitualisierenden Üben geht eine Sequenz voraus, in der „zunächst ein begriffliches Wissen vermittelt wird, von dem man annimmt, dass es benötigt wird, um orthographische Entscheidungen zu treffen, und anschließend dessen ‚Anwendung‘ geübt wird“ (Funke 2021: 66). Dem memorierenden Üben gehen ggf. Sequenzen voraus, in denen die Lernenden mit den zu übenden Wörtern bekannt gemacht werden, im Extremfall steht das memorierende Üben für sich selbst.

Das Ziel beider Übungsformen ist das Verfügen über die Rechtschreibung (rechtschriftliches Können) respektive des geübten Ausschnitts der Rechtschreibung, wobei das memorierende Üben lerntheoretisch auf Auswendiglernen setzt, während dem habitualisierenden Üben ein regelbasiertes, regularitätenbasiertes oder musterbasiertes Lernkonzept zugrunde liegt (Funke 2021). Anschlusshandlungen sind in beiden Formen ebenso wenig vorgesehen wie das Erreichen von Zwischenergebnissen, die als Impulse für ein Weiterlernen genutzt werden können. Damit decken sich diese Übungskonzepte mit allgemeinen Auffassungen zur Rolle des Übens im Rahmen von Lernprozessen:

Üben wird oft auf mechanische Automatisierung oder auf sekundäre Regelanwendung reduziert. Übung [...] hat schon traditionell ihren wenig attraktiven Ort als sekundäre Lernform, die Ergebnisse sichert und in weiteren Durchführungen Wissen und Können einschleift, nicht aber Lernanfänge fördert, Horizonte aufreißt und Neues bereitstellt. (Brinkmann 2011: 141)

Wir wollen diesen beiden Übungsformen ganz im Sinne Brinkmans eine dritte an die Seite stellen und nennen sie hier *erkenntnisanbahnendes Üben*. Das Ziel des erkenntnisanbahnenden Übens ist die Vorbereitung auf die Gewinnung von Erkenntnissen. Konkret geht es darum, die Lernenden durch die wiederholte Ausrichtung auf bestimmte sprachliche und/oder literarische Phänomene auf Entdeckungen und mithin auf die Möglichkeit der Erkenntnis vorzubereiten.

Zur Exemplifizierung wählen wir aus der Sprachdidaktik die Arbeit am topologischen Feldermodell, aus der Literaturdidaktik die Arbeit an der Metrik im Kontext lyrischer Texte.

Die beiden Beispiele bauen auf Erfahrungen mit Sprache auf, im ersten Fall wird das Verfügen über Satzstrukturen aktiviert, im zweiten Fall wird auf das auch sprachästhetische Wissen zu Betonungsmustern in der – nicht nur poetischen – Sprache zurückgegriffen. In beiden Fällen ist

nicht an terminologisches Wissen gedacht, sondern an implizit verfügbare Muster, auf die handelnd zugegriffen werden kann.

3.1 | Erkenntnisanbahnendes Üben zur Erschließung des topologischen Feldermodells

Das topologische Feldermodell gilt in der Linguistik als zentrales und zugleich robustes Konzept zur Typologisierung von Sätzen und Konstituenten (Wöllstein 2010; zu den didaktischen Potenzialen s. die Beiträge in Wöllstein 2015). Gleichwohl ist ein verständiger Umgang mit dem Feldermodell nicht voraussetzungslos. Das betrifft mindestens die Begrifflichkeiten (Vorfeld, Mittelfeld, Nachfeld, linke und rechte Klammer), die zwar in gewisser Weise „sprechend“ sind, worüber sie aber sprechen, ist nicht trivial, denn sie enthalten implizit eine verbzentrierte Satzdefinition. Auch deren Operationalisierung verlangt Abstraktionsleistungen, etwa dann, wenn von der linken Klammer als zweiter Stelle im Satz die Rede ist, was auf Konstituenten, nicht auf Wörter bezogen werden muss etc. Ein verständiger und erkenntnisfördernder Umgang mit der Felderstruktur setzt außerdem voraus, dass das Modell nicht als eine äußerlich bleibende Lernanforderung des Grammatikunterrichts, sondern als Abbildung der strukturellen Regularitäten der Syntax und mithin als analytischer Ordnungsrahmen der eigenen Spracherfahrung wahrgenommen wird.

In diesem Sinne müsste ein erkenntnisanbahnendes Üben in einem noch ganz unterterminologisch bleibenden ersten Schritt das Bewusstsein für die Rolle der Positionalität sprachlicher Ausdrücke in Sätzen aktivieren und schärfen. Im Duden Sprachbuch (2006) findet sich dafür eine sehr unaufwendige Orientierung:



Abb. 1: Vorbereitung auf das topologische Feldermodell
(Duden Sprachbuch 2006: 24, nachgebildet)

Die Arbeit mit einer solchen Vorlage erfordert keine explizite, terminologische Thematisierung von Vorfeld, linker Klammer und Mittelfeld, verlangt aber gleichwohl von den Lernenden eine verständige Aufgliederung von Sätzen; wie dabei vorzugehen ist, wird nicht beschrieben, sondern mittels Visualisierung und Beispielen gezeigt. Ein mögliches Ergebnis beim übenden Umgang mit solchen Formaten ist das Gewährwerden der syntaktischen Linearstruktur. Die weitere Entdeckung und die Thematisierung der Regularitäten, eine Verbegrifflichung sowie die Erweiterung des Modells (mit rechter Klammer und Nachfeld) kann an so gewonnenen Vororientierungen ansetzen.

Der Lernprozess könnte in dieser Perspektive idealtypisch wie folgt beschrieben werden:

Am Beginn steht das *Zeigen*, das eine vorbegriffliche Orientierung ermöglicht und die Schüler/-innen auf die relevanten Strukturen ausrichtet. Der aktive, wiederholte Umgang mit der

angebotenen Struktur, also das *erkenntnisanbahnende Üben*, führt im Idealfall zu einem Gewahrwerden der infragestehenden Struktur, die zunehmend zu einem selbstverständlichen, noch intuitiv bleibenden Ordnungsrahmen wird. Auf dieser Basis kann eine *analytische/begriffliche Erfassung* ansetzen. Die Schüler/-innen machen ihre Entdeckungen explizit, tauschen sich über das begrifflich Erreichte aus und bauen ihre Kenntnisse so weiter aus. Mit *habitualisierenden Übungssequenzen* sichern und stabilisieren sie die gewonnenen Erkenntnisse und lernen, sie zunehmend sicher zu nutzen. Dabei kann die durch das habitualisierende Üben erreichte Stabilisierung für die Gewinnung weiterer Erkenntnisse genutzt werden, etwa für die Entdeckung und Beschreibung der alternativen Vorfeldbesetzungen zur Unterscheidung von Satzmodi oder die Entdeckung der topologischen Struktur von Nebensätzen.

3.2 | Erkenntnisanbahnendes Üben zur Erschließung von Betonungsmustern und ihrer Variabilität

Eine analoge Strukturierung des Lernprozesses lässt sich auf ein zentrales Feld der fachlichen Beschäftigung mit Poesie übertragen, die Untersuchung der Metrik lyrischer Texte. Ziel sollte es dabei sein, den Zusammenhang zwischen metrischer Gestaltung und ästhetischer Wirkung herauszuarbeiten, gehört doch die rhythmische Strukturierung poetischer Texte zu den elementaren poetischen Verfahren.

Bereits beim performativen Umgang mit Poesie spielt die Berücksichtigung von Reimen und Betonungsmustern eine bedeutende Rolle. Eine gekonnte Darbietung nutzt die metrische Dimension und setzt auch Abweichungen um, sie trägt das Ihre dazu bei, die „Suggestionkraft“ von Vers und Reim (Zymner 2009: 72) erfahrbar zu machen. Zu den Zielen des Literaturunterrichts gehören sowohl die wirkungsorientierte Untersuchung als auch die performative Darbietung.

Die Kenntnis unterschiedlicher Reimformen und Versmaße, um deren Vermittlung der Literaturunterricht ebenfalls bemüht ist, führt allerdings weder unmittelbar in ihre treffsichere Unterscheidung noch in einen angemessenen Vortrag. Auch die wirkungsästhetische Zielsetzung, den Effekt dieser zentralen Gestaltungsdimension von Lyrik zu erfassen oder zur Intensivierung des Interpretationsprozesses nutzen zu können, wird nicht über solches Wissen erreicht. Anders gesagt: Der Weg von der Kenntnis zur Bestimmung ist gerade im Fall des Versmaßes oft holprig, zumal die abstrahierende Analyse insbesondere von Betonungsmustern mitunter schwerfällt und die Praktiken des Klopfens und Zählens vielfach unpopulär, im schlimmeren Fall unzugänglich erscheinen. Gelingt die Rekonstruktion des Betonungsmusters, ist außerdem die Dimension der Wirkung und der Beitrag zur Aussagedimension des jeweiligen Gedichts noch nicht erfasst.

Für die Realisierung des Versmaßes dürfte das Üben eine zentrale Rolle spielen. Der Literaturunterricht kann dabei bei vielen Kindern und Jugendlichen an Erfahrungen der literarischen und musisch-ästhetischen Sozialisation anschließen: Aus der Kindheit möglicherweise vertraute Lieder wie „Alle Vögel sind schon da“ oder „Weißt du, wie viel Sternlein stehen“ alternieren regelmäßig ohne Auftakt (Trochäus), „Der Kuckuck und der Esel“ mit Auftakt (Jambus). Die Betonungsmuster sind hörbar und sind im Gelingensfall der Sozialisation schon habituell verfügbar. Ihre Vergegenwärtigung ist nun zu unterstützen, gerade auch durch den Kontrast von auftaktig und auftaktlos. Das Zeigen kann hierbei unterschiedliche Formen annehmen: Betonungen

können performativ durch den Vortrag oder optisch durch die Kennzeichnung von Hebung und Senkung auf Vers- und Wortebene herausgestellt werden. Bei Schüler/-innen mit weniger Literaturerfahrung oder/und weniger abgesicherter Spracherfahrung des Deutschen dürfte die Bedeutung des Zeigens besonders hoch sein. Sie ist in unserem Fall gerichtet auf elementare poetische Regeln im Sinne des Konzepts der poetologischen Einfachheit (Lypp 2012).

Ist die Wahrnehmung der Regelmäßigkeit eingeübt und sind die entsprechenden Muster stabilisiert, sollte die Entdeckung der Variation leichtfallen.

Das folgende Kinderlied ist durchaus regelmäßig, doch sind die ersten beiden Verse auftaktig und haben eine doppelte Senkung nach der dritten Hebung, die Verse 3 bis 5 sind auftaktlos. Dass dadurch erstens lebendiger Schwung erzeugt wird (Vers 1–2) und zweitens die Frage in Vers 3–5 gewichtig und unterscheidbar wird, ist geradezu spür- und hörbar (im Folgenden wird eine Hebung durch „x“ gekennzeichnet):

Ein Männlein steht im Walde ganz still und stumm,

/ x / x / x // x / x

Es hat von lauter Purpur ein Mäntlein um

/ x / x / x // x / x

Sagt, wer mag das Männlein sein

x / x / x / x

Das da steht im Wald allein

x / x / x / x

Mit dem purpurroten Mäntlein?

x / x / x / x / x

Abb. 2: Betonungsmuster im Kinderlied „Ein Männlein steht im Walde“

Auch die Aufmerksamkeit für die Variation kann nun eingeübt werden: Wird zunächst der regelmäßige Wechsel eingeübt, fallen Unregelmäßigkeiten auf. Vieles spricht dafür, dass eine gewisse Routine bei der Performanz nun auch Routinen der Unterscheidung einspielen hilft, so dass die spezifische rhythmische Struktur etwa von Mörikes „Um Mitternacht“ früh im Prozess der Auseinandersetzung erfasst werden kann, vorausgesetzt, es kann (inzwischen) auf das entsprechende sprachrhythmische Wissen zurückgegriffen werden:

Eduard Mörike: „Um Mitternacht“

Gelassen stieg die Nacht ans Land,

/ x / x / x / x

Lehnt träumend an der Berge Wand,

/ x / x / x / x

Ihr Auge sieht die goldne Waage nun

/ X / X / X / X / X

Der Zeit in gleichen Schalen stille ruhn;

/ X / X / X / X / X

Und kecker rauschen die Quellen hervor,

/ X / X / / X / / X

Sie singen der Mutter, der Nacht ins Ohr

/ X / / X / / X / X

Vom Tage,

/ X /

Vom heute gewesenen Tage.

/ X / / X / / X /

Abb. 3: Betonungsmuster des Gedichts „Um Mitternacht“, erste Strophe

Während die ersten vier Verse regelmäßig alternieren, wechselt die metrisch-rhythmische Bewegung ab Vers 5: Wird zunächst die Ruhe der Nacht inszeniert, so steht nun die Lebendigkeit der Quellen im Mittelpunkt. Die Antithese wird auch metrisch abgebildet – und optisch durch die Einrückung hervorgehoben: Jetzt zeigen die doppelten Senkungen die Beweglichkeit sprudelnden Wassers an und lassen auch das Singen der Quellen lebendig erscheinen. Die gleiche Struktur zeigt sich in Strophe 2.

Präzisere interpretative Erkenntnisse wie hier die Auswertung der antithetischen Struktur verlassen den Raum des Übens zugunsten einer Auseinandersetzung mit der Spezifik des Gedichts und seiner Rhythmik (s. dazu Waldmann 2003, Kap. 3.3), profitieren aber davon, dass die Wahrnehmung für die Differenzenerfahrung geschärft und ein gewisses Bewusstsein für Variationsmuster angelegt werden konnte.

Das Beispiel der poetischen Betonungsmuster zeigt, dass auch die lesedidaktisch resonanzstarken Lautleseverfahren – unseres Wissens der zugkräftigste Fall einer aktuellen Lesedidaktik mit einer Orientierung auf das Üben (Rosebrock/Nix 2020) – übertragen auf das Erlesen lyrischer Texte zur Einübung elementar-poetischer Verfahren beitragen können. Reflexionsprozesse, die insbesondere auf die vergleichende Wahrnehmung bzw. die Erfahrung der Variation ausgerichtet sein sollten, lassen sich gut anschließen. Das Beispiel kann außerdem als ein Hinweis darauf verstanden werden, dass eine entwickelte Didaktik der Übung auch auf Unterschiede in der sprachlichen und literarisch-ästhetischen Sozialisation antworten kann, indem sie den beiläufigen Habitualisierungen im informellen Raum die didaktische Inszenierung der Aneignung zentraler Aspekte literaler und literarischer Praktiken zur Seite stellt. Welche auch zeitlichen Investments dafür gegebenenfalls zu erbringen wären – in einem Betrieb, der auf „akzelerierten Wissenserwerb“ setzt (Ehlich/Rehbein 1986: 13) –, ist eine offene Frage.

4 | Die Relation zwischen Übegegenstand und Übenden – modellverarbeitendes Üben

In der Spracherwerbtheorie haben sich zwei miteinander unverträgliche Traditionen herausgebildet, die mit den Namen Chomsky auf der einen und Bruner auf der anderen Seite umrissen sind: Theorien im Umfeld von Chomsky gehen davon aus, dass sprachliches Lernen primär endogen gesteuert ist. Demzufolge verfügen Individuen genetisch über einen sog. LAD (Language Acquisition Device), also eine Anlage zum Aufbau einer Grammatik (Chomsky 1959). Der Input dient dann lediglich der Aktivierung und Spezifizierung dieser Anlage. Theorien im Umfeld von Bruner gehen von primär exogen gesteuertem Spracherwerb aus; Kinder lernen die Muster und Regularitäten ihrer Erstsprache durch und in Interaktionen kennen, die die Bezugspersonen so organisieren, dass Lernzuwächse provoziert werden. Bruner spricht in bewusster Abgrenzung vom Modell des LAD vom Language Acquisition Support System (LASS) (Bruner 1987). Insbesondere in dieser zweiten Traditionslinie spielen Übesequenzen, gefasst in spezifischen sich wiederholenden Interaktionsroutinen, eine herausragende Rolle. Die Lernenden orientieren sich dabei an sprachlichen und auch an literarischen Modellen, die in spezifischen Formaten (Bruner) abgelegt sind, mit deren Aktivierung gegenständliches, aber auch sprachliches Handeln kontextualisiert und habitualisiert wird. Die Formate machen den Lerner/-innen einen Orientierungsrahmen für ihr sprachliches und literarisches Handeln verfügbar. Sie bilden Modelle, mit und an denen sie lernen, auch ihre eigenen Ideen zu versprachlichen. In der modernen Schreibdidaktik wird in jüngerer Zeit mit dem Konzept der literalen Prozeduren (Feilke 2010) die Rolle von modellhaften Versprachlichungen für den Auf- und Ausbau von Textroutinen diskutiert.

Eine der wichtigen lernpsychologischen Grundlagen, die auf die Bedeutung von Vorlagen zur Initiierung und Justierung beim Lernen orientiert, ist Banduras Konzept des „Lernens am Modell“ (1976), wo als wesentlicher Treiber von Lernprozessen die imitierende Übernahme von beobachtetem Verhalten gilt. Die Rolle mimetischer Prozesse für das sprachliche Lernen wurde jüngst von Hochstadt (2015) herausgearbeitet, Kleinschmidt-Schinke (2018) verweist auf die Rolle sprachlicher Adaptionsprozesse beim Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen, für das literarische Lernen hat Steinbrenner auf die Bedeutung der Mimesis in gesprächsförmigen Arrangements hingewiesen, Stemmer-Rathenberg nutzt mimetische Verfahren bei der Annäherung an Prosatexte durch produktive Schreibaufgaben (Steinbrenner 2010, Stemmer-Rathenberg 2011).

Folgt man dieser Denktradition, gewinnt eine weitere Form des Übens im Lernprozess Kontur, die wir hier *modellverarbeitendes Üben* nennen wollen. Das Üben ist darin weder eine nachgetragene Praxis (wie beim *memorierenden* oder beim *habitualisierenden Üben*), aber auch nicht notwendig eine Erkenntnisse vorbereitende Praxis wie beim *erkenntnisbahnenden Üben*, vielmehr handelt es sich beim *modellverarbeitenden Üben* um eine Praxis der performativ gesteuerten Annäherung an den Lerngegenstand, im besten Sinn um eine Inkorporation sprachlicher und literarischer Praktiken, die als Ausgangspunkt und Orientierungsrahmen für Ausgestaltungen und Weiterentwicklungen genutzt werden können.

4.1 | Literarisches Schreiben anhand von Vorbildern

Um die Idee des modellverarbeitenden Übens aus literaturdidaktischer Perspektive zu veranschaulichen, wenden wir uns dem literarischen Schreiben zu. Vermutlich steht dieser Bereich, der im Deutschunterricht den vielfach rezeptionsorientierten Fragestellungen des Literaturunterrichts nachgeordnet wird, aber traditionell einen bedeutsamen Platz einnimmt, anderen ästhetischen Übe-Praktiken aus dem Bereich der Musik und der bildenden Künste am nächsten: Das Einspielen von Routinen in Hinblick auf elementare Aspekte der jeweiligen Praxis ermöglicht es, über die Routinen hinauszukommen und zu individuellen Gestaltungen vorzustoßen.

Wer professionell literarisch schreibt, verfügt häufig über solche Routinen, die die Entwicklung nicht nur des Schreibflusses, sondern auch der Schreibidee fördern. Wie lassen sich solche Routinen entwickeln? Die Schriftstellerin Annette Pehnt bietet im Hildesheimer Studiengang „Literarisches Schreiben“ jedes Semester eine „Literarische Morgengymnastik“ an, in der die Teilnehmer/-innen sich zum Schreiben versammeln: Fest stehen hier Ort, Rhythmus und Dauer (wöchentlich eine Stunde), variabel ist der Schreibimpuls. Die literaturdidaktische Gestaltungsanforderung für den Unterrichtsraum betrifft vor allem die Formen, die Schreibimpulse bzw. Schreibaufgaben annehmen können, um Vergleichbares bei Schüler/-innen zu leisten. Dafür bietet sich die Arbeit mit literarischen Vorlagen an, die zur Grundlage mimetisch-gestaltenden Schreibens werden, z. B. indem ein Gedicht Ausgangspunkt für ein Parallelgedicht wird, eine klar strukturierte Erzählung Ausgangspunkt für ein eigenes Prosastück. Dabei lassen sich spezifische literarische Verfahren sowie ein Formenrepertoire einüben, dies auch, aber nicht zwangsläufig mit der Perspektive der Erweiterung oder Überschreitung. In jüngerer Zeit hat gerade die Literaturdidaktik im Anschluss an die sogenannte Produktionsorientierung zahlreiche Vorschläge gemacht, die nicht nur das Schreiben zur Literatur im Sinne einer verdichteten und poetischen Rezeption betreffen, sondern auch das literarische Schreiben (Abraham 2021, Stemmer-Rathenberg 2011). Im Sinne der skizzierten Überlegungen müssten die entsprechenden Aufgaben in sinnvollen Arrangements eine Einübung ermöglichen.

Die Schreibdidaktik wiederum hat Szenarien ausgearbeitet, die die weitere Gestaltung des Schreibprozesses gerade mit Blick auf das Verhältnis von Verschriften und Überarbeiten stützen. Unter der Perspektive des Übens wäre dem die Gestaltung des raum-zeitlichen Rahmens an die Seite zu stellen: Entsprechende Schreibaktivitäten benötigten Regelmäßigkeit, Wiederholung, Zeit, wenn sie nicht in erster Linie auf den einzelnen Gestaltungsprozess und ein Produkt ausgerichtet sein sollen, sondern auf die Grundlegung eines Könnens, das eine satte Basis für weitere Schreibprozesse böte. Eine wichtige Forschungsfrage auch im Zusammenhang der verschiedenen Zielsetzungen des Schreibunterrichts wäre, inwiefern ein domänenspezifisches Schreib-Können (hier: ein literarisches) auf andere Praktiken und Funktionen des Schreibens transferierte.

4.2 | Handschreiben

Ganz fraglos hat es auch der Erwerb des Handschreibens mit mimetischen Prozessen zu tun: Die Erfassung und die Produktion von Buchstabenformen sind auf die Übernahme vorliegender Formen angewiesen. Dabei geht es aber nicht um ein Abmalen oder um ein Kopieren, sondern darum, Bewegungsmuster auszubilden, deren Aktivierung den intendierten Buchstaben bzw. die intendierte Buchstabenfolge sicher erzeugt (Marquardt et al. 2003, Hasert 2010). Mithin ist

der Handschreiberwerb ein im besten Sinne inkorporierendes Verfahren, in dem die Lernenden die äußeren Formen in individuelle Bewegungsmuster übersetzen. Während des Lernprozesses „bewegen sich die Kinder ständig probierend im Grenzbereich zwischen Form und Geschwindigkeit, zwischen Norm und Individualität, zwischen Lesbarkeit und rasch hingeworfener Notiz“ (Hasert 2010: 17).

Optimalerweise stehen am Ende dieses Prozesses psychomotorische Bewegungsimpulse, die zur automatisierten (Re-)Produktion der intendierten Formen führen. Damit dies gelingen kann, sind modellverarbeitende Übungssequenzen erforderlich, in denen die Kinder Buchstabenformen und -verbindungen als Modelle für Bewegungsabläufe nutzen und zunehmend automatisiert ausführen.

Der Schulunterricht freilich unterstützt die Schüler/-innen in diesem Prozess nicht überall: Die Ausgangsschriften, die an deutschen Schulen zugelassen sind (LA, VA, SAS), werden vielfach für Zielschriften gehalten. Daraus resultieren „methodisch-didaktische Maßnahmen des Schreibunterrichts“ wie „die genaue Einhaltung der Form, Übungen zum Nachspuren oder Kopieren von Buchstaben, Vorgabe von Begrenzungslinien“ (Marquardt et al. 2003: 350). Es handelt sich dann nicht um modellverarbeitendes Üben, sondern um modelllimitierendes Üben. Das andere Extrem wird mit dem Konzept der Grundschrift mitgeliefert: Hier erhalten die Schüler/-innen kaum Modelle für den Aufbau ihrer Bewegungsmuster; das Konzept setzt von Beginn an auf maximal individualisierte Ausführungsbewegungen.

Beide, das modelllimitierende und das modelllose Üben, verkennen die Bedeutung von Modellen, die als Orientierung erforderlich sind und deren Verarbeitung erst zur inkorporierenden Aneignung und Weiterentwicklung führt.

5 | Lob der Wiederholung

Die Provokation der Hinwendung zum Üben liegt darin, dass sie starke Implikationen für die Gestaltung von Bildungszeit hat: Gerade dann, wenn man akzeptiert, dass das Üben nicht sekundär gegenüber der Erarbeitung von Wissen und der Gewinnung von Einsichten steht, sondern auch dessen Basis darstellen kann, fällt es ins Gewicht, dass Vorschläge für die Gestaltung von Lernwegen im Regelfall eher auf die Erarbeitung spezifischer Erkenntnisse und Problemlösungen als auf die Einübung von Fähigkeiten zielen, die ein Fundamentum darstellen können, dessen Solidität auf wiederholte Vollzüge angewiesen ist, aber darin nicht aufgeht.

Wie ein solches Fundamentum gelegt werden könnte, haben wir an zwei bislang nur wenig bearbeiteten Übungsformen, dem erkenntnisgenerierenden und dem modellverarbeitenden Üben, je exemplarisch an einem sprach- und einem literaturdidaktischen Beispiel konturiert. Beiden Übungsformen gemeinsam ist, dass sie nicht auf begriffliches oder terminologisches Wissen zugreifen, sondern auf den handelnden Umgang mit und den handelnden Zugang zu Sprache und Literatur. Eine weitere Gemeinsamkeit besteht darin, dass es sich nicht um Übungsformate handelt, die dem Lernprozess nachgeordnet sind und mit denen bereits Erworbenes gefestigt wird, sondern dass sie dem Lernprozess vorgelagert sind bzw. ihn begleiten.

Dass eine solche Perspektive auf das Lernen und auf das Üben in der Deutschdidaktik bislang kaum eingenommen worden ist und dass in der fachdidaktischen Literatur, wenn es um handelnde Zugänge zu Sprache und Literatur geht, der Begriff des Übens in der Regel fehlt, führt

zu den in Kapitel 1 skizzierten historischen Linien zurück: Bevor das Üben aus seinem Winterschlaf erwachen konnte, in den die kommunikative Wende es geschickt hatte, besetzte der weitaus modernere (schickere) Begriff der Performanz das Feld, mit dem könnensorientierte, prozessuale, auch körperliche Praktiken für Lernprozesse begrifflich gefasst wurden und werden. Hinzu kam nach PISA der Kompetenzbegriff, der auf Problemlösen abstellt, wodurch das Wiederholen oder das Verinnern von bereits Bekanntem oder Vertrautem mitunter gar nicht fokussiert wird oder lediglich sekundären Charakter erhält. Der Begriff des „intelligenten Übens“ (s. o.), der in dieses Diskursmilieu gehört, verschiebt das Konzept des Übens in Richtung jeglicher kognitiv aktivierender Durcharbeitungen des Lerngegenstandes; Üben wird mithin stärker mit der Erweiterung von Wissen und weniger mit einer Konsolidierung des Könnens assoziiert.

Wir plädieren demgegenüber für einen Übe-Begriff, der über ein wiederholendes Durchspielen zu einem Vertrautwerden mit sprachlichen und literarischen Mustern führt. Beim erkenntnisgenerierenden Üben ginge es dann um eine vorbegriffliche Vergegenwärtigung von Mustern, die die begriffliche Erfassung vorbereitet. Beim modellverarbeitenden Üben ginge es um eine – ebenfalls vorbegriffliche – adaptive Annäherung an sprachliche und literarische Muster, die durch eine entsprechende Übepaxis im Idealfall inkorporiert werden, so dass sie zugleich als Orientierung und als Ausgangspunkt für individuelle Ausgestaltungen zugänglich sind. Folgt man dieser Argumentation, verliert das Üben Konnotationen von Langeweile, Drill und Stumpfsinn und gewinnt Konnotationen wie Aneignung, Anregung und Souveränität.

Ein in dieser Form auf Können ausgerichteter Ansatz des Übens bietet aus unserer Sicht nicht zuletzt Möglichkeiten, der zentralen deutschdidaktischen Herausforderung der Gegenwart zu begegnen: Heterogene sprachliche und literarische Sozialisationserfahrungen der Lernenden, auch die spezifischen Lernausgangslagen inklusiver Lerngruppen, stellen den Deutschunterricht vor die Anforderung, auf eine erhebliche Diversität einzugehen. Dass Schüler/-innen mit einem weniger souveränen Zugriff auf sprachliche und literarisch-ästhetische Lerngegenstände womöglich mehr üben müssen, mag common-sensuell einleuchten. Geht aber gemäß gängiger Auffassung jeweils die Erkenntnis oder Problemlösung der Einübung voraus, steht am Anfang die kognitiv höchste Anforderung – und eben nicht der sprachlich-literarische Annäherungsraum, auf den unsere Beispiele abstellen. Das erkenntnisgenerierende und modellverarbeitende Üben, notwendig eingebunden in eine Praxis der Wiederholung, ist demgegenüber einerseits niedrigschwellig und andererseits offen für die kognitiv herausforderndere Abstraktion (im Fall des erkenntnisbahnenden Übens) und die individuelle Aneignung, Modifikation und Gestaltung (im Fall des modellverarbeitenden Übens). So gefasst stellt das Üben einen zentralen Beitrag zum Erwerb sprachlicher und literarisch-ästhetischer Handlungsfähigkeit dar – und verdient in Forschung und Entwicklung entschieden mehr Aufmerksamkeit.

Literatur

- Abraham, U. (2021). *Literarisches Schreiben. Didaktische Grundlagen für den Unterricht*. Reclam.
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Klett.
- Bredel, U., & Pieper, I. (2021). *Integrative Deutschdidaktik*. 2., aktual. Aufl. Brill Schöningh.

- Brinkmann, M. (2011). Üben. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke, & W. Thole (Eds.), *Pädagogisches Wissen: Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*. (pp. 140–146). Kohlhammer.
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Schöningh.
- Bruner, J. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt*. Huber.
- Chomsky, N. (1959). Review of Skinner's „Verbal Behavior“. *Language*, 35, 26–58.
- Ehlich, K., & Rehbein, J. (1986). *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Narr.
- Duden Sprachbuch (2006). *Duden Sprachbuch, 2. Schuljahr. Schülerbuch*. Dudenverlag.
- Feilke, H. (2010). „Aller guten Dinge sind drei“ – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In: *Fest-Platte für Gerd Fritz*. Hg. und betreut von Iris Bons, Thomas Gloning und Dennis Kaltwasser. Gießen 17.05.2010. http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf
- Funke, R. (2021). Üben und Rechtschreiblernen: Selbstverständliches im Selbstverständnis. *Didaktik Deutsch*, (50), 60–75.
- Götz, S., & Süß-Stepancik, E. (2019). Intelligentes Üben in einem verstehensorientierten Unterricht. *Schriftenreihe zur Didaktik der Mathematik der Österreichischen Mathematischen Gesellschaft (ÖMG)*, (52), 31–48.
- Hasert, J. W. (2010). Handschriftliches Schreibenlernen. *Sache, Wort, Zahl*, 38, 12–22.
- Hochstadt, C. (2015). *Mimetisches Lernen im Grammatikunterricht*. Schneider.
- Kleinschmidt-Schinke, Katrin (2018). *Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS) – Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe*. De Gruyter.
- Lypp, M. (2012). Artikel „Einfachheit“. In H.-J. Kliewer, & I. Pohl (Eds.): *Lexikon Deutschdidaktik*. Bd. 1. (pp. 93–95). Schneider.
- Marquardt, C., Söhl, K., & Kutsch, E. (2003). Motorische Schreibschwierigkeiten. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner, & G. Siebert-Ott (Eds.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. 1. Teilbd. (pp. 341–351). Schoeningh UTB.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 9., aktual. Aufl. Schneider.
- Steinbrenner, M. (2010). Mimesis in literarischen Gesprächen und poetisches Verstehen. In I. Winkler, N. Masanek, U. Abraham (Eds.), *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*. (pp. 37–54). Schneider.
- Stemmer-Rathenberg, A. (2011). *Zur Nachahmung empfohlen! Imitatives Schreiben zu Prosatexten*. Schneider.
- Waldmann, G. (2003): *Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben*, 8. korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wöllstein, A. (2010). *Topologisches Satzmodell*. Winter.
- Wöllstein, A. (2015) (Ed.). *Das topologische Modell für die Schule*. Schneider.
- Zymner, R. (2009). *Lyrik. Umriss und Begriff*. mentis.

TEIL I:

Formen des Übens im Rechtschreibunterricht

Romina Schmidt & Susanne Riegler

Zwischen Lerngelegenheit und Bewährungsprobe

Zur Praxis des Übens im Rechtschreibunterricht der Primarstufe

Obwohl Üben im Kontext schulisch angeleiteten Rechtschreiblernens unbestritten eine wichtige Rolle spielt, ist über die tatsächliche Praxis des Übens im Rechtschreibunterricht bislang nur wenig bekannt. Der Beitrag fragt danach, was den Alltag des Übens in diesem geradezu klassischen Übungsfeld des Deutschunterrichts auszeichnet, und legt seinen Analysen eine praxistheoretische, am situativen Vollzug des Unterrichts orientierte Perspektive zugrunde. Als Datengrundlage dienen Beobachtungsprotokolle, videografierte Rechtschreiblektionen und dokumentierte didaktische Artefakte, die in Orientierung an der Forschungsstrategie der Grounded-Theory-Methodologie zunächst offen kodiert und zu zunehmend theoriehaltigeren Konzepten verdichtet werden. An einem ausgewählten Fall aus unserem Datenmaterial stellen wir erste Ergebnisse unserer Analysen vor, die sich thematisch auf den Fehler als konstitutive Begleiterscheinung des Übens beziehen und sich als bereits theoriehaltiger Baustein einer empirisch fundierten Theorie grundschulischen Rechtschreiben-Übens fassen lassen.

Rechtschreibunterricht, Üben, Praxistheorie, Grounded-Theory-Methodologie, Unterrichtsbeobachtung

Although practicing plays an important role in the context of school-led learning of spelling, little is known about the actual practice of practicing in spelling lessons. The article asks what characterizes the everyday practice in this almost classic field of German instruction and bases its analyses on a practice-theoretical perspective oriented towards the situational performance of instruction. Observation protocols, videotaped spelling lessons, and documented didactic artifacts serve as the data basis. Following the research strategy of grounded theory methodology, these data are initially openly coded and then concentrated into increasingly theory-rich concepts. Using a selected case from our data material, we present the first results of our analyses, which thematically refer to the error as a constitutive concomitant of practicing and can be regarded as an already theory-containing component of an empirically grounded theory of elementary school spelling practice.

spelling instruction, practicing, practice theory, grounded theory methodology, classroom observation

1 | Einleitung

*Im Rechtschreibunterricht einer dritten Schweizer Primarschulklasse geht es um „Wörter mit Dopplungen“. Gemeinsam werden Wörter wie <Kette>, <Socke> oder <Kiste> geklatscht und geschwungen. Bevor es später ans „Trainieren“ geht, sagt die Lehrperson zu den Schüler*innen: „Dass ihr Profis seid, könnt ihr gleich beweisen.“*

In diesem Zitat werden die Schüler*innen als potenziell kompetente Personen angesprochen, die ihr Können (unter anderem) aus vorherigem Üben beziehen und im nun folgenden Üben zeigen sollen; sie gehen als Geübte aus der Situation hervor. Üben scheint, so viel lässt sich bereits jetzt sagen, als zentrales Vehikel auf dem Weg zum (Rechtschreib-)Profi auf. Was genau

Situationen des Übens im Rechtschreibunterricht ausmacht und wie sie sich mit Gewinn für fachdidaktische Reflexion analytisch aufschlüsseln und beschreiben lassen, fragen wir im Kontext eines praxistheoretisch perspektivierten Forschungsprojekts, das die alltägliche Praxis des Übens im Rechtschreibunterricht der Primarstufe zum Gegenstand hat. In diesem Artikel werden erste Ergebnisse daraus vorgestellt.

Üben ist aus dem Rechtschreibunterricht kaum wegzudenken. Innerhalb des Deutschunterrichts stellt das Rechtschreiben ein geradezu „klassisches Übungsfeld“ dar (Künsting/Lipowsky 2014: 411) und das aus gutem Grund: Bis das richtige Schreiben letztlich so sicher und selbstläufig beherrscht wird, dass man in der konkreten Anforderungssituation nicht mehr über die Schreibung nachdenken muss, ist Wiederholung – oder genauer: „das häufige und teilweise systematisch variierte Ausführen bekannter Lernhandlungen“ (Arnold/Lindner-Müller 2018: 853) – unerlässlich. Ziel des Übens im Rechtschreibunterricht ist es also, die Entwicklung von „Rechtschreib-Routinen“ zu befördern und den Rechtschreibprozess so weit zu automatisieren, dass beim Texteschreiben möglichst wenig kognitive Kapazität für orthografische Entscheidungen aufgewendet werden muss (vgl. Hanke 2006: 794).

Die bis zu diesem Punkt aus fachdidaktischer Perspektive eingebrachten Setzungen deuten Üben vor einem Erwartungshorizont als „regelbezogenes und ergebnisorientiertes Einüben eines Könnens“ (Brinkmann 2012: 17): Lernende sollen zu „Profis“ werden, indem mittels einer „pädagogische[n] Technologie“ (ebd.: 16) ein Tun habitualisiert wird. In dieser Rahmung wären etwa die Erfolgsaussichten eines bestimmten Lehrer*innenhandelns oder die aus dem Üben resultierenden Schüler*innenleistungen von Interesse. Versteht man Üben hingegen zunächst grundlegender als eine alltägliche, „sinnstrukturierte Praxis“ (Pflugmacher 2017: 79), ergeben sich andere Erkenntnismöglichkeiten. Werfen wir einen genaueren Blick auf das eingangs erwähnte „Silbenschwingen“:

Die Kinder sitzen im Sitzhalbkreis vor der Tafel. Ausgehend von an der Tafel befestigten Bildkarten werden unter Anleitung der Lehrperson insgesamt zehn Wörter gemeinsam geklatscht und silbisch segmentierend gesprochen. Unter anderem zeigt die Lehrperson an der Tafel auf das Bild eines Sockenpaars und schwingt die Arme. Alle Schüler*innen sprechen dazu im Chor: [zɔk-kɛn]. Die Lehrerin sagt: „Und passt auf, dass ihr nicht sagt [zɔ-kɛn], es ist entweder [zo:-kɛn] oder [zɔk-kɛn]. Die zwei Möglichkeiten.“

In dieser übungshaltigen Situation werden Wörter klassenöffentlich und chorisch gesprochen und geklatscht. Die Lehrperson leitet das Geschehen wie eine Dirigentin; die einzelnen Schüler*innen gehen im kollektiven Tun auf und unter. Sie werden performativ in ein bestimmtes Handeln eingeübt, das als Prüfstrategie für Schreibentscheidungen installiert wird. Dabei eröffnet und begrenzt die Lehrerin den Erkenntnisraum, indem sie – eine mögliche Fehlerquelle antizipierend – die ‚richtige‘ Art zu sprechen („[zo:-kɛn] oder [zɔk-kɛn]“) modelliert.¹

Was hier in den Fokus rückt, sind „Praktiken“: wiederkehrende Vollzüge, die der Situation Struktur und Sinn geben und auf diese Weise das Üben als Praxis überhaupt erst hervorbringen. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie gerade nicht besonders sind, sondern das routinierte und alltägliche Handeln prägen (vgl. z. B. Kolbe et al. 2008, Rabenstein 2018). Das sich hierin

¹ Weniger von Interesse ist die hier aufgeführte sprachbasierte Opposition von gespanntem und ungespanntem Vokalphonem selbst – auch wenn zweifelsohne zu diskutieren wäre, ob den Schüler*innen hier eine angemessene Lerngelegenheit geboten wird oder nicht.

zeigende „praktische Wissen“ ist in die beteiligten Körper, Dinge, Räume usw. eingelassen; die Praktiken des Übens spannen sich zwischen diesen Beteiligten auf und werden von ihnen ‚getragen‘. Wir nehmen folgerichtig die Materialität des Übens als wahrnehmbaren Zugang zu den Praktiken in den Blick, die sich bspw. durch Körperbewegungen wie das Armeschwingen oder Klatschen, Blickbewegungen, Schreibspuren auf Papier und nicht zuletzt im Artefaktgebrauch zeigen. In diesem Sinne verstehen wir (Rechtschreib-)Unterricht als „sozio-materielle Praxis“ (Röhl 2013) und legen unseren Analysen eine dezidiert praxistheoretische Perspektive zugrunde.

Wir gehen im Folgenden in vier Schritten vor: Im nächsten Abschnitt wird das Üben im Spiegel vorliegender Arbeiten der Rechtschreibdidaktik ausgeleuchtet. Die sich daraus ergebende Notwendigkeit einer empirischen Grundlagenforschung (vgl. Pflugmacher 2017) begründet die gewählte Forschungsstrategie der Grounded-Theory-Methodologie, die in ihrem Zuschnitt für das Projekt im dritten Abschnitt erläutert wird. Erste (Zwischen-)Ergebnisse des Projekts sind Gegenstand des vierten Abschnitts. Leitend für die Darstellung ist ein das Üben im Rechtschreibunterricht prägendes Phänomen, das sich in unseren bisherigen Analysen in den Vordergrund geschoben hat: der Fehler. Wie Brinkmann treffend bemerkt, eröffnet das Scheitern, das im Fehler Form annimmt, den eigentlichen produktiven Spielraum des Übens (vgl. 2012: 27); in welcher Weise Fehler mitgedacht und in den Prozess des Übens eingebunden werden, bestimmt in hohem Maße, was und wie überhaupt geübt werden kann. Ausgehend von einer datennahen dichten Fallbeschreibung (vgl. 4.1) wird die Bedeutung des Fehlers für übungshaltige Situationen aufgeschlüsselt und als erster Baustein einer empirisch fundierten Theorie des Rechtschreiben-Übens zu fassen versucht (vgl. 4.2). Abschließend werden zentrale Erkenntnisse markiert und der Mehrwert einer praxistheoretischen Perspektive für die orthografiedidaktische Unterrichtsforschung herausgestellt.

2 | Üben im Rechtschreibunterricht: Forschungsstand

Gemessen an der fraglos großen Bedeutung, die dem Üben im Kontext schulischen Rechtschreiblernens zukommt, hat sich die Rechtschreibdidaktik dem Üben bislang eher zurückhaltend zugewandt. Es gibt nur wenige Arbeiten, die sich um die theoretische Einordnung seiner Rolle im Rechtschreiblernen bemühen (vgl. aber Funke 2021), und auch kaum empirische Befunde, die Aufschlüsse über Praxis und Erträge des Übens im Rechtschreibunterricht geben könnten. Die Mehrzahl der Veröffentlichungen ist in praxisbezogener Perspektive auf das Konzipieren gegenstandsangemessener Übungsaufgaben und die lernförderliche Gestaltung von Übungsphasen im Unterricht gerichtet.² Wie für den Rechtschreibunterricht als Ganzen gilt

² Zur Bedeutung prototypischen Sprachmaterials in isolierten Rechtschreibübungen und der zentralen Rolle von Diskussion und Austausch beim Aufgabenlösen vgl. z. B. Lindauer/Schmellentin (2008: 27f.). Orientiert an fachübergreifenden „Merkmale lernwirksamer Übungen“, wie sie sich aus Befunden der empirischen Unterrichtsforschung ableiten lassen (vgl. Hess/Lipowsky 2020), hat zuletzt Müller (2021) Empfehlungen für die Gestaltung lernförderlicher Übungsphasen im Rechtschreibunterricht zusammengetragen. Hervorgehoben werden vor allem die Bedeutung „einsichtsvollen“ (auch: elaborierten, intelligenten, reflektierten) Übens, eine gute Passung der Anforderungen an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, der bewusste Einsatz von Strategien und Arbeitstechniken sowie das Lernen an Fehlern aus eigenen und fremden Texten. Zudem wird auf die Sicherung guter Rahmenbedingungen verwiesen: Schülerinnen und Schüler profitieren insbesondere dann von Übungsphasen, wenn sie ungestört, konzentriert, zielgerichtet und motiviert in einer angstfreien Atmosphäre arbeiten können (vgl. auch Menzel/Sandfuchs 2020).

auch für das Rechtschreiben-Üben, dass die Rechtschreibdidaktik sich weit weniger dafür interessiert, was *ist*, als vielmehr dafür, was auf Basis bestimmter normativer Erwägungen *sein soll* (vgl. Bredel/Günther 2006: 201).

Wie Funke (2021) in seinem einschlägigen Beitrag zum Üben beim Rechtschreiblernen ausführt, kann Üben im Rechtschreibunterricht grundsätzlich in zwei Formen auftreten: als *memorierendes*, auf das Einprägen von Einzelschreibungen gerichtetes Üben, und als *habitualisierendes* Üben, das auf das Einüben des Treffens von (Recht-)Schreibentscheidungen zielt. Während ein Rechtschreibunterricht, der das Memorieren von Einzelschreibungen ins Zentrum stellt, im Grunde als Ganzer „vom Üben her konzipiert“ ist (Funke 2021: 61), tritt das habitualisierende Üben im Unterricht vorwiegend als Anwendungsüben und somit als sekundäre, dem Wissenserwerb nachgeordnete Lernform in Erscheinung: Geübt wird die Anwendung dessen, was zuvor als relevantes orthografisches Wissen für eine zu treffende Schreibentscheidung vermittelt wurde (vgl. ebd.: 66).

Welche der beiden genannten Übungsformen in der gegenwärtigen Praxis des Rechtschreibunterrichts dominiert, lässt sich in Ermangelung repräsentativer empirischer Befunde nur vermuten. Funke selbst geht davon aus, dass das habitualisierende Üben gegenüber einem rein memorierend angelegten Rechtschreibunterricht klar überwiegt (2021: 66) – eine Einschätzung, die für den Primarbereich durch Ergebnisse der Videostudie „Profess-R“ tendenziell gestützt wird: In insgesamt 43 analysierten Lektionen zur Doppelkonsonantenschreibung war ein einzelwortorientierter Zugriff auf den Lerngegenstand nur selten und nur in einer einzigen Lektion als ausschließliche Zugriffsweise zu finden (vgl. Riegler et al. 2020: 62).

Gleichwohl ist anzunehmen, dass – zumindest im Grundschulunterricht – neben dem habitualisierenden Üben auch Formen des Memorierens eine mehr oder minder große Rolle spielen. Viele Lehrwerke und andere Rechtschreibmaterialien arbeiten mit (meist thematisch gruppiereten) „Lernwörtern“, die mittels reproduktiver Aufgaben auf vielfältige Weise geübt, d. h. im Wesentlichen: wiederholt ab- und aufgeschrieben werden. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass der Aufgabentyp „Wörter mehrmals (ab-)schreiben“ auch im Rahmen einer Lehrer*innenbefragung (N = 11) als eine der bevorzugten Übungsformen genannt wird, die zur Übung ausgewählter Rechtschreibphänomene auf Wortebene herangezogen werden (vgl. Hofmann 2008: 79). Im Kontext offener bzw. geöffneter Unterrichtskonzeptionen ist zudem das Arbeiten mit einer Rechtschreibkartei weit verbreitet, das ebenfalls auf Memorieren setzt und dabei – anders als vorgefertigte Übungsmaterialien – auch den Einbezug eines klassenbezogenen und/oder individuellen Übungswortschatzes ermöglicht.

Mit der starken Betonung eines verstehensorientierten, auf Einsicht fußenden Übens wird Formen des memorierenden Übens in neueren Veröffentlichungen allerdings eine klare Absage erteilt: Es reiche nicht aus, „die Schreibung von Wörtern auswendig zu lernen und sie aus dem Gedächtnis aufzuschreiben, wie es vielerorts geschieht, wenn ‚geübte‘ Diktate oder Wortlisten orthographisch richtig reproduziert werden sollen“ (Müller 2021: 6).³ Vielmehr müsse das Üben

³ Diese Geringschätzung des memorierenden Übens findet sich vorwiegend im Kontext graphematisch fundierter Konzeptionen für den Rechtschreibunterricht. Insbesondere in primarstufenbezogenen Veröffentlichungen und auch im Kontext der LRS-Förderung spielt das wortspezifische Einprägen neben regel-, strategie- oder musterbasierten Zugriffen tendenziell gleichberechtigt eine Rolle (vgl. z. B. Wedel-Wolff 2003, Scheerer-Neumann 2015: 128).

grundsätzlich so ausgerichtet sein, dass auch die Schreibung unbekannter Wörter unter Rückgriff auf erlernte Strukturen und Prozeduren zunehmend sicherer bewältigt werden kann. Vor diesem Hintergrund zielen unterrichtliche Übungsphasen vor allem darauf, erworbenes Wissen über schriftsprachliche Regularitäten zu konsolidieren und zielführende Lösungsstrategien für Schreibentscheidungen einzuüben (vgl. auch Hanke 2006: 794f., Künsting/Lipowsky 2014: 411).

Als zentrales Forschungsdesiderat bleibt festzuhalten, dass über die tatsächliche Praxis des Übens im Rechtschreibunterricht bislang kaum etwas bekannt ist. Jenseits der bereits erwähnten Detailbefunde liegen lediglich einige wenige Daten zu Zeit, Materialien und Differenzierungsformen des Rechtschreibunterrichts in Klasse 4 vor, die sämtlich im Rahmen der Lehrer*innenbefragung der IGLU-E-Studie (2001) erhoben wurden. Sie lassen darauf schließen, dass im Rechtschreibunterricht der Grundschule stark materialgesteuert, wenig differenziert und – vor allem – mit enormem Zeitaufwand geübt wird (vgl. Valtin et al. 2003). Befragt nach der Lernzeit, die sie in einer normalen Schulwoche für Rechtschreibübungen aufwenden, lag der von den Lehrpersonen angegebene zeitliche Anteil bei durchschnittlich 165 Minuten (ebd.: 243). Wie die Autor*innen selbst konstatieren, sind die zugleich erhobenen Rechtschreibleistungen der Schülerinnen und Schüler angesichts dieses hohen zeitlichen Aufwands als „wenig befriedigend“ einzuschätzen (ebd.: 258).

Wir möchten den konstatierten Mangel an empirischem Wissen im Folgenden zum Anlass nehmen, das schulische Rechtschreiben-Üben in seiner alltäglichen Prozesshaftigkeit genauer in den Blick zu nehmen. Wir fragen danach, was die Praxis des Übens im Rechtschreibunterricht der Primarstufe auszeichnet, und richten dabei unser Augenmerk auf Praktiken des Übens und ihre Beteiligten. Anders als in der derzeit vorherrschenden kompetenztheoretisch ausgerichteten Professionsforschung üblich, steht dabei nicht die Lehrperson als stets rational Handelnde im Zentrum, die einen weitestgehend planbaren Unterricht zu verantworten hat. Der praxistheoretische Blick entlässt die Akteur*innen aus dieser Verantwortung und betrachtet schulischen Alltag als „Bündel aufeinander bezogener, ineinander verschränkter sozialer Praktiken [...], die es in ihrer Eigendynamik und in ihrem immanenten Funktionieren zu erkunden gilt“ (Breidenstein 2009: 207). Die Lehrperson wird damit schlicht *Trägerin* von Praktiken, ganz so wie die Schüler*innen und die am Unterricht beteiligten didaktischen Artefakte. Anliegen unseres Forschungsprojektes ist es, den ‚Sinn‘ bzw. die Logik dieser Praktiken zu verstehen und damit einen Beitrag zur empirischen Grundlagenforschung (vgl. Pflugmacher 2017) in der Rechtschreibdidaktik zu leisten.

Damit verbunden ist schließlich eine weitere wichtige Leitlinie unseres Vorgehens: Unterrichtliche Prozesse betrachten wir nicht normativ-wertend, sondern verstehend und sinnsuchend. Es geht also nicht um die Einschätzung des Geschehens als mehr oder minder adäquate Vermittlung der Doppelkonsonantenschreibung im Dienst didaktischer Innovation (vgl. ebd.: 91). Aus unserer Sicht muss ein vorgängiger Schritt sein, die Eigensinnigkeit der Praxis (vgl. Breidenstein 2009: 209) zu verstehen, die in der Regel ja auch dann reibungslos funktioniert, wenn der Unterricht aus fachlich-gegenstandsbezogener Perspektive Anlass zur Kritik bietet. Wir fragen uns: Was hält diese Praxis und konkret die Prozesse in übungshaltigen Situationen am Laufen?

3 | Forschungsstrategie

Das Projekt steht forschungsmethodisch im Zeichen der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) nach Strauss/Corbin (1996), zielt also auf eine empirisch begründete Theorie, die ‚neue‘ Erkenntnisse zum Üben im Rechtschreibunterricht hervorzubringen vermag. Ein zentrales Anliegen ist es, „Theorien mit praktischem Erklärungspotenzial“ (Strübing 2018: 35) hervorzubringen, die auch den Agierenden im Feld – etwa durch ein besseres Verständnis ihrer eigenen Praxis – von Nutzen sein können. Mit einer Annäherung an Forschungsfelder in diesem Stil kann verhältnismäßig unvoreingenommen auf die Suche nach den in ihnen bedeutsamen Relevanzsetzungen gegangen werden.

Bei der GTM handelt es sich um ein „flexibel anzupassendes Gerüst von Verfahrensvorschlägen“ (Strübing 2018: 37), das frei von Dogmatismus ermöglicht, drängende Fragen der fachdidaktischen Unterrichtsforschung zu bearbeiten.⁴ Da qualitative Forschungsstrategien wie die GTM allerdings in völlig anderen Kontexten entstanden sind, müssen diese für die Erfordernisse didaktischer Theoriebildung unbedingt angepasst werden (vgl. Sander 2007: 28). Eine solche Anpassung kann freilich nicht willkürlich stattfinden und verlangt neben einer tiefen Kenntnis der Forschungsstrategie und ihrer wissenschaftstheoretischen Grundlagen auch die intersubjektiv nachvollziehbare Darstellung des eigenen Vorgehens, da gerade nicht vom geteilten Grundverständnis eines standardisierten Plans ausgegangen werden kann. Auf metatheoretischer Ebene ist insbesondere sicherzustellen, dass die gewählte Sozialtheorie und die Methodologie widerspruchsfrei aufeinander bezogen werden können. Die (scheinbaren) Unterschiede zwischen praxistheoretischer Perspektive und GTM kulminieren in unserem Falle im jeweiligen Subjektverständnis.⁵ Die unterschiedlichen Deutungen lassen sich überbrücken, indem ein erweiterter Handlungsbegriff im Sinne von George Herbert Mead angenommen wird, der nicht auf Intentionen und Motive Handelnder fokussiert, sondern sich stattdessen für den Handlungsstrom und das, was ihn am Laufen hält, interessiert (vgl. Strübing 2017).

Die GTM als Forschungsstrategie umgreift den gesamten Prozess von der Datengenerierung, über die Analyse bis zur Theorieentwicklung, die wiederum den Einbezug neuer Daten leitet. Diese Zirkularität findet Ausdruck im Prinzip des theoretical sampling (vgl. Strauss/Corbin 1996: 148–150). Demzufolge sind nicht etwa statistische Kriterien maßgebend für den Einbezug eines Datums, sondern das Interesse an der Weiterentwicklung der Theorie. Die im vorliegenden Fall herangezogenen Daten entstammen zwar vorgängig durchgeführten Projekten und wurden nicht eigens erhoben, bieten aber einen äußerst umfangreichen Material-Pool, der ein flexibles Hinzuziehen neuer Daten ermöglicht. Das einbezogene Datenmaterial umfasst zwei videografierte Rechtschreibkationen, die im Kontext des Projekts „Profess-R“ erhoben

⁴ Obschon es sich bei der Grounded-Theory-Methodologie um eine potenziell gewinnbringende Herangehensweise an Untersuchungsgegenstände gerade für die Deutschdidaktik handelt, steht ihr die Disziplin bis dato eher ambivalent gegenüber. Erst wenige Projekte schlagen diesen Weg ein, und oft bleiben wesentliche Potenziale der GTM ungenutzt (vgl. Ballis 2019: 47).

⁵ Während in der Tradition des Amerikanischen Pragmatismus und der Chicago School im Kontext der GTM Handlungen und handelnde Akteur*innen untersucht werden, geht es im Rahmen praxistheoretischer Arbeiten um Praktiken und Situationen. Die beteiligten Menschen werden gerade nicht als Akteur*innen gedeutet, die willentlich handeln; vielmehr wird angenommen, dass alltägliche Routinen in hohem Maße von implizitem Wissen durchdrungen sind (vgl. Strübing 2017: 44f. und Schmidt 2020: 158–161).

wurden (vgl. z. B. Riegler et al. 2020), sowie drei durch teilnehmende Beobachtung gewonnene Beobachtungsprotokolle, die einem Projekt zum Gebrauch didaktischer Artefakte im Rechtschreibunterricht entstammen (Schmidt 2020). In beiden Projekten wurden auch didaktische Artefakte (wie ausgefüllte Arbeitsblätter, Tafelbilder oder beteiligte Sprachbuchseiten) dokumentiert und konnten so in die Analyse einbezogen werden.⁶ Dass Datenmaterial unterschiedlicher Art in der Analyse Berücksichtigung findet, stellt im Forschen mit der GTM keine Schwierigkeit dar, sondern nutzt dezidiert ein Potenzial des Forschungsstils (vgl. Ballis 2019: 47). Möglich wird die praktische Arbeit mit so unterschiedlichem Material durch die Festlegung einer passenden Analyseeinheit. Für das vorliegende Projekt lässt sich diese als *übungshaltige Unterrichtssituation* fassen: Wir verstehen darunter jegliche Unterrichtssituation, die entweder explizit als „Übung“ etikettiert wird oder sich dergestalt durch die Wiederholung bereits bekannter Lernhandlungen auszeichnet, dass sie aus Beobachter*innenperspektive heuristisch als solche gelesen werden kann. Dabei ist es zunächst unerheblich, zu welchem Zeitpunkt bzw. an welchem didaktischen Ort die Situation im Unterricht auftritt – übungshaltige Situationen sind nach unserem Verständnis also nicht zwangsläufig an Übungsphasen (im Sinne der Artikulation von Unterricht) gebunden. Bislang wurden elf übungshaltige Situationen verschiedenen Umfangs in die Analyse einbezogen, wobei stets ein mehrperspektivischer Blick auf einen Fall, etwa durch den Einbezug dokumentierter didaktischer Artefakte oder die Verhältnissetzung von zwei Kameraperspektiven, eingenommen wurde.

Theorie und ihre Genese gilt in der GTM als Prozess (vgl. Strübing 2018: 28). In pragmatistischer Denktradition kann Theorie deshalb nur handelnd und in Form eines Problemlöseprozesses hervorgebracht werden (und nicht etwa in den Daten ‚gefunden‘ oder an empirische Realität herangetragen werden). Der Weg zur Theoretisierung führt in diesem Sinne über das Kodieren, das zunächst datennah erfolgt und im Forschungsverlauf immer theorieorientierter wird (vgl. Berg/Milmeister 2007): Nach dem Identifizieren von Analyseeinheiten im ersten näher betrachteten Fall folgte ein erster Durchgang datennahen, offenen Kodierens. Das Ergebnis waren hier erste Themenbündel sowie aus dem Material erwachsene Fragen, die in der weiteren Analyse nach einer Antwort verlangten. Ein weiterer Fall wurde zum maximalen Vergleich hinzugezogen, und Themenbündel wurden zu Konzepten verdichtet, deren Weiterentwicklung fortan einen Schwerpunkt in der Analysearbeit setzte und das Hinzuziehen weiterer Daten leitete. Dieses deduktiv-induktive Wechselspiel charakterisierte den gesamten Forschungsprozess.

Bezogen auf den Arbeitsmodus wechselten wir zwischen eigenständigen und gemeinsamen Analysephasen, um einerseits die Angemessenheit der Analysen wechselseitig zu überwachen und andererseits eine gemeinsame Sprache in der Auseinandersetzung mit den Daten zu entwickeln. Das Zwischenergebnis, das wir an dieser Stelle vorstellen, ist keine integrierte Theorie, sondern umfasst eine erste Kategorie bzw. einen Themenstrang, der den Gegenstandsbereich „Fehler im Prozess des Übens“ erhellend zu strukturieren vermag. Schon früh in der Analysearbeit hat sich dieser Aspekt als bedeutsam gezeigt, so dass wir ein bereits theoriendichtes

⁶ Unter didaktischen Artefakten verstehen wir menschengemachte Dinge, die für den Unterricht gemacht sind und eine Strukturierung aufweisen bzw. im Laufe des Unterrichts eine solche Strukturierung hervorbringen (vgl. Schmidt 2020: 129). Neben klassischen didaktischen Artefakten wie Sprachbuch und Arbeitsheft gelten uns auch Tafelbilder, Wortkartensammlungen oder Lernspiele als didaktische Artefakte.

Konstrukt vorliegen haben. Obwohl die Analysen also noch nicht abgeschlossen sind, handelt es sich um einen theoretischen Baustein angemessener Dichte.

4 | Ergebnisse

Um bestmögliche Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, beschränken wir uns auf den Einbezug von Daten aus *einem* Fall: der videografierten Unterrichtsstunde CHV.⁷ Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt dabei auf zwei Ebenen: Im ersten Schritt wird in Form einer dichten Beschreibung der Logik des empirischen Materials gefolgt (vgl. Friebertshäuser/Richter 2018),⁸ im zweiten Schritt geht es dann um die Logik des theoretischen Stranges, die in der Kategorie „Fehler im Prozess des Übens“ Form annimmt. Wesentliche Bestimmungslinien der Kategorie werden hier vorgestellt und mithilfe des empirischen Materials illustriert. Beide Darstellungsebenen fußen auf analytischen und beschreibenden Teilen; der zentrale Unterschied besteht in der Bezugsgröße der Darstellungslogik, die vom konkreten empirischen Material zu immer theoriehaltigeren Begriffen führt.

4.1 | „Dopplung oder keine Dopplung?“ – Beobachtungen am Fall CHV

Bei dem hier vorgestellten Fall handelt es sich um eine in der Schweiz beobachtete Rechtschreibstunde zur Doppelkonsonantenschreibung in einer dritten Jahrgangsstufe. Die Lektion enthält drei übungshaltige Situationen, die sehr unterschiedliche, mit (potenziellen) Fehlern auf je eigene Weise verfahrenende Formen des Übens zeigen. Wir nehmen sie im Folgenden in der Reihenfolge ihres Auftretens im Unterricht in den Blick.

4.1.1 | Üben als kollektives Tun: Sprechen, Klatschen, Schwingen

In einer ersten, den Unterricht eröffnenden Sequenz erhalten die Schüler*innen Bildkarten und sollen diese an der Tafel den vorbereiteten Überschriften „Dopplung“ – „keine Dopplung“ richtig zuordnen. Nachdem jedes Kind sein Bild angeheftet hat, wird vor der Tafel ein Sitzhalbkreis gebildet und die Zuordnungen werden unter Anleitung der Lehrperson durch gemeinsames Sprechen und Klatschen der Wörter geprüft (vgl. Abb. 1).

⁷ Das Kürzel CHV verweist auf Lektion V im schweizerischen Teilkorpus (CH) der Studie „Profess-R“.

⁸ Eine dichte Beschreibung ist eine „analytisch und literarisch verdichtete“ Form der Ergebnisdarstellung (Friebertshäuser/Richter 2018: 41), die stets auf „Selektions-, Rekonstruktions- und Interpretationsprozessen“ (ebd.: 42) basiert und daher keineswegs die objektive Beschreibung des Feldes zum Ziel hat.



Abb. 1: Kollektives Silbenklatschen (Minute 3:26, Klassenkamera)

Durch das chorische Sprechen, das seitens der Lehrperson durch das rhythmische Mitschwingen der Wörter dirigiert wird, werden mögliche unpassende Klatsch- und Sprechbeiträge einzelner Kinder verdeckt und das angemessene silbische Segmentieren wird als basale Schreib- bzw. Prüfstrategie im kollektiven Tun eingeschliffen. Wie an Abbildung 1 nachvollziehbar, begrenzt sich die Vergemeinschaftung nicht auf das gemeinsame Tun, sondern auch im räumlichen Arrangement rücken die Schüler*innenkörper vor der Tafel zu einer Gruppe zusammen, deren Blicke sich an und vor der Tafel bündeln. Unterbrochen wird dieser perfekt synchronisierte Ablauf nur an zwei Stellen: einmal, um die Schüler*innen präventiv auf eine mögliche Fehlerquelle aufmerksam zu machen ([zɔk-kɛ] vs. [zo:-kɛ], siehe Einleitung), und ein weiteres Mal, als der Chor durch einen nicht zu überhörenden Fehler aus dem Tritt gerät: Zum Bild einer Schachfigur klatscht ein Junge statt der gemeinten „Da-me“ irrtümlich das Wort „Scha-che“ – ein eindrucksvolles Beispiel dafür, wie die kollektive Praxis des Silbenklatschens das einsilbige Wort „Schach“ kurzerhand in das Format eines Zweisilbers ‚einpasst‘. Abgesehen von diesen kleinen Irritationen läuft das Silbenkonzert wie geschmiert: „Sehr gut habt ihr das gemacht!“

4.1.2 | Üben als klassenöffentliches Modellieren: das „Sitzspiel“

Nach einer Phase gemeinsamer Tafelarbeit, in der vor allem Wörter des Typs „Münze“, „Kiste“ etc. thematisiert und an der Tafel ergänzt werden, kündigt die Lehrperson ein Spiel an, „um die Dopplungen oder auch Nicht-Dopplungen ein bisschen zu trainieren“. Der Ablauf und die Regeln dieses sog. „Sitzspiels“ sind den Schüler*innen offenbar bestens vertraut: Jedes Kind nimmt sich ein von der Lehrkraft bereitgelegtes buntes Blatt und notiert darauf untereinander die Zahlen von eins bis zehn. Im Folgenden werden von der Lehrperson nach und nach insgesamt zehn Wörter diktiert und von den Schüler*innen aufgeschrieben. Nach jedem Wort wird die richtige Schreibweise erfragt, begründet und von der Lehrperson zum Abgleich an der Tafel

festgehalten. Für jede richtige Schreibung dürfen die Schüler*innen einen „Wissenspunkt“ für sich verbuchen:

L: Wie schreiben wir <Pfoten>? (---) Wer hat noch nicht aufgestreckt?
Das wissen sicher ganz viele von euch. (-) S3.

S3: Mit einem <t>.

L: Ja. Klatsch` es mal.

S3: [pfo:-ten]. ((klatscht die Silben))

L: Ja! [pfo:-ten] und nicht [pfot'n]. ((schreibt das Wort an die Tafel))
Wer das so hat, hat'n Punkt.

Die Schüler*innen sind aufgerufen, sich zu melden und sich so als wissend zu zeigen. Die Antwort eines Schülers wird sogleich als richtig markiert. Doch hier endet der Kontrolldialog noch nicht. Die Lehrperson fordert zur nochmaligen Aufführung des vorher im ‚Chor‘ eingeübten Sprech-Klatschens auf. Zudem wird die Kontrastierung zweier Sprech- (und damit einhergehend Schreib-)Alternativen von ihr selbst aufgeführt. Auf diese Weise wird das Tun aus der ersten Übe-Sequenz reaktualisiert und im klassenöffentlichen Dialog zwischen der Lehrperson und einzelnen, stellvertretenden Schüler*innen verdichtet. Die räumliche Anordnung trägt diese Stellvertreterverhandlungen: Ausgehend vom individuellen Arbeitsdialog eines jeden Kindes mit dem eigenen Schreibprodukt wird der Aufmerksamkeitsfokus auf das Geschehen vor der Tafel umgelenkt. Die Schüler*innen zeigen ihren Status als Wissende durch Melden und treten dadurch potenziell in die öffentliche Thematisierung einzelner Wörter ein (vgl. Abb. 2).



Abb. 2: Schreiben, Vergleichen und Modellieren (Minute 16:30, Lehrer*innenkamera)

Die klassenöffentliche Thematisierung folgt stets einem vergleichbaren Muster, wie auch das zweite Beispiel zeigt: Eines der Kinder wird von der Lehrperson aufgefordert, seine Lösung einzubringen und diese durch silbisches Segmentieren des Wortes („Klatschen“) zu begründen. Die Lehrperson bestätigt die richtige Sprechweise durch die gezielte Kontrastierung von Lang-

und Kurzvokal und zeigt, wie das probeweise Manipulieren der Vokallänge als Hilfe für die Schreibentscheidung „einfach oder doppelt“ genutzt werden kann.

Die Stabilität dieser Choreografie zeigt sich besonders dann, wenn die Beiträge der Schüler*innen Variation aufweisen: Selbst wenn ein Kind bereits von sich aus das passende Kontrastwort benennt („Nicht mit zwei <m>, weil sonst würd's [lama] heißen“), wird die Gegenüberstellung der beiden Wortformen von der Lehrperson nochmals explizit vollzogen („Richtig. [lamas] haben wir nicht im Zoo, nur [la:mas].“). Und auch im Fehlerfall bleibt der Ablauf im Wesentlichen unverändert – mit dem Unterschied, dass die Lehrperson hier bereits beim silbisch segmentierenden Klatschen offensiv als modellgebendes Sprachvorbild in Erscheinung tritt:

L: Was glaubt ihr, wie schreibt man <Dose>? Das wisst ihr sicher.
<Dose>. Ja? ((schaut zu einem S))

S9: Mit zwei <s>.

L: Dann klatschen wir mal diese Möglichkeit. ((gemeinsam mit allen SuS))
[dɔs-sɛ] Was denkst du? Immer noch der gleichen Meinung?

S9: Nein. [...] Mit einem <s>.

L: Klatschen wir mal. ((gemeinsam mit allen SuS)) [do:-zɛ]. He, wenn man übertreibt, hört man`s.

Unabhängig davon, ob also in der konkreten Situation Fehler auftreten oder nicht, werden die Schreibungen in der Klasse stets so verhandelt, dass an ihnen exemplarisch Lösungsstrategien gezeigt und Schreibentscheidungen klassenöffentlich modelliert werden können. Dabei bleibt das (basale) Klatschen in der Regel die Sache der Schüler*innen, die (abstraktere) Kontrastierung jedoch wird stets (ggf. auch zusätzlich) von der Lehrperson eingebracht. Das „Sitzspiel“ bietet auf diese Weise fokussierte Lerngelegenheiten, die ein bestimmtes Verständnis orthografischer Strukturen ermöglichen.

Der Fokus dieser Übungssituation liegt folglich nicht allein auf dem möglichst fehlerfreien Schreibprodukt, vielmehr geht es darum, eine bestimmte Schreibstrategie „zu trainieren“. Dies zeigt sich nicht zuletzt auch daran, dass fehlerhafte Schreibungen auf den Spielzetteln weder angestrichen noch korrigiert werden. Die Schreibblätter der Kinder weisen so gut wie keine erkennbaren Korrekturspuren auf; offenbar gehört das Berichtigen der Fehler nicht zu den Spielregeln, die für das „Sitzspiel“ etabliert sind. Die auf den Zetteln vorgenommenen (Selbst-)Bepunktungen deuten zudem darauf hin, dass gemachte Fehler von den Schreiber*innen auch nicht immer als solche erkannt werden – und zwar insbesondere dann, wenn die Fehler nicht an der Silbengrenze, sondern an anderer Position im Wort auftreten (z. B. *<Tzimmer>, *<Tzecke>, *<Schtelzen>). Hier scheint die Konzentration auf die Frage „Dopplung oder Nicht-Dopplung“ die Aufmerksamkeit für andere fehleranfällige Stellen im Wort gewissermaßen zu überlagern.

Zu einem „Spiel“ wird diese per se wenig reizvolle Diktatsituation dadurch, dass durch ein zusätzlich zum Einsatz kommendes Set von „Sitzkarten“, auf denen stichwortartig verschiedene Sitzpositionen vermerkt sind, neben den „Wissenspunkten“ auch sog. „Glückspunkte“ erworben werden können. Das Spielprinzip ist dabei so einfach wie raffiniert: Nach jedem Wort, das diktiert, aufgeschrieben und gemeinsam kontrolliert wurde, entscheiden sich die Kinder nach

Belieben für eine von vier möglichen Sitzpositionen: auf dem Boden, auf dem Tisch oder vorwärts bzw. rückwärts auf dem Stuhl sitzend. Sobald alle Schüler*innen ihre individuelle Sitzposition gewählt haben, darf jeweils ein Kind der Klasse die glücksentscheidende „Sitzkarte“ aus der Hand der Lehrperson ziehen. Stimmt dann die selbst gewählte Sitzposition zufällig mit der gezogenen „Sitzkarte“ überein, so darf – unabhängig davon, ob zuvor ein „Wissenspunkt“ erzielt wurde – ein „Glückspunkt“ notiert werden. Um dem Glück sicherheitshalber noch zusätzlich auf die Sprünge zu helfen, sind im Kartenset neben den beschriebenen Sitzpositionen auch mehrere „Joker“ vorhanden. Das Spielformat verbindet also auf ausgeklügelte Weise das Prinzip des Zufalls mit der Belohnung orthografischen Könnens und stellt damit sicher, dass auch schreibschwächere Schüler*innen eine gesichtswahrende Anzahl von Gesamtpunkten erhalten. Bei der „großen Rangverkündigung“ durch die Lehrperson, die als dramaturgischer Höhepunkt am Ende der Stunde platziert ist, gibt es folgerichtig auch keine Verlierer*innen, sondern „es gibt nur ersten, zweiten, dritten, vierten Platz“, den sich jeweils mehrere Schüler*innen mit derselben Punktzahl teilen. Dabei werden alle Rangplätze gleichermaßen ausführlich bejubelt und beklatscht und mit Glückwünschen der Lehrperson bedacht.

4.1.3 | Üben als individuelle Prüfungsvorbereitung: Arbeiten am „Dopplungsossier“

In der nach dem „Sitzspiel“ noch verbleibenden Unterrichtszeit arbeiten die Schüler*innen in Einzelarbeit an ihrem „Dopplungsossier“, einem von der Lehrperson selbst zusammengestellten Übungsheft, das auf insgesamt 15 Seiten verschiedene Übungsaufgaben zum Thema „Dopplungen/tz/ck“ versammelt. Die äußerst knappen Anweisungen der Lehrperson, die zu dieser Übungsphase überleiten, lassen darauf schließen, dass die Schüler*innen bereits in früheren Lektionen an dem Dossier gearbeitet haben und mit den Modalitäten dieses Übungsformats vertraut sind. Die Lehrperson benennt aber ausdrücklich, wie lange („knapp 15 Minuten“), unter welcher Maßgabe („konzentriert“) und mit welchem Fokus am Dopplungsossier gearbeitet werden soll: „Denkt an die Sachen, die wir heute besprochen haben.“ Daraufhin holen sich die Schüler*innen bei der Lehrperson ihr Dossier und beginnen ohne weitere Vorbemerkungen mit der Arbeit.

Am „Dopplungsossier“ als dem zentralen didaktischen Artefakt dieser Übungssituation sticht zunächst das von der Lehrperson offenbar selbst gestaltete Deckblatt ins Auge. Es enthält Informationen zu den vorgesehenen Übungszeiten („in der Schule jeden Mittwoch“, aber „auch zuhause“), zu obligatorischen und „zusätzlich“ vorhandenen Aufgaben und nennt an prominenter Stelle auch den Termin des Tests, der nach Abschluss der Dossierarbeit den Übungserfolg evaluieren soll: „Diktat am 21. November“. Die Beschäftigung mit dem Dossier zeigt sich damit als fest installiertes und umfangreiches Übungsformat. Nicht zuletzt geben drei Tierfiguren in Sprechblasen Hinweise für die Bearbeitung der Aufgaben: genau arbeiten (Elefant mit Lupe), die Wörter silbenweise klatschen (Eule mit Taktstock) und den „monströsen Tipp“ einer mit fünf (Vokal-)Fangarmen ausgestatteten Krake, dass „nur nach einem **Vokal** [...] überhaupt eine Dopplung möglich [ist]“. Dieses inhaltlich wie formale Einspuren in die Arbeitsweise ist in der ‚Präambel‘ des Materials prominent positioniert.

Die Übungsaufgaben selbst sind vergleichsweise lieblos aus verschiedenen Rechtschreibmaterialien zusammenkopiert und ohne erkennbare Systematik angeordnet. Anders als es die Tipps auf dem Deckblatt vermuten lassen, handelt es sich bei nicht wenigen Aufgaben um solche, die

von den Aufgabenlöser*innen primär reproduktive Leistungen verlangen, also vor allem zum Ab- und Aufschreiben von (gespiegelten, verwürfelten, in Suchseln o. Ä. versteckten) Doppungswörtern anhalten. Bei allen übrigen Aufgaben steht das Einüben der Schreibentscheidung „einfach oder doppelt“ im Zentrum. Das vorherrschende Aufgabenformat ist das isoliert dargebotene oder in Sätze/Texte integrierte Lückensortiment (<Die du__len Wol__en verde__en die Sonne.>), wobei Aufgaben zu <tz/z> <ck/k> dominieren. Da somit stets nur einzelne Buchstaben in Wortlücken einzufüllen sind, bleibt die Fehlerverlockung für die Schüler*innen sowie der Kontrollaufwand für die Lehrperson überschaubar.

An ‚ihrem‘ Platz richten die Schüler*innen mit Schreibwerkzeug bewaffnet ihren Blick in der Regel auf das Heft. Der individuelle Arbeitsdialog zwischen Schüler*in und „Dopplungsportfolio“ kann allerdings durch ein Hinzurufen oder Hinzutreten der Lehrperson unterbrochen werden, die dann – ebenfalls auf das Heft ausgerichtet – für kurze Zeit in das Bündnis eintritt (vgl. Abb. 3). In den knapp 16 Minuten Einzelarbeit ist die Lehrperson dann auch nahezu durchgängig in Gespräche mit einzelnen Schüler*innen eingebunden, die in der Mehrzahl der Fälle von diesen selbst initiiert werden. Bereits kurz nach Beginn der Arbeitsphase kommt S4 mit ihrem Dossier nach vorne und fragt nach der Bedeutung der „krummen Striche“, mit der die Lehrperson Fehler in den Dossiers markiert hat. Ausgehend davon kommt es zu folgendem Wortwechsel:



Abb. 3: Individuelles Aufgabenlösen unter Aufsicht der Lehrperson (Minute 37:07, Klassenkamera)

L: Und schau mal, ganz oft hast du jetzt (-) vergessen wahrscheinlich, dass es ja nur bei einem Vokal vornedran möglich ist.

S4: Hm.

L: Da ist ganz oft ein <r> oder ein <n> vornedran. Dann musst du gar nicht groß klatschen, dann ist's gar nicht möglich. Nur wenn vorne dran ein Vokal ist, zum Beispiel (4.0) hier ((zeigt auf die Stelle im Dossier)), dann ist's möglich, aber die hast du alle gefunden. (-)

Das heißt, du musst dir für nächste Woche ganz gut merken, dass du gut auf diese Buchstaben vornedran schaust.

S4: Und da nur ...

L: Und keine Dopplung machst, wenn da nicht 'n Vokal ist, hm?

Interessant ist an dieser Gesprächspassage nicht nur, wie vorhandene Fehler in der individuellen Rückmeldung abgemildert werden – das Kind hat nichts falsch gemacht, sondern nur etwas „vergessen wahrscheinlich“ –, sondern auch, wie stark die bevorstehende Leistungsüberprüfung bereits im Vorgriff auf den Prozess des Übens ausstrahlt. Die Hinweise der Lehrperson sind hier im Wesentlichen auf effiziente Aufgabenbewältigung und das ‚Knacken‘ des spezifischen Aufgabenformats gerichtet: Um in der Prüfungssituation („nächste Woche“) die richtige Schreibentscheidung zu treffen, hilft der rein schematische Blick auf den Buchstaben, der vor der Wortlücke steht – ist es kein Vokal-, sondern ein Konsonantenbuchstabe, so ist eine Verdopplung grundsätzlich ausgeschlossen (vgl. auch den „monströsen Tipp“ auf dem Deckblatt des Dossiers). Dieses höchst pragmatische Prüfverfahren unterläuft die eingeführte und im bisherigen Stundenverlauf intensiv eingeübte Strategie des Silbenklatschens, die unter diesen Umständen plötzlich verzichtbar erscheint: „Groß klatschen“ muss bei Lückenwörtern nur, wer den Trick mit dem „Buchstaben vornedran“ nicht kennt. Der Prüfungshorizont verschiebt hier den Fokus vom Lernen auf das bestmögliche Bewältigen des anstehenden Leistungstests.

Was die abschließende Kontrolle der Schüler*innenlösungen im Rahmen der Dossierarbeit anbelangt, so werden fertige Aufgaben nicht von den Schüler*innen selbst, sondern offenbar grundsätzlich von der Lehrperson kontrolliert. Vorhandene Fehler werden dabei zwar angestrichen, aber nicht berichtet, so dass die eigentliche Fehlerkorrektur in der Verantwortung der Schüler*innen verbleibt.

4.2 | Fehler im Prozess des Übens – theoriebezogene Verdichtungen

Wurde der Fall CHV bisher entlang der drei übungshaltigen Situationen nachgezeichnet, die in dieser Rechtschreiblektion als Analyseeinheiten bestimmt werden konnten, so wechselt nun die Darstellungsperspektive: Im Folgenden geht es darum, die situationsbezogenen Beobachtungen entlang der generierten Konzepte zu (re-)strukturieren und sie zunehmend theoriebezogen zu verdichten.

4.2.1 | Zur Legitimität von Fehlern im Übeprozess: eine Frage der Perspektive

Wer übt, macht Fehler. Auf dem Weg vom noch fehlerbehafteten Nicht-Können, das Anlass und Ausgangspunkt des Übens bildet, hin zum besseren (im besten Fall: fehlerfreien) Können, das den Zielpunkt des Übens markiert, sind Fehler eine unhintergehbare, stetig präsente Bedingung des Übens. Wie Brinkmann herausstellt, sind Fehler und Scheitern „Erfahrungen, die elementar zum Üben dazugehören“ (2012: 39) und gewissermaßen als der „produktive Grund des Übens“ angesehen werden können (ebd.).

Betrachtet man jedoch die von uns analysierten Situationen unterrichtlichen Rechtschreiben-Übens, so unterscheiden sich diese erheblich darin, welche Berechtigung Fehlern im Übeprozess zugesprochen wird. Während Fehler in manchen Situationen als geradezu willkommene

Lerngelegenheit wahrgenommen werden, erscheinen sie an anderer Stelle als zu vermeidender ‚Betriebsunfall‘ im Übungsablauf oder werden von den Beteiligten gar als *Makel* interpretiert. Offenbar ist es also im Rechtschreibunterricht nicht zu jedem Zeitpunkt gleichermaßen legitim, beim Üben Fehler zu machen.

In unseren Daten finden sich zunächst mehrere übungshaltige Situationen, in denen Fehler als Lerngelegenheit für alle Schüler*innen aufgegriffen und genutzt werden. Dabei bilden nicht notwendigerweise real auftretende Schüler*innenfehler, sondern häufig auch potenzielle Fehlerquellen und -verlockungen den Ausgangspunkt: Wie das explizite Modellieren der Lehrperson im Fall CHV eindrücklich deutlich macht (vgl. 4.1.1 und 4.1.2), können Fehler auch dann Lernanlässe bieten, wenn sie seitens der Lehrperson von vornherein als Möglichkeit ‚mitgedacht‘ und gewissermaßen präventiv bearbeitet werden (s. u.). Durch die wiederholte Aufführung der hier zentralen Bewältigungs- und Prüfstrategie werden potenzielle Fehler zur Lerngelegenheit umgewidmet.

In solchen Übungssituationen sind Fehler nicht nur legitime Begleiterscheinung, sondern werden als Lernanlass so in den Prozess des Übens eingebunden, dass möglichst alle Schüler*innen davon profitieren und an bzw. aus den Fehlern anderer lernen können. Sie stehen in größtmöglichem Kontrast zur Fehlervermeidungslogik schulischer Leistungssituationen und betonen den vom Ernstfall entlastenden „Als-ob-Modus“ des Übens, „in dem Fehler und Unvollkommenheiten zugestanden [werden], die im ‚wirklichen‘ Handeln [...] kaum zugestanden würden“ (Brinkmann 2012: 32). Übungssituationen werden hier unmissverständlich als Lernsituationen perspektiviert: Unter dieser Maßgabe müssen und sollen Fehler gerade nicht vermieden werden, sondern können als selbstverständlicher, elementarer Teil des Übens angenommen und als Anlass für das Lernen aller fruchtbar gemacht werden.

Das ist jedoch nicht immer so. Sobald sich das Üben vor einem Leistungshorizont ereignet, wie es im Fall CHV mit der Dossierarbeit als Diktatvorbereitung geschieht, verlieren Fehler zunehmend an Legitimität. Je weiter der unterrichtliche Übeprozess voranschreitet und damit ggf. auch die abschließende Überprüfung des Übungserfolgs näher rückt, desto weniger legitim erscheinen Fehler, die – trotz aller unternommenen Anstrengungen und Investitionen – noch immer auf ein Nicht-Können der*des Übenden verweisen. Auch wenn sie natürlich weiterhin unvermeidbar „zum Üben dazugehören“ (Brinkmann 2012: 39), werden Fehler nun tendenziell nicht mehr als Lernchance wahrgenommen, sondern eher als ‚Betriebsunfälle‘ betrachtet, die es mit Blick auf den Ernstfall (im Fall CHV: das anstehende Diktat) tunlichst zu vermeiden gilt. Wie nicht nur im Vergleich der Übungssituationen im Fall CHV deutlich wird, vollzieht sich schulisches Rechtschreiben-Üben im Spannungsverhältnis zwischen Lern- und Leistungslogik – mit spürbaren Auswirkungen auf die Art und Weise, wie Fehler im Prozess des Übens bewertet und behandelt werden.

Wie sehr die Fehlervermeidungslogik künftiger Leistungssituationen bereits auf die Praxis des Übens im Rechtschreibunterricht ausstrahlt, zeigt sich in anderen von uns analysierten Situationen auch daran, dass Schüler*innen z. T. erhebliche Mühe darauf verwenden, falsche Aufgabenlösungen im Nachhinein als richtig erscheinen zu lassen. Bei der Hausaufgabenkontrolle z. B. konnten wir wiederholt beobachten, wie einzelne Schüler*innen beiläufig (und unter stillschweigender Missachtung der in der Klasse etablierten Korrekturregeln) vorhandene Fehler korrigieren und ihre Lösung anschließend mit einem großen roten Haken versehen. Diese Art

von ‚Fehlerkosmetik‘ deutet darauf hin, dass das Rechtschreiben-Üben auch vonseiten der Lernenden oftmals vorrangig als Leistungssituation wahrgenommen und interpretiert wird.

4.2.2 | Fehler als Zumutung: Entlastungs- und Entschärfungsstrategien

Werden im Unterricht Fehler gemacht, sehen sich die Beteiligten nicht selten einer heiklen Situation gegenüber: Etwas entspricht nicht der zu erbringenden Anforderung. Die Ursachen dafür können dem Gegenstand zugeschrieben werden, wenn etwa die Rede davon ist, dass etwas „ganz schön knifflig“ ist, sie können der bzw. dem Schüler*in zugeordnet werden, wenn etwas „vergessen“ oder aber „falsch gemacht“ worden ist, sie können aber auch im Unterricht vermutet werden, wenn z. B. die Lehrperson davon spricht, dass sie etwas „nicht gut erklärt“ habe. Die Beteiligten sind in jedem Falle involviert und somit dem Risiko einer fehlerbedingten Bloßstellung ausgesetzt. Es verwundert deshalb nicht, dass sich im Umgang mit Fehlern eine Reihe von Entlastungs- und Entschärfungsstrategien zeigt, die das *Fehlerrisiko reduzieren*, potenziell *fehlerträchtige Situationen rahmen* und bestehende Brüche und gemachte *Fehler abmildern*.

Bereits in der Installation von Übungssituationen geht es darum, das Risiko für das Auftreten eines Fehlers im Übeprozess zu reduzieren. Dies kann geschehen, indem ganz explizit mögliche Fehlerquellen thematisiert werden, wie es die Lehrperson im einleitenden Beispiel zur ‚richtigen‘ Sprechweise des Wortes <Socken> tut: Die Sprechvarianten werden auf „die zwei Möglichkeiten“ [zo:-kɛn] oder [zɔk-kɛn] zugespitzt, die Variante mit gespanntem Vokal in offener Silbe ([zɔ-kɛn]) wird hingegen explizit ausgeschlossen. Da diese Form der Manipulation von Sprache wenig verlässlich ist,⁹ erklärt sich die Notwendigkeit dieser Eingabe. Um den „Widerstand der Sache“ (Brinkmann 2012: 31) zu bewältigen, werden Anforderungen also häppchenweise portioniert und stark vorstrukturiert. Dies geschieht auch mit der strengen Kontrollchoreografie, die beim Vergleich der diktierten Wörter in 4.1.2 aufgeführt wird. Abermals gibt es ein Gerüst für die Schüler*innenantwort, mit dessen Hilfe Fehler unwahrscheinlicher werden. Auch im „Dopplungs-dossier“ materialisieren sich in diesem Sinne Aspekte der Entlastung in Form von Lückenwörtern und -sätzen sowie anderen stark zugeschnittenen Aufgaben. Die hiermit evozierte ausschließliche Konzentration auf „Dopplung oder Nicht-Dopplung“ bewahrt davon, Fehler an anderen Stellen im Wort zu machen, die gerade nicht Thema sind – allerdings um den Preis einer algorithmischen und in der Sache wenig weiterführenden „pragmatischen“ Lösungsstrategie, wie wir sie im Beispiel unter 4.1.3 nachvollziehen können.

Besonders eindrucksvoll wird mit dem „Sitzspiel“ entlastet. Die für sich wenig attraktive Diktatsituation wird in einen Spielmodus eingekleidet; neben die orthografische Sache „Dopplungen“ treten spielerische Aspekte wie die Wahl einer Sitzposition, das Sammeln von Punkten und die Aussicht auf Gewinn und Anerkennung. Diese Ausgleichsbewegung zwischen gegenstandsbezogener Zumutung und als attraktiv eingeschätzter Verpackung ist eine im Rechtschreibunterricht typische Struktur. In anderen analysierten Unterrichtsstunden wird der orthografische Gegenstand mithilfe einer thematischen Anbindung verpackt: Das Laufdiktat wird zur Schatzsuche und die Schüler*innen werden zu Pirat*innen. Anders als im Sitzspiel verdeckt die Verpackung

⁹ An anderer Stelle spricht die Lehrperson selbst treffend davon, dass man es „extra ein bisschen, ja, ganz STARK falsch macht“, damit der Unterschied hörbar ist.

dabei oft den eigentlichen Inhalt; die Entlastung wird damit vielmehr zu einer Ablenkung (vgl. Bredel/Pieper 2015: 36f.).

Ist ein Fehler passiert, muss ihm im Prozess des Übens aus o. g. Gründen etwas von seiner Schärfe genommen werden. Grundsätzlich zu unterscheiden ist, ob dies medial mündlich oder schriftlich geschieht, denn während bei der schriftlich fixierten Kontrolle von Arbeitsergebnissen durchaus Fehler explizit als solche markiert werden (etwa im „Dopplungs-dossier“ mit einer Kringellinie), geschieht das im unterrichtlichen Vollzug eher selten. Oft werden sie sprachlich umschifft, indem eine fehlerhafte Antwort z. B. als „noch nicht ganz richtig“ gerahmt wird oder wie in 4.1.2 schlicht die bestätigende Zustimmung der Lehrperson ausbleibt. Stattdessen wird die Bearbeitung des Fehlers ins Klassenkollektiv verschoben („Dann klatschen wir mal diese Möglichkeit.“), um auf diese Weise eine klassenöffentliche Bloßstellung Einzelner zu vermeiden. Auch im individuellen Gespräch zwischen Lehrperson und Schüler*in lässt sich diese behutsame Fehlerbearbeitung beobachten. In 4.1.3 werden die Fehler der Schülerin dem Vergessen zugeschrieben, was scheinbar eine für alle akzeptable Begründung ist, die sich zukünftig mit dem „ganz gut [M]erken“ ausräumen lässt.

Abschließend sei noch einmal auf das „Sitzspiel“ aus 4.1.2 verwiesen, das auch im Hinblick auf die Entschärfung bestehender Fehler einen geschickten Schachzug vollzieht. Die dem Spiel eigene Doppelstrategie, neben den Wissenspunkten auch Glückspunkte sammeln zu können, macht den individuellen Spielerfolg zumindest zum Teil vom Zufall abhängig. Damit werden mögliche Fehler in der Bearbeitung des gegenstandsbezogenen Anspruchs zwar nicht völlig ihrer Bedeutung beraubt – denn wer gewinnen will, muss hier punkten –, aber die potenzielle Gefahr des Versagens wird entschärft. Eingedenk der Tatsache, dass einzelne Fehler dem erreichten Rang letztlich nicht mehr anzusehen sind, bietet diese Situation einen für alle Beteiligten sicheren Übungsraum.

5 | Schluss

Mit unseren Erkenntnissen zum „Fehler im Prozess des Übens“ haben wir im vorliegenden Beitrag einen ersten theoriehaltigen Strang unserer praxistheoretisch fundierten Analysen der alltäglichen Übep Praxis im Rechtschreibunterricht der Primarstufe vorgestellt. Der hierfür illustrierend herangezogene Fall zeigt drei übungshaltige Situationen, die sich unter Bezug auf Funke (2021) eindeutig als nicht memorierendes, sondern auf die „Habitualisierung von Können“ (ebd.: 66) zielendes Üben fassen lassen. Wie insbesondere die erste der drei Übungssituationen deutlich macht, setzt der Unterricht in diesem Fall jedoch weniger auf die vorgängige Vermittlung eines für die fragliche Schreibentscheidung relevanten begrifflichen Wissens als vielmehr auf ein einschleifendes, inkorporierendes (Ein-)Üben einer zunächst auch körperlich mitvollzogenen Analyseprozedur. Das Vorgehen folgt dabei konsequent der Logik eines phonografisch orientierten Silbenansatzes (vgl. Riegler et al. 2019) und fußt darauf, die Schreibung von Doppelkonsonantenbuchstaben aus einer silbisch-segmentierenden Sprechweise abzuleiten. Dass diese – rechtschreibdidaktisch keineswegs unumstrittene – Herangehensweise eine bestimmte Art „übertreibenden“ Sprechens notwendig macht und damit eine eher unzuverlässige Hilfestellung bietet (vgl. ebd.: 5), zeigt das Beispiel eindrücklich.

Zugleich sollte deutlich geworden sein, dass die Frage der Gegenstandsangemessenheit des von der Lehrperson praktizierten didaktischen Vorgehens nicht den Kern unseres Erkenntnisinteresses ausmacht. Vielmehr geht es uns darum, uns der Praxis unterrichtlichen Rechtschreiben-Übens möglichst unvoreingenommen zu nähern und hierfür unsere eigenen Überzeugungen darüber, was ‚guten‘ Rechtschreibunterricht auszeichnet, zunächst ‚einzuklammern‘ (vgl. Breidenstein 2009: 210) und zurückzustellen. Der von uns eingenommene praxistheoretische Blick richtet sich darauf, was Lehrpersonen alltäglich in ihrem Rechtschreibunterricht tun, und fördert damit Erkenntnisse zutage, die für ein Verstehen der Sinnstrukturen dieser Praxis essenziell sind (vgl. grundlegend Schmidt 2020).

Unsere bisherigen Analysen etwa machen deutlich, dass die Praxis des Rechtschreiben-Übens beständig zwischen Lern- und Leistungslogik oszilliert: Fehler erscheinen hier wechselweise als willkommene Lerngelegenheit oder als (zunehmend) zu vermeidender Störfall. Das ist zunächst nicht weiter überraschend und macht auch Sinn, wenn man bedenkt, dass Üben einerseits auf einen Zuwachs von Können zielt, andererseits im institutionellen Kontext auch stets vor einem Leistungshorizont gesehen werden muss. Wie der Fall CHV mustergültig vor Augen führt, steht ein Üben, das auf *Verstehen* abhebt, selbstverständlich neben einem, das pragmatisch auf das *Bestehen* künftiger Leistungssituationen gerichtet ist. Während sich in diesem Fall allerdings Lern- und Leistungslogik halbwegs die Waage halten, wirft in anderen von uns analysierten Fällen die Notwendigkeit einer Leistungserbringung sehr oft ihre (übergroßen) Schatten voraus. Die Leistungslogik umgreift und formatiert in diesen Fällen jegliches Üben von Anfang an und lässt es für die Beteiligten mehr oder minder als eine Bewährungsprobe erscheinen, die kaum noch Gelegenheit zum Lernen bietet.

Wird dieser strukturell durchaus sinnhafte, aber aus didaktischer Sicht eher ungünstige Zusammenhang expliziert und damit durchschaubar, ergeben sich neue Möglichkeiten, mit ihm umzugehen. So kann etwa in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen für die ‚Schatten der Leistungslogik‘ sensibilisiert und der Blick für verstehensorientiertes Üben geschärft werden. (Rechtschreib-)Unterricht kann in unseren Augen jedenfalls nur dann nachhaltig verändert und verbessert werden, wenn es gelingt, einen der unterrichtlichen Realität angemessenen rechtschreibdidaktischen Blick zu etablieren.

Literatur

- Arnold, K.-H., & Lindner-Müller, C. (2018). Übung. In D. H. Rost, & J. Sparfeldt (Eds.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. (5th rev. and ext. ed., pp. 853–860). Beltz.
- Ballis, A. (2019). Qualitativ – Forschen zum Zeitvertreib? *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 66(1), 45–49.
- Berg, C., & Milmeister, M. (2007). Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodierverfahren der Grounded Theory Methodologie. *Historical Social Research*, (19), 182–210. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-288263>
- Bredel, U., & Günther, H. (2006). Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht. In U. Bredel, & H. Günther (Eds.), *Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht*. (pp. 197–215). Niemeyer.
- Bredel, U., & Pieper, I. (2015). *Integrative Deutschdidaktik*. Schöningh UTB.

- Breidenstein, G. (2009). Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In M. Meyer, M. Prenzel, & S. Hellekamps (Eds.), *Neue Perspektiven der Didaktik. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. (pp. 201–218). Springer VS.
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Ferdinand Schöningh.
- Friebertshäuser, B., & Richter, S. (2018). Dichte Beschreibung. In R. Bohnsack, M. Meuser, & A. Geimer (Eds.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. (pp. 41–44). Verlag Barbara Budrich.
- Funke, R. (2021). Üben und Rechtschreiblernen: Selbstverständliches im Selbstverständnis des Faches. *Didaktik Deutsch*, (50), 60–75.
- Hanke, P. (2006). Methoden des Rechtschreibunterrichts. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner, & G. Siebert-Ott (Eds.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. (Band 2, pp. 785–801). Schöningh UTB.
- Hess, M., & Lipowsky, F. (2020). Üben? Unbedingt – aber effektiv! *Grundschule*, (1), 33–35.
- Hofmann, N. (2008). *Unterrichtsexpertise und Rechtschreibleistungen – eine empirische Untersuchung in Heidelberger Grundschulen*. Pädagogische Hochschule Heidelberg. https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/23/file/Unterrichtsexpertise_und_Rechtschreibleistung.pdf
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2008). Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(1), 125–143. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0007-5>
- Künsting, J., & Lipowsky, F. (2014). Üben. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, & U. Sandfuchs (Eds.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. (4th ed., pp. 409–413). Klinkhardt.
- Lindauer, T., & Schmellentin, C. (2008). *Studienbuch Rechtschreibdidaktik. Die wichtigen Regeln im Unterricht*. Orell Füssli.
- Menzel, W., & Sandfuchs, U. (2020). Wiederholungen gehören dazu. *Grundschule*, (1), 38–41.
- Müller, A. (2021). Rechtschreiben üben. *Praxis Deutsch*, (288), 4–13.
- Pflugmacher, T. (2017). Abstand durch Nähe – Nähe durch Abstand: Deutschdidaktik als reflexive Wissenschaft. In C. Bräuer (Ed.), *Denkrahmen der Deutschdidaktik: Die Identität der Disziplin in der Diskussion*. (pp. 79–94). Peter Lang.
- Rabenstein, K. (2018). Ding-Praktiken: Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht. In M. Proske, & K. Rabenstein (Eds.), *Kompodium qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. (pp. 319–347). Klinkhardt.
- Riegler, S., Wiprächtiger-Geppert, M., & Schmidt, R. (2019). Wie Primarlehrpersonen Unterricht zur Doppelkonsonantenschreibung gestalten: Zur (videobasierten) Analyse der Sachstruktur von Rechtschreibunterricht. *leseforum.ch*, (3). https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/677/2019_3_de_riegler_et_al.pdf
- Riegler, S., Wiprächtiger-Geppert, M., Kusche, D., & Schurig, M. (2020): Wie Primarlehrpersonen Rechtschreiben unterrichten. Zur Praxis des Rechtschreibunterrichts in Deutschland und der Schweiz. *Didaktik Deutsch*, (49), 50–69.
- Röhl, T. (2013). *Dinge des Wissens: Schulunterricht als sozio-materielle Praxis*. De Gruyter.
- Sander, W. (2007). Von der Einzelstunde zu längerfristigen Unterrichtsanalysen: Unterrichtsforschung nach der Grounded Theory. *kursiv. Journal für politische Bildung*, (2), 26–33.

- Scheerer-Neumann, G. (2015). *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie. Grundlagen, Diagnostik und Förderung*. Kohlhammer.
- Schmidt, R. (2020). *Zur Bedeutung didaktischer Artefakte: Eine qualitative Studie zum Gebrauch von Lehr-Lern-Materialien durch Lehrpersonen*. Springer VS.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Strübing, J. (2017). Where is the Meat/d? Pragmatismus und Praxistheorien als reziprokes Ergänzungsverhältnis. In H. Dietz, F. Nungesser, & A. Pettenkofer (Eds.), *Pragmatismus und Theorien sozialer Praktiken: Vom Nutzen einer Theoriedifferenz*. (pp. 41–76). Campus Verlag.
- Strübing, J. (2018). Grounded Theory: Methodische und methodologische Grundlagen. In C. Pentzold, A. Bischof, & N. Heise (Eds.), *Praxis Grounded Theory: Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. Ein Lehr und Arbeitsbuch*. (pp. 27–52). Springer VS.
- Valtin, R., Badel, I., Löffler, I., Meyer-Schepers, U., & Voss, A. (2003). Orthographische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther, & R. Valtin (Eds.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. (pp. 228–265). Waxmann.
- Wedel-Wolff, A. (2003). *Üben im Rechtschreibunterricht. Systematische Vorschläge für die Klassen 2 bis 4*. Westermann.

TEIL II:
Literarisches Verstehen einüben?!

Torsten Pflugmacher

Üben des Unverstandenen oder Die Einführung des Neuen

Eine Fallanalyse zu Praktiken der Vermittlung von Wirkungsexplikation

Der Beitrag möchte in der Theoriediskussion der Literaturdidaktik den Fokus auf die Notwendigkeit lenken, beim subjektiven und zugleich kommunikativen Umgang mit Literatur auf Muster diffuser Sprachverwendung zurückzugreifen. Untersucht werden Herausforderungen des Übens sowohl auf der Vermittlungsseite als auch auf der Aneignungsseite bei der Thematisierung von Wirkung. Mit der sequenzanalytischen Rekonstruktion des ersten Falls aus dem Projekt INNEHALTEN werden neben der Explikation der gewählten Handlungsentscheidungen auch jene entfaltet, die nicht gewählt wurden. Dabei zeigt sich, wie die Lehrkraft einen paradoxen Weg findet, das Neue ühend einzuführen und damit dem Gegenstand gerecht wird.

Vage-Sprach-Verwendungsforschung, rekonstruktive Unterrichtsforschung, Übungsaufgaben-forschung, Atmosphäre

The article aims to focus, in the theoretical discourse on literary didactics, on the need to use patterns of fuzziness in the individual and communicative intercourse on literature. Analysed are exigencies of verbal training of the expression of atmosphere/impressions concerning both the didactical and the acquisition process. With the sequence-analytical reconstruction of the first case in the project INNEHALTEN, decisions chosen as well as the latent ones will be explicated. It will be shown how the teacher finds a paradoxical way to introduce the new in the form of training, what seems finally adequate to the literary object and the expected form of communication.

vague language research, reconstructive classroom research, training task research, atmosphere

1 | Einleitung

Wenn das Neue als das zu Übende nicht als Neues, Fremdes, zu Erforschendes oder Irritierendes eingeführt wird, was geschieht dann eigentlich im Literaturunterricht? Wie werden die Schüler*innen ‚bei der Stange gehalten‘, in welchen Praktiken wird Lernen angeboten und inszeniert, wenn die Thematisierung ihrer bisherigen Normalvorstellungen nicht stattfindet und auf gezielte Stimulierungen von Verstehenskrisen verzichtet wird?¹ Dafür existieren Modi und Praktiken, die in Unterrichtstranskripten rekonstruiert und diskutiert werden können.

Der Beitrag untersucht diesbezüglich die praktische Rolle des Übens für die Einführung des Neuen im Literaturunterricht am Beispiel einer Unterrichtsstunde zu „Brudermord im Altwasser“ von Georg Britting in einer 8. Klasse. Zunächst werden im Teil Zwei Merkmale und Herausforderungen krisenhafter Bildungsprozesse skizziert. Anschließend werden im dritten Teil erziehungswissenschaftliche Positionen zum Üben vorgestellt und diskutiert. Teil Vier beinhaltet

¹ Ein rekonstruiertes Positivbeispiel findet sich hingegen in Pflugmacher 2018.

die rekonstruierende Erschließung eines Falls, in dem das Neue – in zunächst paradox erscheinender Weise – ühend eingeführt wird. Dabei wird ein genauer und kritischer Blick auf das Lehrer*innenhandeln entwickelt. Verschiedene Praktiken des Übens werden identifiziert. Eine überraschende und versöhnliche Pointe folgt: Denn mit vager Sprachverwendung und Praktiken des *Hedging* können die Aussagereichweite sowie die Verantwortung des Sprechenden für das Gesagte gesichtswahrend eingeschränkt werden. Abschließend wird gefragt, ob und wie das Üben mit negativem und reflexivem Lernen verbunden werden sollte. Unter Negativität soll verstanden werden, dass sich in einem krisenhaften Erfahrungsprozess das Verständnis der Sache sich dem aneignenden Subjekt zunächst entzieht und Irritation hervorruft – sonst bräuchte die Sache ja auch kein Lerngegenstand zu sein.²

Methodisch wird sequenzanalytisch unter Rückgriff auf die Objektive Hermeneutik von Ulrich Oevermann vorgegangen, wobei im Sinne der pädagogischen Unterrichtsforschung von Andreas Gruschka auch die Vermittlungs- und Aneignungsoperationen im Umgang mit dem Gegenstand einbezogen werden als fachdidaktische rekonstruktive Unterrichtsforschung (vgl. Gruschka 2005, Pflugmacher 2016a, 2016b).

2 | Krisenhafte Bildungsprozesse und ihre Seltenheit im Literaturunterricht

Auf individueller Ebene gilt der *nisus formativus*, der Bildungstrieb, als ein angeborenes Bedürfnis insbesondere des Menschen, sich neugierig mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen und sich dadurch im biologisch vorprogrammierten Entwicklungsprozess interaktiv zu verändern und zu individualisieren. Mit neuer Erfahrung gehen wir durch das produktiv Erlebte verändert hervor.

Gerade die frühe Kindheit kann als eine ständige Abfolge von Bildungskrisen verstanden werden, also von Krisen, in denen das psychisch Neue erzeugt wird. Demgegenüber bilden derartige Krisen im Erwachsenenalter eher die Ausnahme und es dominieren Routinen als Ergebnis von Krisenlösungen (vgl. Oevermann 1991). (Helsper 2021: 193)

Von dieser Jean Piaget nahen Einschätzung aus ist es nicht weit bis zur Bildungstheorie von Wilhelm von Humboldt als einer wechselseitigen Veränderung von *Ich* und *Welt* im Bildungsprozess. Die kognitive Entwicklung basiert aus entwicklungspsychologischer Sicht, so lehrt uns Piaget mit seinem Lebenswerk, im ontogenetischen Bildungsprozess vor allem auf dem Nicht-mehrfunktionieren bisheriger Weltbewältigungsmodelle in situ und der krisenhaften Überwindung dieses Scheiterns durch neue Bewältigungsmuster (Akkommodation). Zwischen beidem, der frühen Kindheit einerseits sowie den Zielen der idealistischen Bildungstheorie andererseits, liegt die Schulzeit als Zeit und Ort für das organisierte verstehende, erkennende Durchdringen der sachlich-fachlichen Umwelt und der daraus resultierenden Veränderung des *Ich*.

Ich skizziere hier nur ein kleines und einfaches Beispiel für erkenntnisreiche krisenhafte Lernprozesse im Literaturerwerb: Kinder erwerben nach dem Lauterwerb zunächst Muster ungebundener Sprache zur Verständigung und entdecken später passiv und aktiv die gebundene, sich zum Beispiel reimende Sprache in Liedern und Gedichten – meist bereits im Elementar-

² Im Unterschied zu einer ähnlichen Analyse dieser Unterrichtsstunde (Brenz/Pflugmacher 2019) soll hier verstärkt auf theoretische und empirische Fragen des Übens eingegangen werden. Parallel zu diesem Beitrag entsteht derzeit eine weitere Analyse, welche ihrerseits den zweiten bereits rekonstruierten Aspekt stärker fokussiert, die Praktiken des Hedging und die Nutzung von Vague Language (Brenz/Pflugmacher 2022).

und Primaralter. Der Reim ist nicht nur ein ästhetisches Gestaltungsmittel, sondern bekanntlich auch ein Hilfsmittel des Memorisierens in oralen Kulturen. Die damit verbundene Vorstellung, dass Gedichte sich notwendig reimen müssen, muss allerdings spätestens bei der Auseinandersetzung mit spätmoderner Lyrik ab Klasse 8/9/10 geprüft, verworfen und modifiziert werden. Welche anderen Merkmale könnten es dann aber sein, die ein Gedicht zu einem Gedicht machen? Das gilt es dann herauszufinden, zu beschreiben, zu diskutieren und festzuhalten. Insofern erfordern auch fachliche Bildungsprozesse im schulischen Kontext fortlaufend Revisionen als Infragestellungen bisher verinnerlichter Normalvorstellungen über den zu lernenden Gegenstand. Daher ist dem Lernen immer ein Moment von Negativität eingeschrieben, da Lernprozesse stets auch Verlernprozesse sind – latent oder manifest.³

Noch einmal sei Werner Helsper im Rahmen der von Ulrich Oevermann geprägten Theorie pädagogischer Professionalität zitiert:

LehrerInnen müssen ihre SchülerInnen auffordern, das alte, vertraute Wissen zu verlassen, um sich dem neuen Wissen zu öffnen, was auch Verunsicherung, Verständnisprobleme und Scheitern erzeugen kann. Sie fungieren damit nicht nur als stellvertretende Krisenlöser für das Kind, sondern auch als Krisenauslöser, die das Kind immer wieder mit Neuem konfrontieren und das Erreichte unter Druck setzen (vgl. Helsper 2004, 2016). (Helsper 2021: 109)

Deshalb erscheint es erstaunlich, dass über solche Irritationsmomente im lernenden Umgang mit Literatur sowohl im Bereich einer literarischen Sozialisationsforschung als auch im Rahmen einer schulischen Literaturerwerbsforschung, welche beide der Literaturdidaktik affin sind, erst wenige punktuelle Studien vorhanden sind.⁴ Die Kompetenzentwicklungsfragen im Literaturerwerb sind und bleiben vorerst – 20 Jahre nach PISA – zumindest in empirischer Hinsicht weiterhin weitgehend eine Black Box.

Dennoch macht der Literaturerwerb einen beträchtlichen Teil nicht nur des gymnasialen Deutschunterrichts aus. Ich habe in den vergangenen zwanzig Jahren Hunderte von Unterrichtstranskripten analysiert. Die Fälle, in denen Irritation produktiv wurde, Raum bekam, lassen sich an einer Hand abzählen. Induktives und entdeckendes Lernen scheint dem Literaturunterricht weitgehend fremd zu sein. Die bekannten Phasenmodelle scheinen kaum anzukommen. Krisenhafte Erkenntniswege scheinen riskant und werden wechselseitig eher vermieden als befördert. Wenn krisenhafte Erwerbsszenarien jedoch eher selten zu finden sind, bleibt die Frage, welche Erwerbsstrukturen im Deutschunterricht stattdessen im Vordergrund stehen und die Lernzeit ausfüllen: Was wird eigentlich ‚gemacht‘, welche Praktiken lassen sich identifizieren, wenn Schüler*innen der Sekundarstufe mit Literatur umgehen? Diese und andere

³ „Die Negativität gehört hier zum Wesen der Erfahrung“ (Buck 2019: 77).

⁴ Die systematische Erforschung von krisenhaftem Kompetenzerwerb im Bereich literarischen Verstehens ist komplex und aufwändig – ohne Drittmittel, vielleicht auch ohne Verbundprojekt, ist das kaum zu bewältigen. Es würde sich aber bereits lohnen, Einzelbefunde zu sammeln, zu sichten und zu diskutieren. Verwiesen sei aber insbesondere auf den jüngsten Sammelband von Lessing-Sattari/Freudenberg: Zur Rolle von Irritation und Stauen im Rahmen literaturästhetischer Erfahrung. Berlin: Lang 2020. Im Rahmen der Einleitung in einen Sammelband zur Normativität literarischen Verstehens (Pflugmacher/Brenz 2021) habe ich auf Basis meiner kasuistischen Unterrichtsforschung eine ganze Reihe solcher Erwerbsherausforderungen skizziert: Bis sich diese empirischen Befunde systematisieren lassen, erst recht auf der Ebene einer Entwicklungsperspektive, wird aber noch Zeit vergehen.

Fragen werden gegenwärtig im Göttinger Unterrichtsforschungsprojekt INNEHALTEN⁵ verfolgt mit der sequenzanalytischen Rekonstruktion von Transkripten aus kompletten Unterrichtsreihen aus dem Fallarchiv RICHTIK Deutsch.⁶ In diesem Forschungskontext ist auch der vorliegende Beitrag angesiedelt.

Jenseits der konstruktiven Frage nach Konzeptionen eines auf krisenhafte Erkenntnisbewältigung gerichteten Literaturunterrichts scheint die Frage noch weitgehend offen, wie das für die Artikulation von subjektivem und objektivem Verständnis oder Wirkung benötigte (neue) Unterscheidungswissen in den Unterricht einfließt – selbst wenn dessen Inszenierung gar nicht darauf ausgerichtet ist, individuelles Vorwissen dabei gezielt in Frage zu stellen, es zu verwerfen und es anschließend neu zu formieren. Formate entdeckenden, problemlösenden, forschenden Lernens findet man im Literaturunterricht bislang ausgesprochen selten. Das gilt auch für viele Modellierungen von Literaturunterricht. Interessanterweise haben solche tendenziell herausfordernden Lernwege in der Rechtschreibdidaktik einen entsprechenden Stellenwert errungen und werden dort mit systematischen Ansätzen zusammengeführt, um der traditionellen und längst überholten Merksatzdidaktik in diesem oft schwierigen, diffusen und schülerseits eher ungeliebten Teilbereich des Deutschunterrichts neue Wege zu eröffnen (exempl. Müller 2010, Eisenberg/Feilke 2001). In der Literaturdidaktik wird man auf Lehrbuchebe neuerdings bei Leubner und Saupe in ihrer Monographie „Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben“ (2008) fündig, in der die Autor*innen im Praxisteil immer wieder vorführen, wie durch ausgesprochen kleinschrittige Aufgabensets – die fast stets mit textmanipulativ-konstruierten Vergleichen arbeiten – fachlicher Erwerb von Unterscheidungswissen gezielt in einer induktiv erschließenden Weise ermöglicht wird.

Damit bieten Leubner und Saupe inspirierende Wege an, die in Kontrast stehen zu anderen Pfaden der Wissensvermittlung im Literaturerwerb, welche vor einer irritationsdidaktischen Verknüpfung von Literaturvermittlung und Literaturerwerb scheuen. Gemeint sind Wissensvermittlungsformen wie die seminaristisch anmutende Referate- bzw. Präsentationsvergabe an Schüler*innen zur Einführung neuen fachlichen Wissens (z. B. Erzählperspektiven, historische Hintergründe)⁷, vermeintlich selbsterklärende Infoboxen in Schulbüchern zur Einführung des Neuen und (meist mangelbehaftete) Anleitungen (vgl. Zabka in diesem Band) in Schulbüchern, Kopiervorlagen und anderen Materialien wie der „Abi-Box“, die bereits erwachsene (!) Schüler*innen an die Hand nehmen und ihnen kleinschrittig auf 20 Seiten vorführen, wie man beispielsweise eine Figurencharakterisierung angeht. Dabei werden Herausforderungen meist nur (pseudo-)technologisch gelöst, aber nicht reflektiert. Für Innehalten, für eine Irritation scheint es kaum Praxisraum zu geben.

Die verbreiteten Checklisten und Info-Boxen, in denen das Neue als Wissen und oftmals mit Werkzeugcharakter angeboten wird, sind in der Regel produktorientiert: Sie zeigen dann weniger oder gar nicht, wie man eine Figur *verstehen lernt*, sondern vielmehr, wie man die Regeln der *Textsorte* Figurencharakterisierung befolgt. Kompetenzen der Textproduktion überlagern

⁵ Das Akronym INNEHALTEN steht für „Inszenierungsmuster und Herausforderungen im Umgang mit Literatur“.

⁶ Das Akronym RICHTIK Deutsch steht für „Fallarchiv Realistische Fachdidaktik Deutsch“. Ca. 100 Transkripte von Deutschunterricht werden derzeit generiert. URL: <https://www.uni-goettingen.de/de/richtik+deutsch+%E2%80%93+realistische+fachdidaktik+deutsch+g%C3%B6ttingen/559027.html>

⁷ Vgl. Gruschka 2008.

Kompetenzen der vorher notwendigen Textrezeption (Zabka 2010). Dabei folgen diese Anleitungen zumeist einer Logik der Normalisierung, mit der das neue Wissen gerade nicht als Überwindung bisherigen Wissens dargestellt wird. Vielmehr wird es zumeist als ein additives, neu hinzukommendes Wissen inszeniert bzw. präsentiert.

3 | Bildungstheoretische Positionen zum Üben (nicht nur) im Unterricht

Zunächst grob betrachtet, wird traditionell – zumindest im schulischen Kontext – erst etwas gelernt, und dann, das Gelernte verfeinernd, geübt. Aufgrund dieser sekundären Position und der wenig anspruchsvollen Rolle der auf Routinisierung zielenden Übungspraktiken hat das Üben gemeinhin keinen guten Ruf.⁸ Eltern fragen beispielsweise ihr Kind wohl kaum, was es heute in der Schule „geübt“ habe, sie fragen vielmehr, was es heute in der Schule „gelernt“ habe. Es bleibt also die Aufgabe, sich der Frage anzunähern, wie sich Üben und (krisenhaftes) Lernen zueinander verhalten oder sich voneinander unterscheiden. Dies ist ein facettenreiches Thema, welches nicht nur die Deutschdidaktik betrifft und das auch nicht einfach gelöst werden kann. Insofern mögen meine nun folgenden Vorstellungen zum Üben besonders kritisch betrachtet werden. Sie setzen sich zusammen aus deutschdidaktischen, schulpädagogischen und lebensweltlichen Erfahrungen und Kenntnissen. Die zentrale Formel im Titel meines Beitrags „Üben des Unverstandenen“ soll verdeutlichen, dass das Spannungsverhältnis von Lernen und Üben in der Praxis auch ganz andere Formen annehmen kann als in der Theorie (s. u.), um Herausforderungen der Einführung des Neuen zu bewältigen. Vor diesem Hintergrund ist meine Leitfrage in diesem Beitrag also nicht, wie im Literaturunterricht geübt wird, sondern in welchen Spannungsverhältnissen Üben und Lernen stehen und wie diese Spannungsverhältnisse (ggfs. unfreiwillig) didaktisch inszeniert und praktisch gelöst werden. Bevor ich aber diese Spannungsverhältnisse professionstheoretisch und kasuistisch am Fall rekonstruiere, versuche ich Fragen des Übens theoretisch zu erörtern. Zunächst freihändig, dann unter Rückgriff auf bildungstheoretische Beiträge von Erziehungswissenschaftler*innen zum Gegenstand *Üben*.

Üben wird zumeist als Praxis des Anwendens, Wiederholens und Verfeinerns verstanden und gehört damit vorrangig ins Aneignungsparadigma/in die Erwerbsperspektive, also auf die Noviz*innenseite. Üben ist eine Tätigkeit, eine Selbst-Tätigkeit, die intrinsisch und extrinsisch motiviert sein kann. Geübt werden kann – im instruktiven Kontext – eigentlich nur das, was prinzipiell gekonnt sein könnte, aber eben noch nicht (sicher) gekonnt wird. Ansonsten wäre die Übungsaufgabe zynisch und wohl zumeist dem Paradigma einer schwarzen Pädagogik zuzuordnen.⁹ Üben wird zumeist verortet mit einer Fokussierung auf die Beziehung von Lernendem und der Sache. Dritte (Lehrer*innen, Meister*innen, etc.) können hinzustoßen und Übungsaufgaben stellen, diese individuell anpassen, das zu Übende zeigend vorführen (ein Beispiel geben), das Geübte begleiten, bewerten, etc.: Praktiken des Übens sind vielfältig.¹⁰ Übungen führen meist zu einer verfeinerten Beherrschung des bereits Gekonnten, aber auch schlagartige

⁸ Dieser Gemeinplatz zieht sich als Beobachtung fast durch die gesamte Übungsforschung.

⁹ Es sei denn, sie hat erzieherische Funktion, um einem vermeintlichen Könnenden seinen Rucksack an Nichtkönnen vorzuführen.

¹⁰ Mit dem Üben verbundene Praktiken des Beschämens, die sowohl schulpädagogisch als auch im Hochleistungssport und der Musikpädagogik bekannt sind, werden hier nicht weiterverfolgt. Vgl. aber Paradies/Linser 2003.

Könnenszuwächse lassen sich in bestimmten Bereichen beobachten (zweihändiges Klavierspielen, Flop statt Straddle im Hochsprung, etc.).¹¹

Fragen des Übens werden – mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten – seit einiger Zeit in der Lernpsychologie und der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bearbeitet. In der Deutschdidaktik beginnt der Diskurs zum Üben gerade erst. In der Unterrichtswirklichkeit ist der Begriff des Übens sehr verbreitet und damit als Begriff und als Praxis selbst ein empirisches Datum. Derzeit findet man eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Üben vor allem in den bildungstheoretischen Diskursen der jüngeren Allgemeinen Erziehungswissenschaft.

Klaus Prange und Gabriele Strobel-Eisele verorten das Üben als Grundform des Zeigens allgemeinpädagogisch im Bereich der Meisterlehre. Dort ist Üben auch Nachahmung und Mitahmung des meisterlich Vorgeführten:

Das ist mit Mitahmung gemeint: Sie verlangt vom Meister, sein Können und die *tricks of the trade* offen zu zeigen und dem Lehrling Gelegenheit zu geben und dazu anzuhalten, sich gleichfalls in dem Metier zu versuchen. (Prange/Strobel-Eisele 2006: 51)

Mitahmung braucht, ohne dass dies explizit genannt wird, Vorbild, Beispiel, „Wiederholung“¹² (ebd.: 48) und „Rückmeldungen“ (ebd.: 53). Aspekte eines positiven Umgangs mit ‚Fehlern‘ im Sinne eines Noch-nicht-Könnens wären hier meinerseits zu ergänzen: Eine professionell handelnde Person weiß – vielleicht anders als ein*e Meister*in – nicht nur, wie es ‚richtig‘ geht, sondern im besten Fall darüber hinaus auch, welche typischen Probleme es auf dem Weg dahin zu bewältigen gibt: Wer als Könnner*in nur mitteilen kann, dass man das R rollen solle, aber nicht sagt, dass dies nicht etwa im Rachen, sondern mit Zungenspitze und Vorderzähnen erfolgen muss, wird wenig Lehrerfolg haben beim Unterrichten der romanischen Sprachen im deutschsprachigen Raum.

Daraus ließe sich folgern, dass das Üben als Mitahmung in einem näheren Verhältnis zum Zeigen als einer zentralen pädagogischen Form der Vermittlung steht und eher in einem fernerem Verhältnis zum Erkennen und Entdecken – zumindest solange man in der schulpädagogischen Form bleibt.¹³ Natürlich kann man auch ohne Übungsauftrag und Begleitung für sich üben und Fortschritte machen. Das ist tagtägliche außerschulische Praxis. Jedoch wird für die Lehrpraxis das Üben eine eigene und unersetzbare Form: „So gesehen ist die Mitahmung ersichtlich eine nicht durch ‚Information‘ oder Lektüre ersetzbare Übungsform“ (Prange/Strobel-Eisele 2006: 52). Das Üben, nach Phasen des Trainings (ebd.: 56f.), „findet sein quasi natürliches Ende im Gelingen.“ Und zwar als ein „Können“ (ebd.: 50).

Mitahmung klingt aus schulpädagogischer und fachdidaktischer Perspektive zunächst wenig befriedigend. Denn schulische Allgemeinbildung beinhaltet weder die Ausbildung von Künstler*innen noch von Techniker*innen. Malte Brinkmann versucht das daher im Rahmen seiner

¹¹ Die Beispiele stammen von mir und nicht aus der Literatur, sie sind gewissermaßen phänomenologisch einzuordnen.

¹² „Die didaktisch entscheidende Figur der Übung ist die Wiederholung.“ (Brinkmann 2008: 288)

¹³ So Brinkmann: „Übungen wirken habitualisierend, d. h. sie ‚schleifen‘ Handlungsmuster und Routinen ein und automatisieren sie.“ (2008: 285) Und weiter: „Einfälle, Zufälle, Widerfahrnisse, Überraschungen oder besondere Erlebnisse können nicht geübt werden, sind streng genommen nicht Bestandteil der Übung.“ (Brinkmann 2008: 284, vgl. auch Buck 2019, XXV: „(...) dass manche Arten des Lernens, wie zum Beispiel das Üben, keine Weisen der Erfahrung sind.“)

Theoriebildung produktiv zu wenden: „Die hier vorgeschlagene Umkehrung besteht darin, dass Einsicht, Problembewusstsein, Motivation und Transfer nicht als Voraussetzungen des Lernens, sondern als Funktionen der wiederholenden und latent begrenzenden Übung gedacht werden“ (Brinkmann 2012: 427). Damit stellt Brinkmann bisherige Theorien des Übens auf den Kopf, wobei sein Funktionsbegriff etwas unbestimmt bleibt.

4 | Rekonstruktionen zu Praktiken des Übens im Literaturunterricht

Welche Gelingensbedingungen gibt es aber für einen das Verstehen übenden Umgang mit Literatur? Diese Frage wird im Analyseteil weiterverfolgt. In diesem Teilkapitel werden ausgewählte Ergebnisse von sequenzanalytischen Rekonstruktionen eines Unterrichtstranskripts skizziert. Die im Rahmen von Gruppeninterpretationen verwendete objektiv-hermeneutische Sequenzanalyse kann hier nicht vorgeführt werden.¹⁴ Wichtig ist jedoch, dass sich bei der objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion von Unterrichtssequenzen die mit ihr bestimmten Fallstrukturen als routinenhafte Muster mindestens einmal reproduzieren und erst damit als routinierte Praktiken (Fallstrukturgeneralisierungen) im didaktischen Dreieck von Lehrer*in, Schüler*in und Gegenstand gelten können.

Rekonstruiert wird mithin die immanente Normativität der spezifischen Unterrichtssituation, also jene Normativität(en), welcher oder welchen die Beteiligten konsensuell folgen oder eben nicht folgen. Im letzteren Fall würden Vermittlungskrisen sichtbar. Unabhängig davon, ob ich als fachdidaktischer Unterrichtsforscher die gewählten Handlungsrouninen und Praktiken auf Basis meiner eigenen normativen literaturdidaktischen Position wert- oder geringschätze, gehören sie als nicht-akzidentielle intern-normative Muster aufgeklärt. Erst vor diesem Hintergrund der immanenten Normativität pädagogischen Handelns lässt sich die Struktur des Übens auch in seinem möglichen oder vermeintlichen Nichtgelingen bestimmen und verallgemeinert¹⁵ für die Professionalisierung von Deutschlehrkräften einsetzen. Die Unterscheidung zwischen interner und der Normativität von Forschenden ist grundlegend wichtig, weil ich das Handeln von Lehrperson und Schüler*innen vor dem Hintergrund der beiderseits gesetzten Normen rekonstruieren möchte.

Die analysierte Doppelstunde wurde 2017 aufgenommen und gehört zu einer insgesamt 180 Minuten langen Unterrichtsreihe zu Georg Brittings „Brudermord im Altwasser“ (8. Klasse, Gymnasium).¹⁶ Sie beginnt mit einer Bildpräsentation, welche die Schüler*innen im Rahmen einer Meldekette beschreiben, da sie die Wirkung auf sich selbst formulieren sollen. Daraufhin liest der Lehrer eine Landschaftsbeschreibung vor, deren Wirkung die Schüler*innen im Anschluss wiederum in Form einer Meldekette wiedergeben sollen. Es handelt sich dabei um den ersten Absatz von „Brudermord im Altwasser“. Daraufhin soll die Wirkungsbeschreibung

¹⁴ Literaturbezogene Beispielanaysen finden sich in Pflugmacher 2018 und Pflugmacher 2015, zum Verfahren der Objektiven Hermeneutik vgl. Pflugmacher 2016 sowie Wernet 2000. Das Transkript wurde in ca. 20 dreistündigen Sitzungen analysiert. Bedankt seien Ariane Koch für ihre Masterarbeit zu Vague Language und Hedging sowie Andreas Wernet für die Gelegenheit, unser Material in seiner Forschungswerkstatt in Hannover 2018 zu diskutieren.

¹⁵ Gemäß der Objektiven Hermeneutik weist der Einzelfall stets auch allgemeine Strukturen der spezifischen Handlung auf. Andernfalls wäre der Aufwand dieser Art von Grundlagenforschung auch kaum zu rechtfertigen.

¹⁶ Transkript Könecke 2019. Eine Forschungsübersicht zur neueren literaturdidaktischen Auseinandersetzung mit Brittings Text findet sich in Pflugmacher 2020b.

einzelner Textstellen der Exposition in Einzel- und Partnerarbeit schriftlich erfolgen, wobei die Lehrkraft mündlich und schriftlich ein Beispiel vorgibt. Erst dann wird die Erzählung vollständig rezipiert und die Schüler*innen sollen spekulieren, wie es nach dem Ende weitergehen könnte. Darüber hinaus sollen sie ein richterliches Urteil zur Schuld der Brüder fällen und die Ereignisse journalistisch beschreiben. Meine Analyse fokussiert auf die Wirkungsbeschreibungen zum Bild und zur Exposition.

Bei der Auswertung des Transkripts fiel zunächst auf, dass der Lehrer die Partikel „mal“ sehr häufig – fast in jedem Sprechakt – verwendet.¹⁷ Da die objektiv-hermeneutische Sequenzanalyse aus kleinsten Interaktionselementen komplexe Strukturlogiken herausarbeiten kann, wurde einige Zeit darauf verwendet, die Gebrauchsweisen als pragmatische Gelingensbedingungen herauszuarbeiten. „Mal“ ist weitgehend unbestimmt und kann verschieden interpretiert werden: endlich mal, erst mal, jetzt mal, nur mal, vielleicht mal, etc. „Mal“ kann als Abtönungspartikel betrachtet werden, indem mit ihr eine Aufforderung relativiert wird. Im vorliegenden Fall setzt die Lehrkraft die Partikel „mal“ grundsätzlich bei jeder Eröffnung einer neuen Unterrichtsphase ein, bei der Formulierung eines Arbeitsauftrags, einer direkten Adressierung an einen Schüler oder eine Schülerin sowie bei der Aufforderung, Ergebnisse mündlich zu liefern.

Es kann als gesichert gelten, dass die Abtönungspartikel „mal“ in schriftlichen Arbeitsaufträgen üblicherweise nicht enthalten ist. Warum taucht sie dann hier in den mündlichen Aufforderungen so oft auf? In der Lesartenbildung hat sich immer mehr bestätigt, dass die Lehrkraft einen Unterricht inszeniert, der zweierlei Mitteilungen enthält:

- (1) „Ihr könnt das bereits! Was ich von euch verlange, ist nicht schwierig!“
- (2) „Das hier ist nur vorläufig! Das Eigentliche kommt noch!“

Die erste Lesart bildet eine Brücke zum Üben: Es geht hier nicht um Neues und Herausforderndes, sondern um Vertrautes, bereits Beherrschtes: Es soll lediglich angewendet werden, was alle bereits können. Allerdings kann man sich fragen, wozu die Markierung mit „mal“ pädagogisch und didaktisch nützlich sein soll, wenn sie fortdauernd eingesetzt wird. Denn sie besagt ja im Umkehrschluss, dass in diesem Unterricht noch nichts Neues gelernt wird, es wird zunächst angewendet, ausgeübt. Hier kommt dann die zweite Lesart der Vorläufigkeit ins Spiel: Das Lernen ist nicht aufgehoben, sondern lediglich aufgeschoben: „Erst mal machen wir das, was gekonnt wird oder beherrscht werden sollte, dann widmen wir uns neuen Aspekten!“ Gewissermaßen als Aufwärmtraining. Verfolgt man die „mals“ weiter durch die jeweils neu eingeleiteten Unterrichtsphasen und Arbeitsaufträge im Transkript, muss man allerdings feststellen, dass sie ausnahmslos alle mit einem „mal“ eingeführt werden. Die Vorläufigkeit ist Programm, das implizit versprochene Neue und Herausfordernde wird vom Unterricht komplett ferngehalten. Die implizite Botschaft lautet mithin skurrilerweise:¹⁸ „Hier gibt es nichts zu lernen, ihr könnt das alles schon.“ Das bedeutet aber nicht unbedingt, dass dem auch so ist: Es kann durchaus eine gezielte Vermittlungsstrategie des Lehrers sein, den Unterricht *kontrafaktisch* so zu inszenieren, als gäbe es nichts Herausforderndes/Neues zu bewältigen. Das Lernen als

¹⁷ Zur Analyse der Partikel „mal“ vgl. auch Brenz/Pflugmacher 2020.

¹⁸ Skurril deshalb, weil ein nicht auf Lernen ausgerichteter Unterricht kein Unterricht wäre, sondern eine sozialtherapeutische Betreuung – wie man etwa in Vertretungsstunden oft beobachten kann.

krisehafter Erwerb des Neuen würde hiermit zunächst als Können bzw. Üben getarnt bzw. ummantelt.

4.1 | Die erste Aufgabe: eine Vorübung?

Zunächst sollen die Schüler*innen das an die Wand projizierte Bild einer Waldlandschaft mit einem Gewässer beschreiben und die Wirkung benennen.

Im: (...) schaut euch mal bitte dieses bild (zeigt M1 über den Beamer) an und
(2) beschreibt mal (.) was ihr seht und wie diese (.) natur auf euch wirkt
(...)

Nun bleibt mit einer solchen Aufgabenstellung unklar, welche Funktion und welche Adressat*innen die Beschreibung haben soll, auch ist das Verhältnis von Beschreibung und Wirkungswiedergabe unbestimmt: Soll man die Landschaft beispielsweise wie ein Bild beschreiben oder als Ökosystem? Hier wäre also durchaus etwas zu üben und ggfs. auch zu lernen, weil man beim Aufbau der Beschreibung ihre Funktion und die Adressat*innen im Blick zu haben erst lernen muss.¹⁹ Sowohl die gewählte mediale Form Mündlichkeit als auch die Sozialform Meldekette eröffnen und verschließen Bearbeitungsmöglichkeiten. In mehrfachen Versuchen mit Lehramtsstudierenden hat sich gezeigt, dass sie sich hinsichtlich der Beschreibung meist dem oder der Erstredner*in „anschießen“ – denn welchen Sinn soll es haben, etwas erneut zu beschreiben, was ohnehin alle vor Augen haben? – und dann ihre persönliche Nuance der Wirkungswiedergabe formulieren. Im Unterrichtstranskript zeigt sich, dass die Beschreibungen recht knapp ausfallen und insbesondere Liegegebliebenes durch Folgebeschreibungen nacherwähnt wird: Hier die erste knappe Folgebeschreibung mit Nacherwähnungen:

Sw7: ja und der wald ist also ist sehr dicht und man sieht so wie sich äh
auf dem auf- in diesem teich so der wald widerspiegelt(.) Sw6 #00:08:25-6#

Die gewählte Methode Meldekette verhindert explizite Bezugnahmen aufeinander sowie Interventionen des Lehrers: Können wird vorausgesetzt, das Hinterfragen, die Verbesserung oder Verfeinerung ist in der Inszenierung des Lehrers nicht vorgesehen. Offensichtlich geht es weder um Varianten des Beschreibens noch um Gelingensbedingungen für die Formulierung einer Wirkung. Um die Herausforderung der Wirkungsbeschreibung zu bewältigen, versetzen sich übrigens die meisten der Schüler*innen in die dargestellte Szenerie hinein und beschreiben, wie sie sich dort fühlen würden. Klar dürfte sein, dass beide Erwerbsprozesse – Beschreibungsmuster und satz- oder begriffsförmige Wirkungsformulierung – im 8. Schuljahr keinesfalls abgeschlossen sind.

Sw16: ähm also das wirkt irgendwie so ein bisschen düster weil es eben auch ein bisschen dunkel ist im wald und das wasser ist irgendwie dreckig (3)
Sw4 #00:08:49-4#²⁰

¹⁹ Vgl. beschreibungstheoretisch Pflugmacher 2005. Beschreibungspragmatisch gibt es durchaus auch sinnarme Beschreibungsmuster und damit auch Gelingensbedingungen: „Ich sehe einen Wald, der besteht aus Bäumen, die Bäume haben Äste und Zweige, und daran befinden sich Blätter, die übrigens grün sind.“

²⁰ Die hier mit Unterstreichung markierten Abtönungen werden weiter unten analysiert.

Sichtbar wird, dass dieser Unterricht bislang nicht zwischen den Polen des Noch-nicht-Könnens (Lernen) und Fast-schon-Könnens (Üben) stattfindet, sondern quasi wie in einer außerunterrichtlichen Situation auf dem vermeintlich bereits Gelernten posterior aufsetzt und ein Austausch zwischen versierten Könnern*innen inszeniert wird, der eben gerade nicht von Intervention, Innehalten, Reflexion und Verbesserung geprägt ist. Das kann man als Einstieg zunächst so machen. Die Lernpsychologie kennt dafür den Begriff Selbstwirksamkeitserleben. Aber Unterricht im eigentlichen Sinne²¹ als Erwerb von Neuem müsste daraus erst noch erwachsen, zudem immer die Ressourcenfrage Unterrichtszeit im Raum steht. Es wird also etwas *getan*, aber weder gelernt noch geübt: Es wird *gekonnt*.²² Der Trennstrich zwischen dem Üben und dem vermeintlichen Können beruht in dem Verzicht auf jegliche Intervention durch den Lehrer im Rahmen der Meldekette, die schon hier als Bruch zwischen Üben und Lernen hervortritt: Wenn alle Beiträge unausgesprochen als richtig und keine als falsch stehen gelassen werden, kann weder verbessert, insistiert oder vorgemacht werden. Üben im Sinne von Vormachen, Nachahmung, Mitahmung, der Suche nach und als ‚Feilen‘ und ‚Feilschen‘ am oder um den treffenden Begriff bekommt hier noch keinen Raum. Aber dabei muss es ja nicht bleiben.

4.2 | Zweiter Schritt: Die Wirkung der Exposition – Runde 1

Der Lehrer liest nun die Exposition der Erzählung vor und bittet darum, „zuzuhören und mal nebenbei zu überlegen, wie wirkt diese Beschreibung auf euch“.

Im Anschluss wird wieder eine Meldekette inszeniert. Es wird also vorausgesetzt, dass die Schüler*innen über die Fähigkeit verfügen, einen beschreibenden Text auf sich wirken zu lassen und dies auch verbalisieren können. Welche Reaktionen sind denkbar? Manche versetzen sich vielleicht in die Textwelt, andere lassen besondere Ausdrücke oder Sätze auf sich wirken, dritte das ganze Beschreibungsensemble, aber auch Fehlanzeigen sind denkbar, in denen es zu keiner Wirkung kommt oder sie (zunächst) nicht hinreichend formulierbar erscheint. Wirkung und ihre Formulierung unterscheiden sich dahingehend nicht von Verstehen und dessen Formulierung: Man kann etwas verstehen, ohne das Verstehen gleichwohl angemessen formulieren zu können, man kann eine Wirkung verspüren, ohne die subjektiv oder objektiv richtigen Worte dafür zu finden.

Wieder wird die Aufgabe weder als Lernaufgabe noch als Übungsaufgabe gekennzeichnet. Es ist daher zu erwarten, dass erneut ein Können vorausgesetzt wird und die für eine übende Praxis anzunehmenden Interventionsmuster durch den Lehrer wiederum ausbleiben.

Sm32: ähm also es ist auch so ein bisschen dass ähm (.) man es äh es wird so ein bisschen als abgeschatt sag ich mal dargestellt also (2) ähm, dass man da (.) also eher nicht so häufig ist sondern vielleicht nur ab und zu mal manche *menschen* (leises Sprechen) (2) äh Sw13 #00:12:20-6#

²¹ Vgl. Gruschka 2011, 2009, 2005 oder Proske/Meseth/Radtke 2011.

²² Können ist auch eine pädagogische Form: die der Überwindung und Beendigung des Pädagogischen. Man denke an öffentliche Abschlussprüfungen insbesondere in musischen Fächern oder an das Gesellenstück am Ende der Ausbildung. Da muss jeweils Können vorgeführt werden.

Sm8: also es wird fast wie so eine märchenwelt ähm dargestellt in diesem ähm (2) in diesem text und ja auf dem bild siehts halt ähm eher aus wie ein normaler wald so wie hier auch in deutschland #00:13:06-3#

Wie zuvor *rahmen* die Schüler*innen ihre Ergebnispräsentationen unter Verwendung einer ganzen Reihe von Bausteinen von *vague language*. Unklar bleibt, ob dabei die gewählten Begriffe oder die benannten Sachverhalte gradierend abgetönt werden: Die Szenerie wirkt nicht völlig dunkel, sondern eben graduell nur „ein bisschen abgeschatt“ – oder das Wort „abgeschatt“ oder das Wort „märchenwelt“ treffen den gesuchten Wirkungseindruck als Ausdruck jeweils nur teilweise? Welche Lesart passt, lässt sich nicht entscheiden. Das gilt aber auch für den Unterricht, in dem nicht aufklärend nachgehakt wird, wie das Gesagte denn gemeint ist. Ein emphatisches wechselseitiges Interesse an den Wirkungsausdrücken ist somit nicht vorhanden, weshalb die in der Inszenierung gewählte Praxis des Könnens letztlich scheitert, weil es keine Verständigung über die Wirkungseindrücke und die Unterbestimmtheit der Wirkungsausdrucksformen gibt. Zusammenfassend aus praxeologischer Perspektive: Hier wurde weder geübt noch gelernt, obschon mit entsprechenden Interventionen hätte gelernt werden können – und darauf aufbauend auch geübt.

Fraglich ist insbesondere, ob und wie sich Wirkungsbeschreibungen überhaupt üben lassen. Zu unterscheiden wäre erstens das Auffinden von Wirkungseindrücken, zweitens das Finden von Wegen ihrer geeigneten Versprachlichung sowie drittens die gemeinsame Kommunikation und Reflexion darüber. Vermutlich gibt es plausible und weniger plausible Wirkungen, aber von unpassenden Wirkungen, die zum Beispiel intersubjektiv nicht vertretbar sind, kann man wohl kaum sprechen. Insofern hat die Frage „(Wie) wirkt das eigentlich auf mich?“ in mehrfacher Hinsicht krisenhaftes Potential: Kann ich das schon? Wie finde ich die passenden Worte? Muss es richtig sein, was ich sage? Vor welchen autobiografischen und ästhetischen Hintergründen, Vorstellungen und Kenntnissen versuche ich Wirkung zu artikulieren? Vorgemacht werden kann ihre Beantwortung, über Formulierungsbeispiele hinaus, kaum. Insofern stößt das Üben hier an Grenzen: Mitahmung und Nachahmung führen nicht zu Wirkungseindrücken²³ und ein *modus operandi* zum isolierten Üben solcher Erfahrungsfähigkeit ist in unterrichtlichen Kontexten zumindest schwer vorstellbar. Wirkungsexplikation braucht also eher ein subjektives Wollen sowie Diskursivität. Üben verlangt Gelingensbedingungen, die sich hinsichtlich Wirkungsbeschreibungen kaum formulieren lassen.

Zurück zum Fall: Es bleibt bei der die Diskursivität verhindernden Meldekette. So bleibt auch unreflektiert, dass Sm8 zur Wirkungsexplikation auf das Mittel des Vergleichs setzt, womit er vermutlich unwirklich wirkende Passagen wie vom „Fischkönig“ mit den „bösen Augen“ und „einem gefräßigen Maul“ fokussiert.

²³ Dass der Lehrer nicht unterscheidet zwischen Wirkung, Stimmung und Atmosphäre sei lediglich angemerkt. Hier besteht sicherlich ein Ausbildungsdefizit im Detail, aber auch eine Frage der Expertisierung von Deutschlehrkräften im Allgemeinen im Umgang mit unscharfen und begriffsgeschichtlich sich ändernden Termini, die zudem allesamt diffuse Doppelgänger in der Alltagssprache haben. Das ist eine Dauerbaustelle der Deutschdidaktik im Vergleich mit Didaktiken anderer Wissenschaften, deren Terminologie von der Alltagssprache stärker abweicht.

4.3 | Dritter Schritt: Genau zeigen, wie dem Text Wirkungssignale und -semantiken „entnommen“ werden können?

Auch in der zweiten Phase des Unterrichts kommt es weder zu Lern- noch zu Übungsgelegenheiten. Dies ist einerseits durch die Inszenierung bedingt aufgrund der Meldekette, andererseits durch den Gegenstand Wirkungsbeschreibung. Ohne das bislang Erreichte zu problematisieren, will der Lehrer nun die bereits erfolgte Praxis fortsetzen bzw. vielmehr wiederholen und in die Schriftform überführen. Was die Schüler*innen bislang in der Rolle von vermeintlich Könnenden improvisiert hatten, soll nun durchgeführt werden als eine systematische und detaillierte Erschließung der Wirkungen einzelner Passagen der Exposition. Dazu ist ein Arbeitsblatt vorbereitet, mit „Atmosphäre einer Landschaft“ überschrieben, welches die Exposition der Erzählung enthält, bei der das dritte und vierte Wort der Erzählung umkreist sind – „grüschwarze Tümpel“ – und rechts daneben eine modellhafte Wirkung benannt wird. Der Lehrer wählt also zur Einübung die pädagogische Form des Beispiels, welches dann mit der ebenfalls pädagogischen Form der Analogie angewendet werden soll auf weitere Textstellen und deren Wirkungsexplikation.²⁴ Insofern ist hier die einübende Praxis der Meisterlehre durch Nachahmung und Mitahmung zu finden, wie Prange und Strobl-Eisele sie skizzieren.

Sicherlich kann man diskutieren, ob Wirkung und Atmosphäre nicht eher holistisch entstehen und sich einzelne Textpartien dabei rekursiv unterstützen. Das eingesetzte Material der Lehrkraft setzt aber explizit auf die Bestimmbarkeit und Benennung von Wirkungskonnotationen einzelner Textstellen der Exposition. Inwiefern einzelne Wirkungen und die Gesamtwirkung zusammenspielen oder zusammenfinden und wie mit divergenten Wirkungsbeschreibungen innerhalb der Schüler*innenschaft umgegangen wird, bleibt ungeklärt. Vielmehr scheint eine direkte Übersetzung von Wörtern, Wortgruppen und Sätzen in Wirkungen angestrebt zu werden. Dafür spricht jedenfalls das Genauigkeitsversprechen und die Genauigkeitsaufforderung seitens des Lehrers, „das mal genau rauszuholen äh (2) ich sag gleich noch mal genau wie ihr das machen sollt“.

Hier wird ein *modus operandi* quasi als Technik versprochen, der reproduzierbar und präzise sein soll. Im Text soll hinreichend genau gesucht und geschürft werden, dann bemerkt man seine Wirkung generierenden Elemente. „Mal“ steht wieder für die Vorläufigkeit und den Übungscharakter des Arbeitsauftrags.

Kognitiv ist das Identifizieren von entsprechenden Elementen zu unterscheiden von der dazugehörigen Wirkungsbenennung. Darüber hinaus müsste auch rekursiven Elementen und Wirkungen Raum gegeben werden, um holistische Wirkungsmechanismen nicht aus dem Blick zu verlieren. Wie geht der Lehrer mit der Herausforderung um?

Lm: (...) „ich hab mal ein beispiel genannt also am anfang dieser grün-schwarze tümpel (3) das klingt ja gleich so nach dreckigem morastigem was-
ser irgendwie nicht wirklich lebensfreundlich etwas gefährlich- fast ein
bisschen so giftig grün schwarz fand ich jedenfalls klang ein bisschen gif-
tig vielleicht“ (...)

Wer findet hier den *modus operandi*, den *trick of the trade*, der vorgeführt wird? Der Lehrer als Meister gibt ein Beispiel als Vorlage. Unschärfer, diffuser und unbestimmter als mit diesem

²⁴ Vgl. Buck: „Beispiele, wissen wir, bringen einen auf etwas, sie geben es nicht geradezu.“ (2019: 200)

opus modulandi kann man allerdings kaum noch werden. Von der versprochenen Genauigkeit ist zumindest auf der sprachlichen Vorderbühne im Ergebnis nichts zu finden. Intuitiv kann man sich fragen, ob der Lehrer seine Schüler*innen hier nachahmt oder vielmehr vorahmt. Und als Schüler*in sollte man sich fragen, ob man tatsächlich diese Praktiken von Vagheit und Hedging nachahmen will.²⁵ Hier wird maximal abgetönt: „klingt nach“; „ja“; „gleich“; „so“; „irgendwie“; „nicht wirklich“; „etwas“; „fast“; „ein bisschen“; „so“; „fand ich“; „jedenfalls“; „klang“; „ein bisschen“; „vielleicht“: Ein Feuerwerk von Unbestimmtheit wird gezündet.

Man könnte meinen, mit dieser Wirkungsbeschreibung möchte sich jemand maximal darum drücken, die Wirkung auf den Punkt zu bringen. Studierende haben diese Aussage kontextfrei stets als Schüler*innenprodukt wahrgenommen – und waren dann ziemlich verblüfft zu erfahren, dass es einem vormachenden, zeigenden Lehrer*innenhandeln entstammt. Ist der Lehrer in seinem einübenden Zeigen gescheitert? Nein. Aber warum nicht?

Ob man den Ausdruck von Wirkungseindrücken überhaupt üben kann, habe ich weiter oben mit etwas Skepsis gefragt. Es gehört dennoch zu den Ansprüchen von Deutschunterricht, subjektive Eindrücke intersubjektiv vermittelbar zu machen. Insofern handelt der Lehrer völlig richtig. Und es ist auch begrüßenswert, dass er keinen Lehrgang zur Wirkungsbeschreibung entwickelt, sondern zunächst mit einem Vertrauensvorschuss darauf setzt, dass die Schüler*innen bereit und fähig sind, etwas auf sich wirken zu lassen und dies zu verbalisieren. Das gelingt ja auch – einigermaßen. Ob die Meldekettensinnvoll sind, muss an anderer Stelle diskutiert werden. Ich sehe sie kritisch. Immerhin aber hat der Lehrer drei Wirkungsaufträge hintereinandergeschaltet und zwischen dem zweiten und dem dritten Auftrag sein zeigendes Beispiel vorgeführt. Unabhängig von der Bereitschaft, Wirkungen klassenöffentlich zu äußern, ist im Rahmen einer allgemeinen Unterrichtskultur, die von einem Muster von richtig und falsch geprägt ist, zu fragen, wie man auf schüler*innenseitige Wirkungsbeschreibungen reagiert. *Falsch* und *richtig* ist offensichtlich kein geeigneter Bewertungsmodus. Selbst *besser* und *schlechter* erscheint unangemessen normativ. Vielleicht wäre *unwahrscheinlich* und *wahrscheinlich* ein erster Schritt, ähnlich wie *geteilt* und *weniger geteilt/individuell*. *Begründbar* und *weniger begründet* könnte auch eine Rolle spielen, allerdings spielen hier dann auch individuelle Parameter hinein: Niemand muss im Deutschunterricht seinen Wirkungseindruck intersubjektiv begründen müssen, bis auch der/die Letzte es nachvollziehen kann – weil dabei Persönlichkeitsmerkmale und Erfahrungen von Schüler*innen hineinspielen können, die dem Schüler*innensubjekt erstens selbst noch schwer zugänglich sein könnten und darüber hinaus die Klassenumwelt ggfs. schlicht nichts angeht.

Wirkungsbeschreibungen sollen *gelernt* werden, sie können aber aufgrund der skizzierten Bedingungen *schlecht* gelehrt werden, wenn man im authentischen Rahmen bleiben möchte. Natürlich kann und sollte – aber der Raum fehlt im Beitrag – man hier didaktische Fantasie entwickeln, beispielsweise ließe sich gut mit fingierten Wirkungseindrücken von „Beispiel-Schüler*innen“ arbeiten, die befragt, aber nicht verteidigt werden müssten. Auch Schriftlichkeit

²⁵ Etwas vereinfacht formuliert, beschreibt und unterscheidet Vague Language eher semantische Formen der Abtönung einer Aussage, während Hedging die pragmatischen Strategien mit in den Blick nimmt, die dahinter stehen. Eine solche strenge Abgrenzung ist jedoch vermutlich aktuell kaum noch haltbar, es gibt zahlreiche Überschneidungsbereiche.

könnte differenzierte Wirkungsdarstellungen befördern. Das führt aber schnell vom Fallverstehen weg, das hier noch nicht abgeschlossen ist.

Vielleicht ohne es zu wissen, steht der Lehrer vor Handlungsproblemen. Sein Handeln lässt sich verstehen als Versuch, zwischen (vielleicht traditioneller, aber unpassender) Genauigkeitserwartung, subjektivem Ausdruck schüler*innenseits und Evaluationserwartungen zu vermitteln. Er sagt nicht, dass alles sagbar und richtig ist im Sinne eines ‚Anything goes‘: Auch solche Äußerungen finden sich oft im Deutschunterricht. Er beharrt darauf, dass sein Beispiel ein Vorbild sein kann. Mit der von ihm formulierten maximalen Diffusität baut er den Schüler*innen eine breite Brücke und verlangt durch die punktuelle Wirkungssuche gleichwohl den Rückbezug auf die Sache. Insofern ist die Quintessenz seines Beispiels die Fallstruktur und gleichzeitig die an die Schüler*innen gerichtete paradoxe Maxime: „Sei präzise diffus!“ Die Schüler*innen sollen also seinem Beispiel folgen und dürfen Unsicherheitsmarker verwenden, um ihre subjektiven, vorläufigen Wirkungseindrücke zu verallgemeinern. Damit findet der Lehrer eine Lösung für ein allgemeines, nicht durch sein eigenes Setting herausgefordertes Handlungsproblem hinsichtlich der Ermöglichung und der Lehre der Formulierung subjektiver Wirkung: Was sich nicht genau sagen lässt, lässt sich ungenau sagen, und das ist im Rahmen einer intersubjektiven Verständigung über Wirkung durchaus angemessen. Man kann sich fragen, ob ihm diese Lösung einfach nur unterläuft oder ob er das im Rahmen des Vormachens intendiert hat. Es lohnt diesbezüglich ein Blick auf seine schriftlich formulierte Beispiellösung im Arbeitsblatt: „dreckiges, morastiges Wasser -> wirkt gefährlich, vielleicht fast giftig?“

Auch schriftlich nutzt der Lehrer mithin Muster von *vague language*. Insofern kann als gesichert gelten, dass ihm die Vagheiten nicht versehentlich unterlaufen. Vielmehr baut er damit seinen Schüler*innen Brücken, Wirkungen tentativ zu formulieren. Er verstößt damit in gewisser Hinsicht gegen sein eigenes Genauigkeitsversprechen – und gegen die bekannten Konversationsmaximen sensu Grice. Gleichwohl ist die Ungenauigkeit genau der passende Modus für eine intersubjektive Verständigung – die aber über die monologische Meldekette hinaus nicht stattfindet. Eine reflexive Verständigung über Muster diffuser Sprachverwendung findet nicht statt, wäre aber sinnvoll, um den Sprachgebrauch im Umgang mit Kunst und Subjektivität zu durchdringen und zu elaborieren.

4 | Fazit

Vielleicht ist die Entscheidung des Lehrers fachlich und didaktisch naiv, Wirkungen an einzelnen Textdetails festmachen zu lassen. Das liegt vermutlich nicht an ihm. Vermutlich hat er improvisiert und eine individuelle Lösung gesucht für eine Herausforderung, auf die er in seiner Ausbildung kaum vorbereitet worden sein dürfte: wie man subjektive Wirkungen formuliert und diese zugleich am Text festmacht. Denn über entsprechende Erwerbsprozesse wissen wir in der Literaturdidaktik und in der Literaturwissenschaft noch viel zu wenig. Er bearbeitet demnach individuell ein objektives Problem. Die im Titel aufgeführte Figur des „Üben des Unverstandenen“ soll daher nicht als Praxiskritik aufgefasst werden, sondern vielmehr als Herausforderung, wie die Deutschdidaktik und ihre Bezugswissenschaften damit umgehen können, und es wäre beispielsweise künftig herauszuarbeiten, welche erwerbsspezifischen Herausforderungen mit der Frage nach wohlgeformten Wirkungsbeschreibungen verbunden sind. So ist es nicht grundsätzlich falsch, das Unverstandene zu üben: „Im Scheitern des Übenden an der

„Widerständigkeit der Welt“ (Merleau-Ponty 1966) wird der Übende gezwungen, Schemata, Strategien oder Einstellungen zu verändern“ (Brinkmann 2008: 282).

Und man kann vieles üben und sich darin bewähren, ohne es zu verstehen. Wichtig wäre aber auch herauszuarbeiten, welche Unterstützung bereitgestellt werden könnte, um das zu ermöglichen. Unser Lehrer hat hier einen bemerkenswerten Weg aufgetan. Es ist nicht seine Aufgabe, sondern die der Deutschdidaktik, Alternativen dafür zu entwickeln, Lernwege mit einem ausgewogenen Verhältnis von Üben und Verstehen zu gestalten.²⁶

Ich hätte mir gewünscht, dass der Lehrer sich Zeit genommen hätte, um innezuhalten und die Beiträge der Schüler*innen zu analysieren. Womöglich widerspricht dies gängigen Subjektivitätskonventionen in der Praxis des Deutschunterrichts. Auch die vom Lehrer gewählten allgemeindidaktischen Methoden wie die Meldekette verhindern sowohl Reflexivität als auch übende Rekursivität. Wenn mit der Subjektivitätskonvention die Schüler*innen immer schon vorauseilend/kontrafaktisch als Meister*innen gesetzt werden, kann der/die Meisterlehrer*in die Noviz*innen kaum noch übend und reflektierend zu Meister*innen machen. Im besten Falle haben die Schüler*innen im analysierten Unterricht dem Meister folgend gelernt, dass Wirkungseindrücke möglichst diffus formuliert werden sollten, um sie anschlussfähig zu machen. Das konnten sie aber offensichtlich bereits zuvor. Insofern wäre zu überlegen, ob anstelle des „Üben des Unverstandenen“ die beschreibende Formel vom „Können des Unverstandenen“ die schwierige, aber durchaus typische Gemengelage von Praktiken der Literaturaneignung noch besser auf den Punkt bringen würde. Für eine Theorie des Übens, für eine Theorie der Literaturvermittlung sowie für Professionalisierungsprozesse in der Lehrer*innenausbildung sollten daher Praktiken des Übens und des vermeintlichen Könnens sorgfältiger als bisher empirisch betrachtet und unterschieden werden. Letztlich bleibt zu Brinkmanns später, bisherige Gegensätze einebnenden Position die Frage bestehen, ob man Verstehen einüben oder eben doch nur lernen kann. Denn für das einübende Verstehen braucht es einen Horizont, ein Ziel, ein Modell, ein Vorbild: „Geübt wird, wenn man die angestrebte Fähigkeit und Fertigkeit noch nicht kann, wenn man scheitert und es aufs Neue versucht“ (Brinkmann 2011: 140). Mit dieser Formulierung löst Brinkmann den Unterschied zwischen Üben und Lernen bzw. Verstehen gerade nicht auf.

Literatur

- Bräuer, C., Kunze, K., Pflugmacher, T. & Rabenstein, K. (2018): Zur Konstruktion von Fachlichkeit. Eine Topologie am Beispiel von Forschung zu Literaturunterricht. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzner, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Eds.), *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. (pp. 111–124). Verlag Julius Klinkhardt.
- Brenz, L & Pflugmacher, T. (2020): Vom Üben des Unverstandenen oder Wie das Neue im Literaturunterricht inszeniert wird. Eine Fallrekonstruktion zu literarischer Wirkung. In C. Dawidowski, A. R. Hoffmann, A. R. Stolle J. Witte (Eds.), *Schulische Literaturvermittlungsprozesse im Fokus empirischer Forschung. Projekte und Ergebnisse*. (pp.99–118). Peter Lang.

²⁶ Leser*innen, die meinen, es handle sich hier um einen Einzelfall, werden verwiesen auf Brenz/Pflugmacher 2020 sowie Bräuer et al. 2018, wo jeweils ein paralleler Fall zur Figurenwirkung aufgegriffen wird und die gleichen sprachlichen (vague language) und didaktischen Muster sichtbar werden.

- Brenz, L. & Pflugmacher, T. (2022): Sei präzise diffus. Vague Language und Praktiken des Hedging beim literarischen Lernen im Deutschunterricht. In U. Preußner & B. Lingnau (Eds.), *Anschluss- und Begleitkommunikationen zu literarischen Texten*. Schneider Hohengehren (i. Dr.).
- Brinkmann, M. (2008): Üben – elementares Lernen. Überlegungen zur Phänomenologie, Theorie und Didaktik der pädagogischen Übung. In K. Mitgutsch, E. Sattler, E. Westphal, I. M. Breinbauer (Eds.), *Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive*. (pp. 278–294). Klett-Cotta.
- Brinkmann, M. (2011): Üben. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Eds.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*. (pp. 140–146). Kohlhammer.
- Brinkmann, M. (2012): *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Ferdinand Schöningh.
- Buck, G. (2019): *Lernen und Erfahrung. Epagogik*. Hg. von Malte Brinkmann. VS Springer.
- Eisenberg, P. & Feilke, H. (2001): Rechtschreiben erforschen. In *Praxis Deutsch 2001*(170). 6–15.
- Freudenberg, R. & Lessing-Sattari, M. (2020): *Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literaturästhetischer Erfahrung*. Lang 2020.
- Gruschka, A. (2005): *Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule. Vorstudie*. Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Gruschka, A. (2008): *Präsentieren als neue Unterrichtsform: Die pädagogische Eigenlogik einer Methode*. Budrich.
- Gruschka, A. (2009): *Erkenntnis in und durch Unterricht*. Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. (2011): *Verstehen lehren: Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Reclam.
- Gruschka, A. (2013): *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Budrich.
- Helsper, W. (2021): *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern. Eine Einführung*. Budrich.
- Koch, A. (2019): *Die Verwendung von Heckenausdrücken im Literaturunterricht*. Unv. Masterarbeit, Univ. Göttingen.
- Könecke, S. (2019): *Unterrichtstranskript „RICHTIK – Deutsch. Realistische Fachdidaktik Deutsch“ am 14.09.2017 (Kurzgeschichten. Brudermord im Altwasser) an einem Gymnasium in einer 8. Klasse*. 001. Göttingen. PDF, unveröffentlicht.
- Leubner, M. & Saupe, A. (2008): *Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben*. Schneider Hohengehren.
- Möbius, T. & Steinmetz, M. (2016): *Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte*. Peter Lang.
- Müller, A. (2010): *Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge*. Klett Kallmeyer.
- Paradies, L. & Linser, H. J. (2003): *Üben, Wiederholen, Festigen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen Scriptor.
- Pflugmacher, T. (2005): *Die literarische Beschreibung. Studien zum Werk von Uwe Johnson und Peter Weiss*. Fink 2005.
- Pflugmacher, T. (2016a): Deutschdidaktische Professionsforschung als Unterrichtsprozessforschung. *Le-seräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 3(3), 4–20.

- Pflugmacher, T. (2016b): Objektive Hermeneutik. In J. Boelmann (Ed.), *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. (pp. 285–304). Schneider Verlag Hohengehren.
- Pflugmacher, T. (2020): Unterlassene Hilfeleistung im Altwasser? Ein Modelltext für künftige kollaborative literaturdidaktische Forschung. In K. Kloppert, S. Neumann & V. Ronge (Eds.), *Textzugänge ermöglichen. Gattungsspezifische und methodische Perspektiven*. (pp. 93–111). Schneider Hohengehren.
- Pflugmacher, T. (2018): Sequenzanalytische Unterrichtsrekonstruktion als literaturdidaktische Grundlagenforschung. Eine Fallanalyse zur literarischen Textschwierigkeit im Handlungsfeld Literaturunterricht. In C. Dawidowski & A. R. Hoffmann (Eds.), *LehrerInnen- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik*. (pp. 13–32). Lang.
- Pflugmacher, T. & Brenz, L. (2021): Normen des schulischen Literaturerwerbs erforschen. Zur Einführung in den Tagungsband. In L. Brenz & T. Pflugmacher (Eds.), *Normativität und literarisches Verstehen. Interdisziplinäre Perspektiven auf Literaturvermittlung*. (pp. 7–34). Peter Lang.
- Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2006): *Die Formen des pädagogischen Handelns*. Kohlhammer.
- Proske, M., Meseth, W. & Radtke, F.-O. (2011): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Klinkhardt.
- Wernet, A. (2000): *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Budrich.
- Zabka, T. (2010): Texte über Texte als Formate schriftlicher Leistungsprüfung: Nacherzählung, Inhaltsangabe, Analyse, Interpretation und benachbarte Aufgaben. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Eds.), *Lese- und Literaturunterricht*, Bd. 3. (pp. 60–88) Schneider Hohengehren.

Thomas Zabka

Das Problem der Thesenbildung in Leitfäden zur Literaturinterpretation

Kritische Analyse übungsrelevanter Abschnitte in Lehrwerken für die Sekundarstufe II am Beispiel der Gedichtinterpretation

Analysiert werden zwölf Leitfäden zur Gedichtinterpretation, die im 21. Jahrhundert in Lehrwerken und Lernhilfen erschienen sind. Im Zentrum des Interesses stehen Strategien zur Bildung von Interpretationsthesen. Untersucht werden die jeweils empfohlenen Komponenten und Modi der Thesenbildung. Zur Frage steht, ob die Leitfäden dazu anleiten, kontroverse Thesen zu bilden, die in der schriftlichen Interpretation Anlass zur argumentativen Begründung geben, und eine solche Thesenbildung zu üben. Das Ergebnis lautet, dass die untersuchten Leitfäden die Möglichkeiten einer funktional auf Argumentation ausgerichteten Thesenbildung und deren Einübung bei weitem nicht ausschöpfen.

Interpretation, Thesenbildung, Lernstrategien, Sekundarstufe II, Lehrwerksanalyse

With a focus on strategies for forming interpretative hypotheses, this article undertakes to examine 12 study guides to poetry interpretation that have appeared in textbooks and learning aids in the 21st century. The components and modes of hypothesis formation recommended in each case are examined. The question is whether the guides lead to the formation of controversial hypothesis that give rise to argumentative justification in the written interpretation and to practice such thesis formation. The conclusion is that the study guides examined by far do not exhaust the possibilities of a hypothesis formation and its practice functionally oriented towards argumentation.

interpretation, thesis development, learning strategies, secondary education, textbook analysis

1 | Problemlage und Fragestellung

Die „Interpretation literarischer Texte“ und die „Erörterung literarischer Texte“, die das Interpretieren einschließt (Kultusministerkonferenz 2012: 31f.), dominieren nach wie vor in der schriftlichen Abiturprüfung im Fach Deutsch. Der Unterricht der gymnasialen Oberstufe steht vor der Herausforderung, die Fähigkeit zu einem Interpretieren aufzubauen, das sich in der Prüfungssituation auch auf unbekannte Texte zu richten vermag und das auch ohne die Unterstützung eines in der Aufgabe vorgegebenen Interpretationsaspekts, eines Vergleichstextes oder einer zu prüfenden Interpretationsthese die Anforderung bewältigt, „ein eigenständiges Textverständnis zu entfalten und textnah sowie plausibel zu begründen“ (ebd.: 31).

Eine besondere Schwierigkeit für Schüler*innen besteht darin, überhaupt ein spezifisches Textverstehen zu formulieren, das eine anschließende Begründung erfordert, weil es nicht unmittelbar evident ist. Es gilt also, eine Deutungsthese zu formulieren, die im Aufsatz selbst dann argumentativ durch die funktionale Einbindung von Befunden der Textanalyse, Kontextwissen

etc. gestützt und ggf. auch kontrovers diskutiert wird. Wie Schüler*innen durch Leitfäden in Lehrwerken bei dieser anspruchsvollen Aufgabe der Thesenbildung unterstützt werden, soll deshalb im Zentrum dieses Beitrags stehen. Bevor die zwölf ausgewählten Lehrwerke bzw. die entsprechenden Leitfäden sowie das Vorgehen bei der Analyse derselben vorgestellt werden, soll aber noch genauer gefasst werden, worin die spezifische Anforderung der ‚einsamen‘ Thesenbildung liegt.

Definiert man Interpretation als ein „Verständlich-Machen“ (Biere 1989) dessen, was ohne den Beitrag der Interpretation nicht, ungenau oder anders verstanden werden könnte (Zabka 2021: 4), so bedürfte ein Textverstehen, dessen Richtigkeit unstrittig ist, keiner interpretierenden Begründung. Die Herausforderung besteht also darin, eine Interpretation zu formulieren, die entweder dem Nichtverstehen abhilft oder die einem möglichen Anders-Verstehen entgegentritt und im Rahmen einer entsprechenden Argumentation zugleich den Status einer potenziell kontroversen Behauptung haben kann: Adressat*innen müssen der These unter Hinweis auf ein anderes Verstehen oder auf ein verbleibendes Nichtverstehen widersprechen können. Der Unterricht muss also Verfahren einer interpretativen „Entdeckungsprozedur“ vermitteln, deren ‚Fundstücke‘ als Thesen in den nachfolgenden „Rechtfertigungsprozeduren“ fungieren können (Kurz 2018: 258).¹ Eine Funktion der Interpretationsthese ist also die „Herstellung eines Begründungsbedarfs“ (Rödel 2018: 54).

Entsprechend forderten die bis 2016 gültigen „Einheitliche[n] Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch“ für die Operation „untersuchendes Erschließen“ von Texten eine „Formulierung der Interpretations- bzw. Analysehypothesen“ (Kultusministerkonferenz 2002: 16), und die seither gültigen Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife verlangen für das Lesen generell, dass Schüler*innen „die Einsicht in die Vorläufigkeit ihrer Verstehensentwürfe zur kontinuierlichen Überarbeitung ihrer Hypothesen nutzen“ (Kultusministerkonferenz 2012: 19). Indes konnte Michael Steinmetz in seiner explorativen Studie nur in 30% der untersuchten Abituraufsätze überhaupt Hypothesenäußerungen identifizieren (Steinmetz 2013: 190), von denen sich etwa die Hälfte als defizient erwiesen – unter anderem, weil sie „nicht hinreichend strittig“ waren (ebd.: 239), der Text also nicht plausibel anders verstanden werden konnte. Steinmetz kommt zu dem Ergebnis, dass „hypothesengeleitetes Vorgehen“ nicht zum „Kernbereich“ des allgemein Erwartbaren zählt, sondern zum „Peripheriebereich“ des nur von wenigen Schüler*innen Erreichbaren (ebd.: 269).

Die Herausforderung, als einzelnes lesendes Subjekt zu einem unbekanntem Text eine Interpretationsthese zu formulieren, dürfte deshalb so groß sein, weil sie außerhalb der Prüfungssituation kaum vorkommt. Wer wahrnimmt, dass das eigene Textverstehen *ausbleibt* oder *ungenau* ist, bemüht sich zum Zweck der Interpretation um erklärende Informationen oder um das Gespräch mit anderen, also um einen wie auch immer gearteten „Bezug auf die Interpretationsgemeinschaft“ (Fritzsche 1994: 237). Auch *divergente* Verstehensmöglichkeiten werden normalerweise nicht in der einsamen Lektüre manifest, sondern im Austausch mit anderen oder

¹ Kurz greift hier das Begriffspaar „context of discovery“ – „context of justification“ der Wissenschaftstheorie Hans Reichenbachs auf.

in der Wahrnehmung veröffentlichter Verstehensäußerungen.² Stattdessen die individuelle thesenbasierte Auseinandersetzung mit dem Text als Erfolgsweg zum Verstehen zu beschreiben, ist außerhalb des Unterrichts unüblich und dient im Unterricht primär der Vorbereitung auf die Klausur. Man könnte die ‚einsame‘ Thesenbildung allerdings auch als eine Lernform rechtfertigen, mit der Schüler*innen in Phasen gezielter Absehung von der kommunikativen Einbettung des Interpretierendes die Fähigkeit schulen, das individuelle Textverstehen so zu formulieren, dass es als eine diskussionswürdige Grundlage nachfolgender Kommunikation geeignet ist. Auf diese Weise könnte die Vorbereitung auf die Prüfungssituation zugleich eine sinnvolle Übung innerhalb der Unterrichtskommunikation sein.

Im folgenden Abschnitt (2) wird die Auswahl der analysierten Dokumente beschrieben. Anschließend (3) werden theoretische Grundlagen der Untersuchung knapp dargelegt und das Vorgehen der teils kategoriengeleiteten, teils kategorienbildenden Auswertung wird erläutert. Nachfolgend werden (4) die im ersten Auswertungsdurchgang gebildeten Unterkategorien dargestellt, mit denen (5) im zweiten Auswertungsdurchgang sämtliche Leitfäden analysiert wurden, was an drei unterschiedlich beschaffenen Beispielen dargestellt wird. Abschließend erfolgen (6) summarische Betrachtungen unter ausgewählten übergeordneten Gesichtspunkten und eine kritische Reflexion, gefolgt von (7) einem kurzen Fazit.

2 | Untersuchungsgegenstand

Um zu definieren, was hier unter einem *Leitfaden* verstanden wird, seien einige typische, für sämtliche Vertreter der Textsorte repräsentative Funktionsbestimmungen aus den untersuchten Werken zitiert. Leitfäden vermitteln Strategiewissen – etwa unter der Überschrift „Methode“ (Deutsch in der Oberstufe 2007: 162). Im Sinne der Frage „In welcher Reihenfolge gehe ich vor“ (ebd.) wird ein „Ablaufschema“ (P.A.U.L. D. 2013a: 531) dargestellt, das aus „grundlegenden Arbeitsschritten“ besteht, mit denen sich „literarische Texte“ generell „interpretieren lassen“ (Trainingsprogramm 2005: 3). Vermittelt werden „Techniken“, die „Schritt für Schritt“ auszuführen und an unterschiedlichen Texten „einzuüben“ sind (Texte, Themen und Strukturen 2005: 74, Hofmann 2016: 16). Mithin zielen Leitfäden zumindest implizit immer auch auf das *Üben* der Interpretation und ihrer Einzelschritte. Zum Erreichen der genannten Zwecke stellt jedes Lehrwerk, in dem ein Leitfaden enthalten ist, „geeignete Texte“ bereit (ebd.). Die Leitfäden dienen stets zumindest auch der „Klausurvorbereitung“ und vermitteln sowohl Strategien zur Gewinnung einer Interpretation als auch „Arbeitsschritte zum Verfassen eines Interpretationsaufsatzes“ (deutsch.kompetent 2016: 417). Fast jeder Leitfaden benennt die Arbeitsschritte in Unter-Überschriften, die mit Objekt-Prädikat-Verbindungen die geforderte mentale oder sprachliche Operation zusammenfassend benennen, z. B. „Erstes Textverständnis festhalten – Aufgabenstellung erfassen“ (ebd.). Meist im selben Stil werden pro Schritt Elemente oder Teilschritte aufgelistet – in dem zitierten Beispiel lauten sie: „Erste Eindrücke vom Text notieren“, „Handlungsanweisungen (Operatoren) erkennen“, „Teilaspekte der Aufgabe und ihre

² Köster fordert seit bald zwei Jahrzehnten, „in die Aufgabenstellung auch Aspekte aus der Wissensbasis einzubringen“, damit Schüler*innen in der Prüfungssituation eine Grundlage haben, um „hypothesengeleitet zu arbeiten“ (Köster 2004: 183). Aus der Perspektive der vorliegenden Untersuchung stellt sich die Frage, ob und wie Interpretations-Leitfäden Schüler*innen zu einer Hypothesenbildung auch in Situationen anleiten, in denen Aufgaben kein bestimmtes zu aktivierendes Wissen benennen oder vermitteln.

Gewichtung bewusst machen“, „Verstehenshypothese notieren“ (ebd.). Stets werden die Haupt- und/oder Teilschritte in zusammenhängenden Sätzen erläutert. In den meisten Fällen werden ausgewählte (selten sämtliche) Schritte an einem literarischen Beispieltext konkretisiert – etwa durch mustergültige Markierungen, Annotationen, Stichworte, Sätze oder kurze Texte.

Um die Recherche und Auswertung auf das für ein kleines Untersuchungsprojekt Leistbare zu beschränken, war eine Auswahl der Medienart erforderlich. Die Wahl fiel auf Interpretationsleitfäden, die in aktuellen verwendeten Lehrbüchern und Lernhilfen in Buchform veröffentlicht sind. Der Auswahl liegt die Annahme zugrunde, dass Probleme bei der Anleitung zur Thesenbildung, die sich in solchen meist von erfahrenen Fachlehrer*innen erstellten Lehrwerken zeigen, auch in schulinternen Leitfäden, in Arbeitsblättern einzelner Lehrpersonen, aber auch in Lernhilfen zeigen dürften, die im Internet kursieren – nicht, weil Lehrbücher im Unterricht der Oberstufe breite Verwendung fänden, sondern weil sie etablierte Kulturen des Unterrichts repräsentieren und eine für richtig befundene Praxis gründlich darzustellen versuchen. Diese vermutete Repräsentativität müsste allerdings überprüft werden.

Die gut sortierte Hamburger Lehrerbibliothek (HLB) und die Hamburger öffentlichen Büchereien (HÖB) machten es möglich, in dieser Mediensparte das breite Angebot zu sichten, das den Lehrkräften und Referendar*innen im Bereich der Lehrbücher (HLB) und den Schüler*innen im Bereich der Lernhilfen (HÖB) in dem Stadtstaat bereitsteht. Dabei wurden nicht ausschließlich die jüngsten Ausgaben und Auflagen berücksichtigt, da Materialien, die im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts erschienen sind, nach wie vor Verwendung finden.

Um eine weitere Reduktion herzustellen und die Vergleichbarkeit zu gewährleisten, erfolgte die Beschränkung auf eine literarische Gattung, nämlich auf Leitfäden zur Gedichtanalyse. Wegen ihrer Kürze werden lyrische Texte in zentralen Abiturprüfungen häufiger *ohne* Bezug auf ein im Unterricht obligatorisch vermitteltes Kontextwissen zur Interpretation aufgegeben, als dies mit narrativen oder dramatischen geschieht; die Herausforderung der eigenständigen Thesenbildung ist hier also besonders stark und zugleich besonders verbreitet.³ Schließlich blieben die zu Beginn des Literaturverzeichnisses genannten neun Lehrbücher und zwei Lernhilfen (Matzkowski 2007, Hofmann 2016) im Sampling; weiterhin wurde von den einschlägigen Lyrik-Unterrichtsmodellen der Reihe „EinFach Deutsch“ als typisches Beispiel der Band über Liebeslyrik ausgewählt (Friedl 2009).⁴

Diese zwölf Werke werden unter der Fragestellung ausgewertet, wie die in ihnen enthaltenen Leitfäden den Vorgang der Thesenbildung beschreiben und welche Empfehlungen und Direktiven sie dafür geben. Mit Thesenbildung ist nicht nur die initiale Findung und Formulierung einer

³ Ein systematischer Vergleich mit Leitfäden zur Erzähl- und Drameninterpretation erfolgte nicht. Eine kursorische Sichtung ergab, dass sich die gattungsspezifischen Leitfäden nicht in ihren Komponenten und ihrem Aufbau erkennenbar voneinander unterscheiden, sondern in der Beschaffenheit einzelner Komponenten, insbesondere der Textanalyse.

⁴ Der unter *Sonstige Literatur* verzeichnete Band von Kellermann (2017) aus der Reihe „Reclam Kompaktwissen XL“ enthält keinen Leitfaden, wird aber in Abschnitt 6 als Beispiel für methodische Reflektiertheit erwähnt. Nicht zum Untersuchungsgegenstand zählt unterrichtsmethodische Literatur der wissenschaftlichen Fachdidaktik, die leitfadenartige Empfehlungen enthält (vgl. insbesondere Fritzsche 1994: 239–245, Rödel 2018: 53–78).

These gemeint, sondern auch deren Entwicklung während der Schreibplanung und möglicherweise sogar während des Überarbeitungsprozesses.

3 | Skizze zentraler theoretischer Grundlagen

Die „Entdeckungsprozedur“ (Kurz 2018) des Interpretierens lässt sich unter Verwendung einschlägiger Begriffe der kognitionspsychologischen Textverstehensforschung beschreiben (van Dijk/Kintsch 1983). Die häufig in den Leitfäden empfohlene spontane Thesenbildung nach der ersten Lektüre oder bereits nach der Lektüre eines Textabschnitts lässt sich als Manifestation globaler Kohärenzbildung bezeichnen, genauer als Explikation einer hierarchiehoher Makroproposition, „establishing a topic, gist, or macroproposition for the text as a whole“ (ebd.: 104). Van Dijk und Kintsch nennen hier sowohl das Thema (topic) als auch den Aussagekern (gist) eines Textes, ohne den Unterschied zu explizieren. Von einer Interpretation wird meist verlangt, dass sie dem Text nicht nur ein Thema zuschreibt, sondern eine oder mehrere zentrale Sinnaussagen, die den besonderen rhematischen Beitrag zum Thema bezeichnen. Wenn allerdings das Thema, um das es in einem literarischen Text geht, mehrdeutig oder allegorisch verschlüsselt ist oder aber aktualisierend gelesen wird, kann bereits die Zuschreibung eines Themas den Status einer genuinen Interpretationsthese haben (vgl. Fritzsche 1994: 240). Da einige literarische Texte zentrale Sinnaussagen explizit enthalten oder an bestimmten Stellen zur Schlussfolgerung solcher Aussagen auffordern, erfolgt die Zuschreibung derartiger hierarchiehoher Makropropositionen nicht ausschließlich elaborativ und konstruierend, sondern kann durchaus identifizierend und schwach inferenziell sein, etwa in Form der „Ableitung einer Handlungsanweisung für den Leser“ (Rödel 2018: 57).

Thesenförmige Sinnaussagen lassen sich auch im Laufe einer staratischen ersten Lektüre bilden oder in einer entsprechend beschaffenen zweiten Lektüre, bei der gegebenenfalls bereits die Revision einer im Anschluss an die erste Lektüre formulierten These erfolgen kann. Dieses kontrollierte Vorgehen einer genauen globalen Kohärenzbildung bezieht die Makrostruktur des inhaltlichen Zusammenhangs aller Textteile gezielt ein – meist operationalisiert als Textzusammenfassung. Zugleich wird die globale in der lokalen Kohärenzbildung intensiv verankert durch die genaue Beachtung expliziter und impliziter Propositionen und ihres Zusammenhangs. Eine aufmerksame Synthese von lokaler und globaler Kohärenzbildung beim literarischen Verstehen kann wiederkehrende und durch semantische Ähnlichkeit verbundene Propositionen (strukturalistisch: Isotopien) berücksichtigen, die sich zu Makropropositionen auf mittlerer Hierarchie-Ebene bündeln lassen, sowie semantische Oppositionen (vgl. Zabka 2013). Bei diesen Kohärenzbildungen durch staratische Lektüre sind alle Formen semantischer Indirektheit und Mehrdeutigkeit relevant, die durch rhetorische Sinnfiguren wie etwa Metapher, Übertreibung und Ironie sowie durch ästhetische Perspektivierung und Relativierung von Aussagen entstehen, etwa durch narrative Techniken in den Kategorien *Fokalisierung* und *Stimme*. Schließlich hat beim genauen Verstehen literarischer Texte die wiederholte und prüfende Berücksichtigung des Wortlauts, also der Textoberfläche in ihrer syntaktischen, rhetorischen und stilistischen Gestalt (van Dijk/Kintsch 1983: 92–95), eine stärkere Bedeutung als beim Verstehen pragmatischer Texte (Kintsch 1994: 45). Sowohl bei der spontanen Bildung globaler Kohärenz mit der Artikulation hierarchiehoher Makropropositionen als auch bei der kontrollierteren Form ist top down aktiviertes Vorwissen erforderlich, das entweder aus dem Alltagswissen oder

aus dem Fachwissen stammt bzw. daraus gezielt hinzugezogen wird. Wissen ist meist mit Wertvorstellungen verbunden, die beim Textverstehen zu Wertungen des im Text Dargestellten oder dessen Darstellungsweise führen und Anteil an der Bildung thesenförmiger Makropropositionen haben können (vgl. Grzesik 2005: 308–313). Da sämtliche hier genannte Faktoren und Operationen im Verstehensprozess eine Funktion bei der Herausbildung und Revision von Interpretationsthesen haben können, ist es für die Untersuchung der Leitfäden interessant, ob und in welcher Form sie als Komponenten der Thesenbildung empfohlen werden.

Es soll also gefragt werden, welche Funktion die Leitfäden der Interpretationsthese im Prozess der interpretativen Erkenntnis zuschreiben. Wird diese beispielsweise als unfertiges Resultat einer ersten überfliegenden Lektüre empfohlen, welches in einer zweiten, genauen Lektüre überprüft und revidiert wird, oder soll sie überhaupt erst als das Resultat einer gründlichen Lektüre gebildet und expliziert werden? (Vgl. zu dieser Alternative Fritzsche 1994: 236, Rödel 2018: 72.) Im ersten Fall kann man im prägnanten Sinn von einer *Hypothese* oder auch von einer hermeneutischen Vorannahme sprechen, die dem interpretativen Erkenntnisprozess zugrunde liegt. Im zweiten Fall geht es um eine Sinnaussage, die interpretativ gewonnen wurde und die in der Darstellung der Interpretation den Status einer fertigen und zu belegenden *These* hat.⁵ Die epistemische Funktion, die den Nutzen der Thesenbildung für die Erkenntnis über den Gegenstand betrifft, lässt sich mithin von der gegenstandsbezogenen Darstellungsfunktion unterscheiden, die die These beim Schreiben des Aufsatzes hat. In einigen Leitfäden wird die epistemische Funktion (Verstehensgewinnung) dem Prozess der Schreibplanung zugeordnet, die argumentative Darstellung dem Formulierungsprozess. Zur Interpretationsgewinnung wird teilweise das Formulieren eines Entwurfstextes sozusagen in Kladde empfohlen, so wie Fritzsche es für den Unterricht beschrieben hatte: „Der Schüler, der sich sein Verständnis zunächst ‚erschrieben‘ hat, bietet es seinen Mitschülern dar und stellt es zur Diskussion“ (Fritzsche 1994: 236, vgl. Zabka 2015: 224–230). Fritzsche benennt im Hauptsatz die Mitteilungsfunktion des interpretierenden Schreibens, die nicht nur im Unterricht mit der Darstellungsfunktion verbunden ist: Man begründet das gewonnene Verstehen, um andere von dessen Triftigkeit zu überzeugen. Dies erfolgt stets aus bestimmten Gründen und mit bestimmten Zielen, die sich mit der Frage erheben lassen, warum in einer Situation überhaupt ein bestimmtes Verständlich-Machen eines Textes durch dessen Interpretation erfolgt. Als Ziel zu nennen wären: (a) Abhilfe bei ausbleibendem, partiellem oder falschem Verstehen, (b) die Klärung von Verstehensdifferenzen oder (c) die Rechtfertigung, den Textsinn auf bestimmte Verstehenskontexte anzuwenden (Hermerén 2008, Zabka 2005: 72–96). In der Prüfungssituation, in der die Lehrperson quasi als Repräsentant*in einer kritisch urteilenden Interpretengemeinschaft Adressat*in des Überzeugungsversuchs ist, geht es immer auch und sogar in erster Linie darum, (d) mit einer gewonnenen Interpretation und deren Begründung fachspezifische Fähigkeiten zu demonstrieren, nicht aber darum, den Text verständlich zu machen, wodurch das schulische Interpretieren in Leistungs-, rückwirkend aber auch in Lernsituationen zu einem „leeren Handlungsmuster“ werden

⁵ Die begriffliche Unterscheidung, dass *Hypothesen* der Erkenntnis dienen, *Thesen* aber der *Argumentation*, ist im Untersuchungsfeld allerdings nicht etabliert. Beide Begriffe werden auch als Oberbegriffe für beide Funktionen (Erkenntnis und Darstellung) gewählt, ohne dass eine Definition vorgenommen würde: „Nach einer konkreten Explikation des Begriffs ‚Deutungshypothese‘ sucht man allerdings sowohl in den bildungsadministrativen Papieren als auch in den auflagenstarken Lehrbüchern vergeblich“ (Steinmetz 2013: 151 [Anm. 100]).

kann (Fritzsche 1994: 237). Die Leitfäden sollen entsprechend auch daraufhin betrachtet werden, ob sie dem Schreiben einer Interpretation eine wie auch immer geartete kommunikative Funktion beimessen.⁶

Im Rahmen dieses Sammelbandes sind insbesondere Aspekte einer Theorie des *Übens* relevant, die den „Übergang von Wissen zum Können bzw. die Performanz der Kompetenz“ reflektieren (Brinkmann 2011: 144) oder die kognitionspsychologisch modellieren, wie „deklaratives Wissen prozeduralisiert werden“ kann (Künsting/Lipowski 2014: 409). Zur Frage steht, ob die Leitfäden jene Anwendung, die beim Üben erfolgt, als eine jederzeit mögliche „Prozeduralisierung von kognitiv gespeichertem, deklarativem Wissen“ verstehen (ebd.) oder ob sie die Möglichkeit berücksichtigen, dass von dem vermittelten Programm gegebenenfalls abgewichen und eine andere Vorgehensweise gesucht werden muss, was angesichts der starken Diversität literarischer Texte vermutlich in vielen Anwendungssituationen erforderlich ist.

4 | Erster Untersuchungsschritt: Kategorienbildung und Auswertungsfragen

Diese theoretischen Grundlagen wurden in einem ersten Untersuchungsschritt auf die zwölf ausgewählten Leitfäden bezogen. Dies geschah mit dem Ziel, Konzepte dergestalt auszuwählen, zu ordnen, zu verbinden und zu reformulieren, dass Haupt- und Unterkategorien entstehen, mit denen vorhandene Häufungen und Differenzen identifiziert und benannt werden können. Dies im Einzelnen zu leisten, ist dann die Aufgabe der nachfolgenden Analyse. Zunächst erwies es sich als nützlich, zwei Hauptkategorien zu unterscheiden: erstens die Kategorie jener Elemente des Interpretationsprozesses, die in den Leitfäden als *Komponenten* der Thesenbildung vorkommen; zweitens die Kategorie der unterscheidbaren *Modi*, in denen die Komponenten – den Empfehlungen der Leitfäden zufolge – realisiert, kombiniert und auf unterschiedliche Texte übungsweise angewendet werden sollen.

In der ersten Hauptkategorie wurden die verstehenstheoretisch rekonstruierten Prozesselemente gemäß ihrer Erkennbarkeit im Material so zusammengefasst, dass neun *Komponenten* der Thesenbildung als Unterkategorien gebildet wurden, die distinkt sind und denen sich funktional ähnliche Elemente zuordnen lassen:

- K1 *spontane Zuweisung von Bedeutungen* im Kontext des Alltags- oder Medienwissens, etwa in Form von subjektiven Eindrücken, Assoziationen und ersten Sinnannahmen;
- K2 *Artikulation unentschiedener Bedeutungszuweisung* in Form von Fragen an den Text, Artikulation von Nicht-Verstehen oder divergenten Verstehensmöglichkeiten;
- K3 *Wertungen* des Dargestellten oder der Darstellung;
- K4 *Kontextwissen* über die Entstehung (einschließlich Autor*in), über vermeintliche Referenzbereiche oder über semantische Konventionen, die an die Textsorte gebunden sind;
- K5 *fremde Deutungsthesen*, die erinnert, aufgegriffen oder konstruiert werden;

⁶ Matz gelangt in ihrer qualitativen Untersuchung „Interpretationskonzepte bei Deutschlehrkräften und ihren Schüler*innen“ zu dem ernüchternden Ergebnis, dass die kommunikative Funktion in Lehrwerken sowie in den Vorstellungen von Lehrer*innen und Schüler*innen eine sehr geringe Rolle spielt (Matz 2021: 257, 417f., 636–639).

- K6 die Formulierung eines *Themas* als hierarchiehohe Makroproposition, mit der die Frage „Worum geht es“ beantwortet wird;
- K7 *Sinnaussagen oder semantisch zentrale Elemente* des Textes, beispielsweise eine Lehre oder ein dominantes Sinnbild;
- K8 die *Textzusammenfassung* als Makrostruktur des im Text Dargestellten;
- K9 die *Textanalyse* bzw. Untersuchung der literarischen Darstellungsweise.

In der zweiten Hauptkategorie wurden zunächst die verstehenstheoretisch und didaktisch rekonstruierten Funktionen von Interpretationsthesen gemäß ihrer Erkennbarkeit im Material so benannt, dass sie unterscheidbare *Modi* der empfohlenen Thesenbildung benennen: Die *Modi* werden mit Begriffspaaren benannt, die teilweise dichotom sind und eine Entweder-Oder-Zuordnung verlangen, teilweise aber polar sind und graduelle Zuordnungen ermöglichen.

- M1 *mehrfaktoriell versus einfaktoriell*: Folgt die Thesenbildung im Anschluss an eine einzige Komponente oder geht sie aus einem Zusammenwirken mehrerer Komponenten hervor?
- M2 *hergestellt versus automatisch*: Wird erklärt, wie die These aus der/den Komponente/n gebildet wird, oder scheint sich die These automatisch einzustellen?
- M3 *explikativ versus implizierend*: Wird das zu artikulierende Textverstehen ausdrücklich als These bezeichnet oder bleibt der Thesencharakter implizit?⁷
- M4 *exemplifiziert versus benannt*: Wird die sprachliche Beschaffenheit von Interpretationsthesen an einem Beispiel aufgezeigt oder wird diese Äußerungsform nur benannt?
- M5 *initial versus resultierend*: Wird die Bildung der These für einen frühen oder einen späten Verlaufsmoment des Interpretationsprozesses empfohlen?
- M6 *revidierend versus konstant*: Soll oder kann die These innerhalb des Planungsprozesses bzw. während des Formulierungsprozesses neu formuliert werden oder soll die These unverändert bleiben?
- M7 *kontrovers versus unstrittig*: Wird die Möglichkeit erwähnt, dass sich die gebildete These als unzutreffend erweist, oder geht es darum, eine gebildete These zu bestätigen?
- M8 *verbindlich versus optional*: Wird die empfohlene Art der Thesenbildung als generell realisierbar bezeichnet oder wird dies von variablen Bedingungen abhängig gemacht (z. B. Aufgabenstellung, Textbeschaffenheit, Interpretationsziel)?
- M9 *iterativ versus transferierend*: Wird die Anwendung der Thesenbildung in Übungen als weitgehend imitative Wiederholung oder als gegenstandsgemäße Abwandlung empfohlen (mit oder ohne Unterstützung beim Finden der passenden Form)?

M5 betrifft ebenso wie M6 die *epistemische Funktion* bei der Bildung einer Interpretation, M7 die *kommunikative Funktion* bei deren Darstellung; M8 und M9 betreffen die *Anwendungsfunktion* und somit das Üben. Beim Abgleich des Theoriewissens am Material zeigte sich, dass die in den Leitfäden empfohlene Art und Weise der Thesenbildung nicht ausschließlich auf deren

⁷ Steinmetz (2013: 154) stellt an Abituraufsätzen fest, dass „Hypothesenäußerungen“ nicht unbedingt als „Hypothesenbenennungen“ auftreten. Von einem Leitfaden, der solche Äußerungen intendiert, könnte man allerdings erwarten, dass er einen Begriffsnamen enthält.

Funktionen bezogen ist, sondern – davon analytisch unterscheidbar – zunächst auf die bloße Beschaffenheit der Thesen: M1 bezieht sich auf die *Provenienz* der These aus den möglichen Komponenten, M2 auf den *kognitiven Status* der These, M3 und M4 *betreffen Status und Beschaffenheit in sprachlicher Hinsicht*. Die Modi hängen in der theoretischen Modellierung wie auch in den Analysebefunden miteinander zusammen: kognitive Beschaffenheit dient kognitiven Funktionen, sprachliche Beschaffenheit dient kommunikativen *und* kognitiven Funktionen, und unter dem hier zentralen Aspekt des Übens lassen sich alle anderen Modi auch auf ihre Anwendungsfunktionen hin untersuchen. Dass auch in der zweiten Hauptkategorie neun Unterkategorien gebildet wurden, ist Zufall.

Das einleitend genannte Ziel, die in den Leitfäden empfohlene Thesenbildung zu untersuchen und dabei mögliche Vermittlungsprobleme zu identifizieren, soll mit Hilfe von drei Untersuchungsfragen verfolgt werden:

- (1) Welche der Komponenten werden für die Thesenbildung in welcher Funktion und an welcher Stelle im Prozess empfohlen?
- (2) Welche Modi der Thesenbildung und Thesenmodifikation werden in Bezug auf welche Komponenten, mit welcher Häufung und mit welchem funktionalen Zusammenhang, insbesondere unter der Perspektive des Übens, empfohlen?
- (3) Wie lassen sich die Ergebnisse auf der Grundlage normativer Anteile interpretations-theoretischen und -didaktischen Wissens beurteilen?

5 | Zweiter Untersuchungsschritt: Analysen

Wegen des begrenzten Raums der Darstellung wurden von den zwölf analysierten Leitfäden drei ausgewählt, die im Kontrast zueinander stehen und zugleich Phänomene aufweisen, die auch in mehreren anderen Leitfäden vorkommen. Diese Auswahlkriterien, *Kontrast* und *Repräsentativität*, haben zur Folge, dass die Analyseergebnisse zu den beiden Lernhilfen und zu dem Unterrichtsmodell nicht vorgestellt werden und dass nur eines der Lehrbücher aus dem zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts stammt. Im ersten Abschnitt gibt jede Einzelanalyse eine Übersicht über die Leitfaden-Schritte und untersucht die *Komponenten*, die in Bezug auf die Thesenbildung, -prüfung und -überarbeitung genannt sind. Im zweiten Schritt werden dann die *Modi* der Thesenbildung im oben dargelegten Sinn analysiert.

5.1 | „Sichtweisen. Methoden“ (Bayerischer Schulbuch Verlag 2003)

5.1.1 | Übersicht und Komponenten

Im Kapitel „Literarische Texte interpretieren – Beispiel Gedichte“ (ebd.: 155–164) wird ein sieben bis acht Schritte umfassender Leitfaden empfohlen und direkt mit einem initialen Anwendungsbeispiel, Eichendorffs Gedicht *Der alte Garten*, verbunden.

- (1) „Aufgabenstellung genau lesen“
- (2) „Für den Text sensibel werden: Vom ersten Leseindruck zum vorläufigen Sinnverstehen“
- (3) „Fragen an den Text stellen“

- (4) „Gestaltungsmittel untersuchen und beschreiben“
- (5) „Über den Text hinausführende Fragen beantworten“
- (6) „Untersuchungsergebnisse auswerten und einen Schreibplan entwickeln“
- (7) „Eine zusammenhängende Interpretation schreiben und überarbeiten“
- (8) gegebenenfalls „Gedichte vergleichend untersuchen und Interpretieren“

Der 1. Schritt betrifft neben der Aufgabenart „vorgegebene Untersuchungs- und Interpretationsaspekte“, „vorausgesetzte Kenntnisse und Fähigkeiten“ sowie „Spielräume für individuelle Schwerpunktsetzungen“, die von den Schüler*innen aus der Aufgabenstellung erschlossen werden sollen. Im 2. Schritt folgt auf das mehrfache konzentrierte Lesen mit gezielter Selbstwahrnehmung „beim ‚inneren Vortrag‘“ des Lesens der doppelte Rat: „den Titel, das zentrale Bild, eine auffällige Metapher etc. als Auslöser von Assoziationen nehmen“ [K7] und „sich zunächst so weit wie möglich von dem Raster von Erschließungsaspekten und dem Beschreibungsinstrumentarium lösen, spontane Reaktionen und Fragen notieren“ [K1]. Diese Operationen sind als Instruktionen nur schwach verbindlich in die Formel „[...] können Sie Folgendes ausprobieren“ gefasst. Auch die im Anschluss innerhalb von Schritt 2 vorgeschlagene Operation ist freigestellt: „Das Sinnverstehen, zu dem man durch den subjektiv geprägten Zugang zu einem Text gelangt ist, kann man auch in einer vorläufigen Deutungshypothese stichpunktartig festhalten, die durch die weiteren Schritte der Erschließung und Beschreibung gefestigt oder modifiziert werden kann“ (ebd.: 157). Für den Fall, dass ein Gedichtvergleich aufgegeben ist, wird die Bildung einer „Vergleichshypothese“, die sich an wahrgenommenen „Unterschieden, Gegensätzen oder auch Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten“ orientiert, allerdings verbindlich gemacht.

Im 3. Schritt werden „Fragen an Texte“ als „Türöffner für genauere Wahrnehmungen und ein differenzierendes Verständnis“ bezeichnet. Fragen „können sich ergeben“ aus „Verstehensschwierigkeiten“ [K2], aus „dem spontanen Verständnis, subjektiven Assoziationen“, aus „der Verwendung systematischer Erschließungsaspekte“ und aus „Aspekten, die in der Aufgabenstellung vorgegeben sind“. Im 4. Schritt wird auf das an anderer Stelle des Bandes vermittelte „Wissen über gattungsspezifische Gestaltungsmittel“ hingewiesen, das „als eine Art Werkzeugkoffer“ genutzt werden könne [K9], von dessen Verwendung zur vorläufigen Sinnbildung bereits im 2. Schritt aber kategorisch abgeraten wird (s. o.). Die im 5. Schritt empfohlenen Fragen richten sich auf den „epochengeschichtlichen Kontext“ [K4], auf „Motivzusammenhänge“ – gemeint sind Bezüge zu motivverwandten anderen Texten – und noch einmal auf „die persönliche Auseinandersetzung mit Thema und Problemgehalt des Gedichts“ [K6, K7]. Ziel des 6. Schritts ist „eine Überprüfung der Verstehensweise und Interpretationshypothese“ und „eine Begründung und Konkretisierung der Deutung in der Ausführung“. Der 7. Schritt fokussiert hauptsächlich die Darstellungsleistung.

Nicht erwähnt sind die Komponenten Textzusammenfassung [K8] und bestehende Deutungsthesen [K5]. Ob zu den „spontane[n] Reaktionen“ und dem „subjektiv geprägten Zugang“ Wertungen [K3] zählen, bleibt unklar.

5.1.2 | Modi

Zunächst kann festgehalten werden, dass die Thesenbildung als *bedingt explikativ* erscheint [M3], da das vorläufige Sinnverstehen zwar als thetisch aufgefasst, seine Explikation als Deutungshypothese – abgesehen vom Gedichtvergleich – jedoch nicht als notwendig bezeichnet wird. Wohl aber wird die Äußerungsform *exemplifiziert* [M4] und ein Beispiel zur Beurteilung aufgegeben: „Beurteilen Sie folgende Verschriftlichung einer Deutungshypothese“. Die Hypothesenbildung wird als vorläufiger Fixpunkt für die nachfolgende Weiterarbeit empfohlen, die Thesenbildung erscheint also als *initial* [M5]. Das erste Sinnverstehen soll aus den vorangehenden Manifestationen des Erstverstehens heraus entwickelt werden, wofür – im Unterschied zu anderen Hinweisen auf diese Komponente – bestimmte sinntragende Elemente als Auslöser empfohlen werden, weshalb die Hypothese als *hergestellte* dargestellt wird [M2]. Auffällig ist, dass die Formulierung von Fragen an den Text, die ebenfalls aus Reaktionen auf das erste Verstehen und Nichtverstehen hervorgehen können, erst im Anschluss an die Hypothese erfolgen soll, was den 3. Schritt bereits als Übergang vom Erstverstehen zu dessen Prüfung, Elaboration und Modifikation erkennbar macht. Allerdings gehören Fragen auch schon zu den Erstreaktions-Formen in Schritt 2; intendiert ist möglicherweise eine Unterscheidung zwischen Fragen, die in der hypothetischen Formulierung des Erstverstehens bereits eine vorläufige Antwort finden, und solchen, die erst in der nachfolgenden Prüfung beantwortet werden. Da die Komponenten 1, 7 und (implizit) 2 empfohlen werden, kann die Thesenbildung als *mehrfaktoriell* gelten [M1]. Geradezu untersagt wird die Herleitung des Erstverstehens aus einer Anwendung des Beschreibungsinstrumentariums, also der Textanalyse.

Da für Schritt 6 eine „Überprüfung der Verstehensweise und der Interpretationshypothese“ empfohlen wird, erscheint die Thesenbildung als *revidierend* [M6]. In der Darstellung soll die Interpretation dann begründet, nicht aber als kontrovers, sondern offenbar als *unstrittig* dargestellt werden [M7].

Die Anwendungsaufgaben, die zu Eichendorffs initialem Text und dem Vergleichsgedicht *Mein Garten* von Stefan George gestellt werden, haben insofern initialen Charakter für das weitere Üben, als sie jeweils in ihren Formulierungen direkt an die generellen Ausführungen des Leitfadens anknüpfen, sodass durchgängig eine konkrete Operationalisierungsmöglichkeit aufgezeigt wird, die prozedural in Bezug auf andere Texte wiederholbar erscheint. Die Abfolge der Schritte wird als *verbindlich* dargestellt [M8], sieht man von der Anheimstellung der Hypothesenform des Erstverstehens ab. Die Vorgaben zur initialen Bildung und nachfolgenden Bearbeitung des ersten Sinnverstehens sind so formuliert, dass sie für jede Art von Gedicht gelten, also beim weiteren Üben und in der Leistungssituation hochgradig *iterativ*, nicht transferierend umgesetzt werden sollen [M9].

5.2 | „Trainingsprogramm Deutsch Oberstufe, Heft 2. Literarische Texte und Medien: Von der Analyse zur Interpretation“ (Cornelsen Verlag, 2005)

5.2.1 | Übersicht und Komponenten

Das umfangreiche Arbeitsheft mit Übungen, das im Zusammenhang mit dem Lehrwerk „Texte, Themen und Strukturen“ erschienen ist, gibt im vorderen Klappentext vier Schritte vor, die dem Verfassen des Interpretationsaufsatzes vorangehen sollen.

- (1) Der erste Schritt lautet „Erstes Textverständnis/Interpretationshypothese“ und wird folgendermaßen beschrieben: „Sie gelangen zu einem ersten Textverständnis, indem Sie den Text sorgfältig lesen, eventuell vorhandenes Vorwissen zum Autor oder zur Autorin, über die Epoche, die Textgattung oder Ähnliches abrufen und eine erste Interpretationshypothese formulieren“ [K4]. Dieser erste Schritt wird in einem „Vorkurs: Interpretieren“ (ebd.: 3) unter vier Aspekten mit Fragen operationalisiert. Zum Aspekt Text: „Was genau steht im Text? Was nicht? Wie ist er aufgebaut? Welche sprachlichen Mittel werden verwendet? Wie tragen diese zur Aussage des Textes bei?“ [K9] Zum Aspekt Kontext: „Vor welchem geschichtlichen und gesellschaftlichen Hintergrund wurde der Text geschrieben? Ist dieser für heutige Leser ein anderer?“ [K4] Zum Aspekt Autor*in: „Welche Absichten verfolgte der Autor oder die Autorin wohl mit dem Verfassen und Veröffentlichen des Textes?“ Es folgt eine Warnung vor Spekulationen zur Frage der Autor-Absicht, die auch als Empfehlung verstanden werden kann, diesen Aspekt auszulassen. Zum Aspekt Leser*in: „Was sind ihre eigenen Reaktionen (Gedanken, Gefühle) beim genauen Lesen des Textes? [...]“ [K1, K3].⁸
- (2) Als zweiter Schritt folgt im Leitfaden der Abschnitt „Aspekte der Analyse“, der als „Hauptteil Ihrer Interpretation“ gilt. Verlangt wird, den Text „kurz zusammen[zu]fassen“ [K8] und „die Besonderheiten in Aufbau, Sprache etc.“ zu untersuchen [K9].
- (3) Für den dritten Schritt „Zusammenführende Deutung“ lautet die Anweisung: „Sie stellen die Einzelergebnisse Ihrer Analyse in einen schlüssigen und möglichst widerspruchsfreien Deutungszusammenhang, indem Sie eine oder mehrere Interpretationsthese formulieren, belegen, einordnen und erläutern“.
- (4) Zum vierten Schritt „Kontextualisierung“ lautet die Anweisung: „Stellen Sie Ihre Deutung in einen größeren Zusammenhang, z. B. im Vergleich mit anderen Texten, in der Bezugnahme auf das Werk des Autors oder der Autorin oder auf Merkmale der Entstehungsepoche des Textes“ [K4].

Der knapp 100 Seiten umfassende Band enthält zahlreiche Übungen zu Texten unterschiedlicher Gattungen und Epochen, an denen der Leitfaden exerziert wird. Dabei werden die Schüler*innen durchweg auf ausgewählte Aspekte der Darstellung, des Dargestellten und des historischen Kontextes hingewiesen, unter denen sie die Texte lesen und untersuchen sollen. Es sollen sintragende Elemente identifiziert werden, die ein „Lebensgefühl“ (ebd.: 88), eine „Grunderfahrung“ (ebd.: 90) oder das „finale Ereignis“ (ebd.: 93) anzeigen [K7]. Nicht erwähnt sind in diesem Leitfaden die Komponenten unentschiedenes Verstehen [K2] und existierende Thesen [K5].

5.2.2 | Modi

Der Leitfaden verlangt eine *explikative* Thesenbildung [M3], die innerhalb des Planungsprozesses sowohl *initial* als auch *resultativ* [M5] und damit zugleich *revidierend* ist [M6]: Die bereits in Schritt 1 formulierte These wird als Hypothese, d. h. als zugrunde gelegter Satz einer

⁸ Die Zuordnung zu K3 basiert auf der Annahme, dass fiktions- und gestaltungsbezogene Emotionen stets an Wertungen gebunden sind.

fortgesetzten Erkenntnis bezeichnet, und die im Anschluss an die Textanalyse in Schritt 3 zu formulierenden Thesen sollen dann der schriftlichen Darstellung endgültig und *konstant* zugrunde liegen.⁹ Sowohl im ersten als auch im dritten Schritt ist die Thesenbildung *mehrfaktoriell*, wobei der Leitfaden die Faktoren Text und Kontext, nicht aber die im „Vorkurs: Interpretation“ hervorgehobenen subjektiven Reaktionen beim Lesen des Textes explizit aufgreift. Dennoch kann man sagen, dass dieses Lehrwerk Textanalyse, Kontextwissen, subjektives Erstverstehen und – allerdings erst in den Anwendungsübungen – sinntragende Elemente bei der Thesenbildung verbindet und für die Thesenprüfung erneut Analyse und Kontextualisierung sowie zusätzlich die Zusammenfassung empfiehlt [M1]. Die Integration vieler Komponenten wird auch daran deutlich, dass bei der endgültigen Thesenbildung im dritten Schritt sämtliche Erkenntnisse aufgegriffen und möglichst in mehrere untereinander kohärente Thesen überführt werden sollen.

Der Leitfaden beschreibt die Anschlüsse der Thesenbildung an die Komponenten weitgehend als *automatisch* erfolgende [M2]. Es gibt keinerlei Hinweise darauf, wie die frühe Interpretationshypothese aus der Lektüre und der Aktivierung des textbezogenen Vorwissens hergestellt werden könnte oder wie die später in Schritt 3 gebildeten Thesen an die Analyse und an die erste Hypothese anknüpfen können. Die Interpretationsthese wird als Äußerungsform nur *benannt* und in keiner Anwendungsübung durch eine Formulierung exemplifiziert [M4]. Möglicherweise hängt die Zurückhaltung bezüglich der Modi M2 und M4 mit der Nicht-Generalisierbarkeit der Anwendungs-Konkretion zusammen. Die Hypothese und die Thesen werden nicht als kontrovers, sondern als *unstrittig* eingeführt [M7]: Der Hinweis zur Schreibstrategie verlangt die Widerspruchsfreiheit der Thesen, nicht etwa – was denkbar wäre – die Diskussion konträrer Thesen. Selbst der Übergang von der Hypothese zu den Thesen wird nicht als analytische Prüfung einer Annahme modelliert, obwohl dies dem Begriff der Hypothese eigentlich inhärent ist. Weiterhin fehlt für den Schreibprozess jegliche Anweisung, dass für die Angemessenheit der Deutungsthese argumentiert werden soll. Mithin wird eine Thesenbildung empfohlen, die zwar explikativ, mehrfaktoriell, resultierend und transferierend ist, doch wird weder zur Herstellung der These aus den thesengenerierenden Komponenten noch zur kontroversen Behandlung der Hypothese oder der Thesen angeleitet.

Der Leitfaden ist hochgradig *verbindlich*, da er in den Übungen konstant durchexerziert wird [M8]. Zugleich ist er insofern *transferierend*, als die Konkretion der Untersuchungsaspekte, auf die sich die Thesenbildung richten soll, von Übung zu Übung variiert, woraus die Schüler*innen schließen können, dass die Konkretion Entscheidungen verlangt, die im Leitfaden und in den Bearbeitungsstrategien selbst nicht vermittelbar sind [M9]. Diese Schlussfolgerung und den praktischen Umgang damit müssen die Adressat*innen allerdings eigenständig ziehen, wenn Prozesse des Übens gestaltet werden; der Band enthält keinen reflektierenden Anschnitt mit einer etwaigen Meta-Strategie.

⁹ Die terminologische Unterscheidung zwischen der (initialen) Hypothese und den (aus dem Verstehens- und Planungsprozess resultierenden) Thesen ist auffällig und in ihrer offenbar bewussten Verwendung im Auswahl-Korpus singular.

5.3 | „P.A.U.L. D. Oberstufe. Schülerband“ (Schöningh Verlag, 2013a)

5.3.1 | Übersicht und Komponenten

Der Leitfaden „Ein Gedicht analysieren“ (ebd.: 541f.) empfiehlt folgende Schritte:

- (1) das erstmalige Lesen, „um einen Überblick zu gewinnen“
- (2) das „Notieren des ersten Textverständnisses“ [K1]
- (3) „ein zweites gründlicheres Lesen“, das Analyseaspekte wie den „Textaufbau“ und die „äußere Form“ sowie „ggf. Informieren über historische Bedingungen der Entstehungszeit“ umfasst (ebd.: 542) [K4]. Beides soll eine „Überprüfung und ggf. Präzisierung/Korrektur des ersten Textverständnisses“ bewirken. In der Anwendungsaufgabe zum initialen Beispiel, Goethes Gedicht *Auf dem See*, wird empfohlen, im Anschluss an das verbesserte Gesamtverständnis „mögliche Aspekte für eine aspektorientierte Analyse“ zu „sammeln“ (ebd.: 544). Entsprechend empfiehlt ein für alle Hauptgattungen vorangestellter „Überblick“ über sämtliche Gattungs-Leitfäden, dass „die übergeordneten Deutungsaspekte“ bei einer „aspektgeleiteten Analyse [...] festgelegt werden. Daraus ergibt sich in der Regel eine sehr problemorientierte und zielgerichtete Vorgehensweise“ (ebd.: 531) [K9].
- (4) Im Anschluss an die Auswahl von Analyseaspekten soll ein Schreibplan erstellt und
- (5) die Analyse ausformuliert werden. Bei der Ausformulierung soll eine „Verknüpfung von Beschreibung und Deutung“ erfolgen sowie abschließend das
- (6) „Anfügen einer begründeten persönlichen Bewertung des Gedichts unter Berücksichtigung der Analyseergebnisse und ggf. unter Rückgriff auf weitere Unterrichtsergebnisse und Kenntnisse“ (ebd.: 542) [K3].

Der erwähnte vorangestellte gattungsübergreifende „Überblick“ (ebd.: 531) empfiehlt im ersten Interpretationsschritt Operationen, die in den zehn Seiten später aufgelisteten „Arbeitsschritte[n]“ der Gedichtanalyse nicht enthalten sind. Relevant für die Thesenbildung sind davon die Punkte „Handlungsüberblick, Thema“ und „kurze Inhaltsangabe“ [K6, K8]. In dem vorgeschalteten Überblick fehlt hingegen die Formulierung des ersten Textverstehens, die im Lyrik-Leitfaden der zweite Schritt nach dem genauen Lesen ist. Das Lehrwerk enthält keine Empfehlungen zur Fixierung des unentschiedenen oder nicht erfolgten Verstehens [K2], zur Fokussierung zentraler bedeutungstragender Elemente [K7] und zum Aufgreifen bestehender Thesen [K5].

5.3.2 | Modi

Der Leitfaden beschreibt eine Thesenbildung, die im zweiten Schritt als erstes Textverständnis und in Bezug auf das initiale Beispiel als „Deutungsansatz“ bezeichnet wird (ebd.: 545). Dass diese *initial* nach dem ersten Lesen [M5] erfolgende Operation den Charakter einer Behauptung hat, wird nicht kenntlich gemacht, weshalb die Thesenbildung *implizierend* erscheint [M3]. Der „Deutungsansatz“ zu Goethes Gedicht *Auf dem See* wird allerdings unter der Überschrift „Eine mögliche Lösung“ *exemplifiziert* [M4]. Der Leitfaden erweckt gleichwohl den Eindruck, dass eine „problemorientierte und zielgerichtete Vorgehensweise“ sich *automatisch* aus den festgelegten Deutungsaspekten „ergibt“ [M2]; die aktive Bestimmung eines Problems wird

nicht verlangt. Die Deutungsthese soll *mehrfaktoriell* an das erste Textverständnis, die Textanalyse (ausschließlich der äußeren Form) und fakultativ an Kontextwissen anschließen [M1]. Dabei ist auffällig, dass kein Zusammenhang zwischen der abschließenden Wertung und der anfänglichen Komponente des persönlichen Textverständnisses hergestellt werden soll. Da im dritten Schritt des Leitfadens zur Gedichtinterpretation das erste Textverstehen überprüft werden soll, ist die implizit empfohlene Thesenbildung (qua Überarbeitung des Erstverstehens und nachfolgender Festlegung von Deutungsaspekten) *resultierend* [M5], und der erste Verstehensansatz soll *revidiert* werden [M6]. In der Darstellung soll die zu explizierende Deutung nicht als kontrovers, sondern als *unstrittig* dargestellt werden [M7].

Das Vorgehen wird hochgradig *verbindlich* gemacht [M8], zumal die erwähnte alternative Vorgehensweise einer „Linearanalyse“, die die Abschnitte eines Textes „der Reihe nach“ unter zahlreichen wechselnden Aspekten untersucht, mit Verweis auf die „Gefahr, dass zu kleinschrittig gearbeitet wird und die übergeordneten Deutungsaspekte aus dem Blick geraten“, bereits im gattungsübergreifenden Leitfaden nicht empfohlen (ebd.: 531) und auch im initialen Anwendungsbeispiel nicht dargestellt wird (ebd.: 545f.). Die Aufgaben zum initialen Beispiel orientieren sich genau am Leitfaden und stellen dessen gegenstandsspezifische Umsetzung als Anwendung ohne erforderliche Abweichung vom Schema dar. Als lediglich *optional* erscheinen allerdings die Komponenten Thema und Zusammenfassung, die im gattungsübergreifenden Schema zu den ersten Schritten zählen, im Lyrik-Leitfaden zehn Seiten danach aber nicht genannt sind. Da im Lehrbuch selbst keine weiteren Übungsbeispiele enthalten sind, dürfte der Anwendungsmodus als *iterativ* intendiert sein [M9].¹⁰

6 | Übergreifende Befunde und Diskussion

6.1 | Zur Funktion textexterner Komponenten: Erstverstehen, Unentschiedenheit, Wertung, fremde Thesen, Kontextwissen

Die breiteste Übereinstimmung zwischen den zwölf untersuchten Werken besteht darin, dass in allen Fällen das Erstverstehen formuliert werden soll. Sechs der zwölf Werke empfehlen die unmittelbar anschließende Formulierung einer ersten Hypothese. „Texte, Themen und Strukturen“ empfiehlt zwischen den Ersteindrücken und der ersten These eine Bestimmung des Themas, die Lernhilfe aus dem Bange-Verlag empfiehlt dort eine Zusammenfassung. Das Lehrbuch „Deutsch Sek. II. Kompetenzen – Themen – Training“ nennt Zusammenfassung, Themenbestimmung und Thesenbildung in einer einzigen Formulierung, ohne die sachliche und funktionale Differenz zu erläutern.¹¹ „P.A.U.L. D.“ und der Liebeslyrik-Band aus der Reihe „EinFach Deutsch“ messen dem Erstverstehen zwar einen hohen Wert bei, verlangen aber keine frühe Thesenbildung. So omnipräsent die Komponente „Erstverstehen“ im Zusammenhang mit der Thesenbildung ist, so selten wird doch die Herstellung einer These bzw. Hypothese aus dem Erstverstehen beschrieben. Als wäre es selbstverständlich, dass jugendliche Leser*innen ihr Verständnis eines unbekanntes Gedichts quasi intrinsisch motiviert als These formulieren, wird der Vorgang mehrfach wie ein automatisches Hervorgehen aus der gründlichen Lektüre beschrieben. Das Lehrbuch „Sichtweisen“, das abweichend von diesem dominanten Muster die Koordination

¹⁰ Das „Arbeitsheft“ (P.A.U.L. D. 2013b) enthält einen eigenen Leitfaden zur Gedichtanalyse (ebd.: 36) der von dem des Lehrwerks abweicht und für sich genommen analysiert wurde.

¹¹ Vgl. dazu die in Abschnitt 3 getroffenen Unterscheidungen.

zwischen erstem Rezeptionsprozess und Thesenbildung am deutlichsten operationalisiert, fordert die Konzentration auf innere Vorgänge und auf Assoziationen.

So unverzichtbar eine intensive Lektüreerfahrung auch in der Prüfungssituation ist, so unbefriedigend muss es bleiben, wenn sie nicht mit einer Komponente verbunden wird, die das je eigene Verstehen in Frage stellt oder einen anderen Grund dafür gibt, es zu überprüfen und das Resultat argumentativ zu begründen. Ebenso auffällig wie die obligatorische, aber nicht als Herstellung beschriebene Verbindung der ersten These mit dem Erstverstehen ist die geringe Kontroversität, die die Leitfäden den Thesen nahezu durchgängig beimessen. Wie in 5.2 gesehen, wird dort, wo die Schüler*innen mehrere Thesen formulieren sollen, ein möglichst widerspruchsfreier Bezug zwischen den Thesen verlangt, weil diese sich auf unterschiedliche Aspekte des Textes beziehen und im Sinne der Kohärenz der Interpretation miteinander vereinbar sein sollen. Die mangelnde Kontroversität der zu entwickelnden und zu prüfenden Deutungsthese erstaunt umso mehr, als das Aufgabenformat *Diskussion einer aus der Literaturkritik oder der Fachliteratur stammenden fremden These* mittlerweile etabliert ist. Nur eines der ausgewerteten Werke, nämlich der im Bange-Verlag erschienene Band „Wie interpretiere ich Lyrik?“ von Bernd Matzkowski, erwähnt zudem die Mitteilungsfunktion des interpretierenden Schreibens überhaupt: „Dem Untersuchen und Erkennen folgt das Erklären und seine Verschriftlichung. Bisher hat der Schüler sich mit dem Gegenstand beschäftigt [...], nun gilt es, die gewonnenen Resultate einem Adressaten zu vermitteln“ (Matzkowski 2007: 17f.). Ein pragmatischer Zweck, den das Erklären in Interpretationen außerhalb der Prüfungssituation haben kann, wird dabei nicht erwähnt. Dass Adressat*innen, die den Text nicht oder anders verstehen, von der Angemessenheit der formulierten Interpretation überzeugt werden sollen, wird im untersuchten Material an keiner Stelle erwähnt. Verbindet man dies mit der Beobachtung zur Omnipräsenz des subjektiven Erstverstehens, so könnte man vermuten, dass die Leitfäden die Intersubjektivität, die in der Leistungssituation und im solistischen Üben abgeschnitten ist, durch verstärkte Konzentration auf die Befunde der individuellen Lektüre kompensieren wollen, ohne diese durch bestimmte Verfahren für die Thesenbildung zu operationalisieren.

Der Auftrag, historisches Wissen oder überhaupt Wissen über den möglichen Entstehungs- oder Referenzkontext eines Textes heranzuziehen, erfolgt in fünf der untersuchten Werke erst im letzten Schritt als Impuls zur ausweitenden Interpretation, in sieben Werken zu einem früheren Zeitpunkt in Zuge der Prüfung einer frühen These bzw. Gewinnung einer geprüften und in der schriftlichen Darstellung zu begründenden These. Da in der Literaturwissenschaft historische Kontexte das wichtigste Substrat interpretativen Handelns sein dürften, überrascht es, dass dieser Nährboden in mehreren Werken erst im letzten Schritt genutzt wird. Eine Ursache könnte darin liegen, dass kultur-, geistes- und gesellschaftsgeschichtliches Wissen in der Abiturprüfung nicht sicher abrufbar ist, da seine schwerpunktmäßige Vermittlung der jeweiligen dezentralen Auswahl oder föderalen Vorgabe obliegt. Schulbücher und Lernhilfen können sich aber auf solche Entscheidungen und Vorgaben nicht beziehen. Je oberflächlicher das Wissen über Kontexte ist, desto größer ist die Gefahr, solche „sehr allgemeinen Kenntnisse allzu einfach auf das zu interpretierende Gedicht zu projizieren“. Das bedeute: „Literaturgeschichtliches Halbwissen kann [...] zu falschen Verallgemeinerungen führen“ (Kellermann 2017: 145). Fehlendes oder ungewisses historisches Wissen lässt sich – unter dem Gesichtspunkt eines kontextbezogenen Interpretierens – möglicherweise durch das Ausweichen vom *Entstehungskontext* auf gegebene oder mögliche *Verstehenskontexte* substituieren. Die Frage, wie ein Text in

der Entstehungszeit gemeint war und worauf er referierte, könnte ersetzt werden durch die Frage, wie er mit Bezug auf unterschiedliche (historische oder gegenwärtige) Situationen und thematischen Zusammenhängen interpretiert werden könnte.

6.2 | Zur Funktion textseitiger Komponenten: Thema, semantisch zentrale Elemente, Zusammenfassung und Analyse

Wird in Leitfäden die Gewinnung einer Interpretationsthese durch die Prüfung oder Weiterentwicklung einer ersten Hypothese empfohlen, so stets in Verbindung mit Operationen der Textanalyse. Dass es auch im ersten Schritt schon eine analytische Verständnisgewinnung (vgl. Glinz 1978: 25f.) geben kann, wird in drei der Leitfäden berücksichtigt („Deutsch in der Oberstufe“, „Facetten“, „EinFach Deutsch“). Die Zurückhaltung lässt sich als Rücksicht auf zwei Gefahren deuten: Zum einen kann der distanzierte, den Text objektivierende Blick das Erstverstehen und die Entwicklung einer daran anknüpfenden These behindern. Zum anderen führen Analyseoperationen, die formale und phonetische Aspekte betreffen, nicht zu einem inhaltlichen Verständnis, weil diese Elemente und Eigenschaften keine Träger konventioneller Bedeutung sind. In Bezug auf diese Aspekte lässt sich die skeptische Frage, ob der „Bausteinkasten“ der Textanalyse „so gepackt ist, dass die Lerner selbstständig zu interessanten und auch zentralen Aspekten der Texte gelangen können“ (Köster 2004: 169), in den meisten Fällen verneinen.

Das Lehrbuch „Sichtweisen“, das entsprechend rät, „sich zunächst so weit wie möglich von [...] dem Beschreibungsinstrumentarium zu lösen (Sichtweisen 2003: 156), empfiehlt jedoch zugleich, „den Titel, das zentrale Bild, eine auffällige Metapher etc. als Auslöser von Assoziationen zu nehmen“ (ebd.). Wollte man die Reihe „et cetera“ fortsetzen, so böten sich weitere bedeutungstragende Elemente und rhetorische Sinnfiguren ebenso an wie die Struktur semantischer Ähnlichkeiten und Oppositionen. Tendenziell unterscheidet „Sichtweisen“ also Gegenstandskategorien, deren fokussierte Wahrnehmung ein gewissermaßen ‚hypothesenfreundliches‘ Erstverstehen begünstigt, von weniger geeigneten Kategorien wie klangliche und metrische Phänomene, deren Fokussierung nicht empfohlen und deshalb auch nicht erwähnt wird. Um sich von den kategorial geeigneten Textelementen bzw. -eigenschaften gezielt zu Assoziationen anregen zu lassen, muss man sie allerdings auch erkennen, also isolieren und der jeweiligen Kategorie zuordnen. Dieses Handeln aber entspricht genau der Definition von „Analyse“. Das heißt: Der Leitfaden, der am entschiedensten die Verwendung analytischer Kategorien zu Beginn der Thesenbildung ablehnt, nennt gleichwohl bestimmte analytische Kategorien und empfiehlt dezidiert, sich von den so erfassten Elementen zu Assoziationen anregen zu lassen. Konsequenterweise müsste der Leitfaden beschreiben, wie sich die auffälligen bedeutungstragenden Elemente eines Textes analytisch isolieren und fokussieren lassen, damit sie gezielt mit subjektiven Assoziationen und Konnotationen verbunden werden können. Und er könnte jene anderen Analyseaspekte explizit zurückstellen, die ein ‚hypothesenfreundliches‘ Erstverstehen nicht begünstigen, sondern (möglicherweise) erst bei nachfolgenden Operationen nützlich werden können.

Auch die Zusammenfassung oder Inhaltsangabe eines Textes ist eine analytische Aufgabe, denn das in einem Text Dargestellte soll nicht unverbunden aufgezählt, sondern als miteinander zusammenhängend bestimmt werden. Es geht in dem hier untersuchten Bereich der Gedicht-

interpretation um den narrativen Zusammenhang eines Erzählgedichts, den Gedankenzusammenhang eines reflektierenden Gedichts oder den Bildzusammenhang eines beschreibenden Gedichts. In zwei der Leitfäden soll, wie erwähnt, die Inhaltsangabe bzw. Zusammenfassung zwischen der Artikulation erster Eindrücke und der ersten Thesenbildung erfolgen. Dabei wird nicht beschrieben, ob und wie aus der Zusammenfassung die These entwickelt werden könnte. Wenn eine Zusammenfassung die Funktion hat, über das Dargestellte möglichst angemessen und eindeutig zu informieren, kann aus ihr nicht einfach eine These hervorgehen, die etwas Unklares oder Kontroverses markieren soll, das durch die Interpretation verständlich zu machen ist. Genau hierfür könnte die Zusammenfassung – in einem verbesserten Leitfaden – zwei unterschiedliche operationalisierbare Funktionen haben: Sie könnte entweder denjenigen Kernbestand des im Text Dargestellten bestimmen, der sich eindeutig und unstrittig auf eine bestimmte Weise wiedergeben lässt, um kontrastiv dasjenige bestimmbar zu machen, das nicht eindeutig wiedergegeben werden kann, sondern interpretiert werden muss. Oder die Zusammenfassung könnte dasjenige hervorheben, was am Textzusammenhang uneindeutig und interpretationsbedürftig ist, also etwa jede unklare Motiviertheit in der Handlungs-, Gedanken- oder Bildentwicklung. Die Inhaltsangabe dürfte das Wiedergegebene mithin nicht als eindeutig erkennbar und verständlich, sondern als problemhaltig und klärungsbedürftig darstellen. Zu dem benannten Klärungsbedarf können dann (konträre) Thesen formuliert werden.

In sechs der untersuchten Leitfäden wird die Thesenbildung mit einer Bestimmung des Themas kombiniert. Während die Zusammenfassung die Makrostrukturbildung innerhalb der globalen Kohärenzbildung betrifft, geht es beim Thema um eine hierarchiehohe Makroproposition, eben um einen thematischen Satz, der sämtliche Inhalte des Textes einem allgemeinen Konzept oder mehreren miteinander verbundenen Konzepten zuordnet. Auch hier zielen die Schüler*innen normalerweise auf eine Aussage, die möglichst unstrittig ist, versuchen also – um Fehler zu vermeiden – ein möglichst offensichtlich gegebenes Thema zu formulieren, nicht aber eines, das dem Text erst auf den zweiten, interpretierenden Blick gemäß ist. Deshalb ist es für die Entwicklung einer Interpretation hinderlich, die Thesenbildung im selben Atemzug wie die Themenbestimmung zu nennen. Für eine mögliche Verbesserung der Leitfäden gilt Ähnliches wie zuvor: Entweder kann die Funktion der Themenbestimmung darin bestehen, unterschiedliche Möglichkeiten zu formulieren, die dann im Rahmen einer Interpretation geprüft werden, oder aber darin, ein möglichst allgemeines Konzept als Thema zu benennen, damit in einer zweiten Operation bestimmt werden kann, welche besonderen Aussagen dem Text im Rahmen dieses Themas zugeschrieben werden können, worin seine rhematische Pointe und besondere Sinn-aussage besteht.

7 | Fazit

Die kleine Untersuchung zeigt, dass die möglichen Operationen, die zu einer Thesenbildung beitragen können, sehr oft vage und implizit bleiben oder keine Berücksichtigung finden, so als würde sich eine These von selbst einstellen. Allerdings geben sieben der Leitfäden Formulierungsbeispiele für Interpretationsthesen, sodass exemplarisch verdeutlicht wird, wie das Resultat der Thesenbildung beschaffen sein kann, wenn schon der Prozess unklar bleibt. Insbesondere die Kontroversität der These, die für die argumentative Begründung einer Interpretation unerlässlich ist, spielt kaum eine Rolle. Bei der Vorbereitung auf die schriftliche Interpretation

muss der Text aber in mindestens einer Hinsicht als problemhaltig erkannt und dargestellt werden, damit die Interpretationsthese ein kontroverses Moment betreffen kann. Nur auf diese Weise kann die Interpretation als eine Argumentation funktionieren, die mit „Rechtfertigungsprozeduren“ ihre These(n) zu stützen versucht. Besonders auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass inhaltliches Wissen, welches hypothetisch auf einen Text bezogen werden könnte, in den Leitfäden eine extrem geringe Rolle spielt. Dies betrifft Wissen über gesellschaftliche, politische, kulturelle, philosophische, religiöse, biographische oder autorpsychologische Entstehungskontexte genauso wie literaturwissenschafts-propädeutisches Wissen über Epochen, Gattungen und Interpretationstheorien. Solches Welt- und Fachwissen hat in den Leitfäden nur in wenigen Fällen eine Funktion für die *Thesenbildung*.

Die meisten Leitfäden sind zwar ausdrücklich darauf ausgerichtet, dass die Interpretation einschließlich einer Thesenbildung auf unterschiedliche Texte angewendet und daran geübt werden soll, doch enthalten sie nur in Ausnahmefällen explizite oder zumindest implizite Hinweise darauf, ob die Anwendung iterativ auf immer dieselbe Weise oder transformierend mit gegenstandsspezifischen Abwandlungen erfolgen kann oder muss und ob diesbezüglich bestimmte Komponenten und Modi der Thesenbildung verbindlich oder optional sind. Diese geringe Aussagekraft und Verbindlichkeit hinsichtlich der Anwendungsfunktion dürfte mit den aufgezeigten Problemen im Bereich der kognitiven und der kommunikativen Funktion zusammenhängen, die besonders deutlich hervortreten, wenn man sie – wie hier versucht – immer auch unter der Perspektive ihres Nutzens für Prozesse des Übens betrachtet: Wenn essenzielle Operationen der Thesenbildung schwach konturiert sind, lässt sich auch nicht genau angeben, auf welche Weise sie in variablen Situationen mit dem Effekt einer Ausbildung von Anwendungsgewohnheiten ausgeführt und miteinander verbunden werden können. Dies gilt umso mehr, als in Situationen des Übens stets damit zu rechnen ist, dass unbekannte Texte aufgrund ihrer unerwarteten Beschaffenheit die Anwendung bislang erworbener Routinen zum Scheitern bringen: „entzieht sich“ der Gegenstand im ersten Zugriff „der Beherrschung oder Bearbeitung“, so entsteht das „Problem des Umübens“ (Brinkmann 2011: 145f.). Auf dieses Problem könnte ein gutes Lehrwerk vorbereiten, das zunächst die zu übenden Operationen angemessen modelliert und damit eine Grundlage für gegenstandsspezifische Abweichungen schafft.

Literatur

Untersuchte Literatur

- Bekes, P. (2012). (Ed.). *Deutsch: Kompetenzen – Themen – Training. Arbeitsbuch für die Qualifikationsphase. Schülerband*. Schroedel.
- Bialkowski, B. (2001). (Ed.). *Facetten. Lese- und Arbeitsbuch für die Oberstufe*. Klett.
- Diekhans, J., & Fuchs, M. (2013a). (Eds.). *P.A.U.L. D. Oberstufe. Schülerband*. Schöningh.
- Diekhans, J., & Fuchs, M. (2013b). (Eds.). *P.A.U.L. D. Oberstufe. Arbeitsheft*. Schöningh.
- Kempfen, W., & Mutschler, F. (2016). (Eds.). *Deutsch.kompetent. Qualifikationsphase/Kurstufe. Schülerband*. Klett.
- Kohrs, P. (2007). (Ed.). *Deutsch in der Oberstufe. Ein Arbeits- und Methodenbuch*. Schöningh.
- Mayer, D. (2003). (Ed.). *Sichtweisen. Methoden*. Bayerischer Schulbuchverlag.
- Schurf, B. (2009). (Ed.). *Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe*. Cornelsen.

- Schurf, B., & Wegener, A. (2009). (Eds.). *Trainingsprogramm Deutsch Oberstufe, Heft 2. Literarische Texte und Medien: Von der Analyse zur Interpretation*. Cornelsen.
- Friedl, G. (2009). *Liebeslyrik*. EinFach Deutsch Unterrichtsmodell. Schöningh.
- Hofmann, F.L. (2016). *Gedichte analysieren und interpretieren*. Stark.
- Matzkowski, B. (2007). *Wie interpretiere ich Lyrik? Basiswissen* (4th ed.). Bange.

Sonstige Literatur

- Biere, B. U. (1989). *Verständlich-Machen. Hermeneutische Tradition – historische Praxis – sprachtheoretische Begründung*. Niemeyer.
- Brinkmann, M. (2011). Üben. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke, & W. Thole (Eds.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*. (pp. 140–146). Kohlhammer.
- Fritzsche, J. (1994). *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Bd. 3. Umgang mit Literatur*. Klett.
- Glinz, H. (1978). *Textanalyse und Verstehenstheorie. Bd. II. Mit Texten erstrebte Erträge*. Athenaion.
- Grzesik, J. (2005). *Texte verstehen lernen*. Waxmann.
- Hermerén, G. (2008): Interpretation. Typen und Kriterien. In T. Kindt, & T. Köppe (Eds.), *Moderne Interpretationstheorien*. (pp. 248–276). Vandenhoeck und Rupprecht.
- Kellermann, R. (2017). *Gedichte analysieren und interpretieren*. Reclam.
- Kintsch, W. (1994). Kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens: Literarische Texte. In K. Reusser, & M. Reusser-Weyeneth (Eds.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. (pp. 39–53). Huber.
- Köster, J. (2004). Konzeptuelle Aufgaben – Jenseits von Orientierungslosigkeit und Gängelei. In J. Köster, W. Lütgert, & J. Creutzburg (Eds.), *Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen*. (pp. 165–184). Lang.
- Kultusministerkonferenz. (2002). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 24.05.2002. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/allg_Schulwesen/epa_deutsch.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2012). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. https://www.kmk.org/fileadmin/Daten/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf
- Künsting, J., & Lipowsky, F. (2014). Üben. In W. Einsiedler (Ed.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. (pp. 409–413). Klinkhardt; UTB.
- Kurz, G. (2018). *Hermeneutische Künste. Die Praxis der Interpretation*. Metzler.
- Matz, D. (2020). *Interpretationskonzepte bei Deutschlehrkräften und ihren Schüler*innen*. Universitätsverlag Bamberg.
- Rödel, M. (2018). *Interpretationsaufsätze schreiben. Ein Handbuch* (2nd ed.). Schneider Hohengehren.
- Steinmetz, M. (2013). *Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch. Eine qualitativ-empirische Studie zur Realisierbarkeit von Bildungsstandards*. Springer Verlag Hohengehren.
- van Dijk, T.A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.

- Zabka, T. (2005). *Pragmatik der Literaturinterpretation. Theoretische Grundlagen – kritische Analysen*. Niemeyer.
- Zabka, T. (2013). Die Analyse semantischer Ähnlichkeiten und Oppositionen und ihre Funktion für das literarische Verstehen. In J. Gahn, & C. Rieckmann (Eds.), *Poesie verstehen – Literatur unterrichten*. (pp. 51–66). Schneider Hohengehren.
- Zabka, T. (2015). Was sind Methoden der Literaturinterpretation im Unterricht und wie kann man sie untersuchen? In H. Jonas, & M. Kreisel (Eds.), *Fachdidaktik Deutsch – Rückblicke und Ausblicke*. (pp. 215–236). Lang.
- Zabka T. (2021). Aspekte von Interpretationskompetenz und deren Vermittlung im literaturwissenschaftlichen Grundstudium und Propädeutikum. *PhiN. Philologie im Netz, Beiheft, 27*, 4–12. <http://web.fu-berlin.de/phin/bi.htm>

TEIL III:

Üben in der Professionalisierungsforschung

Nicole Masanek

Üben in literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Lerngelegenheiten

Ein didaktisches Modell zur Einübung von Vernetzung im Lehramtsstudium Deutsch

Im vorliegenden Beitrag wird ein didaktisches Modell zur Einübung einer dimensionsübergreifenden sowie einer Theorie-Praxis-Vernetzung innerhalb der 1. Phase der Lehrer*innenbildung vorgestellt. Auf Basis gegenwärtiger Forschungsergebnisse werden dabei zunächst Fähigkeiten und Schwierigkeiten Studierender hinsichtlich der o. g. Formen der Vernetzung herausgearbeitet. Als Ergebnis zeigt sich, dass besonders der Erwerb und die Nutzung fachlichen sowie fachlich fundierten fachdidaktischen Wissens Lehramtsstudierende vor große Herausforderungen stellen. Diese könnten, so die leitende These dieses Beitrages, deutlich gemildert werden, wenn Phasen eines elaborierten Übens literaturwissenschaftlichen Wissens und seiner Verzahnung mit (literatur)didaktischen Wissensbeständen sowie mit ausgewählten schulischen Handlungskontexten in verschiedenen Lerngelegenheiten etabliert werden würden. Hier anschließend werden im Zuge der Modellpräsentation systematisch aufeinander Bezug nehmende Orte des Einübens von Vernetzung im universitären Kontext sowie die mögliche Ausgestaltung der Lehr-Lernarrangements vorgestellt. Damit wird eine theoretische Grundlage zu einer systematisch variierten Perspektivierung fachlichen (hier: literaturwissenschaftlichen) Wissens innerhalb der 1. Phase der Lehrer*innenbildung geschaffen, die Studierenden verstärkte Vernetzungsleistungen ermöglichen soll.

Üben, Lehramtsstudium, Theorie-Praxis-Vernetzung, dimensionsübergreifende Vernetzung, fachliches Wissen

In this article, a didactic model for practicing cross-dimensional and theory-practice networking within the first phase of teacher education is presented. On the basis of current research results, the abilities and difficulties of students with regard to the above-mentioned forms of networking are first worked out. As a result, it is shown that especially the acquisition and use of subject-specific as well as subject-based didactical knowledge poses great challenges to pre-service teachers. According to the guiding thesis of this paper, these challenges could be significantly alleviated if phases of elaborated and structured practice of subject knowledge and its linkage with didactic knowledge and school-related contexts were established in different, consecutively arranged learning opportunities. Subsequently, in the course of the model presentation, places of practicing networking in the university context that systematically refer to each other as well as the possible design of the teaching-learning arrangements are presented. Thus, a theoretical basis for a systematically varied perspectivization of subject-specific knowledge within the 1st phase of teacher education is created, which should enable pre-service teachers to intensify networking achievements.

practice, teacher education, theory-practice linkage, cross-dimensional linkage, professional knowledge

1 | Einführung

Üben gilt als eine wichtige Determinante für einen erfolgreichen Kompetenzerwerb (vgl. Lerche 2019: 212). Im Deutschunterricht nehmen Übungsphasen deshalb traditionell einen großen Raum ein. Nach der Rolle desselben im Lehramtsstudium Deutsch, das im Mittelpunkt dieses Aufsatzes steht, darf dagegen kritisch gefragt werden. Zumindest innerhalb der Forschung zur

1. Phase der Lehrer*innenbildung spielten Überlegungen hierzu bisher eine nur untergeordnete Rolle. Dies mag daran liegen, dass in den letzten Jahren andere, dem Üben vorgängige Aspekte näher untersucht wurden. In Bezug auf das hier interessierende Professionswissen von Lehramtsstudierenden nahmen neben der Messung des Umfangs desselben (vgl. Pissarek/Schilcher 2017, Bremerich-Vos et al. 2011) beispielsweise Fragen nach der dimensionsübergreifenden Vernetzung von Wissensbeständen (vgl. Landgraf/Mühling 2020, Lüke 2020) sowie der Nutzung professionellen Wissens in unterrichtsnahen Handlungssituationen (vgl. Winkler/Seeber 2020, Winkler 2019) einen großen Raum ein. Anknüpfend an Untersuchungsergebnisse der beiden letztgenannten Richtungen und unter Fokussierung bisheriger Ergebnisse der Studie über die *Nutzung professionellen Wissens in unterrichtsnahen Handlungssituationen*¹ (NuProW-Studie, vgl. Masanek 2022, Masanek/Doll 2020, Masanek 2018, Masanek/Doll im Druck), wird in diesem Beitrag ein didaktisches Modell zur Einübung von Vernetzung innerhalb der 1. Phase der Lehrer*innenbildung vorgestellt. Es ist auf die Disziplinen der Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik zentriert und orientiert sich an den spezifischen Herausforderungen Lehramtsstudierender bei der dimensionsübergreifenden Vernetzung von Wissen, die hier innerhalb des fachdidaktischen Wissensbereiches situiert wird, sowie bei der Nutzung diesen und fachlichen Wissens in schulischen Handlungssituationen.

2 | Theoretische Überlegungen

2.1 | Üben: Definitionen, Ziele, Formen

Unter *Üben* versteht man den Teil eines Lernprozesses, der einsetzt, nachdem „basale Wissenserwerbs- und Verstehensprozesse bereits teilweise oder ganz abgeschlossen sind“ (Künsting/Lipowski 2014: 409). Anders als Aebli, der das intensive Durcharbeiten und tiefe Verstehen erworbenen Wissens als *Voraussetzung* eines Übens betrachtete (vgl. Aebli 2019: 328), verweist die neuere Forschungsliteratur auf die Interdependenz von Durcharbeiten, Verstehen und Üben (vgl. Künsting/Lipowski 2014: 412). Betont wird, dass gerade der Prozess des Übens Einsichten in noch nicht verstandene konzeptuelle Zusammenhänge ermöglicht (vgl. Künsting/Lipowski 2014). Im vorliegenden Beitrag wird sich diesem Verständnis von Üben angeschlossen.

Die wesentliche Figur der Übung besteht in der Wiederholung von Wissen und folgt dem Ziel der Verstärkung der Gedächtnisspur (vgl. Künsting/Lipowski 2014: 409), d. h. der Automatisierung und Vertiefung. Während nach Aebli die Anwendung und der Transfer von Wissen dem Üben nachgelagert sind (vgl. Aebli 2019: 339), wird gegenwärtig die Fähigkeit zum Transfer, die den Erwerb tragen, d. h. nur eingeschränkt anwendbaren Wissens verhindern soll (vgl. Renkl 2000: 18), als ein wesentliches Ziel des Übens bestimmt (vgl. Künsting/Lipowski 2014: 409). Besonders bedeutsam sind deshalb elaborierende Übungen (vgl. Gudjohns 2005), die auf die „Ausarbeitung des Lerngegenstandes durch variantenreiche Übungsformen“ (Gudjohns 2005: 13) zielen:

Durch Anwendungsbeispiele unterschiedlicher Art wird es [das Wissen] neu vernetzt und mit Vorwissen verknüpft. Beim wiederholenden Durcharbeiten ausgehend von neuen Start-

¹ Diese Studie fand innerhalb des Projekts Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen (ProfLe) an der Universität Hamburg statt, die im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird.

punkten und über teilweise neue Wege kommt es zu einem Neukonstruieren derselben Inhalte. (Gudjohns 2005: 13)

2.2 | Situierung des Übens innerhalb des universitären Kontextes

In Anlehnung an McDonnell (1995) unterscheiden Zühlsdorf/Winkler (2018) drei Ebenen des universitären Curriculums, die allesamt für die Praxis des Übens relevant sind. Unter dem *intendierten Curriculum* werden „Vorgaben und Richtlinien verstanden, die z. B. durch Studienordnungen und Modulbeschreibungen“ (Zühlsdorf/Winkler 2018: 222) oder durch übergeordnete Zielbeschreibungen, z. B. die Standards der KMK, vorgegeben sind. Auf dieser Ebene finden sich folglich die Kompetenzen definiert, die innerhalb der hier interessierenden 1. Phase der Lehrer*innenbildung eingeübt werden sollen. Das intendierte wird durch das die konkreten Lehrveranstaltungen umfassende *implementierte Curriculum* realisiert. Auf dieser Ebene, die systematisches und didaktisch-methodisch aufbereitetes Üben ermöglicht (vgl. Lerche 2019), sollten Praktiken des Übens ihren bevorzugten Einsatzort finden. Die dritte Ebene wird als realisiertes (*attained*) Curriculum benannt und umfasst die einem Individuum inhärenten Kompetenzen, z. B. sein (u. a. durch Übung) erworbenes Professionswissen (vgl. Zühlsdorf/Winkler 2018: 221, McDonnell 1995: 306). Denkt man diese Ebene im Kontext des Übens während der 1. Phase der Lehrer*innenbildung, stellt das realisierte Curriculum sowohl den notwendigen Ausgangs- als auch Endpunkt universitärer Lehre dar. Denn Üben kann nur erfolgreich sein, wenn es an bereits vorhandene Kompetenzen der Lernenden, z. B. ihr Professionswissen, anknüpft (vgl. Heymann 2005: 5). Zugleich macht Üben nur dann Sinn, wenn die angestrebten Kompetenzen durch das lernende Individuum noch nicht sicher erreicht sind, d. h. wenn zwischen dem intendierten und realisierten Curriculum keine Deckungsgleichheit besteht (vgl. Heymann 2005: 5). Eine intelligente Praxis des Übens (vgl. Heymann 2005) muss somit eine mehrdimensionale Passung aufweisen, die sich zwischen der Zieldimension (intendiertes Curriculum), den Voraussetzungen der Lernenden (realisiertes Curriculum) sowie der didaktisch-methodischen Gestaltung der Lehre (implementiertes Curriculum) sinnstiftend aufspannt.

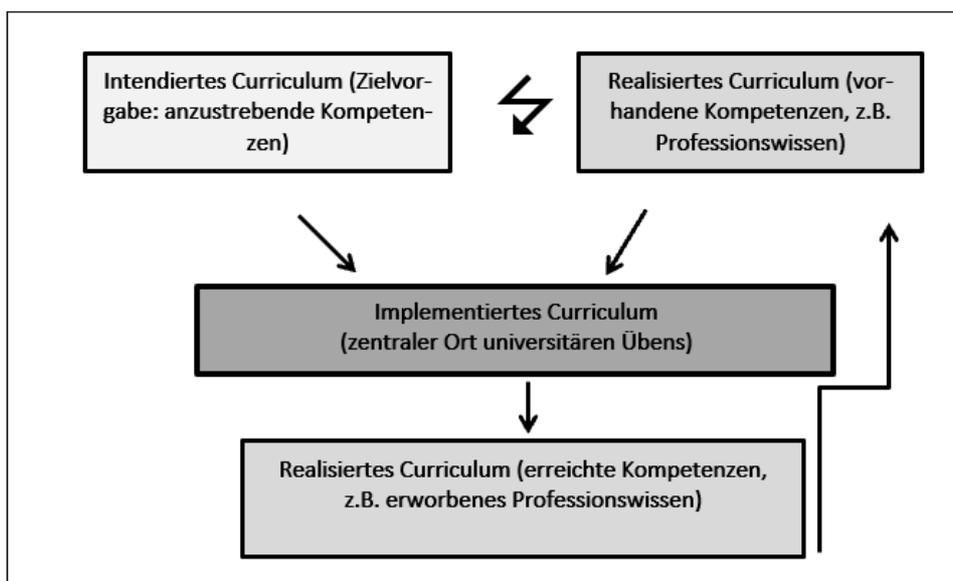


Abb. 1: Zusammenspiel der Ebenen universitärer Lehrer*innenbildung beim Üben

3 | Das intendierte Curriculum: Die Zielperspektive universitärer Lehrer*innenbildung

„Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen“ (KMK 2019b: 3), d. h. Expert*innen im Bereich des Unterrichts (vgl. KMK 2019b: 3). Als solche benötigen sie die Fähigkeit zur Initiierung *fachlichen* Lernens (vgl. Helmke 2004: 14f.) und zur „Entwicklung des Fachinhalts“ (Bromme 1992: 92). Das Studium leistet hierzu seinen Beitrag, indem es vorrangig theoretische Wissensbestände aus den Bereichen des pädagogischen, fachlichen sowie fachdidaktischen Wissens lehrt (vgl. Baumert/Kunter 2006), die zur theoretischen Fundierung späteren Handelns in der Praxis dienen sollen (vgl. KMK 2019b: 3, Neuweg 2018: 71). Damit dies gelingt, muss bereits im Studium eine Durchlässigkeit von Theorie und Praxis angebahnt werden, indem ein Miteinander-In-Beziehung-Setzen von theoretischen Wissensbeständen und praktischen Handlungssituationen eingeübt wird. Diese Fähigkeit, die sich beispielsweise durch die Nutzung deklarativen Wissens in schulischen Handlungssituationen zeigen kann, wird im Folgenden als *Theorie-Praxis-Vernetzung* benannt. Die Notwendigkeit hierzu wird in den Beschlüssen der KMK explizit für den Erwerb fachdidaktischen und pädagogischen, nicht aber für den fachlichen Wissens eingefordert (vgl. KMK 2019a: 3, vgl. KMK 2019b: 6). Dies verwundert, denn innerhalb unterrichtlicher Situationen ist auch die Nutzung rein fachlichen Wissens durchaus notwendig und sollte deshalb ebenfalls bereits im Laufe der 1. Phase angeregt werden.

Pädagogisches Wissen zeichnet sich grundsätzlich durch seine Fachindifferenz aus, d. h. Aspekte *fachlichen* Lehrens und Lernens werden in diesem Wissensbereich nicht mitgedacht (vgl. KMK 2019b). Mit Blick auf die angestrebte Kompetenz von Lehramtsstudierenden, der Fähigkeit zur Entwicklung des Fachinhalts, sind besonders die unterrichtsnahen Facetten (z. B. Umgang mit Heterogenität, Motivierung, vgl. König/Blömeke 2010) dieses ursprünglich sehr weit gefassten Wissensbereiches (vgl. Shulman 1986) innerhalb der 1. Phase der Lehrer*innenbildung von besonderer Relevanz. Der *fachliche Wissensbereich* umfasst inhalts- und wissenschaftstheoretisches Wissen einer bestimmten Fachwissenschaft (vgl. Shulman 1986: 9). Neben einem Orientierungs- und Metawissen, was z. B. die Möglichkeit des Rückgriffs auf wichtige „ideengeschichtliche und wissenschaftstheoretische Konzepte“ (KMK 2019a: 4) umfasst, sollen Studierende ein strukturiertes Verfügungswissen erwerben, das zwischen zentralen und peripheren Wissensbeständen einer Disziplin unterscheiden und Wissensbestände *innerhalb einer Disziplin* miteinander in Beziehung setzen kann (vgl. KMK 2019a: 27). Neben der Ausbildung einer Theorie-Praxis-Vernetzung gibt sich so die *innerfachliche Vernetzung* von Wissensbeständen als ein weiteres grundlegendes Ziel der 1. Phase der Lehrer*innenbildung zu erkennen. Hinsichtlich der bereits während des Studiums anzubahnenden Ausbildung von Expertise zeigt sich überdies eine weitere bedeutsame Zielperspektive universitärer Lehrer*innenbildung, die sich als *dimensionsübergreifende Form der Vernetzung* benennen lässt und ein „Miteinander-In-Beziehung-Setzen deklarativer Wissens Elemente verschiedener Wissensbereiche“ (Masanek/Doll 2020: 37, Masanek 2018: 154) meint. Sie steht Brommes *fachspezifisch-pädagogischem Wissen* nahe, das sich allerdings sowohl aus miteinander vernetzten theoretisch-deklarativen als auch praktischen Wissensbeständen zusammensetzt und damit eine weiter gefasste Vernetzung von Wissen beschreibt (vgl. Bromme 1992).

Eine Form dimensionsübergreifender Vernetzung findet ihren Ort innerhalb des *fachdidaktischen Wissensbereichs*²: Während fachliches Wissen Aspekte von Lehren und Lernen nicht beachtet und pädagogisches Wissen sich genau gegenteilig durch eine Unabhängigkeit vom fachlichen Gegenstand auszeichnet, denkt fachdidaktisches Wissen den Gegenstand immer mit, d. h. „die ‚Sache‘ [wird] in den pädagogischen Kontext des Lehrens und Lernens“ (König et al. 2018: 7) gestellt. Ein wesentliches Merkmal fachdidaktischen Wissens besteht folglich darin, dass fachliches und pädagogisches Wissen miteinander in Beziehung gesetzt wird (vgl. Masanek 2022, Masanek/Doll 2020: 40). Dadurch entsteht zwar keine Deckungsgleichheit zwischen dem fachdidaktischen auf der einen und fachlichem sowie pädagogischem Wissen auf der anderen Seite (vgl. König et al. 2018), wohl aber Schnittmengen: So weisen Fachwissen und fachdidaktisches Wissen u. a. „die fachlichen Inhalte“ und „fachdidaktisches und pädagogisch/psychologisches Wissen über Lehren und Lernen“ (Kleickmann/Hardy 2019: 3) als jeweiligen Überlappungsbereich auf. Diese Überlappung bzw. das Miteinander-in-Beziehung-Setzen fachlichen und pädagogischen Wissens wird ebenfalls in den drei Facetten fachdidaktischen Wissens, wie sie in der Studie FALKO-D herausgearbeitet wurden (vgl. Pissarek/Schilcher 2017), ersichtlich. So bezieht sich die Facette des *Potentials von Texten* auf fachdidaktisches Wissen, durch das „man in der Lage ist, das besondere Potential eines Textes [d. h. eines fachlichen Gegenstandes] zu erkennen und zum Lernprozess in Beziehung zu setzen“ (Pissarek/Schilcher 2017: 78). Die zweite Facette des *Erklärens und Repräsentierens* umfasst fachdidaktisches Wissen „über wirksame und für Schüler hilfreiche Visualisierungsformen und Hilfovstellungen, die das abstrakte [fachliche] Problem sinnvoll veranschaulichen“ (Pissarek/Schilcher 2017: 78). Beim *Umgang mit Schülerkognition*, der dritten Facette, geht es darum, „die spezifischen Herausforderungen und Schwierigkeiten, welche die Unterrichtsgegenstände für die Schüler bieten, zu beurteilen und ihnen durch angemessenes didaktisches Handeln zu begegnen“ (Pissarek/Schilcher 2017: 78).

Hinsichtlich der Art und Weise des Miteinander-in-Beziehung-Setzens fachlicher und pädagogischer Wissensbestände dominieren bisher Erkenntnisse aus der Expertiseforschung. Dabei wird darauf verwiesen, dass Expert*innen Wissen aus diesen zwei Dimensionen nicht in einem additiven Modus zueinanderfügen, sondern dass „im Sinne einer chemischen Synthese etwas Neues aus dem Gefüge der verschiedenen Erkenntnisse und Theorien“ (Parchmann 2013: 32) entwickelt wird. Sehr ähnlich formuliert Bromme, dass das für Expert*innen typische fachspezifisch-pädagogische Wissen sich u. a. durch eine „Verschmelzung von Kenntnissen verschiedener Herkunft“ (Bromme 1992: 100) auszeichnet. Diese führt dazu, dass „keine bewußte Übersetzung der verschiedenen Wissensbereiche untereinander mehr“ (Bromme 1992: 101) leistbar ist und didaktisch-methodische Überlegungen durch den Blick auf die fachliche Spezifität des jeweiligen Gegenstandes/Themas heraus entstehen (vgl. Bromme 1992: 101). Ergebnisse aktueller Studien, die sich auf Lehramtsstudierende beziehen (vgl. Masanek 2022,

² Mit dieser Feststellung soll nicht behauptet werden, dass die Vernetzung fachlicher und pädagogischer Wissensbestände ein Kernmerkmal *des gesamten fachdidaktischen Wissens* ist. Festgehalten werden muss vielmehr, dass diese dimensionsübergreifende Vernetzung fachlichen und pädagogischen Wissens besonders im Bereich des fachdidaktischen Modellierens erkennbar ist (vgl. Abraham/Rothgangel 2017). Dieser stellt aber nur einen – in den folgenden Ausführungen näher beleuchteten – Teilbereich eines durchaus vielfältigeren fachdidaktischen Wissens dar (vgl. Frederking/Abraham 2020).

Masanek/Doll 2020), geben weitere Ausprägungen dieses dimensionsübergreifend vernetzten Wissens zu erkennen (vgl. Kap. 4.2).

Neben dem notwendigen fachlichen Bezug zeichnet sich fachdidaktisches Wissen folglich durch die obligatorische Fokussierung auf den zu entwickelnden Lehr-Lernprozess und damit durch den Einbezug der Perspektive von Schüler*innen aus. Dies gilt sowohl für situationsentbundenes, eher theoretisches als auch für situativ ausgerichtetes fachdidaktisches Wissen, das in einem Bezug zu konkreten schulischen Anwendungssituationen steht (vgl. Gerner 2014). Angehende Lehrer*innen müssen während ihres Studiums beide Formen erwerben. So sollen Absolvent*innen des Lehramtsstudiums „fachwissenschaftliche [...] Inhalte auf ihre Bildungswirksamkeit hin und unter didaktischen Aspekten“ (KMK 2019a: 4) analysieren oder „komplexe Sachverhalte adressatengerecht, auch in einfacher Sprache“ (KMK 2019a: 4) darstellen können (situatives fachdidaktisches Wissen). Der Erwerb eines eher situationsentbundenen fachdidaktischen Wissens wird gefordert, wenn es heißt, dass Absolvent*innen „ein solides und strukturiertes Wissen über fachdidaktische Positionen und Strukturierungsansätze“ (KMK 2019a: 4) besitzen sollen. Für die Anbahnung dieses wie besonders des unterrichtsnahen fachdidaktischen Wissens wird ein fundiertes fachliches Wissen benötigt (vgl. Lindner/Klusmann 2018: 293), das mit dem Blick auf Aspekte von Lehren und Lernen sowohl in die Breite eines fachlichen Themas (z. B. zentrale und periphere Konzepte desselben, einsetzbare fachliche Gegenstände) als auch in die Tiefe (z. B. fachliche Analyse eines Gegenstandes) zu schauen erlaubt.

Trotz der theoretischen und empirischen Trennbarkeit von fachlichem, pädagogischem und fachdidaktischem Wissen (vgl. König et al. 2018) kann es im Einzelfall schwierig sein, die Perspektiven klar voneinander zu unterscheiden. Dies betrifft besonders die Differenzierung fachlicher und fachdidaktischer Perspektiven. So werden Fragen der Repräsentation, d. h. der Art und Weise der Darbietung und Veranschaulichung von Wissen, meist dem fachdidaktischen Wissensbereich zugeordnet. Das aber bedeutet, dass jeder Fachwissenstest, der die Proband*innen bekanntermaßen zur Repräsentation ihres fachlichen Wissens auffordert, keine Abfrage rein fachlichen Wissens mehr ist (vgl. z. B. Neuweg 2014). Auch die Veranschaulichung zentraler fachlicher Konzepte durch fachliche Beispiele (z. B. die Exemplifizierung des Lyrik-Konzepts durch verschiedene Gedichtformen), die vor allem ihren Ort innerhalb fachwissenschaftlicher Seminare finden dürfte, berührt bereits eine fachdidaktische Perspektive. Können Grenzziehungen im Einzelfall folglich schwierig sein, sollten beide Perspektiven doch nicht ineinander verschwimmen. Denn gerade für Systematisierungen innerhalb des implementierten Curriculums ist eine Trennung beider Perspektiven zwingend notwendig. Mit Blick auf das hier zu entwickelnde didaktisch-methodische Modell soll deshalb festgehalten werden, dass alle Fragen fachlicher Repräsentation, die sich primär auf sachlogische Aspekte stützen und Fragen einer „alters- bzw. lernstandsangemessenen Vermittlung“ (Abraham/Rothgangel 2017: 15) *nicht* thematisieren, als fachliche Perspektiven im Lehramtsstudium verstanden werden. Fragt man folglich, welche Beispiele sich in fachlicher Hinsicht besonders gut eignen, *um ein Konzept fachlich zu veranschaulichen*, wird damit eine fachwissenschaftliche Perspektive ausgedrückt. Fragt man nach passenden Beispielen zur Veranschaulichung eines Konzepts *für bestimmte Schüler*innen oder für ein bestimmtes Ziel*, findet sich eine fachdidaktische Perspektive angesprochen. Die Fähigkeit zur (rein fachlichen) Beurteilung inhaltlicher Schwerpunktsetzungen (z. B. in Überblickstexten) sowie die Einschätzung fachlicher Folgen von Reduktion wird ebenfalls dem fachlichen Wissen zugeordnet (vgl. Woehlecke et al. 2017: 419). Hinsichtlich der ebenfalls

schwierig zu ziehenden Grenze zwischen der fachlichen Beurteilung von Schüler*innen-Produkten und der Analyse von Fehlvorstellungen, wird folgender Unterschied festgehalten: Werden Interpretationshypothesen von Schüler*innen identifiziert, die „fachlich nicht haltbar sind, und zugleich vermutliche Ursachen für die Fehlvorstellungen“ (Pissarek/Schilcher 2017: 78) genannt, handelt es sich um eine fachdidaktische Perspektive. Geht es alleine um die Überprüfung fachlicher Korrektheit von Schüler*innen-Produkten (z. B. die Korrektur einer Klausur), wird eine fachliche Perspektive eingenommen. Denn das

Erkennen von fachlichen Fehlern ist ohne einen Bezug zur Schülerin oder zum Schüler zu verstehen und daher abzugrenzen vom Antizipieren typischer Vorstellungen von SuS und vom Umgang damit im Unterricht, was zum fachdidaktischen Wissen gehört. (Woehlecke et al. 2017: 422)

Hinsichtlich verschiedener *Wissensarten* muss konstatiert werden, dass Lehramtsstudierende in allen drei Wissensbereichen *deklaratives Wissen* erwerben müssen und zwar sowohl Fakten- als auch konzeptuelles Wissen. Als „organisierte“, „vernetzte“ Formen“ (Bremerich-Vos 2008: 33) des Wissens ist letzteres z. B. bei der dimensionsübergreifenden Vernetzung gefordert. Zur Theorie-Praxis-Vernetzung wird außerdem *metakognitives Wissen* benötigt, das die „Kenntnis über das ‚Wann‘ und ‚Warum‘ des Zugriffs auf bestimmte Wissensteile“ erlaubt und „damit eine effektive metakognitive Steuerung der Nutzung des anzuwendenden Wissens“ (Renkl 1996: 80). Prozedurales Wissen gibt notwendige Informationen über das *Wie* dieser Nutzung, d. h. es umfasst die Fähigkeit zur Durchführung und Anwendung von Prozeduren (vgl. Renkl 2015: 4f.). Innerhalb der 1. Phase der Lehrer*innenbildung gilt es, alle drei der hier genannten Wissensarten einzuüben.

4 | Das realisierte Curriculum: Empirischer Forschungsstand

In diesem Kapitel wird das realisierte Curriculum Lehramtsstudierender hinsichtlich ihrer Fähigkeiten zur dimensionsübergreifenden sowie zur Theorie-Praxis-Vernetzung näher betrachtet. Im Fokus stehen dabei bisherige Ergebnisse der NuProW-Studie, innerhalb derer Formen der Vernetzung untersucht wurden (vgl. Masanek 2022, Masanek/Doll 2020, Masanek 2018).³ Dazu wurden insgesamt 96 Lehramtsstudierende der Universität Hamburg mit dem Fach Deutsch (63 Bachelor- sowie 33 Masterstudierende) in Form einer Textvignette mit einer schulischen Handlungssituation konfrontiert. Die vorgelegte Vignette, welche die Unterrichtsplanung einer fiktiven Studentin beinhaltet, sollte von den Proband*innen auf Basis erworbenen professionellen Wissens beurteilt und ggf. mit Alternativen versehen werden. Um Reaktionen der Studierenden zu provozieren, enthielt die eingesetzte Vignette Probleme (vgl. Rehm/Bölsterli 2014: 217) sowohl in fachlicher, pädagogischer als auch in fachdidaktischer Hinsicht (vgl. Masanek/Doll 2020: 43f.). In Verbindung mit der offenen Aufgabenstellung dieses Erhebungsinstrumentes (vgl. Masanek/Doll 2020: 43f.) wurde es den Proband*innen ermöglicht, selbst zu entscheiden, auf welches Wissen sie bei der Beurteilung zurückgreifen. In einem Mixed-Methods-Verfahren wurden die in Analyseeinheiten gefassten Reaktionen der Studierenden sowohl quantitativ hinsichtlich der Häufigkeit der Nutzung von Wissen aus einem Wissensbereich als auch qualitativ hinsichtlich spezifischer Merkmalsausprägungen der dimensionsübergrei-

³ *Vernetzung* wird innerhalb dieses Aufsatzes ausschließlich auf das realisierte Curriculum, d. h. auf die kognitiven Leistungen der Studierenden bezogen.

fenden Vernetzung fachlichen und pädagogischen Wissens ausgewertet. Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Studie für die Kohorte der Bachelorstudierenden kurz zusammengefasst und in Forschungsergebnisse weiterer relevanter Studien eingeordnet.

4.1 | Die Nutzung vernetzten Wissens in schulischen Handlungssituationen

Die bisherigen Ergebnisse der NuProW-Studie zeigen, dass die Proband*innen im Zuge der Beurteilung der Unterrichtsplanung mehrheitlich auf pädagogisches Wissen zurückgreifen, d. h. auf ein Wissen, das fachliche Inhalte und Gegenstände nicht beachtet (vgl. Masanek/Doll 2020: 48). Dieses steht im Einklang mit Ergebnissen von Heins, der konstatiert, dass Bachelorstudierende bei der Beurteilung einer videografierten Unterrichtsvignette den fachlichen Gegenstand kaum wahrnehmen (vgl. Heins 2019: 136) und auch Lernende „allenfalls aus einer pädagogisch-psychologischen Perspektive“ (Heins 2019: 136) streifen. Vorliegende Ergebnisse der OVID-PRAX-Studie deuten zudem darauf hin, dass sich die Auseinandersetzung mit fachlichen Fragen in schulischen Handlungssituationen im Laufe des Praxissemesters noch weiter verschlechtert (vgl. Winkler/Seeber 2020: 43). Hinsichtlich der Nutzung fachdidaktischen Wissens weisen weitere Daten dieser Studie darauf hin, dass Lehramtsstudierende sich bei ihren deutschdidaktischen Entscheidungen verstärkt „an bekannten schulischen Mustern orientieren“ (Winkler 2019: 73) und weniger an universitär erworbenem fachdidaktischen Wissen. Innerhalb der NuProW-Studie konnte dagegen eine regelmäßige, aber im Verhältnis zum pädagogischen Wissen geringere Nutzung fachdidaktischen Wissens festgestellt werden (vgl. Masanek/Doll 2020: 47). Beide Studien treffen sich in der Forderung, dass eine häufigere und regelmäßige Nutzung fachdidaktischen Wissens als erstrebenswert angesehen wird. Damit gibt sich eine erste Herausforderung für Lehramtsstudierende zu erkennen: die Nutzung fachlichen und fachdidaktischen Wissens in schulischen Handlungssituationen. In beiden Studien wird als ein Grund für dieses Nutzungsverhalten auf ein zu geringes fachliches Wissen der Studierenden verwiesen (vgl. Winkler/Seeber 2020: 43, Masanek/Doll 2020: 50), was durch Untersuchungen zur Messung des Umfangs an Professionswissen unterstützt wird: Während Lehramtsstudierende laut der LEK- bzw. der FALKO-Studie im Laufe der 1. Phase den Umfang an pädagogischem und fachdidaktischem Wissen ausbauen können (vgl. König/Seifert 2012: 13, Pissarek/Schilcher 2017: 100), stagniert der Erwerb fachlichen Wissens der Studie TEDS-LT zufolge auf einem niedrigen Niveau (vgl. Bremerich-Vos/Dämmer 2013: 69). Als ein weiterer Grund der nur geringen Nutzung fachlichen Wissens lassen sich metakognitive Defizite der Studierenden vermuten. So legen Auswertungen der NuProW-Studie, die einen Fachwissenstest vergleichend einbeziehen, nahe, dass besonders Bachelorstudierende teilweise über entsprechendes Fachwissen verfügen, dieses aber bei der Beurteilung der Vignette nicht nutzen (vgl. Masanek/Doll im Druck).

4.2 | Formen dimensionsübergreifend vernetzten Wissens bei Lehramtsstudierenden

Im Rahmen der NuProW-Studie konnte als Ergebnis der sich ausschließlich auf fachdidaktische Analyseeinheiten beziehenden qualitativen Analyse ein Kategoriensystem zu verschiedenen Merkmalsausprägungen fachdidaktischen Wissens erstellt werden. Methodisch orientierte sich der Prozess der induktiven Kategorienbildung, in dem die dimensionsübergreifende Vernetzung fachlicher und pädagogischer Wissensbestände fokussiert wurde, an der inhaltlich sowie formal-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Schreier (vgl. Schreier 2014). Das Kategoriensys-

tem lässt erkennbar werden, über welche Formen des Miteinander-in-Beziehung-Setzens fachlichen und pädagogischen Wissens Lehramtsstudierende im Bachelor verfügen (vgl. Masanek 2022; Masanek/Doll 2020).

Subkategorien dimensionsübergreifender Vernetzung	Ausprägung I	Ausprägung II	Ausprägung III
Schwerpunkt der Vernetzung (= thematischer Fokus vernetzter Analyseeinheiten)	vernetzt mit pädagogischem Schwerpunkt	vernetzt mit fachlichem Schwerpunkt	vernetzt mit ausbalanciertem Schwerpunkt
Modus der Vernetzung (= Struktur des Miteinander-in-Beziehung-Setzens fachlichen und pädagogischen Wissens)	exemplifizierend-vernetzt	Integrierend vernetzt	additiv vernetzt
Grad der fachlichen Präzision (= fachlicher Gehalt vernetzter Analyseeinheiten)	fachlich vernetzt	schwach vernetzt	fachlich stark vernetzt

Tab. 1: Verschiedene Merkmalsausprägungen fachdidaktischen Wissens hinsichtlich der Vernetzung fachlichen und pädagogischen Wissens

Die hier dargestellten Subkategorien fachdidaktischen Wissens geben zu erkennen, dass Lehramtsstudierende im Bachelor über vielfältige und durchaus unterschiedliche Formen des Miteinander-in-Beziehung-Setzens von fachlichem und pädagogischem Wissen verfügen. Die Existenz der thematisch orientierten Kategorie *Schwerpunkt der Vernetzung*, die nach dem „Kern des Textinhalts“ (Brinker et al. 2014: 52) einer jeweiligen Analyseeinheit fragt, offenbart dabei, dass die Studierenden neben einer fachindifferenten (pädagogischen) Schwerpunktsetzung auch die Fähigkeit besitzen, fachliche und pädagogische Themen gleichberechtigt zu behandeln (s. *vernetzt mit ausbalanciertem Schwerpunkt*) sowie den thematischen Kern der Vernetzung auf fachliche Aspekte zu richten (s. *vernetzt mit fachlichem Schwerpunkt*). Auf den Ausbau und die Sicherung dieser für die Initiierung fachlichen Lehrens und Lernens wichtigen Schwerpunktsetzung (s. Kap. 3) sollten sich Übungsphasen im Lehramtsstudium dennoch konzentrieren. Die Kategorie des *Modus*, die Auskunft über die strukturelle Art und Weise der Vernetzung gibt, zeigt darüber hinaus, dass Studierende fachliches und pädagogisches Wissen nicht nur additiv, d. h. formal aneinanderreihend, sondern inhaltlich miteinander verwoben zueinander in Bezug setzen (s. *exemplifizierend* und *integrierend vernetzt*). Im exemplifizierenden Modus geschieht dies, indem das fachliche Wissen zur Veranschaulichung eines pädagogischen Inhalts gebraucht wird (vgl. Masanek 2022). Mit Blick auf das angestrebte Ziel der Ausbildung von Expertise ist besonders die integrative Form der Vernetzung positiv hervorzuheben. Hier präsentieren die Proband*innen „pädagogisches Wissen, das bereits fachlich durchdrungen ist, bzw. fachliches Wissen, das schon pädagogisch durchleuchtet ist“ (Masanek 2022), d. h. fachliches und pädagogisches Wissen stehen in einer starken Interdependenz zueinander und zeigen einen hohen Vernetzungsgrad. Mit Blick auf die o. g. Vernetzungsleistungen von Expert*innen (s. Kap. 3), die eine große Nähe zu dem integrierenden Modus aufweisen, sollte auf die Einübung dieses Modus innerhalb der 1. Phase der Lehrer*innenbildung ein besonderes Augenmerk gerichtet werden.

Entsprechend der bisherigen Forschungsergebnisse zeigt sich die größte Herausforderung Studierender bei der dimensionsübergreifenden Form der Vernetzung von Wissen innerhalb der Subdimension *Grad der fachlichen Präzision* (vgl. Masanek/Doll 2020, vgl. Masanek/Doll im Druck). *Fachlich schwach vernetzte* Analyseeinheiten zeichnen sich durch die Formulierung spezifisch fachlicher Gegenstände oder Inhalte aus, die aber nur ungenau benannt bzw. nur marginal hinsichtlich ihres Bildungsgehaltes durchdacht werden (vgl. Masanek/Doll 2020: 46). Demgegenüber beinhalten *fachlich stark vernetzte* Analyseeinheiten präzise benannte neue, d. h. nicht in der Vignette thematisierte, Fachinhalte oder zeigen eine „*tiefer, mit erkennbarem Hintergrundwissen angereicherte fachliche Analyse*“ neuer oder bereits genannter fachlicher Inhalte“ (Masanek/Doll 2020: 46). In Analyseeinheiten dieser Kategorie findet sich folglich das für die spätere Unterrichtstätigkeit hochrelevante *fachlich fundierte* fachdidaktische Wissen repräsentiert. Die quantitative Auswertung fachdidaktischer Analyseeinheiten macht deutlich, dass 65% der Proband*innen *keinen* einzigen stark vernetzten Gedanken, aber fast 69% schwach vernetzte Gedanken (vgl. Masanek/Doll 2020: 47f.) generieren. Ausgehend von der Gesamtheit der als fachdidaktisch codierten Analyseeinheiten (insgesamt 140) wird in Tabelle 2 das Verhältnis von fachlich schwach und fachlich stark vernetzten Analyseeinheiten zu den beiden Subkategorien *Schwerpunkt der Vernetzung* sowie *Modus der Vernetzung* aufgezeigt.

	fachlich schwach vernetzt	fachlich stark vernetzt
vernetzt mit pädagogischem Schwerpunkt	44	7
vernetzt mit fachlichem Schwerpunkt	40	28
vernetzt mit ausbalanciertem Schwerpunkt	18	3
exemplifizierender Modus	39	5
integrierender Modus	47	30
additiver Modus	16	3

Tab. 2: Häufigkeit verschiedener Merkmalsausprägungen fachdidaktischen Wissens

Auch wenn die hier angegebenen Zahlen keine Repräsentativität beanspruchen können, so veranschaulichen sie doch die häufige Nutzung eines fachlich schwach vernetzten, d. h. eines fachlich *nicht* fundierten fachdidaktischen Wissens durch Lehramtsstudierende: Bei jeder spezifischen Merkmalsausprägung dimensionsübergreifend vernetzten Wissens wird in der Mehrheit nur ungenaues Fachwissen präsentiert. Studierende im Bachelor können also durchaus fachliche und pädagogische Wissensbestände inhaltlich miteinander in Beziehung setzen, d. h. sie verfügen über zielführende und adäquate Formen der strukturellen und thematischen Vernetzung. Allerdings geschieht dieses überwiegend auf Basis unpräzisen fachlichen Wissens. Der wesentliche Grund hierfür kann erneut auf einen zu geringen Umfang fachlichen Wissens zurückgeführt werden. So verweisen auch Landgraf/Mühling darauf, dass Studierende häufig über eine Wissensbasis verfügen, „die noch zu wenig auf konzeptualisiertem und gut vernetztem fachwissenschaftlichen Wissen fußt, das sie für eine erfolgreiche Unterstützung der

Schülerinnen und Schüler [...] benötigen“ (Landgraf/Mühling 2020: 251). Bedenkt man weiterhin, dass „vor allem das erworbene Fachwissen eine bedeutsame Ressource für die Entwicklung von fachdidaktischem Wissen“ (vgl. Lindner/Klusmann 2018: 293, Krauss et al. 2017) darstellt, wird deutlich, dass bei einem nur gering vorhandenem Fachwissen die Entwicklung fachdidaktischen Wissens an seine Grenzen stoßen muss.

5 | Ein didaktisches Modell zur Einübung von Vernetzung

Die bisherige Forschung verweist auf große Probleme Studierender im Bereich der Nutzung und des Erwerbs fachlichen sowie fachlich fundierten fachdidaktischen Wissens. Beide Formen der Vernetzung, so die These dieses Aufsatzes, gelängen Lehramtsstudierenden besser, wenn besonders fachliches Wissen im Laufe des Lehramtsstudiums Deutsch durch variantenreiche Übungen, die den Fokus auf die Vernetzung fachlichen Wissens mit fachdidaktischem sowie mit schulischen Handlungssituationen richten, verstärkt eingeübt würde. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass besonders Formen elaborierten Übens sowohl das konzeptuelle als auch das metakognitive Wissen (vgl. Renkl 1996: 80) der Studierenden verbessern könnten. Vorgestellt wird deshalb ein Modell zur Systematisierung schulbezogener Übungssituationen literaturwissenschaftlichen Wissens. Ausdrücklich wird damit *nicht* die Forderung verbunden, dass „alles, was im Studium gelernt wird, partout solche mehr oder weniger offensichtlichen Bezugspunkte zum Beruf aufweisen muss“ (Winkler 2015: 204). So hat beispielsweise der Erwerb von Kategorien der Erzähltextanalyse eine hohe Relevanz für die spätere Berufstätigkeit von Lehramtsstudierenden, auch wenn in der Lehre kein expliziter Bezug zur Schule gezogen wird. Dies gilt ebenfalls für literaturwissenschaftliche Themen, die keinen direkten Einsatz in der Praxis finden, die aber wohl eine Enkulturation in das Fach ermöglichen und dazu dienen können, einen wissenschaftlichen „Modus des Denkens auszubilden“ (Winkler 2015: 204). Die Erstellung dieses Modells verfolgt somit zwei zentrale Ziele: Gerade mit Blick auf literaturwissenschaftliche Lehre geht es zum einen darum, den Fokus auf einen – so die These – vernachlässigten Bereich zu richten, d. h. bisherige Formen und Inhalte von Lehre *zu erweitern*, um Lehramtsstudierenden so *auch* „Ansatzpunkte für erkenntnisfördernde Vergleichsrelationen zwischen Wissenschaftswissen und dem Anwendungsfeld Deutschunterricht“ (Winkler 2015: 204) zu ermöglichen. Zum anderen handelt es sich besonders bei den Lehr-Lern-Arrangements für fachdidaktische und kooperative Seminare um Vorschläge, die bereits in der Lehre praktiziert werden. Das innovative Moment dieser Modelle besteht deshalb darin, diese hinsichtlich ihrer Leistungen zur Einübung von Vernetzung näher zu beleuchten.

Für die Einübung von Vernetzung ist entsprechend dem hier vorzustellenden Modell sowohl die Fachwissenschaft als auch die Fachdidaktik zuständig, sodass sich literaturwissenschaftliche, -didaktische sowie kooperative Lerngelegenheiten angesprochen finden. Dabei wird von einer *konsekutiven Anordnung* ausgegangen, die zunächst den Besuch fachlicher und fachdidaktischer Lerngelegenheiten vorsieht und erst in einer fortgeschrittenen Studienphase um kooperative Lerngelegenheiten erweitert wird.

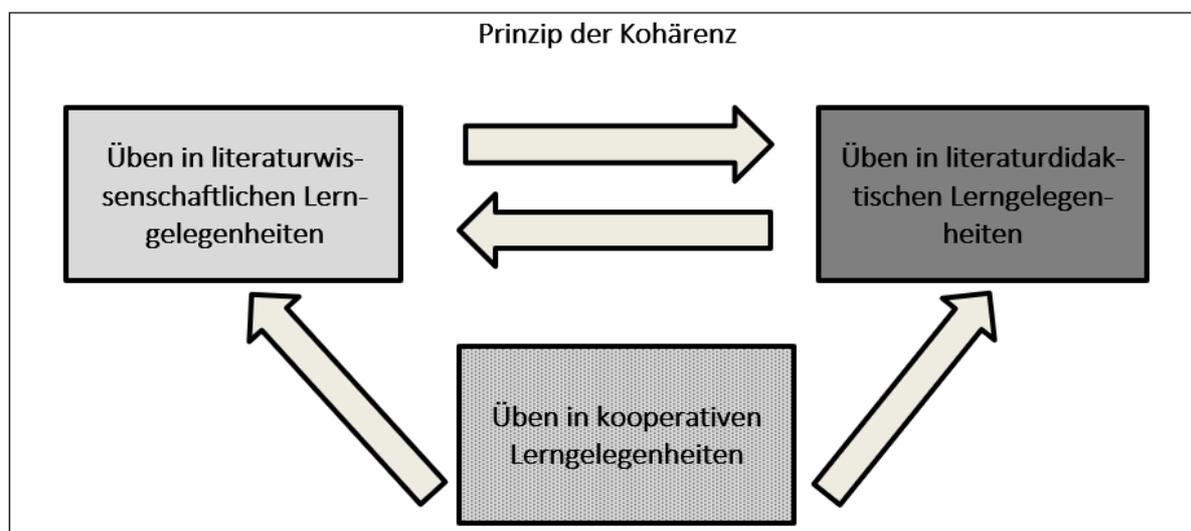


Abb. 2: Konsekutiver Verlauf des Übens innerhalb universitärer Lehrer*innenbildung

Mit diesem Modell richte ich mich gegen die besonders von Studierenden erhobene Forderung nach bereits früh im Studium einsetzenden kooperativen Lerngelegenheiten (vgl. Ziepprecht/Gimpel 2018). Grundlegend für diese Entscheidung ist die mit Kooperationen einhergehende hohe Komplexität der Anforderungen, die für fortgeschrittene Studierende deutlich leichter zu bewältigen sein dürfte (vgl. Masanek 2018: 169, Freudenberg et al. 2014: 162, Zühlsdorf/Winkler 2018: 230). Damit das fachliche und fachdidaktische Studium für die Studierenden dennoch und von Beginn an in einem erkennbaren Zusammenhang steht, wird allerdings eine Verzahnung⁴ beider Disziplinen gefordert, d. h. eine „curriculare Abstimmung von [...] Studienelementen“ (Hellmann et al. 2021). Diese soll sich nicht auf die Gesamtheit des zu lehrenden Stoffes beziehen, sondern gefordert wird eine Form der Lehre, die durch die Absprache verbindlich zu lehrender Inhalte *in Teilbereichen* dem übergeordneten Prinzip der *Kohärenz* folgt. Damit sind beständige Abstimmungsleistungen und Passungen gemeint (vgl. Hellmann et al. 2021), die den Lerngelegenheiten einen sinnstiftenden Rahmen geben und den Erwerb vernetzten Professionswissens fördern sollen (vgl. Hellmann et al. 2021). Ausgegangen wird somit von der – empirisch durchaus strittigen – Annahme (vgl. Ziepprecht/Gimpel 2018: 86, Masanek 2018: 170), dass eine im implementierten Curriculum angelegte Verzahnung zu verstärkten Vernetzungsleistungen der Studierenden führen *kann* (vgl. Zühlsdorf/Winkler 2018, Masanek 2018).

Zum elaborierten Üben innerhalb der o. g. Lerngelegenheiten können unterschiedliche Gegenstände eingesetzt und verschiedene kognitive Prozesse angeregt werden. Überdies muss im Prozess des Übens auf bereits erworbene Wissensbestände unterschiedlicher Disziplinen zurückgegriffen werden (s. Abb. 3).

⁴ Verzahnung situiert sich im implementierten Curriculum und ist somit als Pendant zur ausschließlich kognitiv orientierten Verwendung des Terminus der Vernetzung zu verstehen (vgl. Masanek/Koenen 2020: 259, Hellman et al. 2021).

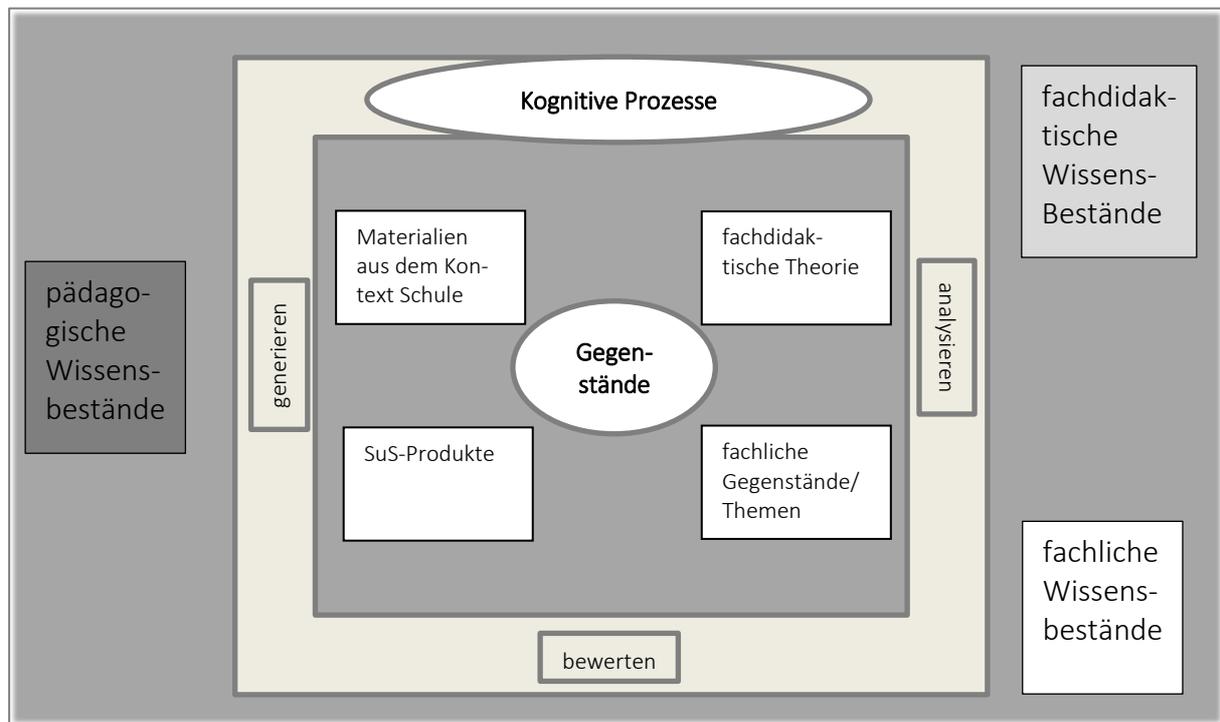


Abb. 3: Modell zur Einübung der Nutzung fachlichen und dimensionsübergreifend vernetzten Wissens

Auf Basis dieses Modells werden im Folgenden Möglichkeiten elaborierten Übens in fachlichen, fachdidaktischen sowie kooperativen Lerngelegenheiten vorgestellt.

5.1 | Elaboriertes Üben in literaturwissenschaftlichen Seminaren

In diesem Kapitel werden zwei Lehr-Lernarrangements präsentiert, die als Übungsformen ihren Einsatz im Anschluss an den Ersterwerb fachlicher Inhalte (z. B. im Rahmen eines Einführungskurses in die Literaturwissenschaft) finden. Angestrebt werden hiermit primär der vertiefte Erwerb fachlichen Fakten- und konzeptuellen Wissens sowie der Erwerb eines metakognitiven Wissens über die Nutzung fachlichen Wissens in schulischen Handlungssituationen.

5.1.1 | Arrangement 1: Fachliche Bewertung von Material aus dem Kontext Schule sowie von Schüler*innen-Produkten

Das hier angestrebte Lehr-Lernarrangement fokussiert den Lerngegenstand des *Materials aus dem Kontext Schule* (Schulbuchauszüge, Aufgabenstellungen etc.) sowie von Schüler*innen-Produkten (Klassenarbeiten, ausgefüllte Arbeitsblätter, transkribierte Gespräche), die fachlich bewertet werden sollen. Beim Bewerten geht es um die „Beurteilung im Hinblick auf Qualität, Konsistenz, Richtigkeit, Angemessenheit, und zwar auf Basis von vorgegebenen oder selbst entwickelten Kriterien“ (Bremerich-Vos 2008: 40). Folglich wird *nicht* das Fällen von beliebigen Urteilen gefordert, sondern eine Bewertung auf der Grundlage zuvor vermittelten literaturwissenschaftlichen Wissens, das einen normativen Bezugspunkt der Beurteilung darstellen *muss*. Als ein Beispiel für dieses Lehr-Lernarrangement soll ein Auszug aus einem Deutschbuch

(Doppel-Klick) für die 9. Klasse dienen, der den Studierenden nach der fachwissenschaftlichen Behandlung des Themas *Lyrik* mit der Bitte um Beurteilung vorgelegt werden kann:

Gedichte bilden die Gattung Lyrik. Sie haben mindestens eine **Strophe** und sind in **Versen** (Gedichtzeilen) geschrieben. Sie reimen sich häufig.

- Der **Reim** ist der möglichst genaue Gleichklang von Wörtern.
 - Paarreim: Reime am Ende von Gedichtzeilen (a a b b)
 - Kreuzreim: Reime der übernächsten Zeilen (a b a b)
 - Umarmender Reim: ein Reim, der einen Paarreim umschließt (a b b a)
- Eine **Strophe** verbindet eine bestimmte Anzahl von Versen (Gedichtzeilen) zu einer Einheit und gliedert das Gedicht oder Lied. (Krull et al. 2012: 290)

Dieser Auszug formuliert mehrere fachliche Wissensbestände, die im Zuge der Bewertung kritisch diskutiert werden können: Wie stellt sich hier das Verhältnis zwischen Gedichten, der Lyrik sowie dem Lied dar? Werden Gedichte und Lieder als zwei verschiedene Formen der Lyrik gefasst? Ist ein Lied folglich kein Gedicht und damit der Gattung der Lyrik nicht zugehörig? Überdies ist die Definition des Reims stark verallgemeinert und ungenau. Denn ein Reim zeichnet sich *nicht* durch einen möglichst genauen Gleichklang von Wörtern aus, sondern durch einen Gleichklang vom letzten betonten Vokal an (vgl. Burdorf 2015: 33), was ein wesentlicher Unterschied ist. Weiterhin kann die Qualität dieses Materials hinsichtlich seiner fachlichen Schwerpunktsetzungen überprüft werden: Inwieweit ist es *fachlich gerechtfertigt*, dass der häufig in Gedichten *nicht* vorhandene Reim hier eine derart zentrale Stellung einnimmt? Ist die Gattung der Lyrik aus fachlicher Sicht angemessen definiert oder fehlen wesentliche Informationen? Kritisch überlegt werden könnte beispielsweise, ob der alleinige Verweis auf Verse, die sich bekanntermaßen auch in dramatischen Texten finden lassen, die Lyrik deutlich genug von anderen Gattungen abgrenzt. Aus fachlicher Sicht könnten überdies weitere, wenn auch potentielle Merkmale von Gedichten aufgeführt werden, z. B. das Prinzip der Verdichtung, die Bedeutung der Bildlichkeit, der liedartige Charakter (vgl. Burdorf 2015: 21).

Iris Winkler verweist darauf, dass Studierende während des Lehramtsstudiums „Kriterien für die Einschätzung von Schülerlösungen im Literaturunterricht erwerben“ (Winkler 2015: 198) müssen, was Sachkenntnis erfordere. Daran anknüpfend wird nun das Vorgehen der fachlichen Beurteilung von Schüler*innen-Produkten expliziert, das erneut als eine Form elaborierten Übens auf Basis bereits erworbenen literaturwissenschaftlichen Wissens zu verstehen ist. Betrachten wir hierzu das Beispiel eines Fünftklässlers, dem das Gedicht *Die Made* von Heinz Erhardt mit folgender Aufgabenstellung vorgelegt wurde: „*Handelt es sich bei dem vorliegenden Text um ein Gedicht? Begründe deine Meinung!*“. Seine Antwort lautete:

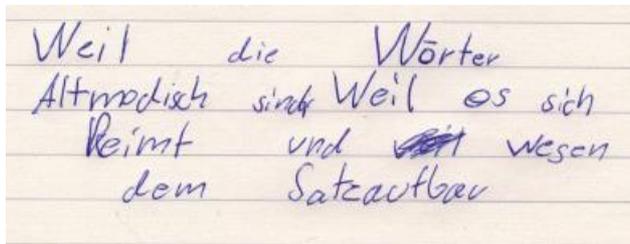


Abb. 4: Produkt eines Schülers, Klasse 5

Auf fachlicher Basis wäre zwar die implizite Konklusion dieser Aussage („Ja, es handelt sich um ein Gedicht“) als korrekt zu bezeichnen, nicht aber die Begründung. Denn weder zeichnen sich

Gedichte typischerweise durch altmodische Wörter noch durch das zwangsläufige Vorhandensein eines Reims aus. Da im Sinne der hier anzustrebenden rein fachlichen Bewertung die Analyse der Schüler*innen-Kognition nicht durchgeführt werden würde, birgt diese fachliche Erkenntnis jedoch zwei Gefahren in sich: Erstens sind Schüler*innen-Produkte aus fachlicher Sicht vermutlich meist mit Mängeln in irgendeiner Form besetzt. Wird der Blick der Studierenden, wie hier vorgeschlagen, nur auf die Frage der fachlichen Angemessenheit gerichtet, könnte sich bei diesen ein defizitorientierter Blick auf Lernende festsetzen, der aus fachdidaktischer Sicht als problematisch zu bewerten ist. Zweitens ermöglicht das hier vorgestellte Arrangement nicht, Entwicklungsprozesse von Lernenden und damit die für den Prozess des Lernens so wichtigen Übergänge zwischen korrekten und fehlerhaften Lösungen zu markieren. Ein derartiger Übergang zeigt sich beispielsweise in der Wendung „wegen dem Satzbau“, in der sich ein wesentliches Merkmal der Lyrik (ihre Versstruktur) bereits angedeutet findet. Dennoch: Trotz dieser beiden Einwände sollte das hier vorgeschlagene Lehr-Lern-Arrangement in fachlichen Lerngelegenheiten eingesetzt werden. Denn zum einen gibt es wenige Möglichkeiten, wie in der fachwissenschaftlichen Lehre die für Studierende vermutlich wichtigen Bezugspunkte zum Unterricht hergestellt werden können. Das hier vorgeschlagene Arrangement ist eine Möglichkeit hierfür und sein Einsatz mit der Hoffnung auf den vertieften Erwerb eines metakognitiven Wissens über die Nutzung fachlicher Inhalte im schulischen Kontext verbunden. Zudem muss das innerhalb dieser Übungsform erzeugte Wissen „als Grundlage betrachtet werden, um fachdidaktisches Wissen (z. B. über mögliche Vorstellungen von Schüler/innen) zu generieren (vgl. Woehlecke et al. 2017: 422). Damit die o.g. Gefahren dieses Arrangements allerdings reduziert werden, ist es wichtig, dass dieses Lehr-Lernarrangement im weiteren Studienverlauf unbedingt um die fachdidaktische Perspektive erweitert wird, d. h. neben fachlichen auch in fachdidaktischen sowie kooperativen Seminaren zum Einsatz kommen (vgl. Kap. 5.2.1).

Die Beurteilung fachlichen Wissens in einem Schulkontext scheitert häufig daran, dass fachwissenschaftlich Lehrende in der Regel keinen unmittelbaren Zugang zu didaktischem oder Schüler*innen-Material haben. An der Universität Hamburg befindet sich deshalb eine digitale Materialplattform für die fachwissenschaftliche Lehre im Aufbau, die didaktisch kommentiertes Material aus dem Kontext Schule sowie Schüler*innen-Produkte für den Einsatz innerhalb fachwissenschaftlicher Seminare bereitstellt.

5.1.2 | Arrangement 2: Generierung fachlicher Vorüberlegungen zu *Material aus dem Kontext Schule*

Zur Gestaltung des eben beschriebenen Lehr-Lernarrangements müssen fachliche Seminare eine „Auseinandersetzung mit schulfachbezogenen Inhalten“ (Winkler/Seeber 2020: 43) ermöglichen. Aber auch eine fachwissenschaftliche Lehre, die keinen direkten Bezug zu schulfachbezogenen Inhalten aufweist, kann Bezüge zur Fachdidaktik *aktiv* schaffen, z. B. indem Studierende auf Basis erworbenen fachlichen Wissens Vorüberlegungen zu fachlich orientierten Teilen fachdidaktischen Materials (Sachanalysen, Interpretationsleitfäden, Überblickstexte) generieren. Die Generierung, für die kennzeichnend ist, dass bereits vorliegende Elemente zu einem neuen Produkt verbunden werden (vgl. Bremerich-Vos 2008: 40), verlangt von den Studierenden ein Nachdenken über folgende Aspekte: Welche fachlichen Inhalte und Gegenstände müssten *aus fachlicher Sicht* in dem zu erstellenden Produkt zwingend Erwähnung

finden, weil sie innerhalb der Fachwissenschaft eine zentrale Rolle einnehmen? Welche Aspekte können ausgelassen bzw. nur beispielhaft angerissen werden, weil sie periphere Wissensbestände beinhalten? Welche fachlichen Konsequenzen (z. B. Ungenauigkeiten) könnten dies fachlichen Reduktionen und Auslassungen bewirken? Fragen danach, welche Wissensinhalte für Schüler*innen bestimmter Klassenstufen verstehbar und wissenswert sind, müssten als fachdidaktische Perspektiven zunächst zurückgestellt werden.

5.2 | Elaboriertes Üben in fachdidaktischen Lerngelegenheiten

Fachdidaktische Lehrveranstaltungen beginnen meist im Aufbaumodul und damit zu einem Zeitpunkt, zu dem die Studierenden in der Regel bereits mehrere fachliche Lehrveranstaltungen besucht haben.⁵ Mit der Fachdidaktik begegnet den Studierenden nun eine Disziplin, die zwar einen Überlappungsbereich zum fachlichen (und auch pädagogischen) Wissen aufweist, aber doch ihrer ganz eigenen Fachsystematik folgt (vgl. Frederking/Abraham 2020). Bezüge auf bereits gelernte fachliche Wissensinhalte sind häufig nur verdeckt zu erkennen. Im Sinne des Prinzips der Kohärenz sollte ein elaboriertes Üben in fachdidaktischen Seminaren deshalb ein wesentliches Augenmerk auf die explizite Anknüpfung an bereits gelernte fachliche Inhalte richten, z. B. indem ein bereits bekanntes fachliches Rahmenthema ausgewählt und dieses nun fachdidaktisch perspektiviert wird. Eine derart organisierte fachdidaktische Lehre wäre als eine Realisierung des Integrationsmodells zu verstehen, das sich dadurch auszeichnet, dass in einer „Lernumgebung zu einem Professionswissensbereich (in der Regel Fachdidaktik) Wissen aus einem anderen Professionsbereich aufgegriffen und systematisch integriert“ (Mayer et al. 2018: 16) wird. Während sich die o. g. Lehr-Lernarrangements auf die Einnahme einer rein fachlichen Perspektive, die mit schulischen Kontexten in Beziehung gesetzt wird, konzentrierten, geht es hier nun darum, Formen dimensionsübergreifender Vernetzung einzuüben.

5.2.1 | Arrangement 1: Fachdidaktische Analyse von Material aus dem Kontext Schule und von Schüler*innen-Produkten

In Anknüpfung an die fachliche Beurteilung von Material aus dem Kontext Schule wird in diesem Modell das Einüben fachdidaktischen Analysierens vorgeschlagen, d. h. „die ‚Zerlegung‘ komplexen Materials in konstitutive Elemente, die Darlegung ihrer Relationen und ihrer Bezüge zum ‚Ganzen‘“ (Bremerich-Vos 2008: 39). Anders als in den fachlichen Lerngelegenheiten, in denen nur auf bereits erworbenes fachliches Wissen zurückgegriffen werden soll, wird hier a) fachliches Wissen zu dem Thema des didaktischen Materials, b) grundlegendes literaturdidaktisches Wissen (z. B. zu literarischen Kompetenzen, Methoden) sowie c) allgemein-didaktisches Wissen zu wesentlichen Prinzipien von Lehren und Lernen (Schüler*innen- und Problemorientierung, Anordnung von Lerngegenständen) vorausgesetzt. Damit handelt es sich um ein hochkomplexes, sehr anspruchsvolles Vorgehen. Im Prozess des Übens können die dem Material inhärenten fachlichen, fachdidaktischen, aber auch pädagogischen Wissensbestände analysiert und in ihrem jeweiligen Zusammenspiel aufgezeigt sowie *auf der Basis eigener Wissensbestände* untersucht werden. Folglich geht es um die Rekonstruktion des Prozesses der Vernetzung. Dabei kann der Blick beispielsweise auf die angestrebten fachlichen Ziele, die eingesetzten fachlichen

⁵ Die vorgeschlagenen Lehr-Lernarrangements wären allerdings auch bei einer zeitlichen Parallelität von fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Lehre durchführbar.

Gegenstände, die didaktische Anordnung des Materials sowie die gebrauchten Methoden gerichtet werden. Zur Erläuterung soll ein Beispiel aus dem *Deutschbuch* für die Klasse 6 näher betrachtet werden. Dort begegnen die Lernenden folgender Aufgabenstellung:

Führt das folgende **Erzählexperiment** durch:

- a) Sucht euch zu Hause oder in der Bücherei ein weniger bekanntes Märchen aus und erzählt es frei vor der Klasse. Tipps für die Vorbereitung:
 - das Märchen mehrmals laut lesen,
 - wiederkehrende Formulierungen (Zaubersprüche, wiederholte Aufträge usw.) auswendig lernen,
 - das Märchen ohne in den Text zu blicken ein- oder zweimal laut erzählen.
- b) Nachdem eine/r von euch das ausgewählte Märchen vor der Klasse erzählt hat, erzählt jemand anderes es nach. Die Übrigen passen auf, wo die Nacherzählung von der ersten Fassung abweicht.
- c) Vergleicht die Änderungen, die ihr bemerkt habt. (Biermann/Schurf 1997: 166)

Im Anschluss an diese Aufgabenstellung werden die Lernenden mit dem folgenden Info-Text konfrontiert:

Die alten Märchen, bei denen neben dem Titel kein Autorenname steht, nennt man **Volksmärchen**. Sie sind lange vor der Zeit des Buchdrucks entstanden und wurden auf den Marktplätzen, in Wirtshäusern, in den Werkstätten oder im Kreis der Familien immer weitererzählt. Erst im vorigen Jahrhundert haben Schriftsteller und Gelehrte, die sich für die Geschichte von Sprache und Literatur interessierten, sie gesammelt und aufgeschrieben. Die bekanntesten dieser Märchensammler waren Jacob und Wilhelm Grimm. 1812 erschien ihre erste Sammlung unter dem Titel ‚Kinder- und Hausmärchen‘. Solche Volksmärchen gibt es in fast allen Ländern. (Biermann/Schurf 1997: 166)

Im Weiteren erhalten die Lernenden nun die folgende, den Aufgabenkomplex abschließende Fragestellung:

Könnt ihr erklären, warum es zu vielen Volksmärchen mehrere Fassungen gibt? Denkt an euer Erzählexperiment. (Biermann/Schurf 1997: 166)

Die Analyse dieses Unterrichtsmaterials macht das Erkennen der mündlichen Tradition des Volksmärchens und deren Folgen (Varianz der Überlieferungen) als zentrales fachliches Lernziel ersichtlich. Weiterhin kann die induktive Ausrichtung dieses Materials herausgearbeitet werden, die den Schüler*innen eigene kognitive Konstruktionsarbeit ermöglicht. Erkennbar ist zudem das Prinzip der Lernenden-Orientierung: Die Schüler*innen selbst sollen die Erfahrung des Weitererzählens von Märchen machen und durch diese mit dem fachlichen Lernziel eng zusammenhängende didaktisch-methodische Vorgehensweise wird das Prinzip der Nicht-Überdauerung durch mündliche Überlieferung für Schüler*innen in ihrer aktuellen Lebenswelt erfahrbar gemacht. Hier wird überdies ersichtlich, wie eng verbunden fachliches Lernziel, didaktisches Arrangement sowie die gewählte Methode im besten Fall miteinander sind. Wichtig ist überdies die Synthese der gewonnenen Erkenntnisse, die auf die kritische und abwägende Rekonstruktion des Zusammenspiels didaktischer und fachlicher Aspekte hinausläuft und es an dieser Stelle auch ermöglicht zu diskutieren, ob die Folgen der didaktischen Reduktion dieses komplexen fachlichen Themas noch ein fachlich korrektes Verstehen desselben ermöglichen: Ist es vor dem Hintergrund neuerer Märchenforschung überhaupt gerechtfertigt, die mündliche Überlieferung von Volksmärchen so dominant zu behaupten (vgl. Pöge-Alder 2016: 141)?

Bezogen auf Schüler*innen-Produkte, die ebenfalls fachdidaktisch analysiert werden sollen, können folgende Fragen als Ausgangspunkte gewählt werden: Welche fachlich korrekten Annahmen *und* welche fachlichen Fehlvorstellungen der Lernenden zeigen sich in diesem Material? Wie kommen diese fachlichen Fehlvorstellungen zustande und wie kann diesen im Unterricht entgegengewirkt werden? Hinsichtlich der bereits bekannten Aussage des Fünftklässlers zu dem Gedicht *Die Made* kann in Anlehnung an die fachlich als nicht korrekt einzustufenden Aussagen des Schülers nun der Bereich der Schüler*innen-Kognition näher beleuchtet werden: Erkannt werden kann so, dass dieser Schüler offensichtlich eine Vorstellung von Reimen als ein wesentliches und konstitutives Merkmal von Gedichten besitzt. Dieser Fehlvorstellung könnte entgegengewirkt werden, indem z. B. im Literaturunterricht Gedichte ohne Reimstruktur präsentiert werden. Zudem zeigt sich, dass der Schüler den im Vergleich zu prosaischen Texten ungewöhnlichen Satzbau von Gedichten und damit – vermutlich – die Versstruktur von Gedichten schon wahrgenommen hat. Allerdings fällt es ihm offensichtlich noch schwer, den gedichtspezifischen Satzbau genauer zu erklären und mit Fachsprache zu bezeichnen. An dieser Stelle könnte weiterführender Unterricht ebenfalls einsetzen.

5.2.2 | Arrangement 2: Generierung anwendungsbezogenen fachdidaktischen Wissens auf Basis fachlicher Lerngegenstände

Das hier vorgeschlagene Lehr-Lernarrangement verlangt, dass *nicht nur* die Präsentation fachdidaktischer Theorie im Mittelpunkt fachdidaktischer Lehrveranstaltungen stehen darf, sondern gerade Phasen des Übens eine Möglichkeit zur intensiven Auseinandersetzung mit fachlichen Gegenständen und damit die Entwicklung eines anwendungsbezogenen fachdidaktischen Wissens ermöglichen sollten. In Umkehrung der fachdidaktischen Analyse von Material aus dem Kontext Schule wird in diesem Arrangement die Auseinandersetzung mit einem konkreten fachlichen Gegenstand in den Mittelpunkt gestellt, der auf Basis bereits erworbenen fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens hinsichtlich seines (fach)didaktischen Potenzials befragt wird. In diesem Kontext kann beispielsweise herausgearbeitet werden, welche literarischen Kompetenzen sich mit einem ausgewählten Gegenstand fördern lassen, was sein spezieller Bildungswert ist (vgl. Klafki 1963) oder auch, welche Verstehensanforderungen er in sich trägt. Am Ende dieser Bemühungen könnte die eigenständige Erstellung didaktischen Materials aus dem Kontext Schule (z. B. Arbeitsblätter, kurze Schulbucheinheiten) stehen. Diese Generierung eines anwendungsbezogenen fachdidaktischen Wissens verlangt zwingend die Nutzung fachlichen Wissens im Kontext von Lehren und Lernen, wodurch eine integrative Vernetzung fachlichen Wissens mit didaktischen oder fachdidaktischen Überlegungen und damit eine Neuperspektivierung angeregt wird.

Mit Blick auf die Einübung eines fachlichen Schwerpunktes der Vernetzung können weiterhin, ausgehend dieses Mal von einem fachlichen Thema, Überlegungen dazu angestellt werden, welchen didaktischen Umgang die fachliche Spezifität desselben notwendig macht. So verlangt beispielsweise die Konstruiertheit der Literaturgeschichte einen Literaturunterricht, der die einzelnen Epochen nicht als feste Entitäten begreift (vgl. Nutz 2002).

5.3 | Elaboriertes Üben in kooperativen Lerngelegenheiten

Einen dritten Ort des Übens stellen *kooperative Lerngelegenheiten* dar, die innerhalb der Forschungsliteratur auch als Teamteaching-Modelle (vgl. Mayer et al. 2018: 15) bezeichnet werden. Kennzeichnend für diese ist, dass die Konsekutivität fachlicher und fachdidaktischer Lehre zugunsten einer zeitlichen Synchronität aufgehoben wird. In Erweiterung des integrierenden Moments fachdidaktischer Seminare geht es im Kern darum, dass *innerhalb einer Lehrveranstaltung* sowohl eine fachliche als auch eine fachdidaktische Perspektive auf einen Gegenstand bzw. ein Thema eingeübt wird (vgl. Zühlsdorf/Winkler 2018).

In diesen Lerngelegenheiten geht es nur zum Teil darum, erworbenes literaturwissenschaftliches und -didaktisches Wissen weiter einzuüben. Im Fokus steht vielmehr, den Blick auf das Verhältnis beider Disziplinen und damit die Analyse und die Konstruktion ihres Zusammenspiels einzuüben. Folglich geht es um den Erwerb eines Metawissens über die Disziplinen der Literaturwissenschaft und -didaktik. Kooperativen Seminaren kommt deshalb auch die Aufgabe zu, deutliche *Unterschiede beider Disziplinen* in den Blick zu nehmen, denn es geht gerade nicht „um Gleichmacherei zwischen Verschiedenem, sondern um den Erwerb eines distanziert-reflektierten Wissens über die miteinander verzahnten Domänen“ (Masanek/Koenen 2020: 275).

5.3.1 | Arrangement 1: Analyse fachdidaktischer Theorie

In kooperativen Lerngelegenheiten, die zu einem späteren Zeitpunkt des Studiums stattfinden, können für die fachdidaktische Analyse komplexere Lerngegenstände gewählt werden. Denkbar ist z. B. eine Beschäftigung mit fachdidaktischen Theorien (z. B. zur Epochendidaktik, Gattungsdidaktik, fachdidaktischen Methoden). Diese tragen Bezüge zu fachlichen und pädagogischen Wissensbeständen in sich und können unter einer die Verknüpfung fokussierenden Fragestellung näher beleuchtet werden. Im Zuge der Auseinandersetzung mit fachdidaktischer Theorie kann so nach den Einflüssen literaturwissenschaftlicher Theorien in fachdidaktischen Konzeptionen gefragt werden, wie sich dieser im folgenden Beispiel zur theoretischen Grundlegung des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts zeigt:

Diese pädagogisch-didaktische Begründung des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts ist durch literaturtheoretische Diskussionen gestützt worden. Die größte Rolle hat dabei die Rezeptionsästhetik gespielt, die sich dem Lese-prozeß gewidmet und herausgearbeitet hat, daß Lesen nicht einfach Informationsentnahme aus einem Text ist, sondern daß der Sinn eines Textes immer vom Leser mitgeschaffen wird. Dieses Mitschaffen wird bei produktiven und handlungsorientierten Verfahren gezielt didaktisch gefördert [...]. (Haas/Menzel/Spinner 1994: 18)

Ausgehend von dem in dieser Theorie angelegten Querverweis zur Fachwissenschaft kann das Verhältnis von Literaturwissenschaft und -didaktik durch den vergleichenden Einbezug anschlussfähiger literaturwissenschaftlicher Theorie (hier: der Rezeptionsästhetik) noch tiefer erforscht werden. Für einen Vergleich, der auf „das Aufspüren von Gleichheiten, Differenzen und Ähnlichkeiten verschiedener Objekte“ (Bremerich-Vos 2008: 38) abzielt, sollten dabei folgende Fragen leitend sein:

- (1) Welcher Gegenstand lässt sich als primärer innerhalb der Literaturwissenschaft und welcher als primärer innerhalb der Literaturdidaktik ausmachen?

- (2) Welches Ziel/Erkenntnisinteresse wird mit Literaturtheorie, welches mit literaturdidaktischer Theorie verfolgt?
- (3) Welche Disziplin nimmt die Inhalte welcher anderen Disziplin auf? Findet Verknüpfung einseitig oder in beide Richtungen statt?
- (4) Weisen die Theorien Bezugnahmen auf jeweils weitere Disziplinen (z. B. die Pädagogik) auf?
- (5) In welcher Art und Weise findet jeweils Verknüpfung statt? Welche Inhalte (z. B. zentrale oder periphere) werden aufgenommen? In welchem Umfang werden Inhalte anderer Disziplinen integriert? Welche Funktion hat die Aufnahme dieser Inhalte?

Diese Fragen sollen kurz am Beispiel des Verhältnisses von Rezeptionsästhetik und handlungs- und produktionsorientiertem Literaturunterricht beantwortet werden: Die Rezeptionsästhetik ist als eine literaturtheoretische Positionierung zu verstehen, die primär die Verfasstheit von Literatur im Wechselspiel zwischen Text und Leser darlegen will (vgl. Iser 1994). Ihr grundlegender Untersuchungsgegenstand ist somit die Literatur selbst, der literarische Text. Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht dagegen will auf Basis dieser literaturtheoretischen Fundierung, die in Form ihrer grundlegenden Ideen eingebunden wird, sowie unter Bezugnahme auf weitere Erkenntnisse (z. B. aus der allgemeinen Didaktik, der Reformpädagogik, vgl. Haas et al. 1994: 17) eine Methode für Schüler*innen wissenschaftlich begründen, durch die die Lernenden im Umgang mit literarischen Texten „in ihrer Sinnlichkeit, ihren Gefühlen, ihrer Phantasie, ihrem Tätigkeitsdrang“ (Haas et al. 1994: 17) angesprochen werden. Indem den Studierenden damit ein Erkennen grundlegender Unterschiede zwischen literaturwissenschaftlicher und literaturdidaktischer Theorie ersichtlich werden kann, wird es ihnen möglich, a) Unterschiede zwischen beiden Disziplinen denken zu lernen sowie b) ein näheres Verständnis hinsichtlich der Konstituierung fachdidaktischer Theorie und der damit verbundenen Bezugnahme auf Wissensbestände anderer Disziplinen zu erlangen.

5.3.2 | Arrangement 2: Generierung situativen fachdidaktischen Wissens auf Basis literaturwissenschaftlicher Analyse

Im Zentrum dieses Arrangements steht erneut der fachliche Gegenstand bzw. ein fachliches Thema. Der entscheidende Unterschied zu dem integrierenden Moment des Übens in fachdidaktischen Seminaren liegt in den inhaltlich gleichberechtigten Anteilen, den literaturwissenschaftliche Interpretation und fachdidaktische Perspektive nun einnehmen können. Dabei ist die Reihenfolge der fokussierten Perspektive durchaus variierbar. So kann sich in einem ersten Schritt fachdidaktisch an den Gegenstand angenähert werden, indem beispielsweise auf der Grundlage allgemein-didaktischer Theorien Fragen nach seinem generellen Bildungswert (vgl. Klafki 1963), seinen fachspezifischen Zielen oder Verstehensanforderungen gestellt werden und diese Vermutungen in einem zweiten Schritt auf Basis einer fachwissenschaftlichen Analyse detailliert überprüft werden.⁶ Ebenso ist es denkbar, zunächst eine grundlegende literaturwissenschaftliche Interpretation des Gegenstandes durchzuführen, um anschließend auf dieser Basis die fachdidaktische Frage nach möglichen literarischen Kompetenzen, die durch

⁶ Damit wäre die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung allerdings fachdidaktisch perspektiviert und beeinflusst.

diesen Gegenstand gefördert werden können, zu stellen. Ausgesprochen bedeutsam ist dabei die Sicherung und Reflexion der Anschlussfähigkeit beider Perspektiven (vgl. Masanek/Koenen 2020: 275), die Studierenden erfahrungsgemäß sehr schwerfällt. So dürfte eine genderorientierte Zugangsweise, die einen spezifisch-ingeschränkten Blick auf den fachlichen Gegenstand wirft, nur bedingt eine geeignete Grundlage für eine fachdidaktische Analyse sein, die auf die Förderung möglicher literarischer Kompetenzen durch diesen Gegenstand abzielt. Dagegen dürfte diese Art fachlicher Analyse sehr aufschlussreich sein, wenn das Aufdecken von Genderstereotypen im Literaturunterricht angestrebt und der Gegenstand hinsichtlich seiner Eignung hierfür überprüft werden soll. Im Zuge der Abstimmung zwischen und der Reflexion von literaturwissenschaftlichem Zugang und fachdidaktischer Perspektivierung kann ausgelotet werden, inwieweit bestimmte literaturwissenschaftliche Methoden an bestimmte fachdidaktische Perspektivierungen anschlussfähig sind, wodurch vertiefte Formen der dimensionsübergreifenden Vernetzung eingeübt werden können.

6 | Abschließende Bemerkungen

Das hier vorgestellte didaktische Modell zur Einübung von Vernetzung trägt mehrere Implikationen in sich, die durchaus kritisch diskutiert werden können. Beispielsweise wird literaturwissenschaftliche Lehre in *einigen* der vorgestellten Phasen des Übens zu einem „Lieferant[en] des für die Schule notwendigen Wissens“ (Winkler/Wieser 2017: 404). Ebenso unterliegt die fachdidaktische Lehre, die sich *in Phasen des Übens* im besten Fall an bereits gelerntem fachlichen Wissen bzw. bereits behandelten fachlichen Gegenständen anschließt, gewissen inhaltlich-thematischen Einschränkungen. Sowohl für Lehrende in literaturwissenschaftlichen als auch in literaturdidaktischen Lerngelegenheiten geht die Umsetzung dieses Modells folglich mit einer Einschränkung ihrer Gestaltungsspielräume einher. Gerade mit Blick auf die fachwissenschaftliche Lehre und den hier vorgeschlagenen Übungsmodellen muss zudem kritisch eingewendet werden, dass diese Formen des Übens Zeit kosten, die für die Einführung neuer fachlicher Themen nicht mehr zur Verfügung steht. Üben kann somit einhergehen mit der Einschränkung thematischer Vielseitigkeit, die für die weiteren Bildungsprozesse von Lehramtsstudierenden „ein unschätzbare Potential“ (Härle/Busse 2018: 38) darstellen kann. Zugleich darf aber nicht vergessen werden, dass neben der Quantität des vermittelten Wissens auch und gerade die Qualität desselben bedeutsam ist: Nur Wissen, das tief durchdrungen und verstanden wurde, ermöglicht Studierenden ein eigenständiges Denken, das Passungen, aber auch Widersprüche zwischen theoretischen Wissensbeständen und Anforderungen der Praxis, zwischen didaktischen Notwendigkeiten und fachlicher Korrektheit formulieren lässt. Besonders der Erwerb dieses *intelligenten Wissens* (vgl. Helmke 2004) soll durch das hier vorgeschlagene Übungsmodell unterstützt werden. *Partielle* Einschränkungen in der freien Gestaltung der Lehre tragen folglich nicht nur Nachteile in sich (vgl. Härle/Busse 2018: 36), sondern können mit der Hoffnung verbunden werden, dass gerade am Ende dieses Bildungsprozesses mündige Studierende stehen, die ihr Wissen durch den eigenständigen Erwerb neuer Inhalte kontinuierlich ausbauen können.

Literatur

- Abraham, U., & Rothgangel, M. (2017). Fachdidaktik im Spannungsfeld von ‚Bildungswissenschaft‘ und ‚Fachwissenschaft‘. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel, & H.J. Vollmer (Eds.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*. (pp. 15–21). Waxmann.
- Aebli, H. (2019). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage* (15th ed.). Klett-Cotta.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(9), 469–520.
- Bremerich-Vos, A. (2008): Benjamin S. Bloom (und andere) revisited. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer, & O. Köller (Eds.), *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht*. (pp. 29–51). Beltz Verlag.
- Bremerich-Vos, A., Dämmer, J., Willenberg, H., & Schwippert, K. (2011). Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwippert, & H. Willenberg (Eds.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. (pp. 46–76). Waxmann.
- Bremerich-Vos, A., & Dämmer, J. (2013). Professionelles Wissen im Studienverlauf: Lehramt Deutsch. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, G. Kaiser, G. Nold, H. Haudeck, J.-U. Keßler, & K. Schwippert (Eds.), *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT*. (pp. 47–76). Waxman.
- Brinker, K., Cölfen, H., & Pappert, S. (2014). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (8th ed.). Erich Schmidt Verlag.
- Burdorf, D. (2015). *Einführung in die Gedichtanalyse* (3rd ed.). J. B. Metzler.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Huber.
- Biermann, H., & Schurf, B. (1997). (Eds.), *Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch 6*. Cornelsen.
- Frederking, V., & Abraham, U. (2020). Deutschdidaktik. In M. Rothgangel, U. Abraham, H. Bayrhuber, V. Frederking, W. Jank, & H. J. Vollmer (Eds.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich*. (pp. 75–102). Waxmann.
- Freudenberg, R., Winkler, I., Gallmann, P., & von Petersdorff, D. (2014). Von der Fachwissenschaft über die Fachdidaktik in den Schulunterricht und zurück – Ein Veranstaltungskonzept. In K. Kleinespel (Ed.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells*. (pp. 162–176). Klinkhardt.
- Gerner, V. (2014). Die Didaktikwissenschaft Deutsch und ihre Bezüge zur Bildungswissenschaft/Erziehungswissenschaft/Pädagogik. In V. Frederking, & K. Krommer (Eds.), *Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik*. (pp. 177–165). Schneider.
- Gudjons, H. (2005). Methoden und Strategien intelligenten Übens. *Pädagogik*, 11(57), 12–15.
- Haas, G., Menzel, W., & Spinner, K. H. (1994). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. *Praxis Deutsch*, 21, 17–25.
- Härle, G., & Busse, B. (2018). Im Spannungsfeld der Diskurse. Plädoyer für eine streitbare Lehrerbildung. *he|EDUCATION JOURNAL. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, 1(2), 9–45.

- Heins, J. (2019). Erkennen und Erschließen von Unterrichtssituationen. Hinweise zur Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung aus literaturdidaktischer Perspektive. *Leseräume*, 7(6), 1–31.
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern* (2nd ed.). Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.
- Hellmann, K., Ziepprecht, K., Baum, M., Grospietsch, F., Heinz, T., Masanek, N., Wehner, A. (2021). Kohärenz, Verzahnung und Vernetzung. Ein Angebots-Nutzungs-Modell für die hochschulische Lehrkräftebildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 14(2), 311–332.
- Heymann, H. W. (2005). Was macht Üben ‚intelligent‘? *Pädagogik*, 57(11), 6–11.
- Iser, W. (1994). *Der Akt des Lesens* (4th ed.). Wilhelm Fink Verlag.
- Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Verlag Julius Beltz.
- Kleickmann, T., & Hardy, I. (2019). Vernetzung professionellen Wissens angehender Lehrkräfte im Lehramtsstudium. *Unterrichtswissenschaft*, 47, 1–6. <https://doi.org/10.1007/s42010-018-00035-2>
- König, J., & Seifert, A. (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung*. Waxmann.
- König, J., & Blömeke, S. (2010). *Pädagogisches Unterrichtswissen. Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerausbildung*. A. o.V.
- König, J., Doll, J., Buchholtz, N., Förster, S., Kaspar, K., Rühl, A. M., Strauß, S., Bremerich-Vos, A., Fladung, I., & Kaiser, G. (2018). Pädagogisches versus fachdidaktisches Wissen? Struktur des professionellen Wissens bei angehenden Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrkräften im Studium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(21), 1–38. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0765-z>
- Kultusministerkonferenz. (2019a). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2019b). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., Fricke, M., Göhring, A., Hofmann, B., Kirchhoff, P., & Mulder, R. H. (2017) (Eds.). *FALKO. Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Waxmann.
- Krull, R., Schäpers, E., & Teepe, R. (2012). (Eds.). *Doppelklick 9. Das Sprach- und Lesebuch. Differenzierende Ausgabe*. Cornelsen.
- Künsting, J., & Lipowski, F. (2014). Üben. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, & J. Kahlert (Eds.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. (pp. 409–413). Klinkhardt.
- Landgraf, J., & Mühling, A. (2020). Brücken im Professionswissen von Deutsch-Lehramtsstudierenden in den Bereichen Lesen und Textverstehen – eine Annäherung mit Concept Maps. In N. Masanek, & J. Kilian (Eds.), *Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch. Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung*. (pp. 231–256). Peter Lang.

- Lerche, T. (2019). Üben. In U. Sandfuchs, E. Kiel, & B. Herzig (Eds.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen*. (pp. 212–220). Klinkhardt.
- Lindner, C., & Klusmann, U. (2018). Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte in der Lehramtsausbildung. Empirische Evidenz für die Notwendigkeit einer integrativen Vernetzung. In B. Brouer, A. Burda-Zoyke, J. Kilian, & I. Petersen (Eds.), *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ansätze, Methoden und erste Befunde aus dem LeaP-Projekt an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel*. (pp. 293–304). Waxmann.
- Lüke, N. (2020). Professionswissen zum Schreibenlehren – Über die vernetzte Messung des fachbezogenen Wissens angehender Lehrkräfte. In N. Masanek, & J. Kilian (Eds.), *Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch. Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung*. (pp. 211–229). Peter Lang.
- Masanek, N. (2018). Vernetzung denken und vernetztes Denken. Eine empirische Erhebung im Rahmen von Kooperationsseminaren. *heiEDUCATION JOURNAL. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, 1(2), 151–173. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2018.1-2.23830>
- Masanek, N., & Doll, J. (2020). Vernetzung ja, aber ohne Fachwissenschaft? – Zur Nutzung fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens durch Lehramtsstudierende im Bachelorstudium. *Didaktik Deutsch*, 25(48), 36–54. https://www.didaktik-deutsch.de/wp-content/uploads/2020/04/Masanek_Doll_48.pdf
- Masanek, N., & Koenen, J. (2020). „Gut war auch, dass ein Thema immer von beiden Seiten beleuchtet wurde“ – Zur didaktisch-methodischen Gestaltung verzahnter Lerngelegenheiten durch boundary objects. In N. Masanek, & J. Kilian (Eds.), *Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch. Wissen, Überzeugungen, Defragmentierung*. (pp. 257–282). Peter Lang.
- Masanek, N. (2022). Ausprägungen vernetzten Professionswissens bei Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch. *SLLD-Z*, Bd. 2. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9451>
- Masanek, N., & Doll, J. (im Druck). Über die Schwierigkeiten von Masterstudierenden bei der Nutzung fachlichen und fachdidaktischen Wissens in einer schulischen Handlungssituation. *heiEDUCATION Journal* (8).
- Mayer, J., Ziepprecht, K., & Meier, M. (2018). Vernetzung fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienelemente in der Lehrerbildung. In M. Meier, K. Ziepprecht, & J. Mayer (Eds.), *Lehrerausbildung in vernetzten Lernumgebungen*. (pp. 9–21). Waxmann.
- McDonnell, L. M. (1995). Opportunity to learn as a research concept and a policy instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(3), 305–322.
- Neuweg, G.H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhard, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2nd ed). (pp. 583–614). Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2018). *Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung*. Waxmann.
- Nutz, M. (2002). Epochenbilder in Schülerköpfen? Zur Didaktik und Methodik der Literaturgeschichte zwischen kulturellem Gedächtnis und postmoderner Konstruktion. *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes*, 49(3), 330–346.
- Parchmann, I. (2013). Wissenschaft Fachdidaktik. Eine besondere Herausforderung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31(1), 31–41. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13832/pdf/BZL_2013_1_31_41.pdf
- Pissarek, M., & Schilcher, A. (2017). FALKO-D. Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden. Entwicklung eines Messinstrumentes zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und

- Ergebnisse zu dessen Validierung. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchoff, & R. H. Mulder (Eds.), *FALKO. Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. (pp. 67–112). Waxmann.
- Pöge-Alder, K. (2016). *Märchenforschung. Theorien, Methoden, Interpretationen* (3rd ed.). Narr Francke Attempto Verlag.
- Rehm, M., & Bölsterli, K. (2014). Entwicklung von Unterrichtsvignetten. In D. Krüger, I. Parchmann, & H. Schecker (Eds.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*. (pp. 213–225). Springer.
- Renkl, A. (2015). Wissenserwerb. In E. Wild, & J. Möller (Eds.), *Pädagogische Psychologie*. (pp. 4–24). Springer.
- Renkl, A. (2000). Automatisierung allein reicht nicht aus. Üben aus kognitionspsychologischer Perspektive. In R. Meier, U. Rampillon, U. Sandfuchs, & L. Stäudel (Eds.), *Üben und Wiederholen. Sinn schaffen – Können entwickeln*. (pp. 16–19). Friedrich Verlag.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen. Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78–92.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15(1).
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15, 4–14.
- Winkler, I. (2015). Durch die Brille der anderen sehen. Professionsbezogene Überzeugungen im Lehramtsstudium Deutsch. *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes*, 62 (2), 192–208.
- Winkler, I., & Wieser, D. (2017). Was, wie viel, wozu? Zur Rolle und zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium. *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes*, 64(4), 401–418.
- Winkler, I. (2019). Zwei Welten!? – Inwieweit das Studium der Fachdidaktik Deutsch zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann. *Didaktik Deutsch*, 46, 64–82.
- Winkler, I., & Seeber, A. (2020). Facetten literaturdidaktischer Kompetenz bei Deutschstudierenden vor und nach dem Praxissemester. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit videobasierter Lernbegleitung. *Didaktik Deutsch*, 49, 23–47.
- Woehlecke, S., Massolt, J., Goral, J., Hassan-Yavuz, S., Seider, J., Borowski, A., Fenn, M., Kortenkamp, U., & Glowinski, I. (2017). Das erweiterte Fachwissen für den schulischen Kontext als fachübergreifendes Konstrukt und die Anwendung im universitären Lehramtsstudium. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(3), 413–426.
- Zühlsdorf, F., & Winkler, I. (2018). Jenaer Kooperationsseminare aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Ein Modell – viele Varianten. In I. Glowinski, A. Borowski, J. Gillen, S. Schanze, & J. von Meien (Eds.), *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften*. (pp. 219–236). Universitätsverlag.
- Ziepprecht, K., & Gimbel, K. (2018). Vernetzte Lernumgebungen – empirische Befunde zu Präferenzen von Studierenden und zur Umsetzung im Lehrangebot. In M. Meier, K. Ziepprecht, & J. Mayer (Eds.), *Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen*. (pp. 21–34). Waxmann.

Robert Halagan & Christoph Bräuer

Didaktisches Wahrnehmen üben

Professionalisierung von Unterrichtswahrnehmung im Deutschunterricht

Der Beitrag entwirft einen differenzreflexiven Zugriff auf die Wahrnehmung von Deutschunterricht. Er dokumentiert die Entwicklung eines Lehrforschungsformats, das das Wahrnehmungshandeln durch performatives Üben und Versprachlichung der Wahrnehmung fördert. Beides wird als Voraussetzung selbstverantworteten didaktischen Entscheidens, also als Ausgangspunkt adaptiver Handlungsfähigkeit bestimmt. Als Datenbasis dienen die von den Studierenden zu drei Zeitpunkten verfassten Textversionen zu einer Videovignette. In ersten Auswertungen berichten wir, wie sich die unterschiedlichen Zuwendungsmodi der Studierenden sprachlich ausformen, worin sich Übungseffekte im wiederholten Schreiben sehen lassen und welche Reflexionspotenziale sich durch einen Versionenvergleich für Studierende zeigen können.

Coaching, dialogische Unterrichtsgespräche, diskursives Lehrpersonenhandeln, professionelle Wahrnehmung, Lehrpersonenweiterbildung

The article outlines a reflexive approach related to the perception of German lessons. It documents the development of a teaching research setting that promotes perceptual action through performative practice and verbalization of perception. Both are determined as a prerequisite for self-responsible pedagogic decision-making, i. e. as a starting point for adaptive ability to act. The text versions about a video vignette written by the students at three points in time serve as the database. In the first evaluations we show how the students' different modes of attention are linguistically shaped, how the effects of exercises can be seen in repeated writing, and what potential for reflection can be revealed by a comparison of versions for students.

coaching, dialogical classroom discussions, discursive practices, professional vision, professional development

1 | These: Wahrnehmen als Erkennen, nicht als Kenntnis

Der Lehrperson wird für erfolgreiches Lernen im Unterricht ein bedeutsamer Einfluss zugeschrieben (Hattie 2015). Besonders eine klare Strukturierung und Sprache und eine hilfreiche Unterstützung des Lernens, etwa durch das Schaffen kognitiv aktivierender Aufgaben und durch das adaptive Anpassen des Unterrichts an die Lernenden, werden als zentrale Indikatoren eines wirksamen Unterrichtens hervorgehoben (Hasselhorn/Gold 2013). Professionellen Lehrpersonen werden die Kompetenzen zugeschrieben, den Unterricht ausgehend von diesen lernwirksamen Aspekten wahrzunehmen und entsprechend handelnd zu gestalten, kurz: angemessene „didaktische Entscheidungen“ zu treffen (Bräuer 2015). Deren Folgen und somit auch ihr Erfolg bleiben jedoch immer ungewiss. Dieses Moment der Ungewissheit ist allen gegenwärtig verhandelten Ansätzen von Professionalität inhärent, seien sie strukturtheoretischer, kompetenzorientierter oder (berufs)biografischer Provenienz: Sie suchen die möglichen Handlungsoptionen durch Relevanzbestimmungen in Form von Antinomien, von Wahrscheinlichkeiten oder von Entwicklungsaufgaben zu bestimmen (Cramer/Drahmann 2019: 21). Profes-

sionalität bedeutet also, unter den Bedingungen von Ungewissheit handlungs- und das heißt entscheidungsfähig zu sein (oder zu bleiben).

Wir argumentieren dafür, als ein zentrales Ziel der Professionalisierung angehender Lehrpersonen ihre Befähigung zum produktiven Umgang mit unerwarteten Unterrichtssituationen aufzufassen. Dazu schlagen wir „das Beispielverstehen als Urteilen-Üben“ (Brinkmann 2021: 35) vor und zielen auf eine „reflexive Blickwende“, die auf einer Distanzierung zu den eigenen Vorannahmen basiert (ebd.: 36): Lernende entwickeln über das schriftliche (individuell diachrone) und gemeinsame verbale Reflektieren (synchroner Vergleich) ein (sprachliches) Bewusstsein der eigenen Wahrnehmung. In der „Parallelisierung von Sprache und Sache“ folgen wir Polanyi, für den das Verstehen der Dinge und das Verstehen der Wörter nur gleichzeitig im Wechselspiel zwischen Analyse und Integration geschehen könne (Neuweg 2020: 67). Die Lernenden werden so in ihrer „ganzheitliche[n] Situationswahrnehmung und intuitive[n] Handlungsvornahme in realen Arbeitskontexten gefördert“ (ebd.: 66) und in ihrer didaktischen „Kontextsensitivität“ (Neuweg 2018: 33) unterstützt.

Dieses Vermögen bestimmen wir in unserem theoretischen Zugriff als ein intelligentes Wahrnehmungshandeln, weil es ein Tun voraussetzt: Wahrnehmende müssen aktiv Lesarten einer Situation sehen, um angemessene didaktische Entscheidungen zu treffen – und sie müssen für diesen Umgang mit Ungewissheit überhaupt erst einmal lernen, offen zu sein (oder zu bleiben). Das Konzept ähnelt den „decision-making skills“, fokussiert aber auf die Könnenseite, die Fähigkeit des „problem settings“, sich aktiv eines (unbewussten) (Vor-)Urteils zu enthalten, um offen für alternative Lesarten zu sein. Diese Fähigkeit zur Reflexion in der Situation (Reflection-in-action, vgl. Schön 1983) ist grundlegend und – das ist unsere normative Setzung – sie soll im Literaturunterricht nicht nur in Folge einer Krise oder fehlender Skripts „ausgeübt“ werden, sondern stellt eine aktive Selbstirritation dar, die notwendig ist, um bspw. die Angemessenheit von Schüler*innendeutungen im Unterrichtsgespräch auch nicht-subsumtionslogisch beurteilen zu können. Wir gehen davon aus, dass sich diese Fähigkeit als „Urteilskompetenz“ (Brinkmann 2021) beschreiben und durch Übung aneignen lässt:

Urteilen ist die Praxis, die es ermöglicht, aus Erfahrungen zu lernen (...). Urteilen fungiert auf dem Boden von Vorerfahrungen bzw. Vorurteilen, die reflexiv erfasst werden (...). Hochschuldidaktisch geschieht das durch Distanzierung, Variation, Plausibilisierung und Epoché¹. Üben als Üben im Urteilen und im urteilskräftigen Beispielverstehen ist hier nicht im eurozentrischen Sinne als reproduktives Repetieren, sondern als schöpferisch-kreatives Um- und Neulernen zu sehen. (Brinkmann 2021: 35–36)

In unserem empirischen Zugriff geht es uns darum zu zeigen, wie Lernende durch den individuellen und interindividuellen Vergleich ein (sprachliches) Bewusstsein für das eigene Wahrnehmungshandeln entwickeln. Dabei messen wir nicht, ob und inwieweit die Lernenden nach zuvor bestimmten fachlichen Maßstäben bewertete angemessene Urteile fällen, sondern ob und wie sie sprachlich-strukturell ihr eigenes Wahrnehmungshandeln zum Gegenstand der Reflexion machen – also die Logik und Pragmatik ihrer eigenen Wahrnehmung wahrnehmen. Angemessene Urteile haben u. A. n. einen Inhalt (Informationsgehalt) und eine spezifische Form (die Art

¹ „Epoché“ meint hier mit Husserl das reflexive „Einklammern“ der eigenen Wahrnehmung im Sinne eines Aufschubs des eigenen Urteils. Ein solcher distanzierender Schritt zurück ist zugleich ein Sichöffnen für das Nicht-selbstverständliche, Fremde und Andere, das aufgrund der biografischen und theoretischen Vorurteile nicht gesehen wurde (Brinkmann 2021, 34–35).

und Weise der sprachlichen Auseinandersetzung mit der Situation, wie sie sich zum Beispiel in der differenzreflexiven Verwendung von Textprozeduren zeigen kann). Wir fokussieren in unserer Erhebung diesen Formgehalt. Wir bauen unser hochschuldidaktisches Format „nicht um das Forschungswissen herum“ auf, sondern interessieren uns dafür, „wie sich praktisches Können und sein Erwerb für (angehende) Könneninnen und Können selbst ‚anföhlt‘“ (Neuweg 2020: 66), setzen am situierten Wissen in Praxissituationen und dessen Reflexion an, also an den nicht propositionalen Wissensformen eines „case knowledge“ oder eines „strategic knowledge“ (ebd.: 60; vgl. Shulman 1986).

Wir fragen daher: Was tun angehende Lehrpersonen, während sie (wiederholt) Unterrichtssituationen beurteilen?

Dazu berichten wir über ein Übungsformat des schriftlichen Reflektierens, das es ermöglichen soll, sich des eigenen Wahrnehmungshandelns bewusst(er) zu werden. Wir leiten dieses Übungsformat aus einer theoretischen Auseinandersetzung mit Konzepten professioneller Wahrnehmung ab und begründen und beschreiben das Lehrforschungsformat. In dessen Zentrum steht die wiederholte Auseinandersetzung mit zu drei Zeitpunkten verfassten Textversionen zu einer Videovignette. In ersten Auswertungen berichten wir, wie sich die unterschiedlichen Zuwendungsmodi der Studierenden sprachlich ausformen, worin sich Übungseffekte im wiederholten Schreiben sehen lassen und welche Reflexionspotenziale sich durch einen Versi-
onenvergleich für Studierende zeigen können.

1.1 | Abgrenzung: Professionelle Wahrnehmung zwischen Wissen und Können

In der Expertiseforschung werden Wahrnehmungsprozesse als Grundlage für Handlungsentscheidungen begriffen (Gruber et al. 2004) und so kann auch innerhalb der aktuellen Lehrer*innenforschung von einem Konsens gesprochen werden, wenn es um den beigemessenen hohen Stellenwert der Fähigkeit geht, Unterricht kompetent wahrzunehmen (vgl. Lazarevic 2015: 44, Sherin et al. 2011: 74). Dabei liegt kein einheitliches Konzept unterrichtlicher Wahrnehmung vor, was auch durch die unterschiedlichen, in der Fachliteratur verwendeten Bezeichnungen zum Ausdruck kommt (Wolters 2014: 34). Dennoch sind zwei Merkmale professioneller Unterrichtswahrnehmung kennzeichnend:

- (1) Sie wird vor dem Hintergrund des Expertiseparadigmas als Informationsverarbeitungsprozess verstanden und
- (2) ausgehend vom professionellen Wissen hin zu dessen Prozeduralisierung modelliert.²

Entgegen vereinfachter Prozeduralisierungsvorstellungen wird gegenwärtig davon ausgegangen, dass Können nicht einfach als Anwendung gelernter Handlungsregeln zu verstehen ist, sondern sich durch Anreicherung einer Wissensbasis entwickelt (Neuweg 2018: 81). Neuweg spricht in diesem Zusammenhang daher auch von sog. „Anreicherungskonzepten“ (ebd.). Entscheidend für diese Deutung des Wissen-Können-Zusammenhangs ist, dass sich Können demnach durch Anleitung „vom Rationalexpliciten hin zum Intuitiven“ entwickelt (ebd.), wobei

² Dadurch verschwinden Unterschiede zwischen Wissen und Können besonders in expertise- und kompetenztheoretischen Forschungsansätzen im deutschen Sprachraum beinahe (Neuweg 2020: 60): „Man denkt Können vom Wissen her, indem man Ersteres in hohem Maße als Anwendung des Zweiteren auffasst (...) – jedenfalls soweit es sich um professionelles Handeln und nicht um Routine handelt.“

Übung als bloß „*sekundäre Lernform*“ (Brinkmann 2021: 29) im Sinne einer Übertragung des Wissens in Handeln bzw. der Anwendung begriffen wird: Übung und Erfahrung tragen dann dazu bei, dass „mehr oder weniger komplexes Können zustandekommt, das reichhaltiger sein kann als die ehemals gelernten Regeln“ (Bromme 2014 [1992]: 150). Damit ändert sich zugleich das jedem Können inhärente Wissen.

Ob diese Veränderungen als Entwicklung von Regelhierarchien angemessen beschrieben sind – wie es in dem Prozeduralisierungskonzept geschieht –, kann dahingestellt bleiben. Festzuhalten bleibt, daß das Können des Experten nicht nur das schnelle, unbewußte Befolgen der gleichen Regeln ist, die man als Anfänger einmal gelernt hat (ebd.).

Mit dem dem Können inhärenten Wissen wird Vorstellungen impliziten Wissens (Polanyi 1985) eine zentrale Bedeutung für die Professionalität der Wahrnehmung zugeschrieben (vgl. die „Kategoriale Wahrnehmung“ bei Bromme 2014 [1992]). Um jedoch unterrichtliche Situationen angemessen beurteilen zu können, bedarf es u. E. n. der „Urteilsfähigkeit“ (Brinkmann 2021), die sich weder in der Kenntnis spezifischer Situationen erschöpft noch vom Wissen ausgehend befriedigend erklärt werden kann. Sie entwickelt sich vielmehr durch die Praxis und in der Praxis. Demnach „bedarf es der Erfahrung, die in einem besonderen Verhältnis zum Wissen steht, und der Praxis, in der die Urteile praktisch ausgeübt werden“ (ebd.: 26). Entgegen der Vorstellung über den angeleiteten Aufbau impliziten Wissens im Sinne einer Anreicherung (Neuweg 2018: 81f.) begreifen wir Üben als eine „primäre Lernform“ (Brinkmann 2021: 30) und werden unter Berufung auf Malte Brinkmann (2021) in Abgrenzung vom „Anreicherungskonzept“, wie es bspw. Bromme vertritt, von einem „Urteilkonzept“ sprechen.

Professionelle Wahrnehmung vom Können her zu denken schließt u. E. das Ziel ein, „nicht nur bei erkannten Problemen in der Lage zu sein, aus dem Handlungsfluss herauszutreten, um ihnen reflexiv zu begegnen. Es geht umgekehrt auch darum, durch Abständigkeit und reflexive Weite Probleme überhaupt erst als solche zu identifizieren“ (Neuweg 2020: 70).

1.2 | Professionalisierung: Das Urteilkonzept zur Professionalisierung der Wahrnehmung

Anders als die „*decision-making skills*“, wie sie bspw. im PID-Modell (Blömeke et al. 2015) angenommen werden, wird die „Urteilkraft“ nicht vom Wissen, sondern vom Können ausgehend modelliert (Brinkmann 2021: 26):

Diese pädagogische Theorie des Übens grenzt sich von psychologischen und kompetenztheoretischen Theorien deutlich ab. Lernen und Üben werden hier nicht als stetiger und stufenweiser Zuwachs von kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden. Mit der Fokussierung auf kognitive Prozesse (entweder der Informationsverarbeitung oder der Vernetzung) und auf die Kontinuität dieser Prozesse können psychologische und kompetenztheoretische Lerntheorien weder implizites Wissen noch emotionale, ästhetische, leibliche und ethische Dimensionen angemessen erfassen (ebd.: 30).

Entscheidend ist u. E. der damit einhergehende forschungsmethodische Perspektivwechsel: So setzt dieser Ansatz bei den Erfahrungen der Lernenden an, wobei auch diese nicht kognitionspsychologisch als „Repräsentation des Bewusstseins, sondern vielmehr als Formen ‚impliziten‘ Könnens“ gedacht werden. Erfahrung als individuell-biografisches, situativ erworbenes und

implizites Wissen³ wird dabei als „Voraussetzung allen Lernens“ (Buck 1989: 11) betrachtet. Demnach basiert auch das Können von Praktiker*innen nicht auf ihrem Wissen, sondern darauf, dass sie es geübt haben (Brinkmann 2011: 67).⁴ Im Üben entwickeln sich die den Praktiken zugrundeliegenden bedeutungsvollen Gestalten. Erst das eigenaktive Handeln in situ erlaubt – so die Annahme – den „differenziellen Akt des Unterscheidens“, den Brinkmann (2012) als „Gestaltenwahrnehmen“ bezeichnet (ebd.: 390). Das „Urteilkonzept“ setzt an der differenzreflexiven Wahrnehmung des eigenen Erfahrungshandelns an.⁵ Entscheidend ist dabei nicht das Wahrnehmen *von etwas*, sondern von etwas *als etwas* (Brinkmann 2012: 75) im Sinne einer „produktiven Bedeutungsgebung in einer Situation“ (ebd.). Urteilskompetenz verstehen wir entsprechend als die Fähigkeit der *In-Differenz-Setzung*: „Differenz verweist auf eine Unterscheidung, die einen Unterschied macht. Sie erzeugt Informativität, indem sie einen Informationsgehalt gegen einen anderen abgrenzt, also einen Informationsunterschied markiert und damit Bedeutung generiert“ (Bräuer 2021: 118, vgl. Bateson 1983: 582).

Ein solcher Wahrnehmungsbegriff zielt auf Erkennen im Gegensatz zu Kenntnis. In einem schreibdidaktischen Zusammenhang haben Feilke und Augst auf dieses „enorm praktische[...] und theoretisch höchst brisante[...] Problem“ (1993: 95) aufmerksam gemacht und auf die damit verbundenen Implikationen für Vermittlung und Aneignung hingewiesen:

Kann man nur erkennen und damit kontrollieren, was man schon kennt? Dann wäre die Verbesserung der Schreibfähigkeit ein kognitives Problem der Kenntnis grammatischer Kategorien und normativer Regelungen. Didaktisch folgte daraus notwendig das Unterrichtsziel ‚Vermittlung von Kenntnissen‘ über Orthographie und Grammatik. Oder aber kann man nur kennen, was man zu erkennen gelernt hat? Dann wäre Kennen ein mögliches Resultat der praktischen Produktionserfahrung und des Operierens mit Texten, Sätzen, Ausdrücken und Wörtern (ebd.).

Diese Vorstellung ist anschlussfähig an das Konzept der *professional vision* Charles Goodwins (2018a [1994]), das bspw. von Sherin und van Es (vgl. Sherin 2007, van Es/Sherin 2008, Sherin/van Es 2009) prominent aufgegriffen wird und im Sinne eines Anreicherungskonzepts umgedeutet wurde. Folgt man dem Konzept der *professional vision* sensu Goodwin (2018a, 2018b), bedeutet Wahrnehmenlernen nicht eine Informationsverarbeitung objektiver, bedingter Reize, sondern eine produktive Bedeutungsgebung in einer ungewissen Situation (vgl. Brinkmann 2012). Wir machen uns dieses Konzept zu eigen und gehen davon aus, dass das anzueignende explizite Wissen am Ende einer solchen Praxis steht und nicht an deren Beginn (Goodwin 2018b: 394).

³ Polanyi (1985) beschreibt implizites Wissen als hintergrundbewusst, als ein Wissen, von dem man auf etwas blickt.

⁴ Polanyi (1985) hat darauf hingewiesen, dass das Verhalten von Könnern und Könnern durchaus so beschrieben werden kann, *als ob* sie bestimmten Regeln folgen würden, auch wenn sie ihr Verhalten vermutlich ganz anders regulieren – aus der Beschreibungsperspektive kann daher nicht auf eine Vermittlungsperspektive gefolgert werden (vgl. Neuweg 2020: 67).

⁵ Den Ausgangspunkt bildet die Erläuterung Brinkmanns (2021), wonach das „urteilskräftige, spezifische Können [...] nicht Ergebnis einer plötzlichen Einsicht [ist; R.H. / C.B.]; auch kann es nicht praktiziert werden, nur weil man es will oder es sich vornimmt. Es kann daher nicht gelehrt werden im Sinne einer Instruktion oder Information. Es muss vielmehr praktiziert werden und aus der Praxis heraus durch Anleitung, Beispiel und Zeigen unterstützt werden – mit anderen Worten: Es kann nur durch Übung erworben werden.“ (ebd.: 23)

2 | Professionalität: Wahrnehmen als *professional vision*

2.1 | Perspektivität und Koordination: Das professionelle Wahrnehmen und seine Bedeutung für didaktisches Entscheiden

Für das Wahrnehmen von Unterricht und die Frage, worauf das Wahrnehmungshandeln gerichtet sein sollte, um angemessene didaktische Entscheidungen treffen zu können, geht es nicht (bloß) um die Frage, was die Situation ist, sondern was die Situation aus Sicht der Beteiligten sein könnte:

Begreift man institutionelle Lehr-Lern-Situationen als Aushandlungsprozesse, so liegt die Entscheidungshoheit über die Bestimmung der Ziele dieser Lehr-Lern-Situation nur zu Teilen bei der Lehrkraft. Schülerinnen und Schüler bilden nicht nur „Umwelteinflüsse“, sondern sind selbst „Mit-Entscheider“ über Zielsetzungen (Bräuer 2015: 166).

Demnach ist eine Situationsdefinition weder das Produkt eines professionellen Wahrnehmungsakts noch je objektiv gegeben. Über das, was die Situation ist, müssen wir uns verständigen. In unverfügbaren Situationen eine Entscheidung treffen zu können, verlangt zuallererst, diese in ihren Perspektivierungsmöglichkeiten vor dem Hintergrund individueller Ziele wahrzunehmen. Dies setzt voraus, einerseits selbst aufmerksam für die eigene(n) Perspektive(n) und Ziele zu werden, um sie selbst-*bewusst* verfolgen zu können, andererseits, aufmerksam für die Perspektiven und Ziele der Lernenden zu sein – sich von der eigenen Wahrnehmung also zu distanzieren und ein Urteil aufzuschieben (Epoché), Alternativen zu sehen, Varianten zu prüfen und zu plausibilisieren. Eine *professional vision* muss sich im multimodalen Handlungsvollzug im Unterricht zeigen: Professionelles Lehrer*innenhandeln bedeutet in diesem Sinne also Koordination mit dem Ziel, immer wieder eine „geteilte Intentionalität“ (Tomasello 2017) herzustellen.

Die besondere Herausforderung einer *professionell vision* liegt somit in der Berücksichtigung dieser beiden Facetten: der Bewusstheit der eigenen Wahrnehmung durch Distanzierung, Variation, Plausibilisierung und Epoché und der Verantwortung für eine geteilt geltende Perspektivierung. Beide Facetten bilden im professionellen Wahrnehmungshandeln die Voraussetzung für adaptive didaktische Entscheidungen. Dazu müssen offen auftretende oder verborgene (Wahrnehmungs-)Differenzen als Krisenmomente (Entscheidungsknoten) wahrgenommen und aufgesucht werden. Im Wechsel zwischen Perspektiven oder Aspekten können Differenzen als Verständigungsmomente und Verstehenselemente genutzt werden, indem Perspektiven und Aspekte ko-operativ entweder koordiniert oder differenziert werden.

2.2 | Situierung und Reflexion: eine *professional vision* aneignen über das Üben des Wahrnehmens

In unserem Lehrformat wird das Wahrnehmen an der Beobachtung von Unterrichtsvignetten geübt. Wir setzen am Erkennen der für das eigene Handeln relevanten Aspekte an und zielen auf das Bewusstwerden des eigenen Wahrnehmungshandelns. Dazu sind das Verschriften der Wahrnehmungen und die kontrastive Auseinandersetzung mit den selbstverfassten Wahrnehmungstexten das zentrale Moment des Einübens einer differenzreflexiven Wahrnehmung.

Wir entwickeln damit eher die performativen, produktiven und sozialen Dimensionen des Übens weiter (Brinkmann 2011: 143), wie sie in jüngerer Zeit im Zuge konstruktivistischer

Theorien auch in Ansätzen „intelligenten“ bzw. „elaborierten“ Übens modelliert werden (ebd.: 144).

Wir verstehen Üben als eine intentionale und zugleich nicht-teleologische Handlung, die die Ungewissheit als das (Noch-)Nicht-Können und Nicht-Wissen ebenso erfahrbar macht wie es negative Erfahrungen im Vollzug erfassbar werden lässt (Brinkmann 2011: 146). Dadurch lässt sich nicht bloß Wahrnehmen im wiederholten Üben aneignen, sondern es lassen sich Einsichten gewinnen, die das erworbene Selbstverhältnis, Habitualisierungen und Einstellungen zu erweitern und zu verändern vermögen (ebd.) – auch im Sinne eines zunehmend komplexeren Könnens (siehe oben; Bromme 2014 [1992]: 150). In diesem Changieren zwischen Können und Nicht-Können eröffnen sich die produktiven Chancen des Übens: Die Ungewissheit von Unterricht muss nicht minimiert werden, um negative Erfahrungen und Enttäuschungen des Scheiterns zu begrenzen, vielmehr eröffnen sich an eben diesen Situationen variantenreiche, alternative Handlungsmöglichkeiten der Adaption.

Der Zuschnitt von Videovignetten (Fankhauser 2013) und ihr absichtsvoller Einsatz in der Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen legt die Erwartung nahe, es werde hier am Beispiel ein Fall zum Gegenstand der Vermittlung erhoben, an dem es eine Fall-Erzählung einzuüben und anzueignen gelte (Bräuer et al. 2018). In unserem Verständnis des Übens sind die eingesetzten Videovignetten mehrsinnig, sie erzählen nicht den einen wiederzuerkennenden Fall, sondern bleiben offen für das Wahrnehmen alternativer Fall-Erzählungen.

Die ersten (schriftlichen) Fall-Erzählungen der Studierenden bleiben nicht beliebig, sondern werden im Gespräch begründungspflichtig, um als geteilt geltende Wahrnehmung für eine so ko-konstruierte Situation akzeptiert zu werden. Die Begründungspflicht eröffnet einen Erfahrungsraum, indem eigene Wahrnehmungen in ihren impliziten Vorannahmen bewusst und in ihrer Perspektivität erfahren werden können.

Befunde einer Studie, die das Sprechen über Unterricht in drei unterschiedlichen fallbasierten Settings auf der Grundlage von Transkripten rekonstruiert hat (ebd.), zeigen, wie in den Gesprächen zwischen den Studierenden Geltungsansprüche und Geltungsfragen der Unterrichtswahrnehmung im Sprechen bearbeitet werden. Zum Gegenstand der sprachlichen Bearbeitung werden sowohl systematisch-deklaratives Wissen und systematisch-angeleitetes Beobachten als auch biografisch-episodisches Erfahrungswissen oder das praktische Sprachhandeln selbst (ebd.: 152). In den Gesprächen zeigte sich einerseits die kooperative Absicht, zu kollektiven Geltungsansprüchen zu gelangen, ohne dass dies in jedem Fall gelungen wäre. Andererseits zeigte sich, dass die Studierenden sowohl wissensgeleitet – datenfern – von eigenen individuellen oder geteilten Wissensbeständen aus den Unterricht wahrgenommen und ihren Erwartungen untergeordnet haben als auch situationsgeleitet – datennah – Aspekte wahrgenommen und auf unterschiedliche Weise integriert und verknüpft haben.

Was sich in den Settings dagegen nicht zeigte, war eine differenzreflexive Perspektive auf die eigenen Wahrnehmungen: Aufgeworfen und bearbeitet wurden Differenzen zwischen den Zugängen und Beobachtungen der Studierenden, nicht jedoch Differenzen, die sich auf die Perspektivität der eigenen Wahrnehmung bezogen.

3 | Reflexion und Sprachhandeln: Lernformen des Übens einer *professional vision*

Die Ziele einer didaktischen Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen im Fach Deutsch liegen nach Winkler (2019: 66) darin, dass diese „neue Perspektiven auf Deutschunterricht einnehmen“. Diese professionelle Perspektivität zeigt sich darin, dass sich die Lernenden ihres impliziten Wissens über Deutschunterricht bewusst werden, es durch explizites Wissen über Deutschunterricht erweitern und beides zueinander schlussfolgernd in Beziehung setzen.

Um sich Perspektivität anzueignen, reicht es nicht, alleine den Standort und/oder die Blickrichtung zu verändern. Es gilt auch, sich der Perspektivität selbst bewusst zu werden. Mit Verweis auf Goldenstein und Walgenbach (2018) weist Winkler darauf hin, dass angehende Lehrpersonen durchaus in unterschiedlichen Perspektiven auf Deutschunterricht blicken, dass bei ihnen der Unterricht parallel in unterschiedlichen Rationalitätsformen – einem praktischen und einem diskursiven Bewusstsein – repräsentiert sein kann (Winkler 2019: 75). Für die Professionalisierung der Wahrnehmung ist es jedoch entscheidend, dass das praktische Bewusstsein des internalisierten Wahrnehmungshandelns in einen selbst-kritisch-produktiven Bezug zu einem anzueignenden diskursiven Bewusstsein gestellt wird. Als eine Möglichkeit, diese Bezüge herzustellen, wird der Praxis-Reflexion eine bedeutende Rolle für die Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung zugeschrieben.

3.1 | Texte als Kommunikationsform: das Üben des Wahrnehmens durch schriftliches Reflektieren

Wir fassen Reflexion als das Vermögen auf, sich sprachlich einem vorausgegangenen (sozialen) Geschehnis zuwenden zu können, und bezeichnen dieses Sprachhandeln als Reflektieren im engeren Sinne: Erst durch das notwendige Versprachlichen wird aus dem Geschehnis im Strom der sozialen Interaktionen ein situatives Ereignis vergegenständlicht (als ein „Fall“ oder eine Krise / Entscheidungssituation) (vgl. Reichertz 2013). In diesem Reflektieren kommt die Urteilskompetenz zum Ausdruck – über die Einsicht in das eigene versprachlichte Urteilskonzept kann sich auch das intentionale Wahrnehmungshandeln ändern (vgl. Vygotskij 1992): Gerät Internalisiertes, Fremdes oder Neues in den Fokus des Sprachhandelns über Unterricht, können sich die Wahrnehmungstentionen differenzieren und erweitern und im Wahrnehmungshandeln alternative Wahrnehmungsmuster – ich schaue absichtsvoll hier- oder dorthin – entwickelt werden (Interiorisierung). Reflexion wird dabei als eine primär sprachliche Praktik betrachtet, deren Intention es ist, sich über Wahrnehmungen zu verständigen, der eigenen Wahrnehmung sprachlich Geltung zu verschaffen, fremde Wahrnehmungen sprachlich nachzuvollziehen und auf die eigene wie die fremden Wahrnehmungen sprachlich blicken zu können. In der sprachlichen Auseinandersetzung findet Distanzierung, Variation, Plausibilisierung und Epoché ihre kommunikative Form.⁶

⁶ Praktiken sind nicht zu vermitteln, sondern ühend anzueignen (s.o.): „Zu beobachten und Beobachtungen zu notieren und diese Notizen weiter zu bearbeiten sind Praktiken, die man erlernen muss. Man erlernt sie, indem man beobachtet, Beobachtungen notiert und aus den Notizen dann neue Texte fabriziert.“ (Reh 2012: 115)

Sprachhandeln als Reflexion im engeren Sinne grenzen wir im Rahmen unseres Konzepts folgendermaßen ein:

- Reflexion bezieht sich auf gemachte sprachnahe internale Erfahrungen (bspw. im/mit Unterricht), die es als solche zuallererst wahrzunehmen und external zu verbalisieren gilt. Sie schließt immer an biografisch-episodisches und situativ-phänomenales Wissen an und greift zunächst auf Ressourcen der Alltagssprache zurück.
- Die sprachliche Rekonstruktion einer Situation, um sie erkennbar zu machen, führt nicht zwangsläufig zu Handlungsalternativen, mitunter eröffnet die Rekonstruktion erst den Blick auf Probleme, etwa latente Differenzen oder Krisen.
- Reflexion ist somit grundsätzlich ein bewusster und intentionaler Akt, sie fällt einem nicht zu und sie unterläuft einem nicht unabsichtlich und kann daher auch sprachlich gestaltet werden, bspw. durch die Übung einer Beschreibungssprache und den Anschluss an systematisch-deklaratives Wissen und eine entsprechende Fachsprache (diskursives Bewusstsein).⁷

Reflexion und Sprache bedingen einander wechselseitig. Reflexion verlangt die Entwicklung von Kommunikationsformen (im Sinne einer Beschreibungs-, gegebenenfalls auch Fachsprache), die einerseits einen dekontextualisierten Zugriff auf das Geschehnis erlauben, um es in der Reflexion sprachlich von der situativ-phänomenalen Situation und den eigenen biografisch-episodischen Erfahrungen abzuheben. Andererseits ist sie in der Lage, das Geschehnis auch wieder zu rekontextualisieren, um es auch sprachlich wieder an die konkrete Situation und die eigenen Erfahrungen anschlussfähig zu machen.

3.2 | Format: das Üben des Wahrnehmens anhand von Videovignetten durch schriftliches und diskursives Reflektieren

Wir haben im Format fachdidaktischer Entwicklungsforschung (Design Research, vgl. Prediger et al. 2017) einen theoriefundierten, erfahrungsbasierten Lehrforschungsansatz entwickelt: Die Studierenden üben in einer Kombination aus schriftlicher und mündlicher (Sprach-)Reflexion das Wahrnehmen anhand der Reflexion einer Unterrichtsvignette vor (t1) und im Anschluss an das Praktikum (t2), anschließend vergleichen sie beide Reflexionen (t3). Wir setzen damit auf eine beobachtungs-bewusste, eine selbst-bewusste und text-bewusste Art des Arbeitens an und mit Beobachtungen sowie deren Vertextungen (Reh 2012: 127).

Zwischen den Erhebungszeitpunkten werden in der Lehrveranstaltung sowie bei den Unterrichtsbesuchen im Praktikum eigene und fremde Unterrichtssequenzen auf Grundlage der Unterrichtsrahmenanalyse (Bräuer 2011) modellhaft reflektiert. Methodisch zielt das Lehrforschungsformat auf das Einüben von Reflexion als (distanz-)sprachlichem Handeln durch wiederholendes Schreiben mit eingelagerten mündlichen Diskussionen, fachdidaktisch auf das Ziel, Reflektieren als Verstehen der eigenen beschreibenden, interpretierenden und bewertenden Zuwendungsweise (vgl. Lehmann-Rommel 2012) zu einem sozialen Geschehen zu nutzen, und

⁷ Die Analyse der Interviews mit Referendaren, die Dorothee Wieser (2008) vorgelegt hat, zeigt, dass kaum auf eine elaborierte Beschreibungssprache und noch weniger auf eine Fachsprache für die Auseinandersetzung mit Unterricht zurückgegriffen wurde oder werden konnte.

fachlich mit Blick auf die eingesetzte Vignette, die Wahrnehmung von Deutschunterricht zu schärfen und aufmerksam zu sein für Unterscheidungen im Unterrichtsgeschehen, die auch fachlich einen Unterschied ausmachen.⁸

Den Studierenden wird zu Beginn der Vorbereitungsveranstaltung auf das Schulpraktikum eine etwa sechsminütige Unterrichtssequenz vorgespielt:⁹

Die Videovignette zeigt einen Unterrichtsausschnitt zu einer Doppelstunde, in der Schillers Ballade *Der Handschuh* (1797) behandelt wird. Zu sehen sind eine auf der Fensterbank sitzende Lehrerin, 30 Schülerinnen und Schüler in Tischreihen. Zu Beginn erteilt die Lehrerin einen Arbeitsauftrag: Eine weitere Gruppe zur Figur Delorges soll ihr Rollenspiel präsentieren. Die Lehrerin nimmt D. und A. dran. Auf Seiten der Schüler*innen entsteht daraufhin eine Diskussion, die beiden Schüler hätten angesichts der Gruppenaufteilung durch die Lehrerin die falsche Figur gewählt und hätten in der der Szene vorausgehenden Gruppenarbeit Kunigunde und nicht Delorges bearbeiten müssen. Sie dürfen dennoch vorstellen, nehmen ihre Stühle mit nach vorn, setzen sich vor die Tafel und tragen vor. Nach der Präsentation applaudieren die Mitschüler*innen. D. und A. begeben sich mit ihren Stühlen zurück auf ihre Plätze. Noch auf dem Weg zum Sitzplatz werden die beiden von einem Mitschüler aufgefordert, sie seien „dran“. A. ruft daraufhin zunächst J. auf. Das Feedback holen A. und D. selbst ein, indem sie die sich meldenden Schüler*innen nacheinander aufrufen. In der zweiten Wortmeldung äußert ein Schüler, A. habe D. „nicht wirklich geholfen“. Daraufhin meldet sich die Lehrerin, die von A. das Wort erhält. Sie kommentiert, A. habe gesagt, Kunigunde werde „Respekt zeigen“, das habe sie „sehr gut“ gefunden. Daraufhin gibt sie das Gespräch wieder an die Schüler*innen ab. Nach einer Wortmeldung ergreift die Lehrerin selbstständig das Wort, verweist auf einen vorigen Schüler*innenbeitrag und regt eine Meinungsabfrage an, wie denn die Schülerinnen und Schüler die Gemütslage Delorges' einschätzten. Einige Schüler*innen melden sich. Es folgen Einschätzungen durch die Schüler*innen. Die Sequenz endet damit, dass die Lehrerin eine dritte Gruppe zur Präsentation auffordert.

3.2.1 | Praktikumsvorbereitung (t1)

Die Studierenden erhielten zunächst den Beobachtungsauftrag, sich den folgenden Ausschnitt aus einer Stunde im Fach Deutsch genau anzusehen und sich gegebenenfalls zu notieren, was ihnen auffällt.

Im Anschluss an diese erste Betrachtung erhielten die Studierenden im ersten Durchgang einen differenzierten Schreibauftrag. Die erste Gruppe hatte einen Arbeitsauftrag mit dem ‚Operator‘ *Beschreiben*: „Beschreiben Sie den Unterrichtsausschnitt erschöpfend in Hinblick auf für Sie relevante Aspekte gegenüber einer Person, die den Unterrichtsausschnitt nicht gesehen hat: Betrachten Sie den Unterrichtsauszug ein zweites Mal genau; betrachten Sie bei Bedarf die Kontextinformationen; formulieren Sie einen Fließtext.“ Die Kontextinformationen bestehen aus der literarischen Textgrundlage, der Ballade *Der Handschuh* von Friedrich Schiller (1797), dem

⁸ Der fachliche Fokus (Thematischer Input) lag in den bisherigen Erprobungen im Rahmen der Praktikumsvorbereitung auf der Vermittlung literarischer Formen im Deutschunterricht und dem Literarischen Lernen und auf der Vermittlung sprachlicher Bildung am Beispiel der Orthografie. Beide Bereiche wurden auch im Hinblick auf Inklusion (Differenzierung) und Sprachsensibilität behandelt. Der pragmatische Input betrifft Texte, die die Arbeit mit Unterrichtsvideografien und -transkripten methodisch unterstützen, bspw. Bräuer (2011). Über die differenzielle Wirkung einzelner Inputs geben die Reflexionen Auskunft, über die allgemeine Wirkung des Formats können wir keine Aussagen machen.

⁹ Der Zuschnitt der Vignetten in unserem Format erfolgt funktional-pragmatisch und orientiert sich an Sequenzgrenzen im Datum, die die Beteiligten selbst aushandeln und markieren. Innerhalb der Sequenz zeigen sich koordinative Aushandlungsprozesse zwischen allen beteiligten Akteuren, in denen auch an der sprachlichen Oberfläche sachliche und kommunikative Differenzen markiert und bearbeitet werden.

Tafelanschrieb – er enthält eine Stichwortsammlung zu Verhalten und Eigenschaften der Figuren Kunigunde und Delorges – sowie dem Arbeitsauftrag zum Unterrichtsausschnitt.

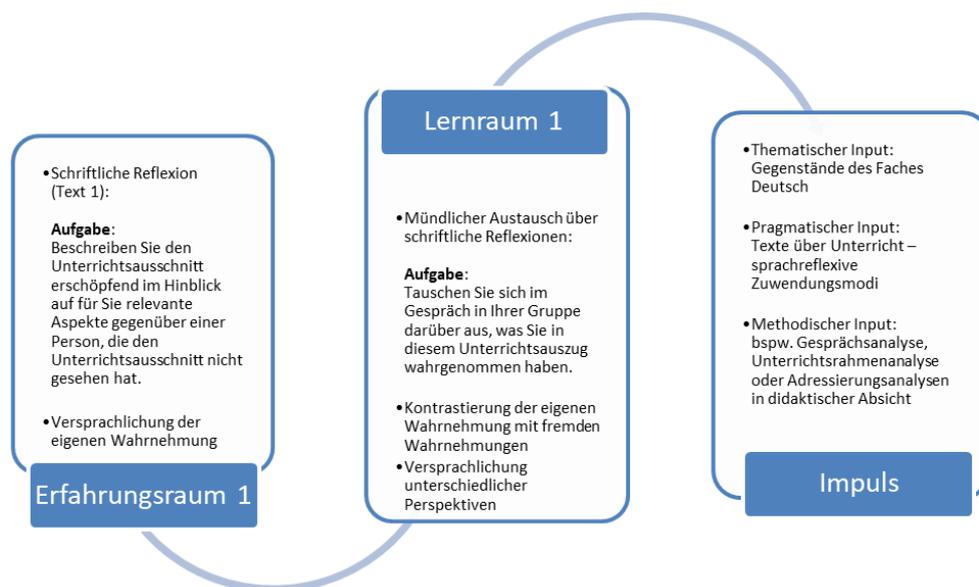


Abb. 1: Erster Übungszyklus

Die zweite Gruppe hatte denselben Arbeitsauftrag mit dem ‚Operator‘ *Bewerten*: Mit diesen beiden unterschiedlichen Operatoren ist die theoretische Annahme verbunden, dass das Beschreiben den Beobachtungsfokus stärker auf das Kennenlernen der Situation über das Datenmaterial, das Bewerten stärker den Beobachtungsfokus auf das Wiedererkennen der Situation über das Vorwissen lenkt. Da beide Anweisungen nicht explizit als Operatoren eingeführt wurden, interessierte hier, ob die beiden Anweisungen implizite Lenkungswirkung entfalten und zu unterschiedlichen Operationen führen. Die Texte wurden am Ende der Sitzung eingesammelt. Auf diesen Schreibauftrag folgte ein Gesprächsauftrag: „Tauschen Sie sich in Ihrer Gruppe im Gespräch darüber aus, was Sie in diesem Unterrichtsauszug wahrgenommen haben.“ Diese Gespräche wurden audiografiert.

Abbildung 1 (siehe oben) zeigt diesen ersten Zyklus ohne eine Differenzierung der beiden Operatoren – in den folgenden Durchgängen wurde nur der Operator *Beschreiben* eingesetzt (siehe unten).

3.2.2 | Praktikumsnachbereitung (t2; t3)

Am Ende der Nachbereitungsveranstaltung wurde diese Untersuchungsanlage (siehe Abb. 2, unten) mit derselben Vignette wiederholt (t2): Die Studierenden wurden wiederum aufgefordert, sich „den folgenden Ausschnitt aus einer Stunde im Fach Deutsch genau“ anzusehen und sich zu notieren, was ihnen auffällt. Dann erhielten alle Studierenden einen Schreibauftrag, der nun den Operator *Beschreiben* verwendete: „Beschreiben Sie den Unterrichtsausschnitt erschöpfend in Hinblick auf für Sie relevante Aspekte gegenüber einer Person, die den

Unterrichtsausschnitt nicht gesehen hat“. Bei Bedarf konnten die Kontextinformationen betrachtet werden. Geschrieben werden sollte ein Fließtext.

Im Anschluss folgte eine textanalytische Aufgabe (t3): „Vergleichen Sie Ihre Reflexion aus der Nachbereitung mit Ihrem Text aus der Vorbereitung: Worin gleichen, worin unterscheiden sie sich?“. Vor dem Hintergrund dieses Textvergleichs erhalten die Studierenden dann wiederum den Gesprächsauftrag, sich in Gruppen im Gespräch über beide Textversionen auszutauschen und zu diskutieren, was sie jeweils in diesen wahrgenommen haben.

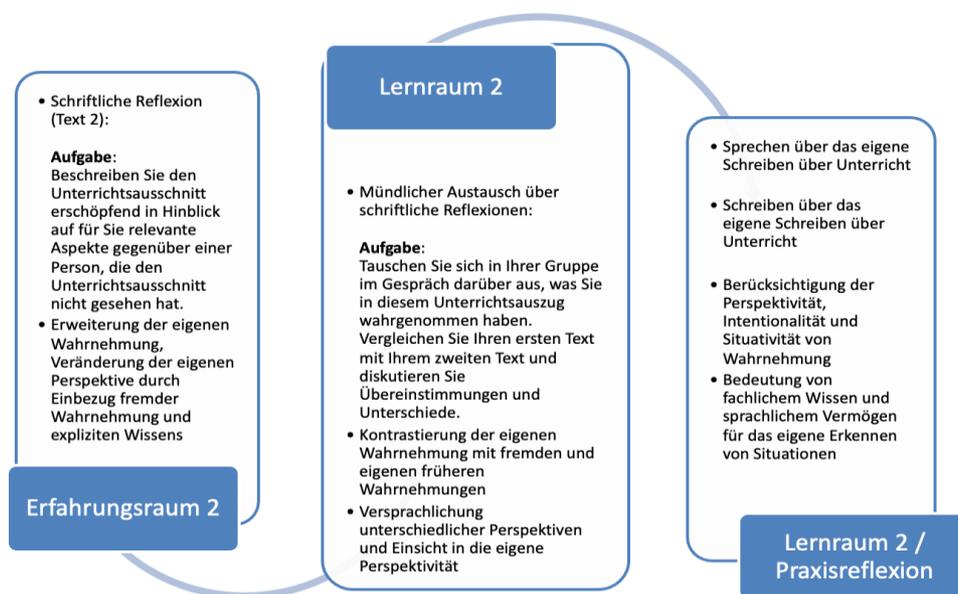


Abb. 2: Zweiter Übungszyklus

Als Impulse für das Gespräch über die schriftlichen Textversionen wurden den Studierenden Aspekte auf gelben und blauen Kärtchen angeboten, auf die sie bei Bedarf zurückgreifen konnten: Gelbe Aspekte sind von ihnen in der Vorbereitung thematisiert worden (bspw. Klassenführung, Mitarbeit), blaue Aspekte dagegen sind nicht angesprochen und von den Dozent*innen vorgeschlagen worden (bspw. Lerngegenstand, Lernziele).

3.2.3 | Methodische Überlegungen

Das Reflexionssetting verlangt von den Studierenden wiederholt, Unterrichtsbeobachtungen beschreibend, interpretierend oder wertend festzuhalten – dies erlaubt es den Studierenden, ihre eigene Perspektivität auf Unterricht zu erkennen; zwischen dem ersten und dem zweiten Zeitpunkt kann sowohl das systematisch-deklarative (Seminar) als auch das biografisch-episodische Wissen (Praktikum) erweitert werden (Wissenshintergrund, *common ground*), sodass zum zweiten Zeitpunkt auf der Grundlage des Vergleichs der beiden schriftlichen Reflexionen auf unterschiedlichen Ebenen die Möglichkeit besteht, „Meta-Reflexivität“ (Cramer 2019: 18f.) zu erfahren, wie sie sich einstellen kann, wenn den Studierenden die „Perspektivität der Sprache“ (Köller 2004) in der Praxis-Reflexion bewusster wird. In theoretischer Perspektive kann das heuristisch entfaltet werden:

- Den Studierenden können unterschiedliche „Sehepunkte“ (Köller 2004) deutlicher werden, indem sie unterschiedliche Standpunkte einnehmen (Fokalisierung: Lehrperson, Schüler*in, teilnehmende*r Beobachter*in, Forscher*in) und damit verbunden unterschiedliche Wissensstände und Repräsentationen (Referenz¹⁰) aktualisieren. Vor diesem Hintergrund lassen sich Differenzen zwischen einem systematisch-angeleiteten Beobachten und einem intentional-erfahrungsgeleiteten Beobachten wahrnehmen, etwa, indem das Wahrnehmen im Rahmen eines forschenden Lernens anderen Handlungsintentionen (Relevanzsetzungen; *foregrounding*) folgt als das Wahrnehmen eines berufspraktischen Lehrens.
- Den Studierenden können unterschiedliche Perspektiven der Beobachtung deutlicher werden, zwischen einem selbst-nahen und einem selbst-fernen Blick auf Lehrperson und Lerngruppe bzw. auf je einzelne Akteure im Unterricht und einem daten-nahen oder einem daten-fernen Fokus auf Unterricht als Praxis; sie können in Abhängigkeit vom Sehepunkt sich selbst an die Stelle eines Akteurs setzen und dessen Perspektive vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungswelt einnehmen (wissensorientiert) oder die Perspektive des Akteurs einnehmen und sich in dessen Erfahrungswelt (datenorientiert) hineinversetzen.
- Den Studierenden kann die Aspektvielfalt bewusster werden, durch die Erfahrung eigener mitunter zunächst unbewusster Aspektwechsel oder durch die besonders durch das Gespräch angestoßene Möglichkeit, (fremde) neue Aspekte zu sehen oder eigene bekannte Aspekte neu zu bewerten.

Im Zusammenspiel von schriftlicher und mündlicher Reflexion können sowohl fremd- als auch selbstbestimmte korrektiv-kooperierende sprachliche Differenzierungen ermöglicht werden, um sich der eigenen Geltungsansprüche von Unterrichtswahrnehmung als intentionalem Akt zu versichern und zugleich im Sinne einer kollektiven Gültigkeit – dies ist die geteilt geltende Situationsdefinition und dies sind die geteilt geltenden Handlungsalternativen – zu professionalisieren (vgl. Bräuer et al. 2018). Im Gegeneinanderführen der verschiedenen Texte, in der textuellen Vervielfältigung werden zugleich für die Autor*innen wie die Leser*innen Lücken und Ambivalenzen sichtbar, die verschiedene Deutungschancen oder Deutungsangebote als ein Reflexionspotenzial eröffnen (Reh 2012: 128).

4 | Exploration: Aus- und Ein-Üben von Perspektivität in der Unterrichtswahrnehmung

Wir berichten von zwei Durchläufen, die bisher vollständig umgesetzt werden konnten. Aufgrund der Einschränkungen durch Maßnahmen zur Einschränkung der Coronavirusausbreitung sind die Daten der beiden Durchläufe nicht vollständig vergleichbar und die Datenaufbereitung und Auswertung noch nicht abgeschlossen. Die Datengrundlage bilden je 25 schriftliche Reflexionen aus Vor- und Nachbereitung (t1; t2; insgesamt 92 Texte) und 4 Gruppengespräche aus

¹⁰ Referenz verstehen wir wie in neueren kognitiven Ansätzen nicht mehr auf Referenten in der realen oder einer möglichen Welt beschränkt, sondern auch bezogen auf eine projizierte Welt, d. h. auf ein Konzeptsystem in unserem Bewusstsein (Bußmann 2002: 554).

dem ersten Durchlauf sowie je 25 Textvergleiche (t3) zwischen den Textversionen zu t1 und zu t2.

Zunächst blicken wir auf die Textversionen, die zu Beginn der Vorbereitungsseminare (t1, N=46) formuliert wurden, im Sinne eines Ausgangspunkts eines Aneignungsprozesses: Entsprechend beschreiben wir als Ausgangspunkt die je individuell gefundenen Lösungen des kommunikativen Schreibproblems. In Durchgang 1 waren die Arbeitsaufträge der ersten Textversion differenziert nach den Operatoren *Beschreiben* und *Bewerten* und mit einem einfachen sprachlichen Unterstützungsangebot versehen. In den Texten zeigen sich jedoch nur geringe Lenkungswirkungen für die Formulierung der Beobachtungen – in den Texten beider Gruppen treten beschreibende und bewertende Aussagen unabhängig vom eingesetzten Operator auf. Dies bedeutet allerdings nicht, dass die Differenzierung durch die Operatoren nicht wahrgenommen oder verstanden worden wäre, wie sich in den anschließenden Gesprächen über die Textversionen zeigt: So berichtet Sp1¹¹, er habe sich den Operator *Bewerten* extra unterstrichen, die Aufgabe zu bewerten und die Bewertung zu begründen aber als „extrem schwierig“ empfunden; gelöst habe er sie, indem er zunächst „beschrieben und erzählt“ habe, was der Arbeitsauftrag sei und dann, was in der Sequenz passiert sei: „im Endeffekt habe ich dann so etwas geschrieben, wie, ja, dies hat zur Folge, dass sie sich sehr selbstständig damit auseinandersetzen und eine positive Feedback-Kultur haben und deswegen ist die Klassensituation irgendwie sehr gut“ (ebd., 00:00:25–00:01:06). Denkbar ist, dass beide Zugänge differenziell nach dem eigenen habituellen oder situativen Zuwendungsmodus gewählt werden, im Zweifel auch gegen einen gegebenen Operator. Aus diesem Grund haben wir in den weiteren Durchgängen ausschließlich den Operator *Beschreiben* weiterverwendet.

Für eine erste explorative Textanalyse werden die Texte daraufhin untersucht, wie in ihnen die Wahrnehmungen des Unterrichts sprachlich gestaltet werden, wobei wir uns hier zunächst auf die Vorstellung des Vorgehens bei der Datenauswertung beschränken wollen. Dabei berücksichtigen wir drei Dimensionen, die mit den theoretisch formulierten Herausforderungen korrespondieren (vgl. Abbildung 1 oben): Perspektivität der Wahrnehmung, sprachliche Form und reflexives Potenzial. Wir rekonstruieren auf der Grundlage der folgenden Kriterien, die diese drei Dimensionen ausdifferenzieren, die jeweils realisierten Kommunikationsformen (siehe 3.1) der entstandenen schriftlichen Reflexionen:

¹¹ Sprecher*in 1.

Kriterium	Beschreibung	Werte
Perspektivität der Wahrnehmung		
<i>Sehepunkt</i>	Mit dem Sehepunkt ist der Wissenshintergrund gefasst, von dem aus auf etwas gesehen wird – er bestimmt die Perspektive und die Aspekte, die in den Blick kommen können.	<p><i>Referenz:</i> Mit der Referenz kann erfasst werden, auf welche unterschiedlichen Informationsbestände zugegriffen wird. Unterschieden wird zwischen systematisch-deklarativem Wissen, biografisch-episodischem Wissen und situativ-phänomenalem Wissen.</p> <p><i>Fokalisierung:</i> Eingenommen werden kann die Innenperspektive einer beteiligten Partei (L; S; SuS), die Außenperspektive einer unbeteiligten Partei (ich als L.; ich als S.) oder eine Meta-Perspektive (indefinit: man, es).</p>
<i>Perspektive</i>	Mit der Perspektive kommt in den Blick, welcher Einstellung die Wahrnehmung folgt, ob sie den (Handlungs-)Intentionen einer oder mehrerer Parteien folgt oder ob sie einen kontemplativen Zugang sucht.	Der Fokus kann auf den Beobachtungsgegenstand gerichtet sein (datennah) oder sich auf datenferne Situationen beziehen und der Fokus kann auf die eigene Erfahrungswelt oder auf eine mögliche, imaginierte Vorstellungswelt gerichtet sein (Winkler 2015).
<i>Aspekt</i>	Mit dem Aspekt kommen unterschiedliche Rahmungen in den Blick.	Unterschieden werden die institutionelle, interaktionsbezogene und die gegenstandsbezogene Rahmung, wobei die jeweils engere die beiden umfassenderen Rahmungen einschließt (Bräuer 2011).
Sprachliche Form		
<i>Vertexungsmuster</i>	Mit der Textualität wird zwischen unterschiedlichen Textstrukturierungsmustern unterschieden: einem eher wissensorientierten Deuten, Schlussfolgern, Bewerten und einem eher datenorientierten Beschreiben oder Erzählen.	<i>Bewertungen</i> zeichnen sich durch eine wertende Qualifizierung aus, <i>Beschreibungen</i> können entweder „dünn“, d. h. sprachlich die Situation paraphrasierend (Sichtstruktur), oder „dicht“, d. h. Strukturen produzierend, verstehend, interpretierend erfolgen (Tiefenstruktur) (Geertz 2015).
<i>Modalität</i>	Der epistemische Status der Aussage kann auf unterschiedliche Weise deklariert werden.	Aussagen können als gesichert geltend markiert werden oder in ihrer Geltung modalisiert werden (vielleicht, möglicherweise, irgendwie, meiner Ansicht nach...). (Deppermann 2015): Sie können so den Status des Behauptens (unbegründet) oder des Schlussfolgerns resp. Begründens (Daten als Begründung für Aussagen) haben.

Reflexionspotenzial

<i>Reichweite</i>	Reflexivität unterscheidet sich in ihrer Reichweite: Sie kann sich auf die geteilt geltende sprachliche Beschreibung und Bewertung einer Situation beziehen oder auf unterschiedliche geteilt geltende Beschreibungen und Bewertungen, wenn sie die Perspektivität jeder Beschreibung und Bewertung berücksichtigt.	Entsprechend kann zwischen Reflexionen, die sich auf den Nachvollzug einzelner Perspektiven beschränken, und Meta-Reflexivität, die mehrere Perspektiven relationiert, unterschieden werden.
-------------------	---	--

Tab. 1: Explorative Textanalyse – Perspektivität der Wahrnehmung, sprachliche Form und reflexives Potential

4.1 | Rekonstruktion: Analytische Beschreibung der schriftlichen Reflexionen zu t1

Die Anwendung dieser Kriterien sei an vier mehrgliedrigen Aussagen aus den schriftlichen Reflexionen zu t1 exemplarisch nachvollzogen.

Das erste Beispiel zeigt, wie in einer durchgängig beschreibenden schriftlichen Reflexion der Sequenz *Sehepunkt*, *Referenz* und *Aspekt* versprachlicht werden – wirksam werden dabei erfahrungsbasierte implizite Erwartungen an Unterricht:

Der Videoausschnitt zeigt einen kurzen Unterrichtsauszug einer geschätzt fünften/sechsten Klasse. Die Lehrerin steht nicht vor der Klasse, sondern sitzt am Rande der Klasse auf einer Fensterbank. (AB_1/2018)¹²

Die Studentin beginnt ihre schriftliche Reflexion (ihr Operator war *Bewerten*) vom Sehepunkt einer unbeteiligten Betrachterin mit einer (dichten) Beschreibung (Geertz 2015, siehe oben) des Unterrichts über die wissensbasierte Einschätzung der Jahrgangsstufe der Schüler*innen: Diese Einschätzung wird durch das „geschätzt“ als Annahme modalisiert und basiert auf einem Erfahrungswissen, das die Studentin an die Wahrnehmung der Situation heranträgt, ohne auszuführen, woran sie diese Einschätzung festmacht, oder zu erklären, weshalb die Einschätzung der Jahrgangsstufe für die Beobachtung des Unterrichts bedeutsam ist. Anschließend verschiebt sich in der Beschreibung die Perspektive von der Klasse auf die einzelne Lehrperson. Die Studentin markiert nun vor dem Hintergrund des eigenen Erfahrungswissens sowohl ihren Wissenshintergrund – erwartbar ist eine Position der Lehrperson vor der Klasse an der Tafel – als auch die datenbasiert wahrgenommene Abweichung. Schließlich wechselt die Perspektive wieder auf die Klasse; im Weiteren beschreibt die Studierende (dünn) (Geertz 1987, siehe oben) die Sitzordnung und die Blickrichtung der Schüler*innen. Die Reichweite der Reflexion bleibt einperspektivisch, ein Wechsel eines Sehepunktes tritt nicht ein, der Beschreibung folgt keine qualifizierende Bewertung.

Das zweite Beispiel zeigt, wie eine qualifizierende Bewertung in einer schriftlichen Reflexion der Sequenz (der Operator verlangte hier *Beschreiben*) begründet wird, indem der Wertung

¹² Die schriftlichen Reflexionen der Studierenden werden unkorrigiert wiedergegeben.

über die Rückbindung an datenbasierte Informationen Geltung (dünne Beschreibung) verschafft werden soll:

Die Anordnung von Stühlen und Tischen scheint nicht optimal, da sich die SchülerInnen immer seitlich drehen müssen. (CD_1/2018)

Die schriftliche Reflexion vom Sehepunkt einer unbeteiligten Betrachterin bewertet einen all-gemeindidaktischen Aspekt – die Raumordnung in Tischreihen mit Ausrichtung zur Tafel – situationsunspezifisch als „nicht optimal“, da sich die Schüler*innen „immer seitlich drehen müssen“. Diese Beobachtung referiert auf die besondere Situation dieses Unterrichtsausschnitts, indem einerseits die Lehrperson seitlich auf der Fensterbank sitzt und andererseits das Feedbackgeben untereinander dazu auffordert, Blickkontakt mit den Mitschüler*innen zu suchen. Eine fachliche Perspektive der Raumordnung – bspw. die Herstellung einer Bühne vor der Tafel für das Vorspiel der Szenen – wird nicht aufgerufen. Sie zeigt sich aber in den Gesprächen: S5: „Ähm, ja, und das, äh, an die Seite stellen von ihr an die Fensterbank, äh, hat halt irgendwie den Raum vor der Tafel als Bühne für die Vortragenden eröffnet.“

Das dritte Beispiel zeigt, wie auf eine zunächst dünne Beschreibung in der schriftlichen Reflexion der Sequenz (der Operator verlangte hier *Bewerten*) eine schlussfolgernde dichte aspektreiche Beschreibung folgt:

Das Rollenspiel der beiden wird daraufhin im Plenum besprochen. Dabei fällt auf, dass sich die Lehrperson weitestgehend aus dem Geschehen zurückzieht und nur gelegentlich moderierende Fragen/Denkanstöße liefert. Dies hat zur Folge, dass sich die SuS sehr selbstständig mit dem Gesehenen auseinandersetzen. (EF_1/2018)

Die Studentin beschreibt in der Perspektive der unbeteiligten Beobachterin eine Unterrichtsphase in ihrem Gegenstand (Rollenspiel-Feedback) und in ihrer Sozialform (Klassengespräch). An diese datenbasierte Beschreibung knüpft eine dichtere zweiteilige Beschreibung dieser Phase an. Zunächst lenkt sie den Blick auf die Lehrperson und hebt deren Zurückhaltung hervor: Vor dem Wissenshintergrund einer leitenden Gesprächsführung durch die Lehrperson hebt die Studentin die „nur gelegentliche“ moderierende bzw. impulsgebende Klassenführung der Lehrperson in den Vordergrund. Im anschließenden zweiten Teil schlussfolgert die Studentin auf das Verhalten der Schüler*innen. Deutlich wird die einsträngig angelegte Reflexion, in der sich der Aspekt aus dem anderen folgerichtig ergibt. Zwar werden hier sowohl die Lehrperson als auch die Schüler*innen betrachtet, aber die unterschiedlichen Sehepunkte werden kaum koordiniert oder perspektiviert.

Im vierten Beispiel zeigt sich wiederum, wie eine qualifizierende Bewertung in einer schriftlichen Reflexion der Sequenz begründet wird, indem der Wertung über die Rückbindung an eine dichte Beschreibung Geltung verschafft werden soll:

Bei der Anschlussdiskussion innerhalb der Klasse hat sich die Lehrerin zunächst zurückgenommen, was als gut zu bewerten ist. Im weiteren Verlauf bezieht sie selbst allerdings klar eine bestimmte Position, was die Lernenden in ihrer Antwort offensichtlich beeinflusst. (GH_1/2018)

Die schriftliche Beschreibung setzt in der Perspektive unbeteiligter Beobachtung am Aspekt einer Phase der Anschlusskommunikation an und beschreibt das Verhalten der Lehrperson – womöglich vor dem Hintergrund eines Erfahrungswissens (Referenz; *common ground*) – als auffallend zurückhaltend. Diese Beschreibung wird zeitlich segmentiert durch ein „zunächst“ und

die Reichweite der Bewertung („gut“) auf den ersten Teil der beschriebenen Sequenz beschränkt. In der anschließenden Aussage bezieht sie sich auf den zweiten Teil der Sequenz („im weiteren Verlauf“), die in einen Gegensatz („allerdings“) zur Beschreibung des ersten Teils gesetzt wird. In dichter Beschreibung wird das Lehrerverhalten nun nicht mehr als „zurückgenommen“, sondern als klar positioniert wahrgenommen. Die Beschreibung wechselt vom Blick auf das Lehrpersonenverhalten zum Blick auf das Lerngruppenverhalten – in dieser Verschiebung klingt die Einnahme des Sehepunktes der Schüler*innen an, die jedoch durch die Bezeichnung „offensichtlich“ zugleich auch als Sehepunkt jeder unbeteiligten Beobachterin markiert wird. Zugleich wird eine implizite Wertung deutlich, die aus dem Gegensatz zwischen der als gut bewerteten ersten Teilsequenz und der zweiten Teilsequenz herrührt.

Die exemplarischen Analysen zeigen unterschiedlich realisierte Kommunikationsformen, die dünne und dichte Beschreibungen oder Beschreibungen und Bewertungen in unterschiedlicher Abfolge perspektivieren. Die rekonstruierten Formen bestätigen, dass Wertungen für die Vergewisserung ihrer Geltung an Beschreibungen der Sequenz rückgebunden werden. Diese Beispiele zeigen darüber hinaus, dass auch wenn keine qualifizierenden Wertungen vorgenommen werden, in den Beschreibungen dünne und dichte Formen wechseln und mit Formen dichter Beschreibungen implizite Situationserwartungen einhergehen. Sie äußern sich durch indirekte Wertungen, vor allem aber über die Verteilung von erwartbarem Wissenshintergrund (*common ground*) und unerwartetem Relevantsetzen (*foregrounding*).

Die anschließenden mündlichen Reflexionsgespräche auf Grundlage dieser Texte bestätigen die Beobachtungen von Bräuer et al. (2018): Sehr deutlich werden auf den differenzierten Ebenen Geltungsansprüche verhandelt. In den Gesprächen werden auch meta-reflexive Problematisierungen des richtigen systematisch-angeleiteten Vorgehens problematisiert (S1: „So, also wir sollen jetzt darüber reden, ähm, was wir in dem Unterrichtsauszug aufge/ wahrgenommen haben und was wir jetzt aufgeschrieben haben, oder?“ – S2: „Da steht jetzt erst mal nur wahrgenommen, ne?“). Hier zeigt sich die Eingebundenheit der Reflexion in ein universitäres Seminar mit seinen spezifischen Normierungszwängen oder -erwartungen.

Deutlich wird auch, dass – je nach Sehepunkt oder Perspektive – unterschiedliche Aspekte in den Blick genommen wurden und dass diese Vervielfältigung von Aspekten als ein Gewinn der Gespräche wahrgenommen wird. Diese Aspekt- und Perspektivenvielfalt unter den Studierenden wird als individuelle Deutungsfreiheit verstanden, sie wird nicht als strukturelle Kontingenz der beobachteten Situation aufgefasst – damit werden auch im Reflexionsgespräch eher einsträngige Reflexionen verfolgt, kaum eine metareflexive Haltung eingenommen. So werden in den Gruppengesprächen im Anschluss an die Beschreibungen der Vignetten zwar unterschiedliche Sichtweisen nachvollzogen und auf ihre Angemessenheit hin diskutiert, aber kaum in Hinblick auf unterschiedliche Sehepunkte hin koordiniert oder als je unterschiedliche Perspektiven vor dem Hintergrund unterschiedlicher Sehepunkte reflexiv relationiert (vgl. Schädlich 2019: 150f.).

4.2 | Relationierung: Entwicklung einer Mehrperspektivität zu t2

Die in den schriftlichen Texten zu t1 rekonstruierten sprachlichen Kommunikationsformen lassen sich auch in den schriftlichen Reflexionen zu t2 (N=46) beobachten. In den Texten zu t2

fallen darüber hinaus jedoch komplexere Textprozeduren auf, die zu t1 so nicht beobachtet werden konnten. Diese sprachlichen Prozeduren seien an zwei Beispielen exemplarisch illustriert:

Zu Beginn des Videos fordert die Lehrerin eine „Delorges-Gruppe“ auf, den Dialog vor der Klasse vorzustellen. Sie gibt einen Kommentar mit auf den Weg, dass es jetzt eh zu spät sei, wenn die Schüler*innen die Aufgabe falsch gemacht hätten, wodurch [*einerseits*; R.H. / C.B.] der Eindruck entsteht, dass sie ihren Schüler*innen nicht zutraut, die Aufgabe richtig gelöst zu haben. *Andererseits* kann es bedeuten, dass es ihr weniger um richtig und falsch geht, sondern andere Aspekte für wichtiger erachtet. (...)

Ihr Feedback ist nicht hilfreich, da sie die nachfolgenden Beiträge durch ihre Sicht beeinflusst und viele Schülerinnen daraufhin dasselbe sagen. Durch das Aufgreifen eines Kommentars einer Schülerin regt sie *jedoch* eine interessante Diskussion an. (MG_2/2019; Hervorhebung R.H. / C.B.)

In diesen beiden Auszügen wird deutlich, wie die Studentin in ihrer dichten Beschreibung nun Sehepunkt und Perspektive im Hinblick auf zwei Aspekte – dem Eingreifen der Lehrperson in eine Diskussion unter Schüler*innen um den Arbeitsauftrag einer Partnergruppe und dem Eingreifen in die selbstgeleitete Feedbackrunde der Schüler*innen – wechselt. Im ersten Auszug spielt sie zwei unterschiedliche Intention-Wirkung-Szenarien durch, nach denen die Schüler*innen die Aussage unter Umständen als entmutigend oder als ermutigend auffassen könnten. Sie selbst erprobt auf diese Weise zwei Deutungen der Situation, ohne sich auf eine festzulegen, syntaktisch markiert durch die mehrgliedrige Konjunktion *einerseits* – *andererseits*, die gleichrangige Sätze miteinander verbindet und semantisch dabei einen inhaltlichen Gegensatz ausdrückt. Im zweiten Auszug wird dieser Gegensatz durch die adversative Konjunktion *jedoch* markiert – in beiden Fällen wird auch sprachlich eine perspektivische Wendung und somit Mehrsinnigkeit ausgedrückt.

Auch im zweiten Beispiel treten zwei adversative Konjunktionen auf; während sich beim ersten Auftreten der semantische Gegensatz auf zwei zeitlich aufeinanderfolgende Aspekte bezieht, markiert er im zweiten Auftreten wie schon im vorherigen Beispiel der anderen Studierenden zwei gegensätzliche Deutungen desselben Aspekts, indem sie das Eingreifen einmal als destruktiv und einmal als produktiv deutet.

Die Aussagen der SuS lässt die L. überwiegend unkommentiert und unbewertet, aber greift bei einer passenden Schüleräußerung schließlich doch ein und unterbricht ihren vorherigen Plan. Dies äußert sich darin, dass im Anschluss ihre Meinung von den SuS wiederholt wird und dann kaum eigene Impulse mehr aufkommen, dass es scheint, dass die L. die Lösung vorgegeben hat. Die L. strukturiert nun das Gespräch, sodass sie neue Fragen eingibt, bei denen sie erneut vielen SuS die Chance gibt sich zu beteiligen, ohne dass sie bewertet. Eine andere Aussage kommentiert sie erneut damit, dass es ihr auch so gehe. Der Abbruch und das Aufgreifen mit einem eigenen Kommentar kann aber auch eine bewusste [Idee; R.H. / C.B.] gewesen sein, um von Feedback zum U-Gespräch zu gelangen. (TK_2/2019)

Vor dem Hintergrund des zweiten Auszugs lässt sich auch das erste *aber* im Grunde als eine perspektivische Wendung verstehen, mit der die Studentin zwei mögliche Deutungen anlegt. Eine zumindest zurückhaltendere Beschreibung des Lehrpersonenverhaltens spricht auch aus der Modalisierung durch das Verb *scheinen*.

Deutlich werden in den Textversionen des zweiten Durchgangs Relationierungen von Deutungen geübt, sie bleiben in der Minderheit, aber ihr Auftreten spricht sowohl für die Erweiterung

respektive bewusstere Nutzung der Beschreibungssprache als auch für eine distanziertere, differenzierendere Wahrnehmung.

4.3 | Abstrahierung: Qualitative Beschreibung der schriftlichen Reflexionen im Vergleich (t3) von t1 und t2

Schließlich hatten die Studierenden im Rahmen des abschließenden Praktikumsberichts die Aufgabe, in der Reflexion des eigenen Lernfortschritts während des Praktikumteilmoduls auch auf die beiden Textversionen zu blicken und in einem vergleichenden Zugriff aus zeitlicher Distanz auf das Reflexionspotenzial des wiederholten Schreibens zu blicken. Hier konnten N=22 Texte untersucht werden.

Interessant ist dabei zweierlei: Trotz der (selbst-)kritischen Auseinandersetzung mit dem Wahrnehmen und Beschreiben von Unterricht hat die Reflexion nicht ihren „reflexiven Zauber“ (Paul Mecheril) eingebüßt, obwohl dort, wo in Praktikumsberichten „Reflexion als Pflichtaufgabe“ verlangt wird, Studierende immer wieder ihr Unbehagen äußern (Rosenberger 2017: 196f.). Und neben dem Interesse an dieser Reflexionsarbeit werden auch reflexive Einsichten berichtet, etwa Unterschiede zwischen den beiden Textversionen sowie Änderungen der Perspektivität, auch vor dem Hintergrund der praktischen Erfahrungen im Unterricht:

Besonders spannend war die Beobachtung aus der letzten Nachbereitungssitzung, als wir den Unterrichtsausschnitt aus der Vorbereitungssitzung noch einmal beschreiben/bewerten sollten und im Anschluss die Beobachtungen miteinander vergleichen sollten. In meiner Gruppe fiel uns besonders auf, dass wir auf Kleinigkeiten wie z. B. Unterrichtsstörungen nicht mehr im Detail achteten und uns daran störten. Wir haben eher das große Ganze betrachtet und sahen auch die Kommentare der Lehrerin nicht mehr als negativ an. Vielmehr fiel uns auf, dass sie durch ihr Eingreifen eine gute Diskussion der SuS anstieß und der Unterricht dadurch nur wertvoller wurde. Es ist interessant zu sehen, wie sich die Perspektive auf Unterricht in einem halben Jahr derart geändert hat und sich der Fokus der Betrachtungen ein Stück weit verschoben hat. (MG_3/2019)

Es zeigt sich darüber hinaus, dass auch ein wertender Zugriff ohne Intervention durch eine wiederholte Auseinandersetzung relativiert werden kann:

Dieser Eindruck hat sich dann durch den Vergleich der beiden Unterrichtswahrnehmungen im Rahmen der letzten Nachbereitungssitzung bestätigt. Bei der Diskussion in Kleingruppen wurde deutlich, dass die Unterrichtssequenz vor dem Praktikum sehr negativ und kritisch beschrieben bzw. bewertet wurde. Mir ist beim Lesen meiner „ersten“ Bewertung aufgefallen, dass ich darauf fokussiert war, Fehler zu finden und auch Details kritisch in den Blick zu nehmen. Den Schwerpunkt meiner Beobachtung setzte ich auf die Ordnung und Ruhe innerhalb der Klasse, da mir dieser Aspekt besonders wichtig erschien. Diese Sichtweise hat sich nach meinem Praktikum deutlich verändert. Ich habe mich bei meinen Beobachtungen eher auf die Grundstimmung in der Klasse und die Aktivierung der SuS konzentriert. Die Lernatmosphäre in der Klasse habe ich dabei deutlich positiver gesehen. Mir ist aufgefallen, dass ich bei der Unterrichtsbeobachtung nach meinem Praktikum kleinere Störungen oder Unruhe als „Normal“ eingeordnet habe. Ich habe gelernt, dass diese Störungen bis zu einem gewissen Maß in jeder Unterrichtsstunde vorkommen und man diese akzeptieren sollte. Meine Studierenden¹³ und ich waren uns einig, dass wir durch das Praktikum „gelassener“ in Bezug auf Unterrichtsstörungen geworden sind, was uns durch den Vergleich dieser beiden Unterrichtswahrnehmungen deutlich geworden ist. (...). (JT_3/2019)

¹³ Gemeint sind offenkundig die Kommiliton*innen.

In dieser selbst- und text-bewussten Reflexion wird nicht nur eine weitere Perspektive aufgerufen, sondern auch der veränderte Sehepunkt vermerkt. Inwieweit tatsächlich das biografisch-episodische Erfahrungswissen ursächlich für diesen Perspektivwechsel ist, lässt sich nicht mit Bestimmtheit sagen. Aber aus den Beobachtungen spricht eine Selbstwirksamkeit der reflexiven Wahrnehmung, die doch bemerkenswert ist.

Besonders spannend finde ich ebenfalls den Vergleich der Unterrichtswahrnehmungen, die wir jeweils zu Beginn des Vorbereitungsseminars und am Ende der Nachbereitungsveranstaltung durchgeführt haben. Entgegen meiner Erwartungen waren meine Beobachtungen dabei vor dem Praktikum umfassender, mein Blick auf die Unterrichtsszene war in der Auswertungsveranstaltung auf weniger Bereiche beschränkt. Obwohl wir das Thema Differenzierung im Seminar behandelt haben, ist mir außerdem aufgefallen, dass ich in diesem Bereich noch großen Entwicklungsbedarf habe, da mir in der Unterrichtsbeobachtung nicht negativ aufgefallen ist, dass keinerlei Differenzierung stattgefunden hat. Dies hat mir vor Augen geführt, dass ein Unterrichtsplan, der auf eine recht homogene Gruppe ausgerichtet ist, für mich immer noch der Normalfall ist, was der Schulrealität jedoch widerspricht. Dementsprechend möchte ich in Zukunft versuchen, verstärkt auf mögliche Heterogenität zu achten und individuelleren Unterricht zu realisieren, um den*die einzelne*n Schüler*in bestmöglich in seiner*ihrer Lernentwicklung zu unterstützen. (ALS_3/2019)

Dass diese reflexive Auseinandersetzung nicht nur affirmativ, sondern auch kritisch gewendet wird, zeigt dieses letzte Beispiel – in der Reflexion auf Grundlage der beiden Textversionen kommen nicht nur Veränderungen und Entwicklungen in den Fokus, sondern es werden auch blinde Flecken selbst-bewusst, Aspekte, die – trotz Behandlung im Seminarkontext – noch nicht in die Wahrnehmungspraxis integriert werden konnten. Dies wäre für sich genommen nicht bemerkenswert, aber die Einsicht, hier noch nicht den eigenen Erwartungen zu entsprechen, verbunden mit der selbstkritischen Entwicklungsaufgabe, zukünftig an der Wahrnehmung zu arbeiten, ist doch ein ermutigendes Ergebnis und deutet an, dass in diesem Lehrforschungssetting das Reflexionspotential auch gehoben werden kann.

5 | Interpretation: Diskussion und Ausblick

Wenngleich die explorativen Ergebnisse nicht repräsentativ sind und sich zunächst einmal nur Ansätze dokumentieren lassen, zeigen sie doch Unterschiede im Zugriff auf die von uns eingesetzte Videovignette. Die von uns vorgeschlagenen und zunächst aus der Theorie abgeleiteten Kategorien Sehepunkt, Perspektive und Aspekt (Perspektivierung der Wahrnehmung) und Ver-textungsmuster und Modus (Sprachliche Form) erlauben es, verschriftete Wahrnehmungen systematisch und differenziert zu beschreiben. Wie weit das von uns angenommene Reflexionspotential über die exemplarischen Beispiele in der Breite durch das performative Einüben ausgeschöpft werden kann, werden weitere korpuslinguistische Untersuchungen zeigen.

Die Daten deuten jedoch an, dass die unterschiedlichen Zugriffe über die sprachlichen Operationen *Bewerten* oder *Beschreiben* in Auseinandersetzung mit dem Datum über unterschiedliche Textprozeduren einer Reflexion zugänglich gemacht werden können. Möglicherweise können über das gezielte Ein- und Ausüben solcher Perspektivwendungen, wie wir sie in den beiden vorangegangenen Abschnitten skizziert haben, Perspektivwechsel und Meta-Reflexivität von einer äußeren in eine verinnerlichte Sprachhandlung (Interiorisierung) gewendet und zu einem intrapsychischen Reflexionswerkzeug des *Reflection-in-Action* werden.

Eine solche Textprozedur als textliches Handlungsschema reflexiver Unterrichtswahrnehmung könnte demnach idealtypisch folgendermaßen aussehen:

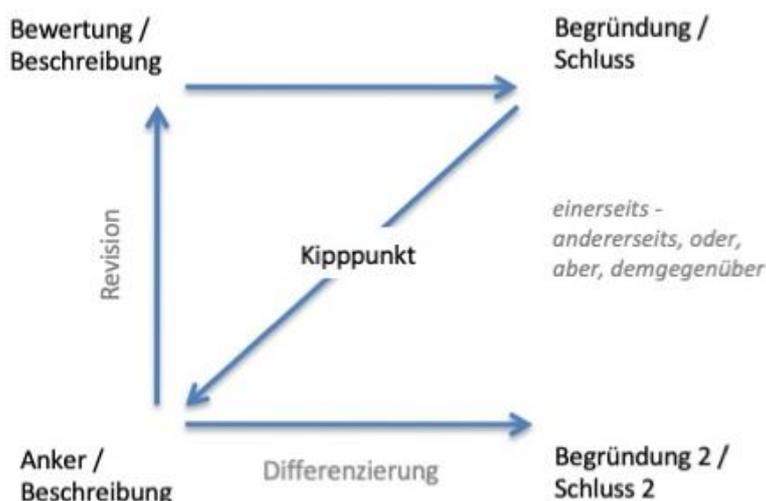


Abb. 3: Modell reflexiver Unterrichtswahrnehmung

Ausgehend vom sprachlichen Muster der Bewertung (oben links, „Ihr Feedback ist nicht hilfreich...“) oder der Beschreibung (oben links, „Zu Beginn des Videos fordert die Lehrerin eine „Delorges-Gruppe“ auf...“) sind unterschiedliche Anschlüsse denkbar:

- Auf eine wertstabile Aussage (Bewertung) folgt eine Begründung (oben rechts; „...da sie die nachfolgenden Beiträge durch ihre Sicht beeinflusst und viele Schülerinnen daraufhin dasselbe sagen“), die plausibel macht, wie es zu dieser Bewertung kommt.
- Auf eine Beschreibung hingegen folgt erwartungsgemäß ein Schluss (oben rechts) als Erklärung dessen, was aus dieser Beschreibung der Wahrnehmung folgt: „wodurch der Eindruck entsteht, dass sie ihren Schüler*innen nicht zutraut...“

Der Kippunkt (Diagonale) markiert jeweils das Moment des Perspektiv- respektive Aspektwechsels, oft durch eine wiederholte Zuwendung auf das Datenmaterial ausgelöst (unten rechts, „...Durch das Aufgreifen eines Kommentars einer Schülerin...“; „Andererseits kann es bedeuten, dass es ihr weniger um richtig und falsch geht...“). Sprachlich wird dieser Wechsel bspw. über Formulierungen wie „einerseits...andererseits“, „oder“, „aber“, etc. markiert. Daraus folgt entweder eine elaborierte Differenzierung (unten rechts, „...sondern andere Aspekte für wichtiger erachtet.“) oder die Revision (oben links, „regt sie jedoch eine interessante Diskussion an“), die wiederum zu einer neuen Bewertung oder Beschreibung führen kann.

Die Exploration lässt überdies erkennen, dass das Bewusstwerden über die eigene Wahrnehmung von den Studierenden nicht bloß als motivierend wahrgenommen wird. Sie weist darauf hin, dass die Studierenden die Bedeutung der systematischen Wissensvermittlung in Beziehung zu ihren praktischen Erfahrungen und zum eigenen Wahrnehmungshandeln setzen können. Ohne die wiederholende Verschriftung wäre der Vergleich der individuellen Wahrnehmung zu unterschiedlichen Zeitpunkten nicht möglich gewesen.

Literatur

- Bateson, G. (1983): Form, Substanz und Differenz. In ders. (Ed.), *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. (pp. 576–587). Suhrkamp.
- Blömeke, S., Gustafsson, J. -E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. DOI: 10.1027/2151-2604/a000194.
- Bräuer, C. (2011). Die Unterrichtsrahmenanalyse – ein Beobachtungsinstrument für die praktische Forschung wie die forschende Praxis. In ders. & J. Ossner (Eds.), *Kommunikation und Interaktion im Unterricht. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)*. 80(2011). (pp. 13-30). Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Bräuer, C. (2015). An der Schnittstelle professioneller Lehrkompetenz – (Re-)Konstruktion von „Rationalität“ und „Adaptivität“ im Didaktischen Entscheiden. In C. Bräuer & D. Wieser (Eds.), *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. (pp. 159–198). Springer VS.
- Bräuer, C., Kunze, K. & Rabenstein, K. (2018). Positionierungen im Sprechen über Unterricht – die Bearbeitung von Geltungsfragen unter Studierenden in fallbasierten Settings universitärer Lehrerbildung. In T. Leonhard, J. Kosinar & C. Reintjes (Eds.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. (pp. 139–156). Klinkhard.
- Bräuer, C. (2021). Was ist normal im Literaturunterricht? Über Normalisierung im literarischen Lernen durch das markieren und Nicht-Markieren von Differenz(en) im Umgang mit Literatur. In L. Brenz & T. Pflugmacher (Eds.), *Normativität und literarisches Verstehen. Interdisziplinäre Perspektiven auf Literaturvermittlung*. (pp. 115–135). Peter Lang.
- Brinkmann, M. (2011). Üben. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Eds.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundlagenbegriffen*. (pp. 140-146). Kohlhammer.
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Ferdinand Schöningh.
- Brinkmann, M. (2021). Lehren üben. Erfahrungs- und übungstheoretische Überlegungen zur Praxis des Unterrichtenkönnens. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Kosinar (Eds.), *„Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien*. (pp. 21–40). Waxmann.
- Bromme, R. (2014). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Waxmann. [Reprint Bromme 1992].
- Buck, G. (1989). *Lernen und Erfahrung. Epagogik: zum Begriff der didaktischen Induktion* (3rd ed.). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bußmann, H. (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft* (3rd ed.). Kröner.
- Cramer, C. & Drahnann, M. (2019). *Professionalität als Meta-Reflexivität*. In M. Syring 7
- Deppermann, Arnulf (2015): *Wissen im Gespräch: Voraussetzung und Produkt, Gegenstand und Resource*. InLiSt no. 57/2015.
- Feilke, H. & Augst, G. (1993). Schreiben, Schreibschwächen und Grammatik in der Schule. oder: Der gewendete „rote Pullover“. *Der Deutschunterricht* 45, 90–96.
- Fankhauser, R. (2013). Videobasierte Unterrichtsbeobachtung: die Quadratur des Zirkels? *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Vol. 14, No. 1, Art. 24. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1868/3488>

- Geertz, C. (2015). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme* (13th ed.). Suhrkamp.
- Goldenstein, J. & Walgenbach, P. (2018). *Cognition an Neo-Institutional Theory: The Role of Practical consciousness for the Transmission and Change of Institutions*. Unveröffentlichtes Manuskript: Universität Jena.
- Goodwin, C. (2018a). Professional Vision. In: ders. (Ed.), *Co-Operate Action*. (pp. 407–428). Cambridge University Press [1994].
- Goodwin, C. (2018b). Building Skilled, Knowing Actors and the Phenomenal Objects They Are Trusted To Know. In: ders. (Ed.), *Co-Operate Action*. (pp. 391–406). Cambridge University Press.
- Gruber, H., Harteis, C. & Rehr, M. (2004). Wissensmanagement und Expertise. Forschungsbericht Nr. 9. In G. Reinmann & H. Mandl (Eds.), *Der Mensch im Wissensmanagement: Psychologische Konzepte zum besseren Verständnis im Umgang mit Wissen*. (pp. 79-88). Hogrefe.
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. 3. Erw. Aufl. mit Index und Glossar. Schneider-Verl. Hohengehren.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2013). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Kohlhammer.
- Köller, W. (2004). *Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache*. de Gruyter.
- Lazarevic, C. (2015). *Professionelle Wahrnehmung und Analyse von Unterricht durch Mathematiklehrkräfte. Perspektiven der Mathematikdidaktik. Eine fallrekonstruktive Studie* (Diss.). Springer Spektrum.
- Lehmann-Rommel, R. (2012). Bewerten als Zugang zum Beobachten. In H. de Boer & S. Reh (Eds.), *Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen*. (pp. 131–149). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neuweg, G. H. (2018). *Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung*. Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2020). Die Bedeutung impliziten Wissens in Phasen didaktisierten schulpraktischen Lernens. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Kosinar (Eds.), *„Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege schul- und berufspraktischer Studien*. (pp. 59–72). Waxmann.
- Polanyi, M. (1985). Implizites Wissen. Suhrkamp.
- Prediger, S., Leuders, T. & Rösken-Winter, B. (2017). *Drei-Tetraeder-Modell der gegenstandsspezifischen Professionalisierungsforschung: Fachspezifische Verknüpfung von Design und Forschung*. Jahrbuch für Allgemeine Didaktik.
- Reh, S. (2012). Beobachtungen aufschreiben. Zwischen Beobachtung, Notizen und “Re-Writing”. In H. de Boer & S. Reh (Eds.), *Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen*. (pp. 115–129). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reichert, J. (2013). Grundzüge des Kommunikativen Konstruktivismus. In R. Keller, H. Knoblauch & J. Reichert (Eds.), *Kommunikativer Konstruktivismus*. (pp. 49–68). Springer VS.
- Rosenberger, K. (2017). Schreibend reflektieren. Zur Praxis institutionalisierter Reflexionstexte in der Lehramtsausbildung. In C. Berndt, T. Hächer & T. Leonhard (Eds.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. (pp. 190–200). Julius Klinkhardt.
- Schädlich, B. (2019): *Fremdsprachendidaktische Reflexion als Interimsdidaktik. Eine Qualitative Inhaltsanalyse zum Fachpraktikum Französisch*. Metzler (LiKuS - Literatur- Kultur- und Sprachvermittlung).

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Schürmann, E. (2008). *Sehen als Praxis. Ethisch-ästhetische Studien zum Verhältnis von Sicht und Einsicht*. Suhrkamp.
- Seidel, T. & Stürmer, K. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *American Educational Research Journal*, 52(4). <https://doi.org/10.3102/0002831214531321>
- Seidel, T. & Prenzel, M. (2007). Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen – Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen mit Videosequenzen. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Eds.), *Kompetenzdiagnostik*. (pp. 201–216). VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010). „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56. Beiheft, 296-306.
- Sherin, M. G. & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37.
- Sherin, M. G., Russ, R. S. & Colestock, A. A. (2011). Accessing Mathematics Teachers' In-The-Moment Noticing. In M. G. Sherin, V. R. Jacobs & R. A. Philipp (Eds.), *Mathematics teacher noticing. Seeing through teachers' eyes*. (pp. 79–94). Routledge.
- Sherin, M.G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In: In R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S. J. Derry (Eds.), *Video Research in the Learning Sciences*. (pp. 383–395). Erlbaum.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Tomasello, M. (2017). *Warum wir kooperieren*. Übers. v. H. Zeidler. Suhrkamp.
- van Es, E. & Sherin, M. (2008). Mathematics teachers' „learning to notice“ in the context of a video club. In *Teaching and Teacher Education*, Volume 24, Issue 2, February 2008, 244–276.
- Vygotskij, L. S. (1931/1992). *Geschichte der höheren psychischen Funktionen. Aus dem Russischen übertragen von Regine Kämper*. Herausgegeben und mit einem Vorwort versehen von Alexandre Métraux. LIT.
- Wieser, D. (2008). *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winkler, I. (2019). Zwei Welten!? – Inwieweit das Studium der Fachdidaktik Deutsch zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann. *Didaktik Deutsch*, 24(46), 64–82.
- Winkler, I. (2015). „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. *Leseräume*, 2(2), 155–168. <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-winkler.pdf>.
- Wolters, M. (2014). *Wie kompetent sind (angehende) Lehrkräfte in der professionellen Wahrnehmung kognitiv anregender Situationen im naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht?* (Diss.).
urn:nbn:de:hbz:6-12359578235

Christian Gegner & Anita Schilcher

Mündliche Performanz im Lehramtsstudium: eine Übungslücke?

Zur Notwendigkeit stimm- und sprechpraktischer Übungsanteile im Lehramtsstudium

Der Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ (KMK 2004–2015) erfordert von Deutschlehrkräften nicht nur didaktisches Vermittlungswissen, sondern auch Eigenkompetenzen, die es ihnen ermöglichen, im Sinne des sozio-konstruktivistischen Ansatzes zum Modell für Sprech- und Gesprächshandlungen zu werden. Doch nur in wenigen Bundesländern sind sprechpraktische Übungsanteile in das Lehramtsstudium integriert. Um die Konsequenzen einer fehlenden Ausbildung im Bereich der Mündlichkeit zu untersuchen, wurden an der Universität Regensburg die stimmliche Leistungsfähigkeit, die rederhetorischen Fähigkeiten und die Fähigkeit zum Textgestalten von zukünftigen Deutschlehrkräften untersucht. Insgesamt weist knapp ein Drittel der Studierenden Stimm Auffälligkeiten auf. Bei über der Hälfte der Studierenden wurden zudem deutliche Mängel hinsichtlich ihrer rederhetorischen und sprechgestalterischen Fähigkeiten festgestellt. Dabei wirkt sich eine mangelnde Stimmkonstitution besonders auf die sprechgestalterischen Fähigkeiten der Studierenden aus. Im Verlauf des Studiums zeigt sich querschnittlich kein Kompetenzzuwachs.

Die Ergebnisse legen nahe, dass schon während der universitären Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte Diagnose-, Übungs- und Reflexionsgelegenheiten geschaffen werden sollten, um eigene mündliche Kompetenzen (weiter) zu entwickeln und performative Kompetenzen für den späteren Beruf aufzubauen.

Professionelle mündliche Kompetenzen, stimmliche Leistungsfähigkeit, rederhetorische Kompetenzen, sprechgestalterische Kompetenzen, selbstreguliertes Üben

Within the “Speaking and listening” domain (KMK 2004-2015), German teachers are required to possess didactic knowledge transfer capabilities as well as the ability, within the context of a social constructivist approach, to function as a model of speech acts and conversational strategies. However, practical speech training is integrated into the teacher training programs of only a small number of German states. In order to investigate the consequences of this lack of orality training, the vocal performance, oratory/rhetorical skills as well as oral interpretation skills of future German teachers were examined at Regensburg University. In total, almost one third of students exhibited vocal anomalies. Clear deficiencies were identified in over half of the students with regard to their oratory/rhetorical as well as oral interpretation capabilities of poetry. Inadequate vocal constitution had a particularly strong effect on the students’ oral interpretation ability of poetry. On average, no performance improvement was noted during the course of studies.

These results indicate that prospective teachers should have opportunities for diagnosis, practice and reflection within their course program in order to develop their oral and performative competencies for their future careers.

professional oral competencies, vocal performance, oratory/rhetorical competencies, oral interpretation skills, self-regulated learning.

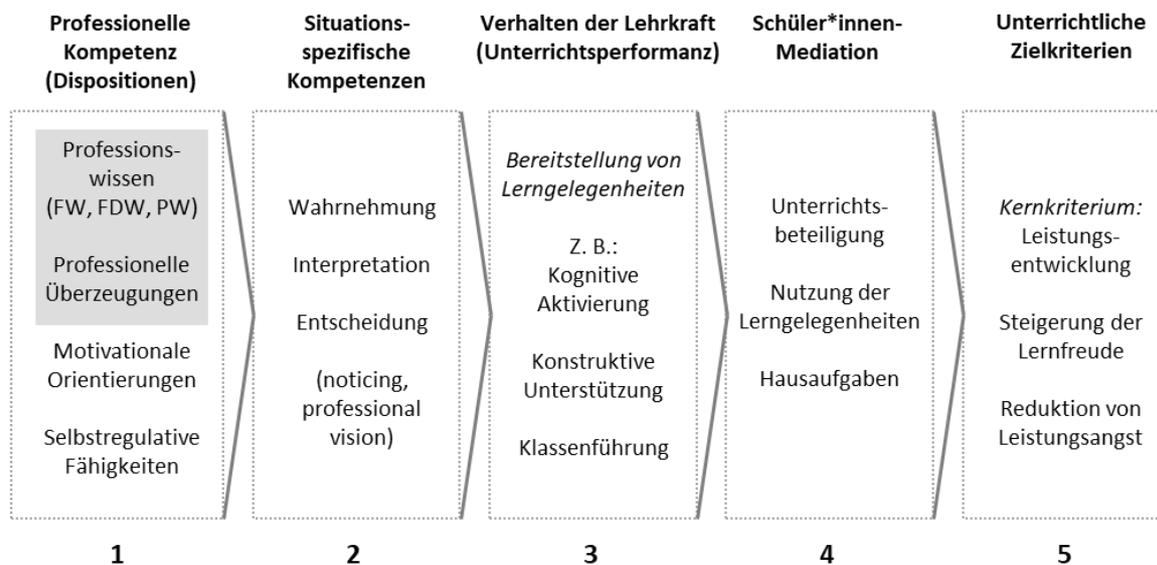
1 | Mündlichkeit lernen und lehren

Was macht die Professionalität einer (Deutsch-)Lehrkraft aus? Die Expertiseforschung hat darauf in den letzten 15 Jahren einige wichtige Antworten geliefert. So konnte etwa im Rahmen der COACTIV-Studie gezeigt werden, dass das professionelle Wissen von Lehrkräften einen entscheidenden Einfluss auf die Leistungsentwicklungen ihrer Schüler*innen hat, also prädiktiv valide ist (Krauss et al. 2017: 21). Neben dem überwiegend im universitären Kontext erworbenen Professionswissen ist es aber auch die performative Leistung im Unterricht (siehe Säule 3 in Abb. 1), die eine Lehrkraft als Expertin oder „Experte für die komplexen unterrichtlichen Anforderungen“ (Krauss et al. 2017: 15) erwerben muss. Dies bedeutet, dass sie für die Bewältigung der beruflichen Anforderungen über professionelle (Handlungs-)Kompetenzen verfügen muss (vgl. Weinert 2001a: 51, Weinert 2001b: 27f.). Hierzu gehört nicht zuletzt, dass Lehrkräfte sowohl Wissen als auch performative Fähigkeiten im Bereich professioneller Kommunikation haben müssen. Denn der Lehrberuf gilt zurecht als professioneller Sprechberuf (vgl. Koufman/Isaacson 1991; Schneider-Stickler/Bigenzahn 2013: 5). Während in der Ausbildung für andere Sprechberufe (Radiomoderator*innen, Schauspieler*innen) oft ein langfristig angelegtes Sprechtraining vorgesehen ist, spielen das professionelle Sprechen und ein berufsspezifisches Kommunikationstraining bei der Lehramtsausbildung nur eine Nebenrolle. Von einem professionalisierten, systematischen Ausbildungs- und Trainings- oder Übungsprogramm kann hier in den seltensten Fällen gesprochen werden, was wiederum Auswirkungen auf die Wahrnehmungen der Schüler*innen hat (siehe unten).

Der vorliegende Beitrag reagiert auf diesen Befund und berichtet von einer empirischen Querschnittstudie, in der eine Auswahl mündlicher Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden erhoben wurde, um einen Ausgangspunkt für künftige Sprech- und Stimmschulungsangebote zu eruieren. Nach einem Problemaufriss und seiner theoretischen Verortung im Mündlichkeits- und Kompetenzdiskurs wird in Abschnitt 2 das Studiendesign ausführlich vorgestellt. Großes Gewicht liegt hierbei auf der Darstellung von Konzeptualisierung und Operationalisierung der einzelnen untersuchten Aspekte professioneller Sprechkompetenz sowie auf den Befunden, die im letzten Teil diskutierend in den Diskurs eingeordnet werden. Abschnitt 3 befasst sich mit den Konsequenzen für die Ausbildung. Zunächst werden bestehende und künftig nötige Ausbildungs- und Beratungskonzepte reflektiert, wonach Überlegungen zu möglichen Übungsformaten und -gelegenheiten vorgestellt und begründet werden. Der Beitrag schließt mit Desiderata für Ausbildung und Forschung.

Einen Überblick über allgemeine Kompetenz-Performanz-Wirkungsketten, die in der Expertiseforschung bei Lehrkräften angenommen werden, gibt das Kaskadenmodell von Krauss (2020) (Abb. 1). Es vereint gängige Lehrer*innenkompetenzmodelle (Säulen 1–3) mit derzeit etablierten Kausalmodellen für Unterrichtseffekte (Säulen 3–5). Da in diesem Modell vor allem zentrale Unterrichts- und Lehrer*innenmerkmale fokussiert werden, eignet sich das Kaskadenmodell zur Illustration theoretischer Determinanten und Konsequenzen unterrichtlichen Handelns und damit auch des Kommunizierens.

Das „Kaskaden“-Modell



Säule(n): Kompetenzmodelle und Kausalmodelle

- 1: COACTIV-Modell professioneller Lehrer*innenkompetenz (grau hinterlegt \triangleq Expert*innenparadigma)
- 2: noticing, professional vision, PID (perception, interpretation, decision making)
- 1, 2, 3: „Kompetenz als Kontinuum“ (Blömeke et al., 2015; vgl. z. B. TEDS-Studien)
- 3, 4: Kern des Angebot-Nutzungs-Modells der Unterrichtsqualität (Helmke, 2010)
- 3, (4), 5: Prozess-(Mediations-)Produkt-Paradigma

Abb. 1: Kaskadenmodell der Unterrichtsforschung (adaptiert aus Krauss 2020)

Das Kaskadenmodell basiert auf der von Blömeke et al. (2015) vorgeschlagenen Erweiterung des Kompetenzbegriffs, in dem insbesondere situationspezifische Kompetenzen (Säule 2 in Abb. 1) beschrieben werden, die zwischen (im Wesentlichen situationsunabhängigen) Dispositionen (Säule 1) und unterrichtlichem Verhalten (Säule 3) mediiieren. Alle drei Säulen zusammengekommen werden dabei von Blömeke et al. (2015) unter dem Konzept „Kompetenz als Kontinuum“ subsummiert. Die situationspezifischen Kompetenzen werden dabei als holistischer Prozess gefasst, der aus den Elementen schnelles Wahrnehmen, Interpretieren der Situation und Entscheiden besteht. Diese Kompetenzen werden auch unter Konzepten wie *professional vision* (vgl. Sherin 2014) oder *noticing* (vgl. van Es/Sherin 2002) diskutiert.

Vor allem das Professionswissen, aber auch die professionellen Überzeugungen (Säule 1) gelten als erlernbare und damit veränderbare Dispositionen von Lehrkräften, die bereits im Expertise-Paradigma verstärkt untersucht wurden. In Bezug auf das Sprechen und Kommunizieren gehört hierzu eigentlich das Wissen über ungleiche Redeanteile von Lehrkräften und Schüler*innen, über unterschiedliche Arten der Frage- und Aufgabenstellung – etwa Fragen oder Aufgaben, die zum sogenannten *deep reasoning* (Jurik et al. 2014) führen –, über den physiologischen und wirkungsvollen Einsatz der eigenen Stimme oder Aspekte des Körperausdrucks, die zu Zugewandtheit und Störungsprävention führen. Gerade im Deutschunterricht sollte auch Wissen darüber vorhanden sein, wie ein literarischer Text angemessen vorgetragen oder wie überzeugend argumentiert wird. Ein Wissen über solche Aspekte würde auch die Wahrnehmung von Unterrichtssituationen verändern. So würden sich Lehrkräfte schneller bewusst,

wenn ihre Stimme zu leiden beginnt (etwa, weil sie sich öfter räuspern müssen), sie könnten erkennen, warum ein Schüler immer dazwischenruft (etwa, weil er sich nicht gesehen fühlt) oder warum ein Klassengespräch schnell abebbt (etwa, weil sich die Schüler*innen durch die Frage nicht herausgefordert fühlen). Im Literaturunterricht nehmen geschulte Lehrkräfte wahr, wenn Schüler*innen vom Vortrag eines Gedichts eher peinlich berührt anstatt mitgerissen werden. All diese Wahrnehmungen und daraus folgenden Interpretationen der Situation führen – bei einer professionell agierenden Lehrkraft – zu angemessenen Entscheidungen, die sich wiederum in der Performanzleistung niederschlagen. Entsprechend setzt eine professionell agierende Lehrkraft ihre Stimme so ein, dass sie gesund bleibt, sie setzt Sprechpausen, die das Mitdenken erleichtern, oder signalisiert durch ihren Körperausdruck, dass sie keine Störungen duldet. Die professionelle Deutschlehrkraft kann selbst zeigen, wie sie durch ein Scheinargument die Zuhörer*innen verwirrt und wie durch einen gelungenen Gedichtvortrag die Stimmung des Textes zum Ausdruck kommt. Traditionell wird ein Können dieser Art gerne der „Persönlichkeit“ der Lehrkraft zugeschrieben und damit implizit negiert, dass solche professionellen Kompetenzen erworben und geübt werden können – und auch geübt werden müssten! Und obwohl die Stimme sowie der Sprech- und Körperausdruck der Lehrkraft beachtliche Wirkungen entfalten können (vgl. Krech et al. 1991, Rogerson/Dodd 2005, Keller et al. 2016, Bleck 2019), spielen diese Aspekte auch bei professionellen Beobachtungsinstrumenten (z.B. PLATO, CLASS, FeedbackSchule) bislang keine Rolle.

In den meisten Bundesländern stehen wir im Augenblick vor der paradoxen Situation, dass Lehrkräfte, die in ihrem Studium und ihrer weiteren Ausbildung nur wenige Gelegenheiten hatten, sich zu professionellen Sprecherinnen und Sprechern zu entwickeln, im Unterricht vor der Aufgabe stehen, Schülerinnen und Schülern konkrete Unterstützungsangebote für deren Aufbau sprachlicher, sprecherischer und stimmlicher Kompetenzen machen zu müssen. Diagnostisches Wissen, das sie etwa beim Lesen, Rechtschreiben oder Schreiben meist selbstverständlich anwenden können, fehlt ihnen im Bereich der Mündlichkeit nicht selten. Dementsprechend dürftig fallen auch die Unterstützungsangebote aus, die sie Schüler*innen machen können.

Unter Rückgriff auf den Kontinuumsansatz von Blömeke et al. (2015) wird davon ausgegangen, dass deklarative, prozedurale und konditionale Wissensbestände (vgl. Krauss et al. 2017: 38f.) einer Lehrkraft zwar nötige, aber nicht hinreichende Voraussetzungen für professionelles Handeln im Unterricht sind. So kann es sein, dass eine Lehrkraft (deklarative) Wissensbestände in einer konkreten Unterrichtssituation nicht erfolgreich in die Praxis umsetzen kann, weil sie nicht über ausreichend ausgebildete Handlungsrouninen verfügt. Dies gilt gerade auch für Fähigkeiten, die das Sprechen und das Kommunikationsverhalten betreffen.

Aus sprechwissenschaftlicher Perspektive stellen Bose und Gutenberg (2012) folgende Anforderungen an Deutschlehrkräfte: „Eigene Fähigkeiten in mündlicher Kommunikation (Eigenkompetenz) und Fähigkeiten zur Beobachtung und Einschätzung von Kommunikationsprozessen (Analysekompetenz) bilden die Voraussetzung dafür, mündliche Kommunikation lehren zu können (Lehrkompetenz)“. (ebd.: 203) Der Terminus „Eigenkompetenzen“ meint hierbei verschiedene Performanzaspekte, „welche das eigene kommunikative Können und die dafür nötigen Voraussetzungen subsumieren“ (Gegner 2021: 27). Konkret sind dies folgende Fähigkeiten, Fertigkeiten und auch Wissensbestände:

- „eine physiologische Sprechstimme,¹
- eine der Standardaussprache angenäherte Artikulation,
- Sprechdenk- und Hörverstehensfähigkeit,
- Gesprächs- und Redefähigkeit (argumentieren, informieren, erklären, fragen),
- Kenntnisse über die häufigsten Stimm-, Sprach- und Sprechstörungen,
- Fähigkeit zum Vorlesen und Textgestalten“ (Bose/Gutenberg 2012: 203).

Neben der Analysekompetenz (Erfassung und Bewertung von Leistungsstand und Lernbedarf der Schüler*innen im Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“) werden folgende Lehrkompetenzen angeführt:

- „Sprechbildung unterrichten können (speziell Lautbildung),
- rhetorische Kommunikation unterrichten können,
- ästhetische und sprechkünstlerische Kommunikation (gestaltendes Sprechen) unterrichten können“ (Bose/Gutenberg 2012: 204).

Die Kompetenzmodellierung von Bose und Gutenberg (2012) für den Bereich mündliche Kommunikation verdeutlicht, dass besonders die Eigenkompetenzen und damit das eigene Können einen großen Stellenwert einnimmt und als Voraussetzung für Analysekompetenz und Lehrkompetenz gelten kann. Können als Vollzug¹ einer Praxis kann nach Brinkmann (2012) durch Üben (vgl. ebd. 16) erreicht werden. Geißner (1988) versteht Sprechen als „kommunikative Reziprozhandlung, die situativ gesteuert, persongebunden, sprachbezogen, formbestimmt, lebhaft vollzogen Sinn konstituiert und Handlungen auslöst“ (ebd.: 61). Erst durch die praktische Anwendung können Sprechdenk- und Hörverstehensfähigkeit, Rede- und Gesprächsfähigkeit oder die Fähigkeit zum Vorlesen und Textgestalten geübt werden und somit kommunikative Kompetenzen für unterschiedliche Situationen erworben werden. Sprechen ist überdies ein (gesamt-)körperlicher Vorgang, bei dem es auch um sensorische und motorische Fähigkeiten und das situationsgerechte Auswählen bestimmter Sprechweisen zum Ausdruck von Kommunikationsabsichten und auch -techniken geht, z. B. um einen unphysiologischen Stimmgebrauch², zu vermeiden. Erst in der Wiederholung ist es möglich, „Gewohnheiten, Habitualitäten und Überzeugungen“ (Brinkmann 2012: 28) zu reaktualisieren.

Gerade an solchen wiederholbaren Gelegenheiten zum Erwerb oder zur Steigerung der Eigenkompetenzen in den Bereichen mündlicher Kommunikation mangelt es in der Ausbildung künftiger Deutschlehrkräfte. Während in deutschdidaktischen Veranstaltungen zum Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ mögliche Inhalte (Kommunikationsmodelle, Pragmatik), Formate (Referat, Diskussion, szenisches Spiel) wie auch Vermittlungsmethoden (Spiele, Feedback) thematisiert werden, fehlen stimm- und sprechpraktische Anteile in den meisten Seminaren (vgl. Lange/Appel 2014). Auch überfachliche Angebote sind selten oder werden

¹ Unter einer „physiologischen Sprechstimme“ wird eine gesunde Stimme mit normalem Stimmklang (keine Heiserkeit) sowie eine leistungsfähige Stimmkonstitution, ohne Einschränkungen der stimmlichen Belastbarkeit sowie ohne organische und funktionelle Auffälligkeiten, verstanden.

² Hierunter fallen z. B. Phänomene wie Pressen, Räuspern oder die Gewohnheit, bei Umgebungslärm höher anstatt lauter zu werden.

zunehmend gekürzt. Wollert (2016) beklagt, „dass an manchen Universitäten die angehenden Deutschlehrenden im Rahmen ihrer Studienveranstaltungen nie auch nur einen literarischen Text gesprochen haben“ (ebd.: 239). Voßkamp (2012) skizziert die Konsequenzen fehlender sprachpraktischer Angebote in Lehramtsstudiengängen, wie diese normalerweise vom Fachbereich der Sprechwissenschaft oder Sprecherziehung angeboten werden, und bezieht sich dabei auf deren Streichung in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2003:

Wie zukünftige Lehrer/innen etwa die Punkte Lautstärke, Betonung, Sprechtempo, Klangfarbe, Stimmführung oder Körpersprache (Gestik, Mimik) vermitteln sollen, ohne diese selbst während ihres Studiums vermittelt bekommen zu haben, erscheint mehr als fragwürdig. (ebd.: 165)

Auch in Bayern sind Lehrgänge in Sprecherziehung nicht obligatorischer Bestandteil der Lehramtsausbildung an Universitäten. Lediglich in den Ausbildungsordnungen für die zweite Phase der Lehrkräftebildung sind Lehrgänge in Sprecherziehung vorgesehen (vgl. §19 Abs. 1, Nr. 7 der Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Gymnasien sowie §22, Satz 2, Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Mittelschulen). Auch in den fachspezifischen Kompetenzprofilen der „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken der Lehrerbildung“ (KMK 2019) fehlt der professionelle Umgang mit Stimme sowie Sprech- und Körperausdruck. Im Unterschied zu anderen philologischen Fächern werden von Absolventen und Absolventinnen des Studienfaches Deutsch keine praktischen Kompetenzen in mündlicher Kommunikation gefordert, während etwa im Kompetenzprofil der neuen Fremdsprachen z. B. „Kompetenzen in der Fremdsprachenpraxis“ und „Sprachkönnen“ (ebd.: 44) aufgelistet werden.

Dass Lehrkräften im Bereich des Sprechens und der Kommunikation nicht die Möglichkeit geboten wird, hier Professionalität und Expertise zu entwickeln, ist ein folgenschwerer Befund, da mündliche Kommunikation nicht nur Unterrichtsgegenstand für Deutschlehrkräfte, sondern Unterrichtsmedium für alle Lehrer*innen ist (vgl. Anselm/Werani 2017: 56). Expert*innen für Wissensvermittlung, die täglich viele Stunden mit Schüler*innen, Eltern und im Kollegium kommunizieren, sollten ausreichend Übungsgelegenheiten erhalten, um ihren professionellen Sprechberuf auch professionell gestalten zu können. Denn während etwa Radiomoderator*innen für wenige Stunden im schallgedämmten Studio mit Mikrofon moderieren, haben Lehrkräfte eine lange Sprechdauer in Kombination mit Umgebungslärm und ohne Verstärkung ihrer Stimme zu bewältigen, was besondere Anforderungen an deren Leistungsfähigkeit stellt (vgl. Nusseck et al. 2019). Nach der Metaanalyse von van Houtte et al. (2011) belegen international eine Vielzahl von Studien die Häufigkeit von Stimmbeschwerden bei Lehrkräften (11 % bis 81 %) im Vergleich zu Kontrollgruppen von Nicht-Lehrkräften (1,0 % bis 36,1 %) (vgl. ebd.: 570). In Lehr-Lernkontexten ist es zudem nicht nur von Bedeutung, was gesagt wird, sondern auch, wie etwas gesagt bzw. vermittelt wird. Dies ist auch ein Ergebnis des interdisziplinären Forschungsprojekts FALKE (Fachspezifische Lehrerkompetenzen im Erklären) an der Universität Regensburg, dessen Ergebnisse zeigen, dass der Sprech- und Körperausdruck einer Lehrkraft entscheidend ist für die Wahrnehmung der Qualität einer Erklärung, gerade dann, wenn Schüler*innen diese einschätzen (vgl. Lindl et al. 2019, Gunga in Vorb.). Dies verweist auf Befunde, die zeigen, dass eine abwechslungsreiche Sprechweise, eine deutliche Artikulation, eine angemessene Pausensetzung und eine redebegleitende Gestik der Lehrkraft aufgrund ihrer strukturierenden Funktion zu einer besseren Verarbeitung des Lerninhalts führen und somit zum Lernerfolg beitragen (vgl. Murray 2007: 163). Eine heisere Stimme der Lehrkraft hingegen

kann zu schlechteren Verstehensleistungen und in der Folge zum Aufmerksamkeitsverlust der Schüler*innen führen (vgl. Voigt-Zimmermann 2017). Die performative Stimm- und Sprechleistung der Lehrkraft stellt damit eine nicht zu unterschätzende Kompetenz-Performanzleistung (Säule 3) dar, deren Auswirkungen auf die Wahrnehmung der Schüler*innen (Säule 4) und deren Leistungsfähigkeit (Säule 5) bereits nachgewiesen werden konnten.

Um künftige Lehrkräfte professionell ausbilden zu können und ihnen einen Fortschritt im Kompetenz-Kontinuum zu ermöglichen, müssen drei Ebenen adressiert werden: Die erste Ebene betrifft Grundlagenforschung, die untersucht, wie Studierende mit mangelnder Stimmkonstitution bereits zu Beginn des Studiums identifiziert werden können und welche Hilfestellungen hier zu einer Verbesserung führen können. Auf der zweiten Ebene müssten im Verlauf der Ausbildung ausreichend Selbstreflexionsmöglichkeiten zum eigenen verbalen und nonverbalen Verhalten in mündlichen Situationen angeboten werden. Die dritte Ebene betrifft die Integration selbstregulativer Übungsphasen in reguläre (fachdidaktische) Veranstaltungen, um performative Kompetenzen für den späteren Unterricht konsequent aufzubauen und zu automatisieren. Eine Orientierung bietet hierfür das Prinzip KommunikationsART, das aus einem wiederholbaren Dreischritt aus (A) Analyse, (R) Reflexion, (T) Training selbstregulativer Prozesse besteht (vgl. Anselm/Werani 2017). Die im Folgenden vorgestellte Studie widmet sich vorrangig der ersten Ebene. Die zentralen Befunde aus der Studie werden am Ende des Beitrags daraufhin überprüft, welche Schlüsse sie für die Ausbildung von Lehrkräften zulassen und wie Übungsprozesse gestaltet werden müssten, um künftige Lehrkräfte mit einer entsprechenden Expertise auszustatten.

2 | Mündliche Kompetenzen bei künftigen Deutschlehrkräften

2.1 | Forschungsfragen

Ziel des Forschungsprojekts von Gegner (2021) an der Universität Regensburg war es daher, den Kompetenzstand und die -genese in ausgewählten Bereichen der Mündlichkeit bei zukünftigen Deutschlehrkräften zu untersuchen. Vor dem Hintergrund der von Bose und Gutenberg (2012) geforderten Eigenkompetenzen bei künftigen Deutschlehrkräften erfolgte eine Fokussierung auf folgende Fragen:

- (1) Wie hoch ist der Prozentsatz an stimmlich auffälligen Studierenden?
- (2) Über welche rederhetorischen und sprechgestalterischen Fähigkeiten verfügen die Studierenden?
- (3) Besteht ein Zusammenhang zwischen stimmlicher Leistungsfähigkeit und Fachsemesterzahl zum einen mit der rederhetorischen und zum anderen mit der sprechgestalterischen Leistung?

Die erste Forschungsfrage bezieht sich hierbei auf die physische Leistungsfähigkeit für einen stimm-, sprech- und kommunikationsorientierten Beruf. Das Ausmaß der stimmlichen Leistungsfähigkeit bildet zu einem gewissen Grad die Basis, um den Anforderungen eines stimmintensiven Berufes auf lange Sicht begegnen und auch prosodische Mittel in unterschiedlichen Kommunikationssituationen adäquat einsetzen zu können. Aufgrund der schwierigen Operationalisierbarkeit von dialogischen Kompetenzen beschränkte sich Gegner (2021) auf quasi-

monologische Gesprächsformen. Die zweite Forschungsfrage umfasst deshalb zwei Sprechhandlungssituationen, die exemplarisch beurteilt werden sollten: eine rederhetorische Leistung anhand eines freien Redebeitrages und eine sprechgestalterische Leistung auf Basis einer Textvorlage. Während für die Beurteilung der stimmlichen Leistungsfähigkeit computergestützte Verfahren, subjektive Einschätzungen durch die Studierenden und auditive Einschätzungen durch eine Expert*innengruppe kombiniert wurden, wurden die rederhetorische und sprechgestalterische Leistung jeweils durch eine Expert*innengruppe aus dem Fachbereich Sprecherziehung beurteilt. Anhand der dritten Forschungsfrage soll der Einfluss der stimmlichen Leistungsfähigkeit auf die Bewertungsergebnisse der beiden Sprechhandlungssituationen ermittelt werden und ein Rückschluss auf die rederhetorische und die sprechgestalterische Kompetenzgenese im Verlauf des Studiums erfolgen.

2.2 | Konzeptualisierung und Operationalisierung

2.2.1 | Konzeptualisierung und Operationalisierung der stimmlichen Leistungsfähigkeit

Laut Schneider-Stickler (2017) sollen bei der Stimmleistungsbewertung in der Lehrkräfteausbildung Stimmuntersuchungsmethoden kombiniert werden, die kein ärztliches Personal erfordern und dennoch stimmlich gefährdete Proband*innen zu identifizieren vermögen (vgl. ebd.: 62). Ziel einer solchen Untersuchung sei es, stimmauffällige Personen „einer gezielten weiterführenden HNO-ärztlichen/phoniatischen Abklärung“ (ebd.: 63) zuzuführen. Hierfür nennt sie die Möglichkeit eines „Stimm-Screenings“, das folgende Elemente beinhalten soll: „die auditive Stimmklangbeurteilung, die Stimmfeldmessung, die Beurteilung von Artikulation und Myofunktion³“ (ebd.: 63). Somit orientiert sich Schneider-Stickler (2017) an einer Kombination subjektiver und objektiver Verfahren, um eine multidimensionale Bewertung der Stimme zu gewährleisten (vgl. Dejonckere et al. 2001, Brockmann-Bauser/Bohlender 2014: 16). Es existieren unterschiedliche Vorschläge, welche Parameter aus der Stimmuntersuchung berücksichtigt und wie gewertet werden sollen. Für die Untersuchung an der Universität Regensburg wurde deshalb von Gegner (2021) der von Friedrich (1998) erstellte Dysphonie-Index (= Stimmstörungsindex) adaptiert, da dieser über internationale Anerkennung verfügt (vgl. Schneider-Stickler/Bigenzahn 2013: 172). Der Dysphonie-Index setzt sich in der Originalversion aus subjektiven (Selbstauskunft der Untersuchten und auditive Bewertung durch die Untersuchenden) und objektiven Parametern (instrumentell-akustische und aerodynamische Analysen) zusammen: (1) auditiv bewerteter Heiserkeitsgrad nach der RBH-Klassifikation⁴, (2) Werte des Stimmumfangs und (3) Werte der Stimmdynamik aus der Stimmfeldmessung, (4) maximale Tonhaltdauer und (5) kommunikative Beeinträchtigung gemäß der Angabe der Patient*innen (vgl. Schneider-Stickler/Bigenzahn 2013: 173). Der letzte Punkt wurde bei Gegner (2021) durch eine Selbstauskunft der Studierenden zu 13 symptomassoziierten stimmlichen Beschwerden und deren wahrgenommener Häufigkeit ersetzt (z. B. Stimmermüdung, Kloßgefühl beim Sprechen etc.). Der Fragebogen wurde auf Basis bereits existierender Fragebögen und anamnestischer Fragen im Rahmen einer Stimmdiagnostik erstellt (vgl. Spiecker-

³ Hierunter werden z. B. „Störungen der Muskelfunktion, des Muskeltonus oder der harmonischen Bewegungsabläufe“ (Hahn 2009: 327) im Mund- und Gesichtsbereich verstanden.

⁴ R = Rauheit, B = Behauchtheit, H = Heiserkeit (übergeordnete Kategorie); 0 = nicht vorhanden, 1 = geringgradig gestört, 2 = mittelgradig gestört, 3 = hochgradig gestört.

Henke 1997: 76f., Böhme 2003: 154f., Rasch et al. 2005, Nawka/Wirth 2008: 131ff.). In der adaptierten Version des Dysphonie-Index nach Friedrich (1998) wurde die Durchschnittsberechnung aller 13 Fragen anstelle der Angabe der kommunikativen Beeinträchtigung aufgenommen. Alle Parameter des Dysphonie-Indexes wurden auf einer vierstufigen Skala (0 = unauffällig; 1 = geringgradig auffällig; 2 = mittelgradig auffällig; 3 = hochgradig auffällig) bewertet. Die Index-Berechnung erfolgte durch eine Mittelwertberechnung aus allen fünf Parametern und erlaubt somit die Einschätzung einer Stimmstörung anhand der vierstufigen diagnostischen Skala. Auf dieser Basis sollen Proband*innen mit einem Stimmstörungswert > 0 als auffällig gelten.

2.2.2 | Konzeptualisierung und Operationalisierung der rederhetorischen Fähigkeit

Der Konzeptualisierung der rederhetorischen Fähigkeiten wurde die Definition von rhetorischer Kompetenz von Grießbach und Lepschy (2015) zugrunde gelegt:

Rhetorische Kompetenz bedeutet, die eigene Überzeugung in der Öffentlichkeit glaubwürdig und situationsangemessen darzulegen. Sie umfasst deshalb zwei Aspekte: Einerseits die Fähigkeit zur Reflexion und Auseinandersetzung mit der eigenen inneren Haltung und Einstellung zum Thema, zur Hörerschaft und zur Situation; andererseits sprachliche, sprecherische, konzeptionelle Fertigkeiten, die notwendig sind, um Kommunikationsabsichten ausdrücken zu können. (ebd.: 24)

Nach Geißner (1988) ist „rhetorische Kommunikation“ bestimmt durch „die intentionale Finalität kommunikativen Handelns, dessen Ziel nicht lediglich im Auslösen von Sprechhandlungen liegt, sondern in der Veränderung sozialer Praxis durch gemeinsames Handeln“⁵ (ebd.: 159). Diese Prozesse können im „Sprechen mit anderen“, also Gespräche[n], und im ‚Sprechen zu anderen‘, also Reden“ (ebd.: 153) vollzogen werden. Für diese Untersuchung (vgl. Gegner 2021) interessierte v. a. die quasi-monologische Gesprächsform *Rede*. Grießbach und Lepschy (2015) definieren eine Rede als „unterschiedlich komplex strukturierte, thematische und konzeptionell zusammenhängende sprachliche und sprecherische Einheit, mit der ein Sprecher oder Redner eine kommunikative Wirkungsabsicht in Bezug auf einen oder mehrere Hörer verfolgt. In der Rede bilden Redner, Gegenstand und Hörer ein unauflösbares Beziehungsgeflecht“ (ebd.: 21). Unter formalen Kriterien nennt Meyer (2016) „Stegreifrede, Manuskriptrede und freie Rede mit Stichwortkonzept [...] und/oder Folienpräsentation“ (ebd.: 121). Um die Überprüfung der rederhetorischen Fähigkeiten der Studierenden in ein Untersuchungssetting, welches weiter unten beschrieben wird, integrieren zu können, ohne längere Vorbereitungsphasen und unterschiedliche Arten der Vorbereitung berücksichtigen bzw. kontrollieren zu müssen, wurde eine Stegreifrede von maximal zweiminütiger Dauer als Aufgabe gewählt. Überdies sollten unterschiedliche Kenntnisstände zum Redegegenstand ausgeschlossen werden. Aus diesen Gründen wurde als Aufgabenstellung folgende Frage gewählt: „Warum möchten Sie gerne Lehrer*in werden?“

Für die Entwicklung von Kriterien und Beurteilungsparametern schlagen Grießbach und Lepschy (2015) auf Basis von semiotischen und textlinguistischen Überlegungen eine Betrachtung der Oberflächenstruktur (wahrnehmbare Zeichen) und Tiefenstruktur (Hörer*innenorientierung, Glaubwürdigkeit etc.) einer Rede vor. In Hinblick auf eine weitere Unterteilung der

⁵ Im Original unterstrichen.

beobachtbaren Aspekte differenziert Heilmann (2002) „verbale (linguale), paraverbale (paralinguale) und extraverbale (extralinguale) Aspekte“ (ebd.: 16) der sprechsprachlichen Kommunikation. Folgende Forschungsperspektiven wurden für die Konstruktion der Bewertungskriterien für die extraverbale und paraverbale Ebene integriert: Zum einen waren dies Ergebnisse zu Prozessen der Externalisierung nonverbaler Verhaltens, wie z. B. die Ausdrucksfunktion des Gesichts (vgl. Cohn/Ekman 2008), die expressive Funktion prosodischer Mittel (vgl. Juslin/Scherer 2008) in Verbindung weiterer nonverbaler Mittel wie redebegleitender Gestik (vgl. Goldin-Meadow/Cook 2012). Zum zweiten wurden Ergebnisse von Attributionsuntersuchungen zur Glaubwürdigkeit und Überzeugungskraft einer Quelle im Redekontext (vgl. Burgoon et al. 1990) oder der Eindrucksbildung aufgrund stimmlicher Merkmale (vgl. Weirich 2010) einbezogen. Zum dritten lieferten die Instrumente und Ergebnisse interaktionsorientierter Forschungen wie die Untersuchungen zur *teacher-immediacy* (vgl. Richmond et al. 1987) und zum *teacher-enthusiasm* (vgl. Wood 1998) relevante Beiträge, so z. B. zum Einfluss nonverbaler Verhaltensweisen auf die Motivation, die Steuerung der Aufmerksamkeit und den Lernerfolg. Auf Basis dieser Überlegungen wurde bei Gegner (2021) ein Analysebogen für die Reden konstruiert, der es der Expert*innengruppe erlaubt, den Einsatz folgender nonverbaler Phänomene qualitativ zu beurteilen. Auf paraverbaler Ebene sind dies: die auditiv empfundene Sprechstimmhöhe (zu tief, eher tief, angemessen, eher hoch, zu hoch), die Sprechlautstärke (zu leise, eher leise, angemessen, eher laut, zu laut), die vorherrschende Sprechgeschwindigkeit im Sinne der Artikulationsrate (zu langsam, eher langsam, angemessen, eher schnell, zu schnell) und die Artikulationspräzision (zu wenig, eher wenig, angemessen, eher hoch, zu hoch). Ergänzt werden diese Phänomene um eine abwechslungsreiche Sprechweise (wenig, eher wenig, angemessen, eher viel und zu viel). Als phonologisch relevante Phänomene werden folgende Erscheinungen analysiert: der wahrgenommene Einsatz fallender Kadenzen und der Einsatz von ungefüllten Pausen (wenig, eher wenig, angemessen, eher viel, zu viel). Hierbei wird die Pausensetzung auch in Abhängigkeit von deren Sinnhaftigkeit eingeschätzt. Auf extraverbaler Ebene werden folgende visuell wahrnehmbare Phänomene analysiert: Haltung und Tonus der unteren Extremitäten (Stand), des Becken- und Lendenbereichs sowie des Schulter-/Nacken-/Halsbereichs (vgl. Harrigan 2008, Hammer 2017: 43ff.). Hinsichtlich des Standes werden auch die vorherrschende Position oder anteilige Positionswechsel notiert, so z. B. eine statische Beinstellung oder eine Stand- und Spielbeinstellung. Außerdem werden die Häufigkeit des Gestikeinsatzes sowie die Art der verwendeten Gestik (anteilige Verwendung von Illustratoren, Manipulatoren, statische Handhaltung) beobachtet (vgl. Ekman/Friesen 1969, Ekman 2004) und der Spannungszustand notiert. Ergänzt werden diese Befunde um die Analyse der Mimik (Ausdrucksstärke des Gesichts) und des wahrgenommenen Spannungszustandes sowie der Häufigkeit des Blickkontaktes (vgl. Harrigan 2008). Als letztes Phänomen wird der Atmungstyp beobachtet. Hier wird zwischen einer kostoabdominalen Atmung, welche als physiologisch gilt, und einer unphysiologischen Hochatmung (Klavikular-, Thorakalatemung) für das Sprechen unterschieden (vgl. Nawka/Wirth 2008: 12). Bis auf die kategoriale Beschreibung des Standes, der verwendeten Gestik, des Spannungszustandes der Gesichtsmuskulatur und der Atmung werden alle anderen Phänomene auf einer fünfstufigen bipolaren Skala (zu wenig, eher wenig, angemessen, eher viel, zu viel) bewertet.

Zur Entwicklung von Beobachtungskriterien auf verbaler Ebene griff Gegner (2021) auf verschiedene bestehende Instrumente zur Textbewertung zurück und integrierte angrenzende Forschungsperspektiven: z. B. Beobachtungs- und Analyseraster zur Bewertung von Texten (vgl. Nussbaumer/Sieber 1994, Becker-Mrotzek/Böttcher 2015) und von Präsentationen (vgl. Berkemeier/Pfennig 2012), die Verständlichkeitsforschung (vgl. Lutz 2015) und rhetorische Prinzipien (vgl. Ueding/Steinbrink 1994). Auf verbaler Ebene werden vier Dimensionen analysiert: Inhalt, Aufbau, Sprachangemessenheit und Prozess. Zu den inhaltlichen Aspekten zählen das Vorhandensein einer Einleitung, eines Schlusses, das Einhalten des Umfangs (Zeitmanagement) und eine erkennbare Gesamtaussage. Während das Vorhandensein von Einleitung und Schluss sowie das Einhalten des Zeitmanagements dichotom erfasst werden, wird das Vorhandensein einer Gesamtidee auf einer dreistufigen Skala eingeschätzt (nicht vorhanden, teilweise vorhanden, vorhanden). Unter den Aspekt Aufbau werden sowohl die äußere (Rezipient*innenführung durch Gliederung, Überleitungen) als auch die innere Struktur (angemessene Verbindung der Subthemen) des Redebeitrags gefasst. Beide Arten der Strukturierung werden auf einer dreistufigen Skala von nicht vorhanden, teilweise vorhanden bis vorhanden bewertet. Die sprachliche Angemessenheit wird hinsichtlich des gewählten Wortschatzes und der verwendeten grammatikalischen Strukturen in Abhängigkeit der Situation, der Funktion, des Redegegenstandes und des Gegenübers ebenfalls auf drei Stufen bewertet. Der prozessuale Aspekt erfasst die Qualität des Sprechdenkabrufs: D. h. existieren Zeichen auf verbaler Ebene, die auf Verarbeitungsschwierigkeiten auf unterschiedlichen Stufen im Sprachproduktionsprozess hinweisen? Unter formalen Gesichtspunkten können dies nach Lickley (2015) beispielsweise gefüllte Pausen durch Füllwörter wie „äh“, Wort- und Satzabbrüche oder Korrekturen sowie Wiederholungen von Wörtern und Satzteilen sein (vgl. ebd.: 453). Ein Globalurteil zur Einschätzung der wahrgenommenen Redefähigkeit auf einer fünfstufigen Skala bildet den Abschluss. Folgende Grafik gibt einen Überblick über die analysierten Phänomene sowie das übergeordnete Urteil:

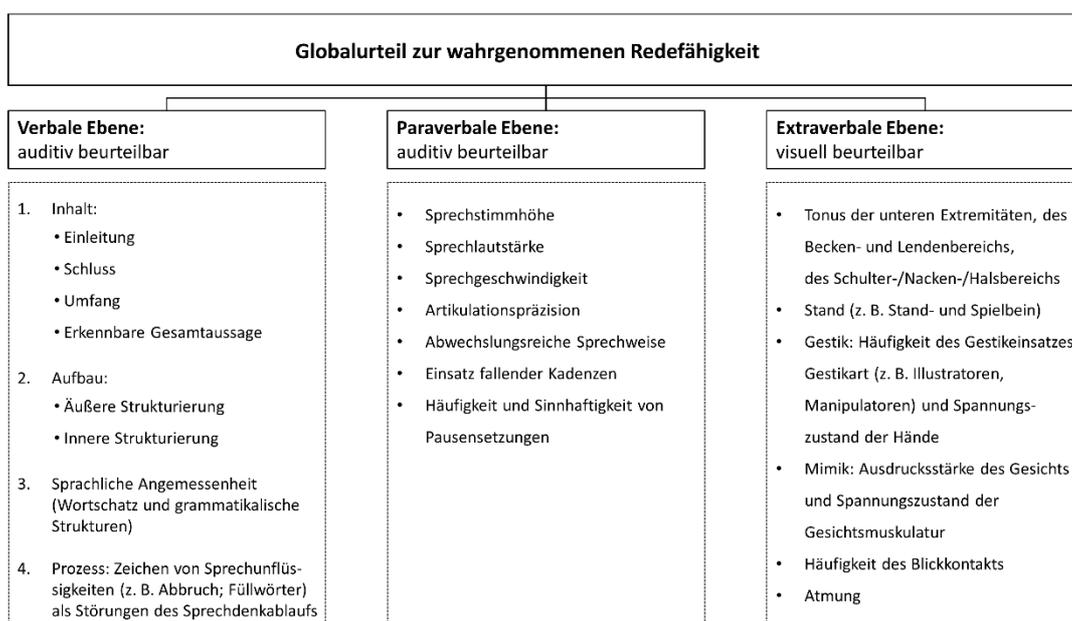


Abb. 2: Analysekatogorien der wahrgenommenen Redefähigkeit (nach: Gegner 2021)

2.2.3 | Konzeptualisierung und Operationalisierung der sprechgestalterischen Fähigkeit

Zur Konzeptualisierung der sprechgestalterischen Fähigkeiten wurde die Definition von Haase (2016) zugrunde gelegt: Sie definiert „Sprechkunst“ als „das bewusst gestaltete, gesprochene künstlerische Wort in unterschiedlichen Kommunikationssituationen für ein Publikum (bzw. für einen oder mehrere Hörer), ‚live‘, d. h. direkt im Sinne einer auditiv-visuellen Kunstkommunikation [sic!] oder medienvermittelt, d. h. indirekt“ (Haase 2016a: 179). Obwohl Haase auch epische und dramatische Texte nennt, beschränkte sich die hier vorgestellte Untersuchung (Gegner 2021) auf eine Ballade als Textgrundlage, um die hierfür spezifisch erforderlichen Kompetenzen möglichst genau festlegen zu können. Grundsätzlich konstatiert Neuber (2016), dass drei zentrale Dimensionen von Sprechenden bei einer sprechkünstlerischen Interpretation bewältigt werden müssen: „Sprecher und Text“, „Gestaltungsmittel, insbesondere Prosodie und Artikulation“ und das „Produzenten-Rezipienten-Verhältnis“ (ebd.: 210–215). Aus diesen Dimensionen leitet Müller (2012) nötige Teilkompetenzen ab: Unter „Textkompetenz“ versteht sie, dass sich die Sprechenden „mit dem Text auseinandergesetzt und ein Verständnis aufgebaut haben“ müssen und somit den Text „inhaltlich, sprachlich und als Textganzes wahrnehmen und eine Interpretation“ (ebd.: 141) aufbauen müssen. „Sozialkompetenz“ bezieht sich nach ihrem Verständnis auf das Publikum und die Überlegungen zu Einstellungen und Voraussetzungen desselben, aber auch auf die eigene Wirkungsabsicht (vgl. ebd.: 142). „Sprechkompetenz“ wird als sprecherischer Ausdruck des Textverständnisses unter Einstellung auf die Zuhörenden und die Situation verstanden (vgl. ebd.: 141) und meint den sinnvermittelnden und angemessenen Einsatz stimmlicher und sprecherischer Mittel. Diese Mittel lassen sich nach Neuber (2016) in prosodische und artikulatorische Phänomene unterteilen (vgl. ebd.: 211). Zur Prosodie zählen: „Melodieverläufe, Stimmklang, Lautstärke und Lautstärkevariationen, Sprechgeschwindigkeit, Sprechgeschwindigkeitsvariationen, Pausen sowie die Merkmalskomplexe Akzent und Rhythmus“ (Neuber 2016: 213). In Ergänzung zu den prosodischen Mitteln werden nach Neuber (2016) unter artikulatorischen Mitteln „phonostilistische Variationen, Erscheinungen der Koartikulation und Assimilation sowie die (bewusste) Verwendung regionaler phonetischer Variationen“ gerechnet (ebd.: 213). Während prosodische und artikulatorische Mittel in jeder mündlichen Kommunikationssituation in Erscheinung treten, werden sie im Rahmen der sprechgestalteten Realisation künstlerisch und bewusst eingesetzt. Diese sprecherischen Mittel „sorgen z. B. für die Erkennbarkeit emotionaler Regungen (wie Zorn, Freude, Angst), aber auch für die Zuweisungen von Eigenschaften des Sprechers (Alter, Geschlecht, Persönlichkeitseigenschaften u. a. m.)“ (Neuber 2016: 213). Diese Form-Funktions-Dichotomie der sprecherischen Mittel wird unter dem Terminus „Sprechausdruck“ gefasst (vgl. Neuber 2016: 213). Beim Sprechen von Gedichten sind zudem die Merkmalskomplexe „Akzent und Rhythmus“ von besonderer Bedeutung: Der Versrhythmus oder auch metrische Rhythmus wird verstanden als „Zusammenspiel von sprachlichem Sinn und metrischem Gerüst, von sprachlich bedingter und metrisch bedingter Hervorhebung“ (Krech 1987: 129). Krech betont deshalb, dass sowohl sprachlicher Sinn als auch Metrum berücksichtigt werden müssen, um eine sinnvermittelnde Wiedergabe zu erreichen: Eine Auflösung oder ein bloßes Skandieren sollte deshalb vermieden werden (vgl. Krech 1987: 129–133). Da sich der angemessene Einsatz der sprecherischen Mittel nicht losgelöst von der Textgrundlage beurteilen lässt, wurde anhand einer spezifischen Textgrundlage ein Erwartungshorizont und ein Beurteilungsbogen von zwei Sprecherziehern und einer Sprecherzieherin entwickelt (vgl. Gegner 2021). Die Wahl fiel auf Goethes „Erlkönig“, da

besonders diese Ballade zu den „kanonischen Texten des Deutschunterrichts“ (Ueding 2008: 93) gehört. Zudem eignen sich Balladen besonders für das Prinzip des gestischen Sprechens (vgl. Haase 2016), da sie dramatische, epische und lyrische Anteile verbinden. Als Erwartungshorizont wurde festgehalten, dass die Studierenden diese Anteile in der Struktur der Ballade erkennen und gestalterisch umsetzen (vgl. Gegner 2021): die Rahmenhandlung, in welcher die äußere düstere Situation durch den Erzähler beschrieben wird, und die Binnenhandlung, in der die Schilderung des Geschehens durch die direkten Reden von Sohn, Vater und Erbkönig erfahrbar wird. Anhand der Inhalte der direkten Reden der Figuren lassen sich zudem Rückschlüsse auf Motive und Emotionen ziehen. Hinweise für die sprecherische Realisierung finden sich zudem in der verwendeten Wortwahl, der Syntax und im Metrum. Hieraus ergibt sich, dass die Studierenden die düstere Grundstimmung und den gipfelnden Handlungsverlauf in Strophe 7 sprecherisch gestalten sollten. Überdies sollten die vier Figuren (Erzähler, Vater, Sohn, Erbkönig) differenziert und diese in Abhängigkeit von den Teilstimmungen und dem Gestus (nennend, beruhigend, ängstlich, betörend, drohend) auch sprecherisch umgesetzt werden. Anhand des Erwartungshorizontes und unter Rückgriff auf die Kriterien bei Giertler (2009), Bose (2010) und Hillegeist (2019) wurde bei Gegner (2021) ein Beurteilungsbogen konzipiert. Der Bogen wurde in mehreren Rückmeldeschleifen durch Expert*innen aus Sprechwissenschaft und Deutschdidaktik überarbeitet. Er umfasst drei zentrale Dimensionen sowie ein Globalurteil bezüglich eines ansprechenden Gesamteindrucks: Die erste Dimension beinhaltet unter Rückgriff auf Giertler (2009) generelle stimmliche und sprecherische Kriterien und Phänomene, die sich auch störend auf einen Höreindruck auswirken können. Die Kriterien „Sprechgeschwindigkeit“ (zu langsam, eher langsam, angemessen, eher schnell, zu schnell), „Sprechlautstärke“ (zu leise, eher leise, angemessen, eher laut, zu laut), „Stimmhöhe“ (zu tief, eher tief, angemessen, eher hoch, zu hoch), „Einsatz von Pausierungen“ und der Einsatz der Merkmalskomplexe „Akzent und Rhythmus“ (zu wenig, eher wenig, angemessen, eher viel, zu viel) werden jeweils auf einer fünfstufigen bipolaren Skala erfasst. Störungen des Höreindrucks werden durch freie Antwortmöglichkeiten spezifiziert. Die beiden anderen Dimensionen umfassen auf Basis der Textgrundlage und unter Rückgriff auf Krech (1987) und Weithase (1980) die „Vermittlung der Motive und Eigenschaften der Figuren/Grundstimmung und Teilstimmungen“ und die „Vermittlung des Spannungsbogens/Höhepunktes“ auf einer fünfstufigen Skala (gar nicht, eher nicht, teilweise, eher schon, voll und ganz). Bei der Realisierung des Spannungsbogens/Höhepunktes interessiert nach Weithase (1980) der Einsatz von Stimmstärkestärkung und Tempobeschleunigung (vgl. ebd.: 163). Beide Merkmale werden auf einer fünfstufigen Skala (zu wenig, eher wenig, angemessen, eher viel, zu viel) erfasst. Ergänzt wird diese bipolare Skala um das Kriterium „nicht verwendet“. Die Dimension „Vermittlung der Motive und Eigenschaften der Figuren“ unterteilt sich in die Vermittlung eines als neutral bis düster angelegten Erzählers, eines als beruhigend bis besorgt beschreibbaren Vaters, eines als ängstlich bis fiebernd eingeschätzten Sohns und einer als von verführerisch bis dämonisch charakterisierbaren Figur des Erbkönigs. Bei allen Figuren werden der Einsatz und die Verwendung folgender prosodischer Merkmale erfasst: Stimmklangeinsatz, Einsatz der Sprechgeschwindigkeit, Einsatz der Sprechtonhöhe, Einsatz der Sprechlautstärke. Die einzelnen prosodischen Merkmale werden auf einer fünfstufigen Qualitätsskala hinsichtlich ihres angemessenen Einsatzes (zu wenig, eher wenig, angemessen, eher viel, zu viel) und einer ergänzenden dichotomen Skala mit drei Kriterien bewertet: nicht/kaum vorhanden, ausschließlich skandierende Funktion, sinnwidriger

Einsatz. Ein Globalurteil hinsichtlich des ansprechenden Gesamteindrucks, welcher auf einer fünfstufigen Skala (gar nicht, eher nicht, teilweise, eher ja, voll und ganz) beurteilt wird, bildet den Abschluss des Bewertungsbogens. Folgende Darstellung zeigt die erfassten Phänomene sowie das übergeordnete Urteil.

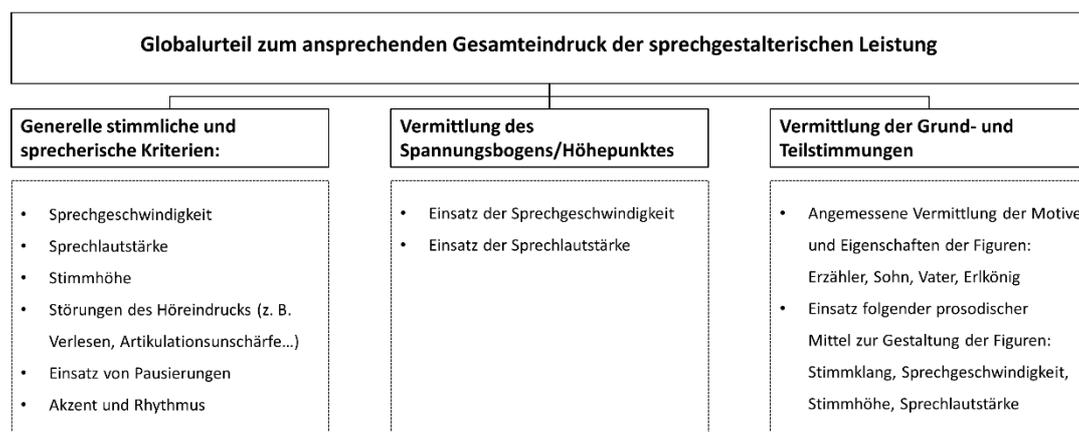


Abb. 3: Analysekategorien der sprechgestalterischen Fähigkeiten (nach: Gegner 2021)

2.3 | Untersuchungsdesign und Stichprobe

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein spezifisches Untersuchungsdesign entwickelt, welches in das individuelle Beratungsangebot „Stimm-screening für Lehramtsstudierende“ integriert wurde. Die Rekrutierung der Studienteilnehmer*innen erfolgte mittels Bewerbung des Projekts „Stimm-screening für Lehramtsstudierende“ in Einführungsveranstaltungen zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Als Anreiz wurde den Studierenden eine kostenlose und individuelle Rückmeldung zu ihrer stimmlichen Leistungsfähigkeit angeboten. Die Teilnahme erfolgte durch Selbstselektion, wobei davon ausgegangen werden kann, dass die Studierenden noch über kein differenziertes stimmliches Selbstkonzept verfügen (vgl. Krauser et al. 2018), da keine verpflichtenden Sprecherziehungsangebote in der ersten Phase der bayerischen Lehramtsausbildung vorgesehen sind. Alle Studienteilnehmer*innen wurden zudem gebeten, gesund zu ihrem Termin zu erscheinen und andernfalls einen Ersatztermin zu vereinbaren. Jeder Termin fand individuell mit einem Probanden oder einer Probandin statt und dauerte im Schnitt 45 Minuten. Der Ablauf der Sitzung gestaltete sich wie folgt:

- (1) Fragebogen (Erhebung demografischer Daten, subjektiver Beschwerden)
- (2) Feststellung des Stimm- und Sprechstatus, Stimmleistungsbewertung (auditive, instrumentell-akustische Untersuchungsmethoden mittels der Analysesoftware lingWAVES – Voice Diagnostic Center der Firma WEVOSYS)
- (3) Erhebung der rederhetorischen Leistung anhand eines freien Redebeitrages nach kurzer Bedenkzeit auf die Frage: „Warum möchten Sie gerne Lehrer*in werden?“
- (4) Erhebung der sprechkünstlerischen Leistung anhand der Sprechgestaltung der Ballade „Erlkönig“

- (5) Datenschutzaufklärung und Einholen der Einwilligung zur wissenschaftlichen Analyse der Daten sowie Aufklärung und Rat, evtl. in einer phoniatischen oder logopädischen Praxis vorstellig zu werden

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurden die Daten der ersten 204 Studierenden (167 weibliche und 37 männliche Studierende) mit Deutsch in ihrer Fachkombination für ein Lehramt an Grund- (70 Studierende), Mittel- (35 Studierende), Realschulen (31 Studierende) und Gymnasien (68 Studierende) ausgewählt, welche das Angebot „Stimm-screening für Lehramtsstudierende“ ab dem Wintersemester 2010/11 an der Universität Regensburg in Anspruch genommen haben. 178 Proband*innen nannten ihr Fachsemester ihres studierten Lehramtes. Die Fachsemesterzahl erstreckt sich vom 1. Semester bis zum 13. Semester mit einer durchschnittlichen Semesteranzahl von 3,72 ($SD = 2,64$; $Median = 3$; $Modus = 1$). Von der ursprünglichen Stichprobe von 204 Studierenden wurden aus forschungspragmatischen Gründen 139 Studierende hinsichtlich ihres freien Redebeitrages und 100 Studierende hinsichtlich ihrer sprechkünstlerischen Leistung bewertet (Näheres zur Auswahl siehe 2.5.2). Darüber hinaus wurde während der Screeningsitzung der freie Redebeitrag videografiert und es wurde eine Tonaufnahme des sprechgestalterischen Vortrags erstellt, welche als Grundlage für eine spätere Expert*innenbeurteilung durch zwei Sprecherzieher und eine Sprecherzieherin dienen. Generell handelt es sich um eine retrospektive Studie, wobei bis zum jetzigen Zeitpunkt keine Änderungen bezüglich einer Integration stimm- und sprechpraktischer Übungsanteile im Lehramtsstudium an bayerischen Universitäten stattgefunden haben.

2.4 | Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung

Der Ablauf der Datenerhebung wurde bei allen Proband*innen konstant gehalten (vgl. Gegner 2021: 243–245). Zu Beginn der einzelnen Termine wurden die Studienteilnehmer*innen gebeten, den Fragebogen zu demografischen Angaben und den 13 subjektiven stimmlichen Beschwerden auszufüllen. Der letzte Teil des Fragebogens beinhaltete die Ballade „Erlkönig“ von Johann Wolfgang von Goethe, welche als Grundlage für die sprechkünstlerische Darbietung diente und von den Studierenden anhand eines Anleitungstextes noch vor dem Untersuchungsraum vorbereitet werden sollte. Während des zweiten Blocks erfolgte die Erstellung eines Stimm- und Sprechstatus mittels auditiver und instrumentell-akustischer Untersuchungsmethoden. Für letztere wurde die Analysesoftware lingWAVES (Voice Diagnostic Center) der Firma WEVOSYS benutzt, um ein Stimmumfangsprofil für die einzelnen Proband*innen zu erstellen. Die Stimmumfangsprofilmessung ist ein anerkanntes Verfahren zur Leistungsbeschreibung des Phonationsapparates (vgl. Schultz-Coulon 1990: 1). Hierbei wurden die durchschnittliche Sprechstimmhöhe und der durchschnittliche Schalldruckpegel für normale, leise und laute Phonation sowie für die Rufstimme erfasst. In Ergänzung zur Messung der Sprechstimme erfolgte eine Messung des Tonhöhen- und Dynamikumfangs der Singstimme sowie eine akustische Analyse des Stimmklanges und die Erhebung der maximalen Tonhaldedauer. Während des dritten Blocks der Untersuchung wurden die Proband*innen gebeten, nach kurzer Bedenkzeit einen zweiminütigen freien Sprechbeitrag vor einem imaginierten, ca. 30-köpfigen Publikum zum Thema „Warum möchten Sie gerne Lehrer*in werden?“ abzugeben. Dieser wurde für die spätere Analyse der visuellen und akustischen Ebene videografiert. Während des vierten Untersuchungsblocks wurde die sprechkünstlerische Leistung anhand der Ballade „Erlkönig“ ebenfalls

für die spätere Analyse akustisch aufgezeichnet. Im fünften, abschließenden Teil erhielten die Studierenden eine ausführliche Rückmeldung zu den Ergebnissen der einzelnen Teiluntersuchungen und eine allgemeine Aufklärung über Maßnahmen zur Stimmhygiene und -prophylaxe im Lehrberuf. Bei Bedarf wurde den Studierenden empfohlen, stimmärztlichen oder logopädischen Rat einzuholen oder Kurse im Bereich „Sprecherziehung“ zu besuchen. Bei der Verabschiedung wurde die Einwilligung der Proband*innen zur weiteren Analyse der erhobenen Daten eingeholt. Die auditive Einschätzung des Stimmklanges erfolgte durch zwei Sprecherzieher und eine Sprecherzieherin. Als Kontrollhörer fungierte ein klinischer Sprechwissenschaftler. Die videografierten Redebeiträge sowie die Tonaufnahmen der Balladen wurden in randomisierter Reihenfolge ebenfalls von den beiden Sprecherziehern und der Sprecherzieherin bewertet. Hierbei wurden zuerst die individuellen Beurteilungen vorgenommen und im Anschluss ein gemeinsames Gruppenurteil abgegeben. Zu diesem Zweck konnten die Ton- und Videoaufnahmen beliebig oft angesehen werden. Durch dieses Vorgehen analog zur Arbeit mit dem Zürcher Textanalyseraster sollte die Subjektivität hinsichtlich der Beurteilung der Redebeiträge minimiert werden (vgl. Nussbaumer/Sieber 1994: 170). Die Daten wurden mittels des Statistikprogramms IBM®SPSS® Version 25 analysiert.

2.5 | Ergebnisse

2.5.1 | Ergebnis der Stimmleistungsbewertung

In die Dysphonie-Index-Berechnung nach Friedrich (1998) konnten von den 204 zur Analyse herangezogenen Studierenden die Datensätze von sechs Studierenden aufgrund eines Defekts der Stimmfeld-Datei bzw. aufgrund mangelnder Angaben bei der Selbstauskunft zu den 13 symptomassoziierten Fragen nicht verwendet werden. Aus diesem Grund standen für die Analyse die Daten von 198 Studierenden zur Verfügung. Folgende Tabelle zeigt die Teilergebnisse und das Gesamtergebnis der adaptierten Dysphonie-Index-Berechnung nach Friedrich (1998). Die erreichten Werte der Studierenden wurden in allen einbezogenen Parametern nach von Vorgaben bei Friederich (1998) klassiert: (0 = unauffällig/keine Auffälligkeit; 1 = geringgradig auffällig, 2 = mittelgradig auffällig; 3 = hochgradig auffällig).

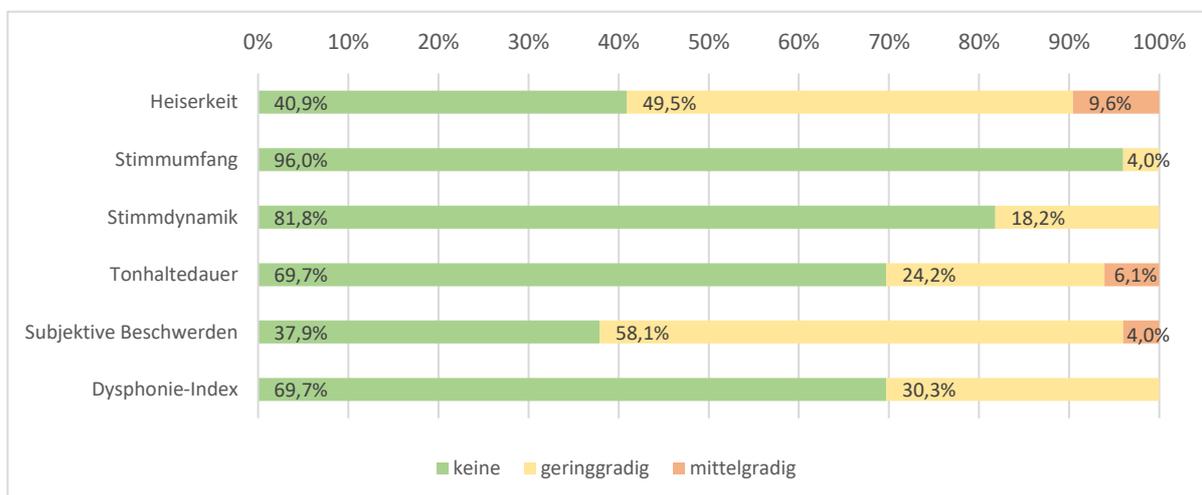


Abb. 4: Prozentuale Verteilung der untersuchten Stichprobe (N = 198) in Bezug auf den Dysphonie-Index nach Friedrich (1998) (aus Gegner 2021: 282)

Im Gesamtergebnis (letzter Balken) zeigt sich, dass 30,3 % der 198 Studierenden nach der adaptierten multiparametrischen Indexberechnung eine geringgradige Dysphonie und keine Studentin bzw. kein Student eine mittelgradige oder hochgradige Dysphonie zum Untersuchungszeitpunkt aufwies. Um eventuelle Geschlechterunterschiede und Unterschiede hinsichtlich der Fachsemesteranzahl feststellen zu können, wurde je ein Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest durchgeführt. Demnach wiesen signifikant mehr weibliche ($N = 161$) als männliche Probanden ($N = 37$) eine geringgradige Dysphonie auf ($\chi^2(1) = 13,36; p \leq 0,01; N = 198$), wobei es sich um einen schwachen Effekt ($\phi = -0,26$) handelt. Ebenso konnte ein signifikanter Unterschied zwischen Studienanfänger*innen (1. bis 3. Semester = Gruppe 1; $N = 105$) und Studienfortgeschrittenen (4. bis 13. Semester = Gruppe 2; $N = 68$) festgestellt werden ($\chi^2(1) = 5,64; p \leq 0,05; N = 173$). Demnach wiesen signifikant mehr Studierende ab dem vierten Semester eine geringgradige Dysphonie auf, wobei es sich um einen schwachen Effekt ($\phi = 0,18$) handelt. Das Ergebnis der Untersuchung von Gegner (2021) ordnet sich somit in die bisherigen Befunde anderer Untersuchungen ein: Demnach sind bereits viele Lehramtsstudierende an Stimmstörungen erkrankt (14–55 %) oder zeigen eine deutliche Prävalenz (24–70 %) (vgl. Hartman 1960; Simberg et al. 2000, Gutenberg/Pietzsch 2003, Ettehad 2004, Duus 2006, Lemke 2006 und Tropper/Schlömicher-Thier 2011).

2.5.2 | Ergebnis der rederhetorischen Beurteilung

Die Beurteilung der rederhetorischen Fähigkeit der Studierenden erfolgte auf Basis des videografierten freien Redebeitrags auf die Frage „Warum möchten Sie gerne Lehrer*in werden?“. Von der ursprünglichen Stichprobe wurden aus forschungspragmatischen Gründen die ersten 139 videografierten Redebeiträge anhand des oben beschriebenen Analysebogens durch die Expert*innengruppe bewertet.

Laut dem Expert*innenurteil wurden im Globalurteil von den 139 untersuchten Studierenden 29,5 % als nicht, 20,9 % als wenig, 36,7 % als teilweise, 12,2 % als ziemlich und 0,7 % als kompetent in ihrer Redefähigkeit eingestuft. Um den Einfluss der einzelnen Prädiktoren in Bezug auf das Globalurteil zu bestimmen, wurde eine multiple lineare Regressionsanalyse durchgeführt. Folgende Faktoren zeigten sich am stärksten prädiktiv für die expert*innenseitig empfundene Redefähigkeit:

In Bezug auf die verbale Ebene sind dies eine deutlich nachvollziehbare innere Strukturierung ($\beta = 0,20; p = 0,01$), das Einhalten der geforderten Zeit/des Umfangs ($\beta = 0,18; p \leq 0,01$) und eine nachvollziehbare Gesamtidee/-aussage ($\beta = 0,16; p = 0,03$). Füllwörter oder Abbrüche ($\beta = -0,15; p = 0,04$) wurden hingegen negativ mit dem Globalurteil assoziiert.

Auf paraverbaler Ebene zeigten nicht-angemessene Pausensetzungen (zu häufige Pausen: $\beta = -0,25; p = 0,01$; zu wenige Pausen: $\beta = -0,19, p = 0,03$), eine verminderte Artikulationspräzision ($\beta = -0,15; p = 0,01$), zu wenig fallende Kadenzen ($\beta = -0,14; p = 0,04$) und eine verminderte Sprechgeschwindigkeit ($\beta = -0,11; p = 0,05$) einen negativen Einfluss.

Während sich hinsichtlich der extraverbalen Phänomene eine Unter- oder Überspannung der unteren Extremitäten ($\beta = -0,22, p = 0,01$; $\beta = -0,18, p = 0,03$) negativ auf das Globalurteil auswirkte, hatte die anteilige Verwendung von Illustratoren (redebegleitende Gestik) ($\beta = 0,18; p = 0,02$) einen positiven Einfluss.

Insgesamt fielen ca. 40 % der Studierenden hinsichtlich einer schwer bis kaum erkennbaren Gesamtaussage auf. Über drei Viertel der Studierenden hatten Schwierigkeiten, ihre Redebeiträge nachvollziehbar zu strukturieren. Dies bedeutet, dass entweder nicht immer erkennbar war, inwieweit sich die Inhalte des Redebeitrages auf die Fragestellung bezogen, oder Ein-Satz-Antworten oder Abbrüche aufgrund von Blockaden oder Blackouts einer erkennbaren Gesamtaussage abträglich waren.

36,7 % der Studierenden verfügten teilweise und 20,1 % über deutliche Zeichen, die auf mögliche Störungen im Sprechdenkabruf hinweisen. Dies bedeutet, dass bei über der Hälfte der Studierenden der Gebrauch von häufigen Füllwörtern (z. B. *äh*), Wiederholungen und Abbrüchen in der Redesituation störend auffiel.

Über 90 % der Studierenden zeigten eher wenige bis zu wenige fallende Kadenz und damit einen Mangel an rhetorischen Auflösungen am Ende von Äußerungseinheiten und einen unangemessenen Einsatz von Pausen, der sowohl in einem Übermaß als auch in einem Mangel bestehen konnte. Bei über einem Viertel der Studierenden erschwerte eine mangelnde Artikulationspräzision (z. B. Nuscheln) das Verständnis des Gesagten.

Über einen sicheren Stand und damit einen eutonen (ausgewogenen) Muskeltonus der unteren Extremitäten verfügte lediglich ca. ein Drittel der Studierenden. Etwa 44 % der Studierenden unterstützten ihren Redebeitrag durch die anteilige Verwendung einer redebegleitenden Gestik. Ein ähnlich hoher Prozentsatz an Studierenden ließ die Arme während des Vortrages seitlich hängen oder verschränkte die Arme vor oder auch hinter dem Körper.

2.5.3 | Ergebnis der sprechkünstlerischen Beurteilung

Die sprechgestalterischen Fähigkeiten der Studierenden wurden anhand des aufgezeichneten Vortrags der Ballade „Erlkönig“ (Audioaufnahme) beurteilt. Von der ursprünglichen Stichprobe von 204 Studierenden wurden aus forschungspragmatischen Gründen die ersten 100 Sprechfassungen durch dieselbe Expert*innengruppe, die sich aus zwei Sprecherziehern und einer Sprecherzieherin zusammensetzte, anhand der oben beschriebenen Kriterien bewertet.

Laut dem Expert*innenurteil wurden im Globalurteil von den 100 untersuchten sprechgestalteten Fassungen 30 % als nicht, 32 % als wenig, 21 % als teilweise, 15 % als ziemlich und 2 % als ansprechend eingestuft. Dies bedeutet, dass über die Hälfte (62 %) der Studierenden deutliche Mängel hinsichtlich ihrer sprechkünstlerischen Leistung aufwies. Um den Einfluss der einzelnen Prädiktoren in Bezug auf das Globalurteil zu erklären, wurde eine multiple lineare Regressionsanalyse durchgeführt. Folgende Faktoren zeigten sich am stärksten prädiktiv für eine gelungene Sprechgestaltung:

Positiv wirkte sich eine Differenzierung und Gestaltung der Motive und Eigenschaften der Figuren aus ($\beta = 0,75$; $p \leq 0,01$). Einen negativen Einfluss auf den Gesamteindruck hatten hingegen eine pathetische, deklamatorische oder übertriebene Betonung ($\beta = -0,21$; $p \leq 0,01$), wodurch der Höreindruck gestört wurde, und eine tendenziell zu häufige Pausensetzung ($\beta = -0,14$; $p = 0,01$). Tatsächlich nahmen 53 % der Studierenden nicht oder kaum merkbar eine Sprechgestaltung der Figuren mittels Stimmklang, Sprechgeschwindigkeit, Sprechtonhöhe und Sprechlautstärke vor. Hierbei wurde der düster berichtenden Grundhaltung des heterodiegetischen Erzählers noch am ehesten entsprochen, während die Beruhigung und Fürsorge der Figur

des Vaters oder die Ängstlichkeit der Figur des Sohnes kaum stimmlich-sprecherisch umgesetzt wurden. Die dämonisch-verführerische Haltung der Figur des Erlkönigs wurde am wenigsten ausgedrückt. Was den Einsatz der prosodischen Mittel betrifft, ließ sich feststellen, dass für die Gestaltung einer Sprechfassung von über drei Viertel der Studierenden der Stimmklang, gefolgt von der Sprechgeschwindigkeit und der Sprechlautstärke genutzt wurden; nur knapp über die Hälfte der Studierenden setzte die Sprechtonhöhe ein.

2.5.4 | Ergebnisse zum Einfluss von Fachsemesteranzahl bzw. stimmlicher Leistungsfähigkeit auf die rederhetorische und sprechkünstlerische Leistungsbeurteilung

Zur Überprüfung des Zusammenhangs zwischen der Fachsemesteranzahl und der wahrgenommenen rederhetorischen und sprechkünstlerischen Leistung wurde die Stichprobe aufgrund der Angaben der Studierenden im Fragebogen in Studienanfänger*innen (1. bis 3. Semester) und Studienfortgeschrittene (4. bis 13. Semester) aufgeteilt und jeweils ein Mann-Whitney-U-Test für nichtparametrische und ordinalskalierte Daten durchgeführt. Die Globalurteile zur Einschätzung der wahrgenommenen Redefähigkeit bzw. zum ansprechenden Gesamteindruck der sprechkünstlerischen Leistung wurden auf einer fünfstufigen Skala erfasst (1 = trifft gar nicht zu; 2 = trifft wenig zu; 3 = trifft teilweise zu; 4 = trifft ziemlich zu; 5 = trifft voll und ganz zu).

Für die rederhetorische Leistung konnten aufgrund der Fachsemesterangaben die Daten 127 Studierender von insgesamt 139 berücksichtigt werden. Das Ergebnis zeigt, dass Studienfortgeschrittene ($MW = 2,62$; $SD = 0,94$; $Median = 3,00$; $Modus = 3,00$; $N = 42$) im Vergleich zu Studienanfänger*innen ($MW = 2,22$; $SD = 1,06$; $Median = 2,00$; $Modus = 1,00$; $N = 85$) signifikant besser hinsichtlich ihrer Redefähigkeit bewertet wurden, $U = 1414,0$; $z = -1,99$; $p \leq 0,05$; $d = 0,34$; $N = 127$. Nach Cohen (1992) entspricht dies einem kleinen Effekt.

Für die sprechkünstlerische Leistung konnten 88 der 100 Datensätze berücksichtigt werden. Hinsichtlich der sprechgestalterischen Leistung der Studierenden kann festgehalten werden, dass sich die wahrgenommene Leistung von Studienanfänger*innen ($MW = 2,16$; $SD = 1,14$; $Median = 2,00$; $Modus = 1,00$; $N = 49$) und Studienfortgeschrittenen ($MW = 2,41$; $SD = 1,02$; $Median = 2,00$; $Modus = 2,00$; $N = 39$) nicht signifikant unterschieden, $U = 812,50$; $z = -1,25$; $p = 0,21$; $N = 88$.

Um eventuelle Gruppenunterschiede in Bezug auf die Stimmqualität feststellen zu können, wurde die Stichprobe auf Basis des Dysphonie-Index nach Friedrich (1998) in unauffällige Stimmen und geringgradig gestörte Stimmen aufgeteilt und jeweils einem Mann-Whitney-U-Test für nichtparametrische und ordinalskalierte Daten unterzogen.

Für die rederhetorische Leistung konnten 137 der 139 Datensätze berücksichtigt werden. Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass sich die Globaleindrücke der rederhetorischen Leistung von stimmlich unauffälligen Studierenden ($MW = 2,31$; $SD = 1,06$; $Median = 2,00$; $Modus = 3,00$; $N = 97$) nicht signifikant von Studierenden mit einer geringgradig gestörten Stimme ($MW = 2,40$; $SD = 1,06$; $Median = 2,50$; $Modus = 3,00$; $N = 40$) unterschieden, $U = 1868,5$; $z = -0,35$; $p = 0,72$; $N = 137$.

Für die sprechkünstlerische Leistung konnten 98 von 100 Datensätzen zur Analyse herangezogen werden. Hinsichtlich der sprechkünstlerischen Leistung zeigte sich, dass Studierende mit einer geringgradig gestörten Stimme ($MW = 1,85$; $SD = 0,93$; $Median = 2,00$; $Modus = 1,00$;

$N = 34$) signifikant schlechter bewertet wurden als stimmgesunde Studierende ($MW = 2,45$; $SD = 1,14$; $Median = 2,00$; $Modus = 2,00$; $N = 64$), $U = 759,0$; $z = -2,55$; $p \leq 0,01$; $N = 98$. Die Effektstärke nach Cohen (1992) liegt hier bei $d = 0,51$ und entspricht damit einem mittleren Effekt.

2.6 | Zusammenfassung, Limitationen und Folgerungen

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in der Untersuchung von Gegner (2021) 30,3 % der untersuchten künftigen Deutschlehrkräfte nach der adaptierten Indexberechnung nach Friedrich (1998) über eine geringgradige Stimmstörung bereits während des Studiums verfügen und damit als stimmauffällig gelten müssen. Im Rahmen einer Expert*innen-Einschätzung erhielten stimmlich auffällige Studierende zwar keine signifikant schlechteren Werte im Globalurteil zu ihren rederhetorischen Fähigkeiten, allerdings wurde diese Gruppe signifikant schlechter hinsichtlich ihrer sprechkünstlerischen Fähigkeiten bewertet. Als Erklärung könnte angeführt werden, „dass es Studierenden bereits mit einer geringgradigen Stimmstörung oder eingeschränkter stimmlicher Leistungsfähigkeit nicht mehr gelingt, prosodische Mittel bewusst, nuanciert und variationsreich für die Sprechgestaltung eines Textes einzusetzen“ (Gegner 2021: 357). Zudem zeigte sich im Vergleich zwischen Studienanfänger*innen (1. bis 3. Semester) und Fortgeschrittenen (4. bis 13. Semester), dass Studierende ab dem 4. Semester signifikant besser hinsichtlich ihrer rederhetorischen Leistung, aber nicht hinsichtlich ihrer sprechgestalterischen Fähigkeiten bewertet wurden. Dieses Ergebnis lässt darauf schließen, dass im Studienverlauf keine oder zu wenig Möglichkeiten für Studierende existieren, sprechgestalterische Fähigkeiten aufzubauen und zu üben (vgl. Wollert 2016: 239). Für eine Generalisierung der Ergebnisse sollte in weiteren Untersuchungen überprüft werden, ob die Art der Aufgabenstellung zur Erhebung der rederhetorischen und sprechgestalterischen Fähigkeiten einen limitierenden Faktor darstellt. So könnte z. B. der freie Redebeitrag zum individuellen Berufswunsch für viele Studierende als zusätzlicher Stressor gewirkt haben. Zudem sollte in folgenden Untersuchungen überprüft werden, ob die auditiven Eindrücke der Expert*innen mittels phonetischer Analysen objektivierbar gemacht werden können und andere Zielgruppen zu ähnlichen Bewertungen und Globalurteilen gelangen. Dennoch signalisieren Gegners Ergebnisse (2021) Handlungsbedarf. Zum einen ist davon auszugehen, dass sich die stimmliche Situation der bereits im Studium als stimmlich auffällig eingestuften künftigen Lehrkräfte mit dem Eintritt in den Schuldienst weiter verschlechtern wird, da auch die stimmlichen Anforderungen zunehmen werden (vgl. Kooijman et al. 2007, Schiller 2017, Krauser et al. 2018). Zum anderen legen die Ergebnisse der Untersuchung nahe, dass die eingeschränkte Stimmfunktion sich negativ auf die sprechgestalterische Kompetenz auswirken kann. Problematisch scheint in diesem Zusammenhang überdies, dass in der Lehramtsausbildung für das Unterrichtsfach Deutsch an bayerischen Universitäten nur wenige Angebote existieren, Kompetenzen in diesem Bereich zu erwerben.

3 | Konsequenzen für die Ausbildung

Was bedeuten diese Ergebnisse für die Ausbildung künftiger Lehrerinnen und Lehrer? Da sich die Bedeutung der Sprech- und Stimmleistung sowie des Körperausdrucks in der Unterrichtsforschung nachweisen lässt, besteht kein Zweifel daran, dass performative Fähigkeiten

entweder vorhanden sein oder während der Ausbildung erworben werden müssen. Für die Professionalisierung in diesem Bereich schlagen wir ein dreischrittiges Vorgehen vor, das Prävention, Reflexion und selbstreguliertes Üben verbindet.

3.1 | Präventionsuntersuchungen und Programme zur Stimmhygiene

Da sich eine mangelnde stimmliche Leistungsfähigkeit grundsätzlich negativ auf die Berufsausübung von Lehrkräften auswirken kann, was entweder als Folge oder aber als Ursache einer Stimmstörung eingestuft werden muss, sollte die Prävention an erster Stelle stehen. Mittels präventiver Maßnahmen wie z. B. einem medizinischen Gutachten in einer phoniatischen Praxis oder einem Stimmscreening an der Hochschule, welches kein ärztliches Personal erfordert, könnten bereits zu Beginn des Studiums gefährdete Studierende rechtzeitig identifiziert und mit Unterstützungsmöglichkeiten bedacht werden. Beispielsweise konnte Meuret (2017) bei ihrer Untersuchung an mehreren Standorten in Deutschland zeigen, dass von 202 untersuchten Lehrkräften 31,2 % eine funktionelle Stimmstörung aufweisen. Im Vergleich zum stimmgesunden Teil der untersuchten Lehrkräfte wurde deutlich, dass Lehrkräfte mit einer Stimmstörung seltener vor Studiumsaufnahme über eine Tauglichkeitsuntersuchung⁶ (47,6 % vs. 76 %) verfügen. Als weiteres Ergebnis konnte festgehalten werden, dass das Risiko, an einer Stimmstörung im Laufe der Berufsausübung zu erkranken, 1,6-fach erhöht war, wenn im Verlauf des Studiums keine Sprecherziehung erfolgt war (vgl. ebd.: 52). In Deutschland sind phoniatische Gutachten und das Absolvieren von Sprecherziehungsangeboten selten Voraussetzung oder obligatorischer Bestandteil der Lehramtsausbildung (vgl. Eidenmüller 2016: 109). Dennoch existieren immer mehr fakultative und teilweise verpflichtende Beratungsangebote an Hochschulen für angehende Lehrkräfte, welche sich an den Empfehlungen von Schneider-Stickler (2017) orientieren und auch instrumentelle Analysen einschließen: etwa die Stimmscreening-Angebote an der Universität Regensburg ab dem Wintersemester 2010/11, an der Universität Aachen ab dem Wintersemester 2016/17 und an der Pädagogischen Hochschule Weingarten ab dem Wintersemester 2020/21 oder der Stimmcheck an der Universität Halle-Wittenberg ab dem Wintersemester 2019/20. Dabei können unterschiedliche Untersuchungsmethoden kombiniert werden, um ein möglichst holistisches Bild von der stimmlichen Situation der Studierenden zu erhalten. Bestandteile eines solchen Screenings sollten die Selbsteinschätzung zur stimmlichen Situation, die auditive Beurteilung durch Untersuchende, instrumentell-akustische Analysen der stimmlichen Leistungsfähigkeit und aerodynamische Messungen sein. Denkbar wäre auch ein Stufenaufbau, ausgehend von der Selbsteinschätzung hin zu einer individuellen Beratung z. B. bei einer Stimmumfangsprofilmessung. Ein Vorschlag zu möglichen Leistungsparametern findet sich bei Gegner (2020).

Ebenso sollten präventiv Stimmtrainingsprogramme in die Lehramtsausbildung integriert werden, um Studierende sowohl rechtzeitig als auch optimal auf die Anforderungen ihres späteren stimm- und sprechintensiven Berufs vorzubereiten (siehe genauer in Abschnitt 3.3). Interventionsstudien zur Effektivität derartiger Programme bei Lehramtsanwärter*innen im Referendariat zeigen die positiven Effekte auf die Stimmqualität und deren Entwicklung unter Stimmbelastung (vgl. Richter et al. 2017). Neuere Langzeituntersuchungen von Nusseck et al. (2021)

⁶ Hierbei handelt es sich nicht um eine „Eignungsprüfung, sondern um die phoniatische Einschätzung der medizinischen Tauglichkeit für einen stimmintensiven Beruf“ (Meuret 2017: 50).

belegen zudem die anhaltenden Effekte. Allerdings sollten diese präventiven Maßnahmen bereits im Studium ansetzen. Selbstverständlich können Kompetenzen in diesem Bereich nicht ausschließlich durch theoretische Kenntnisse über Anatomie und Physiologie des Phonationsapparates erworben werden. Allerdings stellen sie die Basis für das Verständnis von Stimme und Sprechen als gesamtkörperlichen Vorgang und der eigenen stimmlichen Ausgangssituation dar, welches in Stimm- und Sprechbildungskursen handelnd erprobt werden muss, um eine physiologische und leistungsfähige Stimme anzubahnen. Hierbei geht es auch darum, ein Gespür für körperliche Spannungszustände zu entwickeln und Strategien zu erlernen, um diese bewusst beeinflussen zu können. Mittlerweile existieren auch Online-Selbstlernprogramme für Studierende, die hierbei unterstützen können: Ein Beispiel hierfür ist das Projekt *Körper • Stimme • Haltung – Wirkungsstrategien für Lehrer*innen* der Universität Halle-Wittenberg.⁷

Während die Stimmgesundheit für alle Lehrkräfte relevant ist, da sie sich direkt auf das Unterrichtshandeln auswirkt, müssen zukünftige Lehrkräfte für das Unterrichtsfach Deutsch zudem weitere Kompetenzen in mündlicher Kommunikation erwerben, um den Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ unterrichten zu können (vgl. Anselm 2011: 40).

3.2 | Selbstreflexionsmöglichkeiten zum verbalen und nonverbalen Verhalten

Neben einer eingeschränkten stimmlichen Leistungsfähigkeit wurden bei Studierenden für das Lehramt Deutsch auch Defizite hinsichtlich ihrer rederhetorischen und sprechgestalterischen Fähigkeiten festgestellt. Während es bei den letztgenannten Fähigkeiten um den bewussten, künstlerischen Einsatz stimmlicher und sprecherischer Mittel geht (vgl. Haase 2016: 179), zielen rhetorische Kompetenzen auf einen situationsangemessenen sowie themen- und adressat*innengerechten Einsatz verbalen, paraverbalen und extraverbalen Handelns ab, um Kommunikationsabsichten adäquat zum Ausdruck bringen zu können (vgl. Griebach/Lepschy 2015: 24). Diese Fähigkeiten werden auch in den Teilkompetenzen des Kompetenzbereichs „Sprechen und Zuhören“ von Schüler*innen gefordert. Gerade hierauf zielt Voßkamps Kritik (2012) an den geforderten Standards der Sekundarstufe 1:

Es handelt sich hierbei um Standards, die Schüler/innen am Ende der Klasse 10 erfüllen sollen. Standards, die, wenn man ehrlich ist, häufig nicht einmal von sämtlichen (Lehramts-)Studierenden während des Grundstudiums beherrscht werden. (ebd.: 150).

Sowohl die praktische Aneignung eines verbalen, paraverbalen und extraverbalen Handlungsrepertoires (siehe Abschnitt 3.3) als auch die Reflexion dieser Kommunikationsebenen in entsprechenden Kommunikationsprozessen sollten Teil des Lehramtsstudiums sein (vgl. Anselm/Beste/Plien 2020: 424). Gerade nonverbale Verhaltensweisen werden meist unbewusst vollzogen und liegen außerhalb der Eigenwahrnehmung (vgl. DePaulo 1992: 205ff.), da wir uns normalerweise beim Sprechen vor oder mit anderen nicht selbst sehen (ausgenommen sind natürlich digitale Kommunikationsformate, z. B. via Zoom). Zudem nehmen wir z. B. auch unsere eigene Stimme während des Sprechens anders als das Publikum wahr, da wir den Schall nicht nur über die Luftleitung, sondern auch über die Knochenleitung hören.

Für den rederhetorischen Kontext bietet jede Veranstaltung im Studium, die eine Referatsleistung von Studierenden einfordert, Möglichkeiten, den eigenen Leistungsstand zu überprüfen

⁷ URL: <https://koerperstimmehaltung.zlb.uni-halle.de/>

und im Sinne einer metakommunikativen Kompetenz zu reflektieren. Beispielsweise können Studierende vor einem Referat einen ressourcenorientierten Analysebogen zu folgenden zwei Fragen beantworten:

- Wenn Sie sich an Referate erinnern, die Sie bisher gehalten haben, was waren Ihre Stärken? Denken Sie hierbei an verbale und nonverbale Verhaltensweisen.
- Überlegen Sie, wie Sie als Lehrkraft wirken möchten. An welchen verbalen und nonverbalen Verhaltensweisen möchten Sie noch arbeiten?

Durch die Aktivierung früherer Rückmeldungen auf Präsentationsleistungen sowie der Vergewärtigung des momentanen Selbstbildes und eines Zielbildes können Stärken und Verbesserungspotenziale identifiziert und bewusst gemacht werden. Im Johari-Fenster (vgl. Luft 1971: 22) würde dies dem Bereich der öffentlichen Person entsprechen: Wie möchte ich, dass andere mich wahrnehmen, und welche Ressourcen besitze ich? Diese Selbsteinschätzung gilt es in einem nächsten Schritt mit anderen Einschätzungen abzugleichen, um verbale, para- und extraverbale Verhaltensweisen zu identifizieren, die im blinden Fleck liegen. Ein Mittel, dies zu erreichen, ist schriftliches oder mündliches Feedback der anderen Seminarteilnehmer*innen unter Anleitung einer kompetenten Seminarleitung. Beobachtungsbögen, die strukturiertes und gezieltes Feedback erlauben, finden sich z. B. bei Meyer (2018). Um die Eigen- und Fremdeinschätzung in Einklang zu bringen, ist es wichtig, die Perspektive zu wechseln und z. B. anhand einer Videoaufnahme die Eigenwahrnehmung zu hinterfragen und den eigenen Vortrag aus der Fremdperspektive zu beobachten. Während sich Videoaufnahmen besonders für die Reflexion von Referaten eignen, übernehmen Audioaufnahmen diese Funktion z. B. beim Sprechen von Dichtung oder beim Vorlesen. Vielen Studierenden fällt es oftmals schwer, den Einsatz stimmlicher und sprecherischer Mittel für den Ausdruck spezifischer Stimmungen oder Gefühle aus den oben genannten Gründen richtig einzuschätzen. Meistens wird davon ausgegangen, dass tatsächlich schon zu viel an Stimmklang, Lautstärke, Modulation etc. für eine Sprechgestaltung eingesetzt wird. Auch hier können Selbsteinschätzung und Rückmeldebögen (vgl. Hillegeist 2019) sowie Audioaufnahmen unterstützend helfen, um das eigene Handeln und die eigene Leistung zu reflektieren.

3.3 | Selbstregulative Übungsphasen

Reflexionsphasen sind sicherlich ein erster Schritt, um sich der eigenen Wirkung bewusst zu werden. Eine grundlegende Verhaltensänderung oder der Aufbau von Expertise braucht jedoch intensivere und langfristige Übungsphasen. Wie bereits ausgeführt, werden gerade para- und extraverbale Verhaltensweisen meist nicht bewusst eingesetzt. Um sich hier unter Umständen neue, professionellere Verhaltensweisen anzueignen, bedarf es eines Umlernens von Verhaltensweisen, die lebensalterbedingt bereits über zwei Jahrzehnte verfestigt worden sind, etwa eine unphysiologische Atmung, eine zu hohe Stimme oder extraverbale Ticks. Wie Ericsson, Krampe und Tesch-Römer (1993) an verschiedensten Beispielen v. a. aus den Bereichen Musik und Sport zeigen, lassen sich durch *deliberate practice*, also durch das nachhaltige und langanhaltende Üben an der eigenen Leistungsgrenze, sogar körperlich-organische Voraussetzungen wie die Größe des Herzens oder das Lungenvolumen beeinflussen. Auch berufliche Expertise entwickelt sich nicht automatisch durch Erfahrung (vgl. ebd.), sondern durch konkrete

Zielsetzungen, die mit einem gezielten Training angestrebt werden. Das Konzept der *deliberate practice* hat damit große Schnittmengen mit modernen Konzepten von intelligentem Üben. Heymann (2005) versteht darunter unter anderem, dass man sich Handlungsschritte auf eine Weise präsent macht, die dazu führt, dass man später in konkreten Situationen automatisiert darüber verfügen kann. „Durch Üben werden also neu angeeignete Wissens Elemente und Prozeduren zu anwendbarem Wissen und Können verdichtet. Mit anderen Worten: Als Ergebnis des mit Übung verbundenen Lernens entwickeln sich Kompetenzen“ (ebd.: 7).

Ein ernüchterndes Faktum aus der Expertise-Forschung ist, dass es mit einem gelegentlichen Üben und Reflektieren nicht getan ist. Wie sich bei Ericsson et al. (1993) zeigt, bedarf es etwa 10.000 Stunden an *deliberate practice*, um Höchstleistungen in einer Domäne zu erbringen. Auch wenn Lehrkräfte im Sprech- und Körperausdruck keine Höchstleistungen erbringen müssen, gehören sie doch zu den Berufssprecher*innen, von denen im Hinblick auf Sprechen, Kommunikation und sprachliche Performanz eine hohe Professionalität erwartet werden darf. Um diese zu erreichen, müssten über das gesamte Studium und die zweite Phase der Lehrkräfteausbildung hinweg Übungssituationen mit Feedback und Reflexionsgelegenheiten angeboten werden, die eine kontinuierliche Steigerung der eigenen Performanz-Leistung ermöglichen. Idealerweise würden die Lehramtsstudierenden bereits am Anfang ihres Studiums einer umfassenden stimmlichen Diagnostik unterzogen (siehe Abschnitt 3.1), die Stärken und Schwächen der eigenen Stimme und des eigenen Sprechens rückmelden würde. Je nach Ausgangslage müssten unterschiedliche Kursangebote oder Module zur Verfügung stehen, in denen sowohl das theoretische Grundlagenwissen als auch spezifische Übungen und Strategien zur Weiterentwicklung angeboten werden könnten. Dies macht es jedoch erforderlich, dass auch die in der Lehrer*innenbildung tätigen Dozenten und Dozentinnen über ein Grundlagenwissen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung verfügen und entsprechende diagnostische Fähigkeiten entwickelt haben müssten. In diesem Fall könnten sie bei Referaten, in Praktika oder bei anderen Präsentationen professionelles Feedback zu der jeweiligen mündlichen Leistung geben, so dass die Studierenden jede mündliche Leistung im Studium als Lerngelegenheit nutzen könnten. Der Erwerb mündlicher Kompetenzen wäre hiermit eingebunden in ein kontinuierliches selbstreguliertes Lernen, wie es sich etwa im normativen Selbstregulationszyklus von Stöger und Ziegler (2008) findet. Aufgabe der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung wäre es, einen Strategiefundus für alle an der Lehrer*innenbildung Beteiligten auszuarbeiten, der hilfreiche Vorgehensweisen bündelt und damit die Grundlage für das selbstregulierte Lernen bildet. Metaanalysen (z. B. Dignath et al. 2008) zeigen, dass Lernprozesse dann besonders erfolgreich und nachhaltig sind, wenn die Strategienutzung und deren metakognitive Überwachung explizit angeleitet werden. Der Selbstregulations-Zyklus nach Stöger und Ziegler (2008) umfasst folgende Schritte, die gerade auch für die Mündlichkeit einen sinnvollen Rahmen für das gezielte Üben bilden. Die einzelnen Schritte sind hier mit einem konkreten Beispiel illustriert:

- (1) *Regelmäßige Selbsteinschätzung*: Üben Sie, Ihre eigenen Stärken und Schwächen immer valider selbst einzuschätzen, z. B.: „Wenn ich vor jemandem vortrage, gerate ich in Stress und mir geht die Luft aus. Ich habe Schwierigkeiten, meine Gedanken zu strukturieren und meine Stimme zu kontrollieren. Ich habe den Eindruck, sie wird während des Vortrags immer höher.“

- (2) *Ziele setzen*: Basierend auf dieser Selbsteinschätzung setzen Sie sich Ziele, wie Sie die Qualität Ihrer Sprechleistung verbessern können, z. B.: „Beim nächsten Referat achte ich auf eine physiologische Sprechatmung (Tiefatmung) und mache kurze Sätze, indem ich den Inhalt z. B. mittels Aufzählungen vorstrukturiere.“
- (3) *Strategieplanung und -anwendung*: Anschließend überlegen Sie sich, welche der vermittelten Strategien Ihnen dabei helfen können, Ihr Ziel zu erreichen. Sie wählen dazu die entsprechende Übung zur Vorbereitung aus und trainieren vor dem Referat, z. B.: „Ich lege meine Hand auf den Bauch und kontrolliere, ob sich dieser beim Einatmen nach außen bewegt. Ich vermeide es, beim Einatmen die Schultern hochzuziehen. Ich versuche den Kiefer durch eine Massage zu entspannen, damit mir eine geräuschlose Einatmung gelingt. Ich sehe mir die Power-Point-Folien der Reihe nach an und überlege mir passende strukturierende Einschübe und Überleitungen“.
- (4) *Strategieüberwachung*: Da Lernstrategien nicht automatisch und sofort optimal angewendet werden, lernen Sie, sich beim Einsatz der gewählten Strategie(n) systematisch selbst zu überwachen, etwa indem Sie Kommiliton*innen bitten, eine Sequenz ihres Referats mit dem Smartphone mitzufilmen, sodass Sie Ihre performative Leistung zusammen reflektieren können.
- (5) *Strategieanpassung*: Stellen Sie bei dieser Selbstüberwachung fest, dass Sie Ihre Strategie(n) noch nicht optimal einsetzen, nehmen Sie eventuell mit Hilfe des oder der Lehrenden Verbesserungen vor oder besuchen Sie einen spezifischen Kurs des Fachbereichs „Sprecherziehung“.
- (6) *Ergebnisbewertung*: Nach dem nächsten Referat können Sie durch den Vergleich zweier Videomitschnitte überprüfen, ob es zu einer Verbesserung gekommen ist.

Ein Vorgehen wie dieses ist trotz der unterschiedlichen Angebote der Angewandten Sprechwissenschaft und Sprecherziehung an der Universität Regensburg noch Zukunftsmusik. Im kleineren Format wurde ein solches Vorgehen jedoch schon im Rahmen des Forschungs- und Lehrprojekts FALKE erprobt. So fanden am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur im Wintersemester 2020/21 zwei Kurse zum Literarischen Lernen statt. Im Mittelpunkt der Kursinhalte stand die Erklärkompetenz von Lehrkräften. Eine der Aufgaben für die Erstellung eines Portfolios verlangte die Produktion eines Erklärvideos. Hierfür konnten die Lehrenden der unterschiedlichen Fachdidaktiken aus der Forschungsgruppe auf knappe (Online-) Zusatzmodule zum Thema *Stimme und Sprechen* zurückgreifen, die ihnen dabei halfen, ihren Studierenden die entsprechenden Kompetenzen zu vermitteln und deren Wahrnehmung für das Thema zu schulen. So gelingt es zumindest im Rahmen dieser Seminare, dass Wissen und Kompetenzen zum Sprechen und zur Stimme in allen Fächern thematisiert werden. Dies ist allerdings nur ein Anfang, um fehlende Module im Lehramtsstudium zu diesem Thema ein wenig zu kompensieren und Anhaltspunkte für die Selbstreflexion zu geben. Von einer echten *deliberate practice* kann hier noch nicht gesprochen werden.

Literatur

- Anselm, S. (2011). *Kompetenzentwicklung in der Deutschlehrerbildung. Modellierung und Diskussion eines fachdidaktischen Analyseverfahrens zur empiriegestützten Wirkungsforschung*. Lang.
- Anselm, S., Beste, G., & Plien, C. (2020). Zum Schluss: Forderung für Unterricht und Lehrkräfte(au)sbildung. In S. Anselm, G. Beste, & C. Plien (Eds.), *Kommunikation im Fach Deutsch. Perspektiven, Vorschläge und Forderungen* (= Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Heft 4/2020). Vandenhoeck & Rupprecht.
- Anselm, S., & Werani, A. (2017). *Kommunikation in Lehr-Lernkontexten. Analyse, Reflexion, Training selbstregulativer Prozesse zur Professionalisierung personaler Sprechstile*. Julius Klinghardt.
- Becker-Mrotzek, M., & Böttcher, I. (2015): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen* (6. Aufl.). Cornelsen.
- Berkemeier, A., & Pfennig, L. (2012). Schüler / innen präsentieren. In M. Becker-Mrotzek (Ed.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. (2., korr. Aufl., pp. 544–552). Schneider.
- Bleck, V. (2019). *Lehrerenthusiasmus: Entwicklung, Determinanten, Wirkungen*. Springer.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum, *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Bose, I. (2010). Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck und Sprache. In A. Deppermann, & A. Linke (Eds.), *Sprache intermedial. Stimme und Schrift, Bild und Ton*. (pp. 29–68). De Gruyter.
- Bose, I., & Gutenberg, N. (2012). Vermittlung mündlicher Kompetenz in der Lehrerbildung. In M. Becker-Mrotzek. (Ed.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. (2., korr. Aufl., pp. 202–220). Schneider.
- Böhme, G. (Ed.) (2003). *Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen*, Band 1: Klinik (4., aktual. u. erw. Aufl). Urban & Fischer.
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Ferdinand Schöningh.
- Brockmann-Bauser, M., & Bohlender, J. (2014). *Praktische Stimmdiagnostik. Theoretischer und praktischer Leitfaden*. Thieme.
- Burgoon, J. K., Birk, T., & Pfau, M. (1990). Nonverbal Behaviors, Persuasion, and Credibility. *Human Communication Research*, 17(1), 140–169.
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.
- Cohn, J. F., & Ekman, P. (2008). Measuring Facial Action. In J. A. Harrigan, R. Rosenthal, & K. R. Scherer (Eds.): *The new handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research*. (pp. 9–64). University Press.
- Dejonckere, P., Bradley, P., Clemente, P., Cornut, G., Crevier-Buchman, L., Friedich, G., Van de Heyning, P., Remacle M., & Woisard, V. (2001). A basic protocol for functional assessment of voice pathology, especially for investigating the efficacy of (phonosurgical) treatments and evaluating new assessment techniques. Guideline elaborated by the Committee on Phoniatics of European Laryngological Society (ELS). *European Archives of Oto-Rhino-Laryngology*, 258(2), 77–82.
- DePaulo, B. M. (1992). Nonverbal Behavior and Self-Presentation. *Psychological Bulletin*, 111(2), 203–243.
- Dignath, C., Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition Learning*, 3(3), 231–264. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>

- Duus, E. (2006). Stimmproblem schon im Lehramtsstudium, *sprechen*, 44, 4–13.
- Eidenmüller, C. (2016). Zur Prävalenz von Stimmstörungen in Lehrberufen, *Praxis Sprache*, 61, 105–110.
- Ekman, P. (2004). Emotional and Conversational Nonverbal Signals. In J. M. Larrazabal, & L. A. Pérez Miranda (Eds.), *Language, Knowledge, and Representation. Proceedings of the Sixth International Colloquium on Cognitive Science (ICCS 99)*. (pp. 39–50). Springer.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior – Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica*, 1, 49–98.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- Ettehad, Sch. (2004). *Subjektive und objektive Stimmuntersuchungen zur Erfassung der Stimmbefunde bei Pädagogikstudenten* (= unveröffentlichte Inaugural-Dissertation an der Philipps-Universität Marburg).
- Friedrich, G. (1998). Stimmdiagnostik in der Praxis, *Logopädie/Diplom Logopädinnen, Verband für Wien, Niederösterreich und Burgenland*, 4, 8–16.
- Gegner, C. (2020). Stimmscreening zur Feststellung der stimmlichen Leistungsfähigkeit bei Lehramtsstudierenden an Universitäten. Ein Vorschlag zu möglichen Bestandteilen und Klassierung von Untersuchungsergebnissen. In W. Kranich (Ed.), *Sprechwissenschaft heute*. (pp. 149–159). Schneider.
- Gegner, C. (2021). *Mündliche Kompetenzen von Lehramtsstudierenden: Stimmliche Leistungsfähigkeit, rederhetorische und sprechkünstlerische Kompetenzen bei künftigen Deutschlehrkräften*. Frank & Timme.
- Geißner, H. (1988). *Sprechwissenschaft: Theorie d. mündlichen Kommunikation* (2. Aufl.). Scriptor.
- Giertler, A. (2009). Potentielle Kriterien für die Beurteilung sprechkünstlerischer Leistungen in medienvermittelten Lesungen. In U. Hirschfeld, & B. Neuber (Eds.), *Aktuelle Forschungsthemen der Sprechwissenschaft 2. Phonetik, Rhetorik und Sprechkunst*. (pp. 71–89). Lang.
- Goldin-Meadow, S., & Cook, S. W. (2012). Gesture in Thought. In K. J. Holyoak, & R. G. Morrison (Eds.), *The Oxford Handbook of Thinking and Reasoning*. (pp. 631–649). University Press.
- Grießbach, T., & Lepschy, A. (2015). *Rhetorik der Rede. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Röhrig Universitätsverlag.
- Gutenberg, N. & Pietzsch, T. (2003). Pilotstudie zur Karriere von Lehrerstimmen mit stimmpathologischem Befund bzw. Prognose eines stimmpathologischen Risikos unter Unterrichtsbelastung: Zwischenergebnisse. In L. C. Anders, & U. Hirschfeld (Eds.), *Sprechsprachliche Kommunikation. Probleme, Konflikte, Störungen*. (pp. 111–120). Lang.
- Haase, M. (2016). Definition und Gegenstand der Sprechkunst. In I. Bose, U. Hirschfeld, B. Neuber, & E. Stock (Eds.), *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. (2., überarb. u. erg. Aufl., pp. 179–183). Narr Francke Attempto.
- Hahn, V. (2009). Myofunktionelle Störungen. In M. Grohnfeldt (Ed.), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Band 2, Erscheinungsformen und Störungsbilder*. (3. Aufl., pp. 327–339). Kohlhammer.
- Hammer, S. S., & Teufel-Dietrich, A. (2017). Diagnostik. In S. S. Hammer, & A. Teufel-Dietrich, *Stimmtherapie mit Erwachsenen. Was Stimmtherapeuten wissen sollten*. (6. Aufl., pp. 131–170). Springer.
- Harrigan, J. A. (2008). Proxemic, kinesics, and gaze. In J. A. Harrigan, R. Rosenthal, & K. R. Scherer (Eds.), *The new handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research*. (pp. 137–198). University Press.

- Hartmann, E. (1960). Beobachtungen bei Stimmprüfungen an künftigen Pädagogen, *Zeitschrift für Phonetik und Allgemeine Sprachwissenschaft*, 13(1), 36–40.
- Heilmann, C. (2002). *Interventionen im Gespräch. Neue Ansätze der Sprechwissenschaft*. Niemeyer.
- Heymann, H. W. (2005). Was macht Üben »intelligent«? *PÄDAGOGIK*, (11), 6–11.
- Hillegeist, K. (2019). Bewerten mündlicher Leistungen im Literaturunterricht. In Kämper-van den Boogaart, M., & K. H. Spinner (Eds.), *Lese- und Literaturunterricht. Teil 3: Erfolgskontrollen und Leistungsmessung. Exemplarische Unterrichtsmodelle*. (3., stark überarb. Aufl., pp. 120–151). Schneider.
- Jurik, V., Gröschner, A., & Seidel, T. (2014). Predicting students' cognitive learning activity and intrinsic learning motivation: How powerful are teacher statements, student profiles, and gender? *Learning and Individual Differences*, 32, 132–139.
- Juslin, P. N., & Scherer, K. H. (2008). Vocal expression of affect. In J. A. Harrigan, R. Rosenthal, & K. R. Scherer (Eds.), *The new handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research*. (pp. 65–135). University Press.
- Keller, M. M., Woolfolk Hoy, A., Götz, T., & Frenzel, A. C. (2016). Teacher Enthusiasm: Reviewing and Redefining a Complex Construct. *Educational Psychology Review*, 28 (4), 743–769.
- Kooijman, P. G. C., Thomas, G., Graamans, K., & de Jong, F. I. C. R. S. (2007). Psychosocial Impact of Teacher's Voice Throughout the Career, *Journal of Voice*, 21(3), 316–324.
- Koufman, J. A., & Isaacson, G. (1991). The Spectrum of Vocal Dysfunction. *The Otolaryngologic Clinics of North America. Voice Disorders*, 24(5), 985–988.
- KMK (2004) = Kultusministerkonferenz. *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss*. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Luchterhand.
- KMK (2005a) = Kultusministerkonferenz. *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)*. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Luchterhand.
- KMK (2005b) = Kultusministerkonferenz. *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9)*. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Luchterhand.
- KMK (2015) = Kultusministerkonferenz. *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Carl Link.
- KMK (2019) = Kultusministerkonferenz. *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- Krauser, E., Berschin, G., & Seibert, N. (2018). Stimme und stimmliche Belastung im Selbstkonzept von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden. In P. Angerer, & T. Muth (Eds.), *DGAUM – 58. Wissenschaftliche Jahrestagung 2018. Arbeiten im Alter. Arbeit im Gesundheitswesen. Arbeit mit chronischen Erkrankungen*. (pp. 115–119). Retrieved June 1, 2019 from https://www.dgaum.de/fileadmin/pdf/Jahrestagung/2010-2018/DGAUM_2018_Kongressdokumentation.pdf
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., & Tepner, O. (2017). Das Forschungsprojekt FALKO – ein einleitender Überblick. In S. Krauss, W. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff, & R. H. Mulder (Eds.), *FALKO. Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeptionen von Professionswissenschaftstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. (pp. 13–65). Waxmann.

- Krauss, S. (2020). Das Expertise-Paradigma in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, Rothland, M., & Blömeke, S. (Eds.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. (pp. 154–162). utb.
- Krech, E.-M. (1987). *Vortragskunst. Grundlagen der sprechkünstlerischen Gestaltung von Dichtung*. VEB Bibliographisches Institut.
- Krech, E.-M., Richter, G., Stock, E., & Suttner, J. (Eds.) (1991). *Sprechwirkung. Grundfragen, Methoden und Ergebnisse ihrer Erforschung*. Akademie Verlag.
- Lange, J., & Appel, J. (2014). Stimmig unterrichten. Eine Analyse der Sprecherziehung im Lehramtsstudium aus logopädischer Sicht, *sprechen*, 58, 45–58.
- Lemke, S. (2006). Die Funktionskreise Respiration, Phonation, Artikulation – Auffälligkeiten bei Lehramtsstudenten, *Sprache – Stimme – Gehör*, 30(1), 24–28.
- Lickley, R. J. (2015). Fluency and Disfluency. In M. A. Redford (Ed.): *The Handbook of Speech Production*. (pp. 445–474). Wiley-Blackwell.
- Lindl, A., Gaier, L., Weich, M., Frei, M., Ehras, C., Gastl-Pischetsrieder, M., Elmer, M., Asen-Molz, K., Ruck, A.-M., Heinze, J., Murmann, R., Gunga, E., & Röhl, S. (2019). Eine ‚gute‘ Erklärung für alle?! Gruppenspezifische Unterschiede in der Beurteilung von Erklärqualität – erste Ergebnisse aus dem interdisziplinären Forschungsprojekt FALKE. In T. Ehmke, P. Kuhl, & M. Pietsch (Eds.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung*. (pp. 128–141). Beltz Juventa.
- Luft, J (1971). *Einführung in die Gruppendynamik*: Klett.
- Lutz, B. (2015). *Verständlichkeitsforschung transdisziplinär: Plädoyer für eine anwenderfreundliche Wissenschaftsgesellschaft*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meuret, S. (2017). Welche Faktoren beeinflussen die Gesundheit der Pädagogenstimme? In M. Fuchs (Ed.), *Die Stimme im pädagogischen Alltag*. (pp. 49–54). Logos.
- Meyer, B. (2018). *Rhetorik für Lehrerinnen und Lehrer* (2., überarb. Auflage). Beltz.
- Meyer, D. (2016). Rede. In I. Bose, U. Hirschfeld, B. Neuber, & E. Stock (Eds.), *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. (2., überarb. u. erw. Aufl., pp. 121–125). Narr Francke Attempto.
- Murray, H. G. (2007). Low-Inference Teaching Behaviors And College Teaching Effectiveness: Recent Developments And Controversies. In R. P. Perry, & J. C. Smart (Eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*. (pp. 145–200). Springer.
- Müller, K. (2012). *Hörtexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen*. Klett & Kallmeyer.
- Nawka, T., & Wirth, G. (2008). *Stimmstörungen. Für Ärzte, Logopäden, Sprachheilpädagogen und Sprechwissenschaftler* (5. völlig überarb. Aufl.). Deutscher Ärzte-Verlag.
- Neuber, B. (2016). Vorstellungen von sprechkünstlerischen Prozessen. In I. Bose, U. Hirschfeld, B. Neuber, & E. Stock (Eds.), *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. (2., überarb. u. erw. Aufl., pp. 210–215). Narr Francke Attempto.
- Nussbaumer, M., & Sieber, P. (1994). Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In Sieber, P. (Ed.), *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt*. (pp. 141–186). Sauerländer.
- Nusseck, M., Immerz, A., Spahn, C., Echternach, M., & Richter, B. (2021). Long-Term Effects of a Voice Training Program for Teachers on Vocal and Mental Health. *Journal of Voice*, 35 (3), 438-446. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2019.11.016>

- Nusseck, M., Immerz, A., Trischler, F., Richter, B., & Spahn, C. (2019b). Stimmprobleme bei Lehrkräften in Zusammenhang mit beruflichen und außerberuflichen Aspekten. In T. Leuders, E. Christophel, M. Hemmer, F. Korneck, & P. Labudde (Eds.), *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung*. (pp. 171–182). Waxmann.
- Rasch, T., Günther, S., Hoppe, U., & Eysholdt, U. (2005). Voice-related quality of life in organic and functional voice disorders. *Logopedics, Phoniatrics, Vocology*, 30 (1), 9–13.
- Richmond, V. P., Gorham, J. S., & McCroskey, J. C. (1987). The relationship between selected immediacy behaviors and cognitive learning. In M. L. McLaughlin (Ed.), *communication yearbook 10*. (pp. 574–590). Routledge.
- Richter, B., Spahn, C., Echternach, M., Immerz, A., & Nusseck, M. (2017). Evaluation eines Seminarangebots zur stimmlichen und mentalen Gesundheit im Lehramtsreferendariat – eine empirische Studie. In M. Fuchs (Ed.), *Die Stimme im pädagogischen Alltag*. (pp. 65–81). Logos.
- Rogerson, J. & Dodd, B. (2005). Is There an Effect of Dysphonic Teachers' Voices on Childrens' Processing of Spoken Language? *Journal of Voice*, 19 (1), 47–60.
- Schiller, I. (2017). Stimmstörungen bei Lehrkräften im Vorbereitungsdienst. In K. Hannken-Illjes, K. Franz, E.-M. Gauß, F. Könitz, & S. Marx (Eds.), *Stimme, Medien, Sprechkunst*. (pp. 269–277). Schneider.
- Schneider-Stickler, B., & Bigenzahn, W. (2013). *Stimmdiagnostik. Ein Leitfaden für die Praxis* (2. Aufl.). Springer.
- Schneider-Stickler, B. (2017). Grenzen und Möglichkeiten der Stimmleistungsbewertung in der Lehrerausbildung. In M. Fuchs (Ed.), *Die Stimme im pädagogischen Alltag*. (pp. 55–64). Logos.
- Schultz-Coulon, H.-J. (1990). *Stimmfeldmessung*. Springer.
- Sherin, M. G. (2014). Developing a professional vision of classroom events. In T. Wood, B. Scott Nelson & J. E. Warfield (Eds.), *Beyond Classical Pedagogy: Teaching Elementary School Mathematics*. (pp. 75-94). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781410612335-12>
- Simberg, S., Laine, A., Sala, E., & Rönnekaa, A.-M. (2000). Prevalence of voice disorders among future teachers, *Journal of Voice*, 14(2), 231–235.
- Spiecker-Henke, M. (1997): *Leitlinien der Stimmtherapie*. Thieme.
- Stöger, H., & Ziegler, A. (2008). *Trainingshandbuch selbstreguliertes Lernen II*. Pabst.
- Tropper, H. & Schlömicher-Thier, J. (2011). Die Berufsstimme am Stimm Arbeitsplatz Schule. Das Stimmbetreuungprojekt der Pädagogischen Hochschule Salzburg. *phscript. Pädagogische Hochschule Salzburg. Beiträge aus Wissenschaft und Lehre*, 04/2011, pp. 43–49). Retrieved February 28, 2019, from <https://www.wevosys.de/wissen/ data wissen/81.pdf>
- Ueding, G. (2008). Vermählung mit der Natur. Zu Goethes Erlkönig. In G. Grimm (Ed.), *Gedichte und Interpretationen. Deutsche Balladen*. (pp. 93–107). Reclam.
- Ueding, G., & Steinbrink, B. (1994). *Grundriss der Rhetorik. Geschichte – Technik – Methode* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Metzler.
- Voßkamp, P. (2012). Bildungsstandards für die Sekundarstufe 1. In M. Becker-Mrotzek (Ed.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (2., korr. Aufl., pp. 160–178). Schneider.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to Notice: Scaffolding New Teachers' Interpretations of Classroom Interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-596.

- van Houtte, E., Claeys, S., Wuyts, F., & van Lierde, K. (2011). The Impact of Voice Disorders among Teachers. Vocal Complaints, Treatment-Seeking Behavior, Knowledge of Vocal Care, and Voice-Related Absenteeism, *Journal of Voice*, 25(5), 570–575.
- Voigt-Zimmermann, S. (2017). Auswirkungen der heiseren Stimme von Pädagogen auf die Leistungen von Kindern. In M. Fuchs (Ed.), *Die Stimme im pädagogischen Alltag*. (pp. 37–48). Logos.
- Weinert, F. E. (2001a). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen, & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*. (pp. 45–65). Hogrefe & Huber.
- Weinert, F. E. (2001b). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Eds.), *Leistungsmessungen in Schulen*. (pp. 17–32). Beltz.
- Weirich, M. (2010). *Die attraktive Stimme: Vocal Stereotypes. Eine phonetische Analyse anhand akustischer und auditiver Parameter*. VDM Verlag Dr. Müller.
- Weithase, I. (1980): *Sprachwerke – Sprechhandlungen. Über den sprecherischen Nachvollzug von Dichtungen*. Böhlau.
- Wollert, U. (2016). Sprechkunst in Lehramt und Schule. In I. Bose, U. Hirschfeld, B. Neuber, & E. Stock (Eds.), *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. (2., überarb. u. erg. Aufl., pp. 239–241). Narr Francke Attempto.
- Wood, A. M. (1998). *Effects of teacher enthusiasm on student motivation, selective attention, and text memory*. (unpublished doctoral dissertation. University of Western Ontario, London, Canada). [nq31111.pdf \(collectionscanada.gc.ca\)](http://www.collectionscanada.gc.ca/nq31111.pdf)
- ZALG = Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Gymnasien (ZALG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 29. September 1992 (GVBl. S. 477, BayRS 2038-3-4-6-1-K), die zuletzt durch § 1 Abs. 116 der Verordnung vom 26. März 2019 (GVBl. S. 98) geändert worden ist. <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayZALG>
- ZALGM = Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Mittelschulen (ZALGM) in der Fassung der Bekanntmachung vom 29. September 1992 (GVBl. S. 454, BayRS 2038-3-4-1-3-K), die zuletzt durch § 1 Abs. 113 der Verordnung vom 26. März 2019 (GVBl. S. 98) geändert worden ist. <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayZALGH>

Miriam Jähne, Anna Seeber & Iris Winkler

Das Praxissemester als Gelegenheit zum Erwerb fachdidaktischer Kompetenzen?

Differenzielle Ergebnisse einer Interventionsstudie mit Deutschstudierenden zur Wirksamkeit onlinebasierten Videofeeds

Der Beitrag stellt Befunde vor, inwieweit Studierendenvoraussetzungen Einfluss darauf haben, wie stark unterschiedliche Varianten der Praxissemesterbegleitung auf fachdidaktisches Wissen wirken. Die quasi-experimentelle Interventionsstudie wurde im Projekt „Onlinebasiertes Videofeedback im Praxissemester“ (OVID-PRAX) durchgeführt. Über ein Onlinetool erhielten und formulierten Deutschstudierende im Praxissemester Peer-Feedback zu selbst bzw. von Mitstudierenden gehaltenem Unterricht, der in Videos (Interventionsgruppe IG Video, $n = 37$) oder Hospitationsprotokollen (Interventionsgruppe IG Protokoll, $n = 40$) dokumentiert wurde. Als Moderatoren für den fachdidaktischen Wissenszuwachs wurden berücksichtigt: Vorwissen, fachdidaktisches und fachwissenschaftliches Selbstkonzept (SK). Verglichen mit der Kontrollgruppe (KG, $n = 49$), zeigten sich insbesondere das fachwissenschaftliche SK in beiden Interventionsgruppen als negativer und das fachdidaktische SK in der IG Video als positiver Einflussfaktor auf das fachdidaktische Wissen. Letztgenannter Effekt verschwand jedoch bei der zusätzlichen explorativen Einbeziehung des erziehungswissenschaftlichen SK. Die Befunde werden vor dem Hintergrund der spezifischen Anforderungssituationen in den Interventionsgruppen diskutiert.

Praxissemester, onlinebasierte Lernbegleitung, Video, Peer-Feedback, deutschdidaktische Kompetenzen

The article presents findings on how preservice teachers' preconditions influence the effect of different types of university courses on pedagogical content knowledge during a teaching practicum. A quasi-experimental intervention study was conducted as part of the research project "Online-based video feedback in teaching practicum" (OVID-PRAX). Using an online tool, pre-service teachers studying German (L1) received and provided peer-feedback on own and others' teaching based on a video sequence (Intervention groups IG video, $n = 37$) or an observation protocol (Intervention groups IG protocol, $n = 40$). Prior knowledge, self-concept related to pedagogical content knowledge, and self-concept related to content knowledge served as moderators. Compared with a Control group (KG, $n = 49$), self-concept related to content knowledge had a negative affect on the acquisition of pedagogical content knowledge in both intervention groups, whereas self-concept related to pedagogical content knowledge had a positive effect in IG video. In an exploratory approach, the latter disappeared when self-concept related to pedagogical knowledge was additionally examined as a moderator. The results are discussed considering the specific requirements of the Intervention groups.

teaching practicum, online-based teacher education, video, peer feedback, pedagogical content knowledge

1 | Einleitung

In den meisten deutschen Bundesländern wurden in den letzten Jahren Praxissemester im Lehramtsstudium etabliert, um die berufspraktische Ausrichtung des Studiums zu stärken (Gröschner/Klaß 2020: 629). Die Vorgaben der KMK jedoch sehen für das Lehramtsstudium vor allem den Erwerb fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenzen vor, während die Ausbildung berufspraktischer Kompetenzen schwerpunktmäßig dem Vorbereitungsdienst

zugewiesen wird (KMK 2019: 3). Bezieht man die Diskussion um das Üben (Brinkmann 2011: 140) in der Lehrkräftebildung ein, die Teil des vorliegenden Bandes ist, heißt das: Es geht im Praxissemester nicht vorrangig um erste Schritte hin zur Automatisierung unterrichtsnaher Tätigkeiten, sondern eher um das Einüben einer distanziert-reflexiven Haltung gegenüber Unterrichtserfahrungen unter Einbeziehung wissenschaftlichen Wissens.

Inwieweit das Praxissemester zum Kompetenzerwerb im Lehramtsstudium beiträgt, dazu liegen bislang gemischte Befunde vor (König/Rothland 2018). Deutlich zeigt sich, dass die Qualität der Lernbegleitung für den Lernertrag bedeutsam ist (Gröschner/Hascher 2019). Dass es generell seitens der Lernenden eine Reihe signifikanter Einflussfaktoren für Lernleistungen gibt, darauf weisen bereits Forschungsergebnisse aus den 1990er Jahren hin. Zu nennen sind z. B. das Vorwissen, motivationale Aspekte, kognitive Fertigkeiten, die Nutzung von Lernstrategien und Aspekte des Selbstkonzepts (zusammenfassend Schiefele et al. 2003: 186).

Ein Desiderat bilden nach wie vor Studien, die in Interventionssettings Wirkungen der Lernbegleitung im Praxissemester untersuchen und dabei über die Erfassung von Selbsteinschätzungen der Studierenden hinausgehen (Gröschner/Hascher 2019: 660). Das Projekt „Onlinebasiertes Videofeedback im Praxissemester“ (OVID-PRAX), das als quasi-experimentelle Interventionsstudie durchgeführt wurde (Gröschner et al. 2019, Winkler/Seeber 2020), greift dieses Desiderat auf. Es untersucht aus erziehungswissenschaftlicher und literaturdidaktischer Perspektive, inwieweit sich videobasiertes Feedback zum eigenen Unterricht, das sich Studierende gegenseitig in einer Online-Lernumgebung geben, günstig auf Lernprozesse und -erträge im Praxissemester auswirkt. Bisher vorgestellte Ergebnisse zeigen mit Blick auf den fachdidaktischen Kompetenzerwerb allenfalls minimale Vorteile des onlinebasierten Videofeedbacks (Winkler/Seeber 2020). Sie werfen aber auch die Frage auf, ob es aus fachdidaktischer Sicht differenzielle Unterschiede in der Wirksamkeit der Lernbegleitung gibt, je nachdem, welche Voraussetzungen die Studierenden mitbringen. Dieser Fragestellung geht der vorliegende Beitrag nach. Inwieweit das Setting des onlinebasierten Videofeedbacks als Übungsgelegenheit für den Ausbau fachdidaktischer Kompetenzfacetten gelten kann, wird dabei mitdiskutiert.

2 | Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 | Theorie-Praxis-Bezüge in der Lehrerbildung

Praxissemester sollen einerseits berufspraktisch orientiert, andererseits aber als Teil des Studiums in der akademischen Lehrkräftebildung verankert sein. Dadurch ergeben sich Unklarheiten und Spannungen hinsichtlich ihrer Zielstellung und konzeptionellen Ausrichtung. Was genau sollen und können Lehramtsstudierende während ihres Praxissemesters lernen? Spannungen betreffen zum einen Wechselverhältnisse zwischen (1) kodifizierten und in der Hochschullehre dargebotenen Wissensbeständen, (2) den mentalen Repräsentationen der Wissensbestände seitens der angehenden Lehrpersonen und (3) dem Handeln im Unterricht; im Blickfeld sind dabei insbesondere die Beziehungen zwischen ‚Theorie‘ (1) und ‚Praxis‘ (3) sowie zwischen individuellem Wissen (2) und Können (3) (Neuweg 2014: 584–586). Spannungen betreffen zum anderen den Umstand, dass im Praxissemester für die Studierenden zwei unterschiedliche Logiken kollidieren, aus denen jeweils unterschiedliche Relevanzsetzungen resultieren: die auf Reflexion und Infragestellen ausgerichtete Logik der Hochschule und die auf Situationsbewältigung ausgerichtete Logik der Schule (Winkler 2019).

Auf die Frage, was es im Praxissemester zu lernen oder zu üben gilt bzw. wie das im Studium bislang erworbene Wissen im Praxissemester zur Anwendung kommen soll, gibt es grundsätzlich zwei Antwortoptionen, die sich nicht ausschließen, sondern unterschiedlich gewichtet werden können: ‚Unterricht planen und durchführen‘ und ‚Unterricht reflektieren‘. Für das Fach Deutsch formuliert die Kultusministerkonferenz, Studienabsolventinnen und -absolventen sollten „über erste reflektierte Erfahrungen in der kompetenzorientierten Planung, Realisierung und Auswertung von Deutschunterricht“ verfügen und diesbezügliche Erkenntnisse „auf die jeweiligen Bezugswissenschaften“ beziehen (KMK 2019: 26). Betont wird also eher die von akademischem Wissen geleitete Reflexion von Praxiserfahrungen als die Einübung unterrichtsnaher Tätigkeiten.

Empirische Befunde zum Praxissemester widersprechen diesen in den KMK-Vorgaben zum Ausdruck kommenden Erwartungen. So bilanzieren König und Rothland (2018), „dass das Praxissemester der Einübung in unterrichtliche Handlungsmuster dient [...], während eine Rückkopplung an wissenschaftliche Diskurse nur nachgeordnet (wenn überhaupt) stattfindet“ (König/Rothland 2018: 45). Vor diesem Hintergrund äußern die Autoren Zweifel, ob das Praxissemester seine Qualifikationsfunktion im Sinne eines umfassenderen Kompetenzerwerbs einlöst (ebd.). Erste Befunde des Projekts OVID-PRAX (Winkler/Seeber 2020) bestätigen diese Zweifel in Bezug auf den Erwerb fachdidaktischer Kompetenzen. Während sich durchschnittlich über die Zeit kaum signifikante Vorteile der Intervention zeigen (ebd.: 37–39), treten generell betrachtet in allen Gruppen (Interventionsgruppen und Kontrollgruppe) unerwünschte Effekte des Praxissemesters auf. So sind alle Gruppen nach dem Praxissemester signifikant schlechter als zuvor in der Lage, einen exemplarischen fachlichen Lerngegenstand fachdidaktisch zu analysieren. Vor und nach dem Praxissemester hat rund ein Drittel der Studierenden Probleme, eine exemplarische Lernenaufgabe selbst zu lösen (ebd.: 39–41). Zugleich korreliert die Qualität der eigenen Lösung der Lernenaufgabe vor und nach dem Praxissemester signifikant mit den erhobenen fachdidaktischen Kompetenzfacetten (ebd.: 40). Auf Wissensbestände, deren Erwerb resp. Erhalt aus fachdidaktischer Sicht im Studium wünschenswert wäre, scheint das Praxissemester insgesamt also eher keine positive Wirkung zu haben.

2.2 | Facetten professioneller Kompetenz

2.2.1 | Fachdidaktisches Wissen

Fachdidaktisches Wissen wird im Projekt OVID-PRAX als Bestandteil professioneller Kompetenz von Lehrpersonen verstanden. Dieses Verständnis knüpft an gängige Kompetenzmodelle in der Professionalisierungsforschung zu Lehrpersonen an, insbesondere an die Modelle von COACTIV (Baumert/Kunter 2011a), TEDS-M (Döhrmann et al. 2010), TEDS-LT (Blömeke 2011) und FALCO (Krauss et al. 2017), die ihrerseits auf Shulman (Shulman 1986, Shulman 1987) basieren und als generisch betrachtet werden können (z. B. Baumert/Kunter 2011a: 29–33). In den genannten Modellen wird fachdidaktisches Wissen als Teil des Professionswissens betrachtet, das neben motivationalen und selbstregulativen Aspekten sowie Überzeugungen als Dimension professioneller Kompetenz gilt (z. B. ebd.: 32, 41).

Bei besonderer Berücksichtigung des Professionswissens ist aus fachdidaktischer Sicht interessant, wie sich fachdidaktisches Wissen zum Bereich des Fachwissens verhält. COACTIV und FALCO zeigen für die vertretenen Unterrichtsfächer, dass beide Wissensbereiche signifikant

korrelieren, aber dennoch klar unterscheidbar sind (Baumert/Kunter 2011b, Krauss et al. 2017: 43f.). Auch in speziell auf das Fach Deutsch gerichteten Untersuchungen lassen sich fachdidaktisches und fachwissenschaftliches Wissen als Dimensionen unterscheiden (Bremerich-Vos/Dämmer 2013: 59, Bremerich-Vos et al. 2011: 62, Bremerich-Vos et al. 2019: 167f., Pissarek/Schilcher 2017: 92). Auch wenn inhaltliche Schnittmengen zwischen fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen keineswegs immer gegeben sind (Bremerich-Vos et al. 2011: 62, Pissarek/Schilcher 2017: 92), ist dennoch anzunehmen, dass fachwissenschaftliches Wissen oft den Raum eröffnet, in dem sich fachdidaktisches Wissen erst entfalten kann (Baumert/Kunter 2011b: 185). Für den Mathematikunterricht hat sich das fachdidaktische Wissen und nicht das Fachwissen von Lehrpersonen als besonders prädiktiv für den Lernfortschritt von Schülerinnen und Schülern erwiesen (ebd.).

Zum fachdidaktischen Wissen werden in den genannten Untersuchungen übereinstimmend folgende Facetten gezählt: Wissen über das Lernpotenzial fachlicher Inhalte bzw. Aufgaben; Wissen über Lernendenvorstellungen zu fachlichen Inhalten; Wissen über geeignete inhaltsbezogene Erklärungen. TEDS-M weist zusätzlich auf die Relevanz interaktionsbezogenen Wissens hin und berücksichtigt als Wissensfacette die Analyse von und Rückmeldungen zu Lernendenantworten (Döhrmann et al. 2010: 175f.).

In OVID-PRAX wurden diese Wissensfacetten aufgegriffen, indem fachdidaktisches Wissen als lernförderlicher Umgang mit Lernendenantworten operationalisiert wurde (vgl. Tab. 1): Zum lernförderlichen Umgang mit Lernendenantworten zählen in OVID-PRAX die Einschätzung von Aufgabenanforderungen (als Wechselspiel aus textseitigen Anforderungen, Aufgabenmerkmalen und aufgabenrelevanten Lernendenvoraussetzungen), die Einschätzung von aufgabenbezogenen Lernendenantworten sowie die Formulierung lernförderlicher Rückmeldungen zu Lernendenantworten (Winkler/Seeber 2020: 27f.). Die genannten Wissensfacetten wurden nicht als isoliertes begriffliches Wissen, sondern im Rahmen einer unterrichtsnah konzipierten Anforderungssituation erhoben (ebd.: 33f.). Eine Einschränkung der Operationalisierung fachdidaktischen Wissens in OVID-PRAX liegt darin, dass Wissen über geeignete inhaltsbezogene Erklärungen nicht eigens (sondern nur indirekt über das Einfordern von Rückmeldungen auf Lernendenantworten) adressiert wurde. Zudem lag der Fokus ausschließlich auf dem Literaturunterricht (Umgang mit Texten).

Facetten fachdidaktischen Wissens	Operationalisierung in OVID-PRAX
Wissen über das Lernpotenzial fachlicher Inhalte bzw. Aufgaben	Einschätzung von Aufgabenmerkmalen und textseitigen Anforderungen
Wissen über Lernendenvorstellungen zu fachlichen Inhalten	Einschätzung von aufgabenrelevanten Lernendenvoraussetzungen
Analyse von und Rückmeldungen zu Lernendenantworten	Analyse von Lernendenantworten, Formulierung lernförderlicher Rückmeldungen

Tab. 1: Operationalisierung fachdidaktischen Wissens in OVID-PRAX

2.2.2 | Wissen und Können

Was die Spannung zwischen Wissen und Können (s. o., 2.1) betrifft, die in Kompetenzmodellen wie dem von COACTIV nicht aufgelöst wird, bietet das von Blömeke et al. (2015) vorgelegte Kompetenzmodell eine Klärung. Blömeke et al. (2015) modellieren Kompetenz als Kontinuum,

das zwischen personenseitig vorhandenen Dispositionen (Kognitionen, Emotionen/Motivationen) auf der einen Seite und der Performanz in Anforderungssituationen auf der anderen Seite angesiedelt ist. Zwischen Dispositionen und Handeln mediiieren Prozesse des situationsspezifischen Wahrnehmens, Interpretierens und Schlussfolgerns. D. h. für das Wissen als Disposition, dass es die genannten situationsspezifischen Prozesse beeinflusst und diese wiederum auf das Handeln in der Situation wirken (Blömeke et al. 2015: 7). Aufbauend auf dem Modell von Blömeke et al. betrachten Heins und Zabka (2019) Äußerungen über Unterricht auch als situationsbezogene Performanz, insofern sie ebenfalls auf Prozessen des Wahrnehmens, Interpretierens und Schlussfolgerns basieren. Heins und Zabka nehmen aus theoretischer Sicht an, dass situationsbezogene, aber vom unmittelbaren Druck des Handelns im Unterricht entlastete kognitive Prozesse, die im sog. reflektierenden Modus stattfinden, zum professionellen Kompetenzerwerb beitragen können. Eine Untersuchung aus der Mathematikdidaktik stützt diese Annahmen: In der auf Videovignetten basierenden Laborstudie mit angehenden und praktizierenden Lehrpersonen ($N = 251$) konnten Jeschke et al. (2021) zeigen, dass reflexive Kompetenz zwischen mathematischem Professionswissen und aktionsbezogener Kompetenz mediiert; sie kann also als „notwendiges Bindeglied in der Kausalkette“ (Döring/Bortz 2016: 697) zwischen Wissen und aktionsbezogener Kompetenz betrachtet werden. Bei der Teilstichprobe der Lehramtsstudierenden ($n = 116$) ist das vollständig der Fall.

Die Modellierung von Kompetenz als Kontinuum wird in OVID-PRAX als eine Grundannahme aufgegriffen. Wir gehen davon aus, dass das Feedbackgeben zu fremdem Unterricht sowie die Auseinandersetzung mit Feedbacks zu eigenem Unterricht Aspekte reflexiver fachdidaktischer Kompetenz fördert, die wiederum auf fachdidaktischem Wissen basiert (Winkler/Seeber 2020: 27). Es geht im Lernarrangement in den Interventionsgruppen des Projekts (s. u., 4.2) also um das Einüben des Wahrnehmens, Interpretierens und Schlussfolgerns in Bezug auf fachbezogene Unterrichtssituationen. Dabei wird der Schwerpunkt auf den lernförderlichen Umgang mit Lernendenantworten gelegt (siehe Abschnitte 2.2.1 u. 4.2) (Winkler/Seeber 2020: 27f.).

2.3 | Akademisches Selbstkonzept als Einflussfaktor auf Studienleistungen

Bei der Erklärung potenzieller Wirkungen von Lehr-Lern-Settings im Studium ist relevant, mit welchen Voraussetzungen die Studierenden die Lernangebote wahrnehmen. Als eine relevante Lernvoraussetzung von Studierenden gilt deren akademisches Selbstkonzept. Beim Selbstkonzept handelt es sich um ein etabliertes Konstrukt der Psychologie, für das mehrere Facetten und eine hierarchische Struktur angenommen werden (Marsh 1990, Möller/Trautwein 2015). Das Selbstkonzept einer Person, so definiert Marsh in Anlehnung an Shavelson et. al. (1976),

is a person's perception of him/herself. These perceptions are formed through experience with, and interpretations of, one's environment. They especially are influenced by evaluations by significant others, reinforcements, and attributions for one's behavior. (Marsh 1990: 83)

Das Selbstkonzept kann sich auf bestimmte Bereiche oder die Person als ganze beziehen (Möller/Trautwein 2015: 178). Ein positiver Zusammenhang zwischen einem hohen Selbstkonzept und den Leistungen einer Person in einer Domäne gilt als gesichert (ebd.: 193). Das akademische Selbstkonzept ist Teil des Selbstkonzepts einer Person und wird eng in Beziehung gesetzt mit ihrer Erwartung, im Studium Erfolg zu haben, und ihrer Fähigkeit, dafür erforderliche Handlungen zu kontrollieren (Doll/Schwippert 2011, Schiefele/Urhahne 2000: 185). Das

akademische Selbstkonzept kann in Bezug auf unterschiedliche Domänen differieren. Für seine Erhebung per Fragebogen liegen bewährte Skalen vor (Doll/Schwippert 2011, Schiefele et al. 2003).

Für Lehramtsstudierende der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik erweist sich TEDS-LT zufolge „das kombinierte fachwissenschaftlich-fachdidaktische Selbstkonzept als wichtig zur Erklärung aller intrinsischen und extrinsischen Studienmotivationen sowie der Handlungskontrolle nach Misserfolg und der sozialen Identität“¹ (Doll/Schwippert 2011: 212). Diese vom Selbstkonzept beeinflussten Variablen wiederum wirken direkt oder indirekt auf die subjektive Studienleistung.²

Für Lehramtsstudierende des Faches Deutsch ist anzunehmen, dass sie ihr akademisches Selbstkonzept studienbereichsbezogen ausdifferenzieren und dies auch Auswirkungen auf ihr fachliches Wissen hat. So erklären Bremerich-Vos und Dämmer (2013) die empirische Unterscheidbarkeit literatur- und sprachwissenschaftlichen Wissens bei Lehramtsstudierenden nicht nur mit der Separierung der Lehrveranstaltungen in den germanistischen Teildisziplinen, „sondern auch damit, dass sich Studierende häufig selbst als eher literaturwissenschaftlich oder als eher linguistisch ausgerichtet einstufen“ (Bremerich-Vos/Dämmer 2013: 60).³

2.4 | Peer-Coaching, Videofeedback, onlinebasierte Lernumgebungen

Eine leitende Annahme im Projekt OVID-PRAX bestand darin, dass eine Übungsgelegenheit, in der Praxissemesterstudierende über eine onlinebasierte Lernumgebung wechselseitig und kriteriengeleitet Feedback zu Videoausschnitten eigenen Unterrichts geben und erhalten, einen positiven Einfluss auf ihren Lernzuwachs in Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft hat (zur Diskussion des Lernangebots unter dem Aspekt des Übens s. u., 4.2). Diese Annahme gründete auf vorliegenden Forschungsergebnissen zur unterstützenden Rolle von Peer-Coaching (Lu 2010), Videofeedback (Kleinknecht/Gröschner 2016) und onlinebasierten Lernumgebungen (Gröschner et al. 2018) in Studium und Lehrkräftebildung (zusammenfassend Gröschner et al. 2019, Winkler/Seeber 2020). In Bezug auf das fachdidaktische Wissen nach dem Praxissemester haben Varianzanalysen allerdings nur geringe Vorteile des onlinebasierten Videofeedbacks gezeigt (Winkler/Seeber 2020). Zu den bisherigen Befunden ist anzumerken, dass sie lediglich den durchschnittlichen Zuwachs jeweils der gesamten Gruppen (Interventionsgruppen und Kontrollgruppen) ausweisen. Ob die eine oder die andere Lernbegleitung differenziert nach Lernvoraussetzungen der Studierenden als förderlicher gelten kann, ist bislang offengeblieben und unter dem Aspekt der Gestaltung heterogenitätssensibler Lernangebote im Studium von Interesse (ebd.: 43f.).

¹ Die soziale Identität wird verstanden als Zugehörigkeitsgefühl zur Gruppe der Studierenden.

² Auch im Rahmen der SMILE-Studie zeigt das akademische Selbstkonzept von Studierenden signifikante Wirkung auf einzelne Komponenten der Leistungsmotivation von Studierenden, die wiederum die Vordiplomnote beeinflussen (Schiefele et al. 2003: 194f.).

³ Auch in PLANVOLL-D erweist sich literaturwissenschaftliches und linguistisches Wissen als empirisch unterscheidbar (Bremerich-Vos et al. 2019: 167).

3 | Fragestellung und Hypothesen

Im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht die Frage, inwieweit verschiedene Kovariaten den Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu einer Übungsgelegenheit der Studierenden und ihrem Abschneiden im fachdidaktischen Wissenstest nach dem Praxissemester (T2) moderieren, also in seiner Stärke beeinflussen. Anders formuliert: Gibt es bestimmte individuelle Voraussetzungen, unter denen die jeweilige Intervention (IG Video, IG Protokoll) im Vergleich zur Kontrollgruppe (KG) stärker oder schwächer auf das fachdidaktische Wissen über den lernförderlichen Umgang mit Lernendenantworten wirkt? Ausgehend von vorliegenden Untersuchungen (s. o., 2.2 und 2.3) werden folgende Moderatorvariablen als aus fachlicher Sicht potenziell relevant berücksichtigt: fachdidaktisches Wissen zu T1, die eigene Lösung der Lernendenaufgabe – interpretiert als Element des Fachwissens zu T1 – sowie fachdidaktisches, sprachwissenschaftliches und literaturwissenschaftliches Selbstkonzept.

Für die Gestaltung von OVID-PRAX war die Annahme leitend, dass die Interventionsgruppen generell Vorteile beim adressierten Wissenserwerb haben würden (Winkler/Seeber 2020: 29). Für die hier berichteten Auswertungen besteht grundlegend also folgende Hypothese:

- (1) Beide Interventionsgruppen (IG Video, IG Protokoll) unterscheiden sich unter Berücksichtigung der Moderatorvariablen signifikant von der KG, was das fachdidaktische Wissen zu T2 betrifft.

Für die einzelnen Moderatorvariablen bestehen folgende Hypothesen:

- (2) Das Vorwissen (fachdidaktisches Wissen und Fachwissen zu T1) beeinflusst in beiden Interventionsgruppen das fachdidaktische Wissen zu T2 positiv.

Diese Annahme beruht auf der Befundlage aus der pädagogischen Forschung, nach der Vorwissen generell als positiver Prädiktor im Wissenserwerb gilt (z. B. Deed et al. 2011).

- (3) Das fachdidaktische Selbstkonzept in beiden Interventionsgruppen hat einen positiven Einfluss auf das fachdidaktische Wissen zu T2.

Sowohl die beiden Interventionssettings als auch das Erhebungsinstrument für das fachdidaktische Wissen zum Umgang mit Lernendenantworten waren für die Studierenden eng mit der fachdidaktischen Lernbegleitung im Praxissemester assoziiert. Sowohl für die fachdidaktischen Lernprozesse während der Intervention als auch für die Performanz in der Erhebungssituation kann für beide Interventionsgruppen deshalb von einem positiven Effekt des fachdidaktischen Selbstkonzepts ausgegangen werden.

- (4) Die Facetten des fachwissenschaftlichen Selbstkonzepts haben in beiden Interventionsgruppen keine Effekte auf das fachdidaktische Wissen.

Da das fachdidaktische Lernangebot in beiden Interventionsgruppen unterrichtsnah und inhaltlich weit entfernt von fachwissenschaftlichen Studienangeboten angesiedelt war, erscheinen Effekte des sprach- und literaturwissenschaftlichen Selbstkonzepts auf das erhobene fachdidaktische Wissen eher unwahrscheinlich.

Da OVID-PRAX als gemeinsames Projekt von Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft aufgesetzt war, wurde im Projektkontext auch das erziehungswissenschaftliche Selbstkonzept als möglicher Moderator erhoben. Hierfür werden mit Blick auf den fachdidaktischen Lernzuwachs

keine Hypothesen aufgestellt. Die vorliegenden Daten ermöglichen aber explorative weiterführende Analysen, inwiefern das erziehungswissenschaftliche Selbstkonzept zwischen Gruppenzugehörigkeit und fachdidaktischem Wissen moderiert.

4. | Methode

4.1 | Stichprobe

An der Untersuchung haben die Deutschstudierenden teilgenommen, die an der Universität Jena vom Wintersemester 2017/18 bis zum Wintersemester 2018/19 das fünfmonatige Praxissemester (angesiedelt im 5. oder 6. Semester) absolviert haben. Jeweils zu Beginn (T1) und am Ende (T2) des Praxissemesters wurden insgesamt 139 Deutschstudierende in der deutschdidaktischen Begleitveranstaltung schriftlich befragt (Vollerhebung). Studierende, die parallel zur Begleitveranstaltung nicht an einer Praktikumsschule unterrichten konnten, wurden aus der Stichprobe ausgeschlossen. In die Auswertung fließen Daten von $N = 126$ Praxissemesterstudierenden ein (Tab. 2⁴).

Für die quasi-experimentelle Untersuchung wurden die Studierenden im Rahmen der bestehenden fachdidaktischen Begleitseminare auf zwei Interventionsgruppen (IG Video, $n = 37$; IG Protokoll, $n = 40$) und eine Kontrollgruppe (KG, $n = 49$) verteilt. Die drei Gruppen unterschieden sich nicht signifikant im Hinblick auf ihr fachdidaktisches Wissen zu T1.

Geschlecht		
<i>männlich</i>	<i>weiblich</i>	<i>k. A.</i>
35%	57%	8%
Angestrebte Schulform		
<i>Regelschule</i>	<i>Gymnasium</i>	<i>k. A.</i>
9%	80%	11%
Untersuchungsgruppen		
<i>IG Video</i>	<i>IG Protokoll</i>	<i>KG</i>
$n = 37$	$n = 40$	$n = 49$

Tab. 2: Übersicht über die Stichprobe

4.2 | Inhalt und Durchführung der Intervention

Zum Auftakt des Praxissemesters an der Universität Jena besuchen die Studierenden jeweils eintägige Blockveranstaltungen in den Fachdidaktiken der beiden studierten Fächer und in der Erziehungswissenschaft. Im Verlauf des Praxissemesters nehmen die Studierenden einmal wöchentlich an universitären Begleitseminaren teil, und zwar im vierzehntägigen Wechsel einmal in der Erziehungswissenschaft, einmal in den Fachdidaktiken. In der Fachdidaktik Deutsch absolvieren die Studierenden vor dem Praxissemester ein vierstündiges Einführungsmodul

⁴ An der Universität Jena kann das Lehramt für Gymnasien und Regelschulen studiert werden. Regelschul- und Gymnasialstudierende besuchen in der Fachdidaktik Deutsch durchgehend dieselben Lehrveranstaltungen. Die Stichprobe umfasst deshalb zwar Studierende beider Gruppen, die sich aber mit Blick auf die angebotenen fachdidaktischen Lerngelegenheiten nicht unterscheiden. Für die beiden Gruppen werden deshalb im Rahmen der vorliegenden Studie keine Unterschiede angenommen.

(Vorlesung und Seminar). Das fachdidaktische Begleitseminar greift die in der Einführung dargebotenen Wissensbestände auf.

Für beide Interventionsgruppen als auch für die Kontrollgruppe wurde das deutschdidaktische Begleitseminar möglichst gleich gestaltet. In der achtstündigen Auftaktveranstaltung und der darauffolgenden zweistündigen Begleitseminar-Sitzung wurde in allen Gruppen der lernförderliche Umgang mit Lernendenantworten im Literaturunterricht besonders thematisiert. Dazu gehörte neben der fachdidaktischen Analyse von Aufgabenanforderungen (Textmerkmalen, Aufgabenmerkmalen, Lernendenvoraussetzungen) die kriteriengeleitete Reflexion des Aufgabeneinsatzes einschließlich des Umgangs mit Lernendenantworten im Literaturunterricht. Die Unterrichtsreflexion erfolgte auf der Basis von Transkript- und Videoauszügen. In den anschließenden Sitzungen des fachdidaktischen Begleitseminars wurde ein breiteres Spektrum fachdidaktischer Themen adressiert und in Beziehung zu den Praxissemestererfahrungen der Studierenden gesetzt. Aufgabenstellungen und diesbezügliche Lernendenantworten wurden dabei wiederholt thematisiert.

Die beiden Interventionsgruppen erhielten im Vergleich zur Kontrollgruppe zusätzliche Lerngelegenheiten in Feedback-Settings, die sich hinsichtlich ihrer Medialität und damit zusammenhängend auch ihrer Übungsintensität unterschieden. Die Studierenden in der IG Video fertigten Videographien ausgewählter selbst gehaltener Unterrichtsstunden an und teilten Ausschnitte dieser Videos über eine moodlebasierte Plattform mit einer Kleingruppe von Mitstudierenden sowie den fachdidaktisch und erziehungswissenschaftlich Lehrenden. Die hierfür genutzte Lernumgebung wurde im Kontext der Studie von Kleinknecht und Gröschner (2016) entwickelt (siehe auch Winkler/Seeber 2020: 32). Die Studierenden in der IG Protokoll ließen von Mitstudierenden oder begleitenden Lehrpersonen Hospitationsprotokolle selbst gehaltenen Unterrichts anfertigen. Für die Protokolle wurde eine einheitliche Maske als Vorlage bereitgestellt. Die Qualität der Protokolle allerdings divergierte von nahezu wörtlichen Mitschriften bis zu Stichpunktansammlungen. Die Unterrichtsprotokolle wurden über die Lernplattform Moodle mit Mitstudierenden und fachdidaktisch wie erziehungswissenschaftlich Lehrenden geteilt. Neben der Video- bzw. Protokolldokumentation wurden von den Studierenden auch schriftliche Planungsskizzen und verwendete Lehr-Lernmaterialien zum jeweiligen Unterrichtsausschnitt über die Lernplattform verfügbar gemacht.

Für die zu teilenden Ausschnitte der Unterrichtsdokumentation (Video, Protokoll) wurde ein einheitlicher inhaltlicher Rahmen gesetzt. Seitens der Literaturdidaktik bestand die Anforderung in der Behandlung eines epischen Textes und in der Dokumentation einer Plenumsphase mit Lernendenantworten zu einer Aufgabenstellung. Außerdem sollten die Studierenden eine fachdidaktische Frage formulieren, zu der sie Feedback zum Unterrichtsausschnitt erhalten wollten.

Für die Feedbackphase lag den Studierenden beider Interventionsgruppen ein schriftlicher Leitfaden zur Selbst- und Fremdeinschätzung von Unterricht aus deutschdidaktischer Sicht vor. Dieser Leitfaden bündelte Ergebnisse der Arbeit im Begleitseminar zu Beginn des Praxissemesters, insbesondere Kriterien zur Analyse von Aufgabenstellungen und Umgang mit Lernendenantworten und Hinweise zur Formulierung diesbezüglicher Rückmeldungen.

Die Studierenden beider Interventionsgruppen erhielten vor Abschluss des Praxissemesters (T2) über die Lernplattform zu ihrem geteilten Unterrichtsausschnitt Feedback von je zwei

deutschdidaktisch Lehrenden (einer Wissenschaftlerin und einer an die Universität abgeordneten Deutschlehrerin). In der IG Protokoll formulierten und erhielten die Studierenden zudem in der Regel je ein Peer-Feedback, nämlich für die bzw. von der Peer-Person, die auch Empfänger*in oder Verfasser*in des Hospitationsprotokolls war. Beim Geben und Empfangen des Peer-Feedbacks in der IG Protokoll fungierte das Protokoll vorwiegend als Erinnerungsstütze. Bezugspunkt für das Feedback war darüber hinaus die Erinnerung an die gemeinsam (unterrichtend oder beobachtend) erlebte Situation. Aus dieser Konstellation – in der Regel 1:1 Zuordnung von Feedback gebender und empfangender Person in derselben Schule vor Ort – resultierte in der IG Protokoll aus rein organisatorischen Gründen eine geringere Anzahl an Feedbacks (vgl. Tab. 3). In der IG Video waren die Studierenden für das Feedback in Kleingruppen eingeteilt. Die Feedbacks basierten auf den online geteilten Videoausschnitten und Zusatzmaterialien. Die Anzahl der pro Student*in selbst formulierten und erhaltenen deutschdidaktischen Peer-Feedbacks variierte jeweils von 0 bis 3, wobei jeweils nur eine Person kein Peer-Feedback gegeben oder erhalten hat (Tab. 3).

Gruppe	Gegebene fachdidaktische Peer-Feedbacks (pro Student*in)			Erhaltene fachdidaktische Peer-Feedbacks (pro Student*in)		
	M	min	max	M	min	max
IG Video	1.82	0	3	1.82	0	3
IG Protokoll	0.83	0	2	0.85	0	2

Tab. 3: Anzahl gegebener und erhaltener Peer-Feedbacks in den Interventionsgruppen

Bei der Aufgabe an die Studierenden, Peer-Feedback zu geben und sich mit Peer-Feedback auseinanderzusetzen, handelt es sich grundsätzlich um eine Übungsgelegenheit im doppelten Sinn.

- Übung als „Lernform der Verarbeitung und Festigung“ (Brinkmann 2011: 142): Durch die Feedback-Aufgabe waren die Studierenden gefordert, im Grundstudium erworbene und in der Begleitveranstaltung zum Praxissemester erweiterte literaturdidaktische Wissensbestände zum lernförderlichen Umgang mit Lernendenantworten zu nutzen. Der zur Verfügung gestellte Leitfaden zur Selbst- und Fremdeinschätzung fungierte hierfür als Kompendium der zugrundeliegenden zentralen Wissensbestände und Prozeduren. Dass es in schlecht strukturierten Wissensdomänen, zu denen man auch die Fachdidaktik zählen kann, weniger um die Automatisierung von Wissensanwendung geht als um die Verknüpfung von domänenspezifischen Kernkonzepten untereinander und mit Anwendungssituationen, darauf weisen Fries et al. (2021) hin. Das Herstellen der nötigen Verknüpfungen bedarf Gelegenheiten zu „deliberate practice“. Diese Form der Übung ist gerade nicht durch wiederkehrende Anforderungen und Automatisierung gekennzeichnet, sondern durch ein konstant herausforderndes Anforderungsniveau („productive struggle“) (ebd.: 754–756).
- Üben als Praxis, die auch auf „komplexe [...] Fähigkeiten [...] geistiger Art sowie individuelle Haltungen und Einstellungen“ (Brinkmann 2011: 141) gerichtet ist: Wenn man davon ausgeht, dass im Praxissemester weniger das Unterrichten selbst als die

Reflexion von Praxiserfahrungen geübt werden soll (s. o., 2.1), kann über das Feedback-Szenario das Einnehmen von Distanz zu eigenen und fremden Unterrichtserfahrungen sowie die wissensbasierte Auseinandersetzung damit kultiviert werden. Sowohl beim Feedbackgeben als auch beim -empfangen sind es die mentalen Aktivitäten des Wahrnehmens, Interpretierens und Schlussfolgerns (s. o., 2.2.2), die geübt werden. Diese waren neben dem Wissen zum lernförderlichen Umgang mit Lernendenantworten auch bei der Bearbeitung des fachdidaktischen Erhebungsinstruments (s. u., 4.3) gefordert.

Zwar waren in beiden Interventionsgruppen entsprechende Gelegenheiten angelegt. Einschränkung ist allerdings zu fragen, inwieweit genügend Wiederholung als entscheidendes Moment des Übens (Brinkmann 2011: 140; Fries et al. 2021: 754) gewährleistet war. Im Schnitt waren die Übungsgelegenheiten zur reflektierenden Anwendung fachdidaktischen Wissens in der IG Video häufiger als in der IG Protokoll (Tab. 3), aber sicher nicht zahlreich. Zumindest in der IG Video ist allerdings zugleich von einer relativ hohen Intensität der Lernerfahrung auszugehen; denn die Videodokumentation ermöglicht gegenüber der Protokolldokumentation größere Situationsnähe, insofern sie bessere Anschaulichkeit und eine reichhaltigere Informationsgrundlage bei der Wahrnehmung und Rekonstruktion der dokumentierten Unterrichtsprozesse bietet.

Die Skizzierung der mit der Intervention verbundenen Übungsgelegenheiten deutet es bereits an: Zwischen dem Konzept des Übens, das auf Können zielt und nicht „auf mechanische Automatisierung oder auf sekundäre Regelanwendung“ (Brinkmann 2011: 141) reduziert wird, und dem Verständnis von Kompetenzerwerb über variable Anwendungssituationen (z. B. Weinert 2001; Klieme et al. 2003) bestehen durchaus Überschneidungen. Diese Überschneidungen ergeben sich konzeptionell daraus, dass Kompetenz als „Verbindung zwischen Wissen und Können“ (Klieme et al. 2003: 73) betrachtet wird. Folgt man der Idee des Kompetenzparadigmas, ist diese Verbindung bereits bei der Gestaltung von Erwerbsgelegenheiten mit anzulegen. D. h. es sind systematisch Anwendungssituationen für Wissen vorzusehen, so dass die erworbenen Wissensstrukturen „von den Lernenden [...] auf Grund ihrer Lern-Erfahrungen solcherart verallgemeinert und systematisiert werden, dass sie künftig auch auf andere Situationen anwendbar sind“ (ebd.: 79). Bei Fries et al. (2021), für die „deliberate practice“ ein zentrales Prinzip beim Erwerb vernetzten Wissens ist, klingt das ähnlich: „forcing learners to continually adapt their conceptual understanding to new situations“ (ebd.: 755) – darin liege wesentlich die Gestaltung von Angeboten zu „deliberate practice“.

4.3 | Erhebungsinstrumente

Selbstkonzept. Verwendet wurde eine adaptierte Version der Skala akademisches Selbstkonzept der TEDS-LT-Studie (Doll/Schwippert 2011), die wiederum auf Skalen der SMILE-Studie (Schiefele et al. 2002) basiert. Erfasst wurden die Facetten *fachdidaktisches Selbstkonzept* (Beispielitem: „In den meisten fachdidaktischen Lehrveranstaltungen lerne ich – auch ohne mich anzustrengen – dazu.“; Cronbachs $\alpha = .83$), *sprachwissenschaftliches Selbstkonzept* (Beispielitem: „In den meisten sprachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen lerne ich – auch ohne mich anzustrengen – dazu.“; Cronbachs $\alpha = .78$), *literaturwissenschaftliches Selbstkonzept* (Beispielitem: „In den meisten literaturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen lerne ich – auch

ohne mich anzustrengen – dazu.“; Cronbachs $\alpha = .82$) und – für eine anschließende, explorative Fragestellung – *erziehungswissenschaftliches Selbstkonzept* (Beispielitem: „In den meisten erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen lerne ich – auch ohne mich anzustrengen – dazu.“; Cronbachs $\alpha = .83$). Alle Selbsteinschätzungen erfolgten auf einer sechsstufigen Antwortskala (1 = überhaupt nicht, 2 = überwiegend nicht, 3 = eher nicht, 4 = etwas, 5 = überwiegend, 6 = genau). Für die Hauptuntersuchung wurden die Facetten fachdidaktisches, sprachwissenschaftliches und literaturwissenschaftliches Selbstkonzept berücksichtigt.

Literaturdidaktisches Wissen zum lernförderlichen Umgang mit Lernendenantworten. Eingesetzt wurde ein selbst entwickeltes Erhebungsinstrument (Winkler et al. 2020, Winkler/Seeber 2020: 33–36), das die Anwendung fachdidaktischen Wissens in einer simulierten beruflichen Anforderungssituation verlangt (konkret: eine Lernendenaufgabe fachdidaktisch einschätzen und Feedback zu Lösungsversuchen von Lernenden geben). Das Erhebungsinstrument liegt in zwei parallelen Tests⁵ vor. In einem offenen Antwortformat sollten die Studierenden (a) eine eigene Lösung zu einer exemplarischen Lernendenaufgabe angeben, (b) die Anforderungen der Lernendenaufgabe fachdidaktisch analysieren, (c) zwei exemplarische Lernendenantworten zur Aufgabe auf ihre inhaltliche Qualität hin analysieren und (d) eine lernförderliche Rückmeldung zu den beiden Lernendenantworten formulieren. Die zugrunde gelegte Lernendenaufgabe bezog sich auf die Fabel vom Raben und Fuchs in der Version, in der der Fuchs den Raben durch Schmeicheln dazu bringt, den Käse fallen zu lassen. Bei der Fabel fehlte die Lehre; die Lernendenaufgabe forderte die Lernenden dazu auf, eine passende Lehre zur Fabel zu formulieren und zu begründen, warum die formulierte Lehre als passend erachtet wird. Das Erhebungsinstrument enthielt neben Fabeltext und darauf bezogener Lernendenaufgabe auch zwei Lernendenantworten zu dieser Aufgabe, die sich in ihrer Qualität strukturell unterschieden. Die eigene Lösung der Lernendenaufgabe durch die Studierenden wurde (a) als Fachwissen interpretiert, das zwischen Wissen zur Beherrschung des Schulstoffs und vertieftem Hintergrundwissen angesiedelt ist (Krauss et al. 2017: 28), und (b) als mögliche Moderatorvariable erhoben. Nähere Informationen zur Auswertung finden sich unter Abschnitt 4.5.

4.4 | Durchführung der Erhebung

Unmittelbar vor Beginn der deutschdidaktischen Auftaktveranstaltung zum Praxissemester (T1) wurden die Studierenden gebeten, den Test zur Erhebung des fachdidaktischen Wissens zum lernförderlichen Umgang mit Lernendenantworten zu bearbeiten (Papier und Stift). Der parallele Test wurde in der letzten deutschdidaktischen Begleitveranstaltung, also am Ende des Praxissemesters (T2), eingesetzt. Die Skalen zur Erfassung der verschiedenen Facetten des akademischen Selbstkonzepts wurden den Studierenden zu Beginn des Praxissemesters (T1) im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Begleitveranstaltung zur Bearbeitung vorgelegt (Papier und Stift).

⁵ Die parallelen Tests unterscheiden sich hinsichtlich der zu bearbeitenden Lernendenantworten (Winkler/Seeber 2020: 35).

4.5 | Auswertungsverfahren

Die Auswertung der eigenen Lösung der Lernendenaufgabe und des fachdidaktischen Wissens erfolgte anhand einer kriterienbasierten Lösungserwartung (Winkler/Seeber 2020: 40f.). Bei der Moderatorvariable „Eigene Lösung“ konnten maximal fünf Punkte erreicht werden. Der lernförderliche Umgang mit Lernendenantworten (Aufgabe b bis c im Test) wurde mit einem doppelten Verfahren erfasst: Auf Basis einer Musterlösung und durch Bildung eines Summenscores wurde ermittelt, wie viele potenziell relevante Aspekte von den Studierenden berücksichtigt wurden (inhaltliche Sättigung der Studierendenantworten). Im Summenscore auf Basis der Musterlösung können maximal 47 Punkte erreicht werden. Im Zuge eines kriterienbasierten Ratings wurde auf i. d. R. fünfstufigen Intervallskalen die Elaboriertheit (inhaltliche Qualität) der Studierendenantworten kodiert und als Summenscore zusammengefasst. Die Skalierung orientiert sich an einer u. a. von TEDS-LT aufgegriffenen Unterscheidung verschiedener kognitiver Operationen (Blömeke 2011: 15f., Winkler/Seeber 2020: 35f.). Im Summenscore auf Basis des kriterienbasierten Ratings können maximal 33 Punkte erreicht werden. Für beide Auswertungsverfahren wurden sehr gute Interraterreliabilitäten (Krippendorffs α) erzielt (für die Musterlösung: $\alpha = .87$; für das Rating $\alpha = .86$). Die Interraterreliabilität für die Kodierung der Variable „Eigene Lösung“ liegt bei $\alpha = .89$.

Die Datenanalyse wurde mit IBM SPSS Statistics und dem Softwarepackage lavaan (Rosseel 2012) in R (R Core Team 2017) durchgeführt. Spezifisch wurde mit EffectLiteR (Steyer/Partchev 2008) gerechnet, welches insbesondere für die Untersuchung kausaler Zusammenhänge unter Berücksichtigung des Einflusses von Moderatorvariablen geeignet ist. Das Verfahren ist daher zweckdienlich, um differenzielle Effekte sichtbar zu machen.

Für die vorliegende Untersuchung wird unter Verwendung der Full-Maximum-Likelihood-Methode (FIML)⁶ der Unterschied beider Interventionsgruppen (IG Video, IG Protokoll) im fachdidaktischen Wissen über den Umgang mit Lernendenantworten jeweils im Vergleich zur KG betrachtet. Dabei werden zugleich mehrere mögliche Moderatorvariablen berücksichtigt. Aus den Berechnungen wird zum einen ein durchschnittlicher Interventionseffekt abgeleitet. Dieser gibt Auskunft darüber, inwiefern sich im Durchschnitt die IG Video und die IG Protokoll von der KG unterscheiden, wenn die Moderatorvariablen einbezogen werden. Hierzu wird ein globaler Interaktionseffekt, der alle berücksichtigten möglichen Moderatorvariablen einschließt, berechnet. Zum anderen wird berichtet, inwiefern die Zugehörigkeit zu einer der Interventionen im Vergleich zur KG und die verschiedenen möglichen Moderatorvariablen im Einzelnen interagieren. Welche der möglichen Moderatorvariablen tatsächlich einen Einfluss auf den Zusammenhang von Zugehörigkeit zu einer Intervention und Wissen über den Umgang mit Lernendenantworten haben, wird mithilfe numerischer statistischer Kennwerte und grafischer Darstellungen ermittelt. Auf Basis dieser Berechnungen kann zuverlässig abgeleitet werden, welche Intervention erfolgreicher ist und für welche Personen sie differenziell besser oder schlechter wirkt. Damit zeigt das verwendete Verfahren deutliche Vorteile gegenüber der traditionellen Kovarianzanalyse (ANCOVA) (Kirchmann/Steyer 2012).

⁶ FIML ist eine Methode zum Umgang mit fehlenden Werten. Sie geht, im Gegensatz zum listenweisen oder paarweisen Fallausschluss, mit einem geringeren Informationsverlust einher und ist daher weniger anfällig für Verzerrungen der Ergebnisse.

5 | Ergebnisse

Für beide Auswertungsvarianten zeigt sich unter Berücksichtigung der Moderatoren Vorwissen, fachdidaktisches, sprachwissenschaftliches und literaturwissenschaftliches Selbstkonzept (Tab. 4), dass es signifikante durchschnittliche Effekte gibt (Rating: Wald χ^2 (2, $N = 126$) = 15.5, $p < .001$; Musterlösung: Wald χ^2 (2, $N = 126$) = 9.78, $p < .01$). Das bedeutet, dass sich in beiden Auswertungsvarianten mindestens eine der Interventionsgruppen im Durchschnitt signifikant von der KG unterscheidet. Im Einzelnen zeigt sich, dass sich die IG Video nach beiden Auswertungsverfahren, also sowohl nach Rating (Est. = 3.28, $p < .001$, ES = 0.64) als auch nach Musterlösung (Est. = 2.90, $p < .001$, ES = 0.60) signifikant von der KG unterscheidet. Die IG Protokoll hingegen unterscheidet sich in keiner der beiden Auswertungsverfahren (Rating: Est. = 0.92, $p = n. s.$; Musterlösung: Est. = 0.42, $p = n. s.$) von der KG.⁷ Hypothese 1 konnte also nur teilweise bestätigt werden. Für die Auswertung des Wissenstests nach dem Ratingverfahren zeigt sich zudem eine signifikante Mehrfachinteraktion (Wald χ^2 (10, $N = 126$) = 48.9, $p < .001$). Das heißt, dass die Zugehörigkeit zur Intervention im Vergleich zur KG mit einer oder mehreren Moderatorvariablen in einer Weise interagiert, dass es Effekte auf das fachdidaktische Wissen hat. Für die Auswertung nach Musterlösung wird die Mehrfachinteraktion nur marginal signifikant (Wald χ^2 (10, $N = 126$) = 16.80, $p = .08$). Aufgrund der geringen Stichprobengröße wird für die Auswertung nach Musterlösung dennoch näher untersucht, welche der möglichen Moderatoren einen Effekt haben. Die Mittelwerte der berücksichtigten Moderatoren werden in Tabelle 4 berichtet.

	Moderator	IG Video			IG Protokoll			KG		
		M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n
Vorwissen	1. Rating	20.36	3.32	36	19.77	3.81	39	20.07	3.73	42
	2. Musterlösung	14.22	4.43	36	13.21	3.92	39	13.19	4.23	43
	3. Eigene Lösung	4.22	0.87	36	3.87	0.83	39	3.61	1.12	41
Selbstkonzept	4. Fachdidaktik	4.00	0.86	36	4.07	0.80	38	4.21	0.79	41
	5. Sprachwissenschaft	4.06	0.76	36	4.40	0.73	38	4.41	0.53	41
	6. Literaturwissenschaft	4.64	0.72	36	4.38	0.77	38	4.47	0.69	41

Tab. 4: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Interventionsgruppen (IG) und die Kontrollgruppe (KG) für die möglichen Moderatorvariablen

Wie sehen nun im Einzelnen die Effekte der Moderatoren auf den Zusammenhang zwischen Gruppenzugehörigkeit und fachdidaktischem Wissen zu T2 aus? Einen grafischen Überblick darüber bieten Abbildung 1a und 1b. Sie zeigen jeweils nebeneinander links die Regressionsgeraden für die IG Video und rechts für die IG Protokoll. Beide Auswertungsverfahren (Rating und Musterlösung) werden jeweils in einer Grafik berücksichtigt. Auf der x-Achse sind die Werte der jeweiligen Moderatorvariable abgetragen, auf der y-Achse die Funktion der Abweichung im jeweiligen Wissensscore im Vergleich IG zu KG. Bei steigender (fallender) Gerade heißt das: Je größer der Wert der Moderatorvariable, desto stärker weicht der Wissensscore der IG im Vergleich zur KG nach oben (unten) ab.

⁷ Wenn statt der KG die IG Video als Referenzgruppe verwendet wird, zeigt sich, dass sich auch die IG Video und die IG Protokoll für beide Auswertungsvarianten signifikant voneinander unterscheiden.

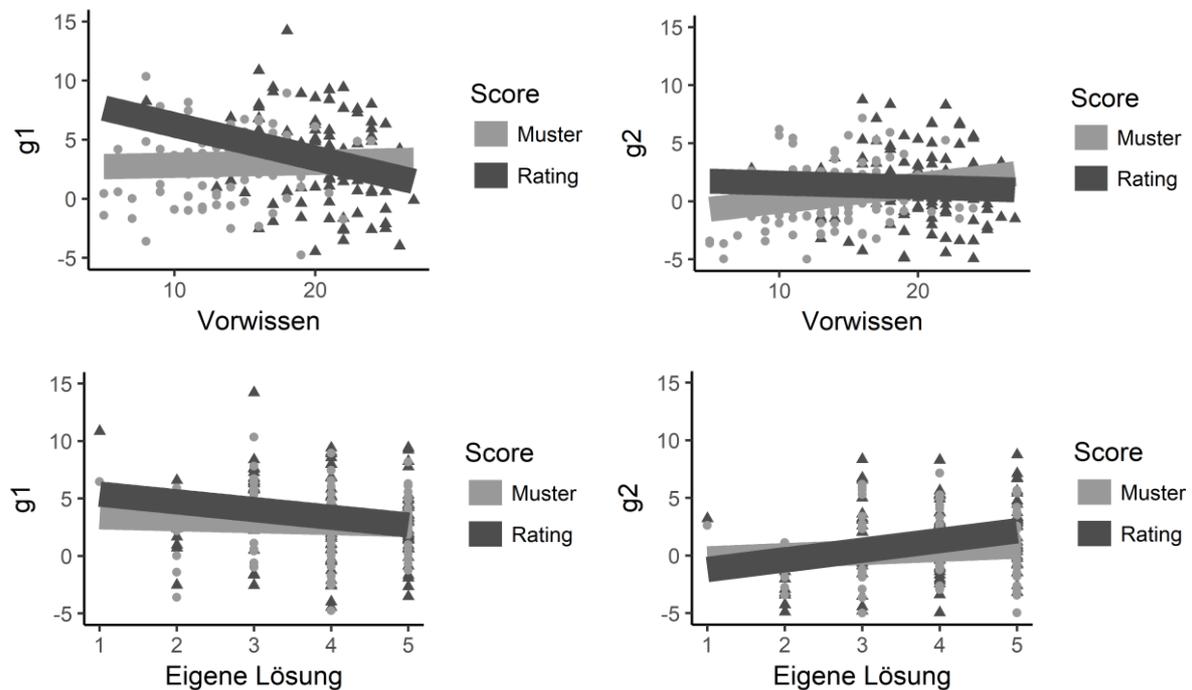


Abb. 1a: Regressiver Zusammenhang der Abweichung in den Wissensscores Rating (schwarz) und Musterlösung (grau) der IG Video von der KG (g_1 , links) und der Abweichung der IG Protokoll von der KG (g_2 , rechts) in Abhängigkeit von den Moderatorvariablen Vorwissen und Eigene Lösung

Hypothese 2 zum Einfluss des *Vorwissens* (fachdidaktisches Wissen zu T1, eigene Lösung der Lernenaufgabe) konnte nicht bestätigt werden (Abb. 1a). So hat das fachdidaktische Wissen zu T1 nach dem Ratingverfahren in der IG Video einen nur marginal signifikanten negativen Effekt (Est. -0.50 , $p = .07$), aber keinen signifikanten Effekt in der IG Protokoll. Sowohl für das fachdidaktische Wissen zu T1 nach Musterlösung als auch für die eigene Lösung der Lernenaufgabe zeigen sich weder in der IG Video noch in der IG Protokoll Effekte.

Das *fachdidaktische Selbstkonzept* (Abb. 1b) hat in der IG Video für beide Auswertungsverfahren signifikante positive Effekte (Rating: Est. = 3.79 , $p < .01$; Musterlösung: Est. = 3.34 , $p < .05$). Bei beiden Auswertungen wird der Einfluss des fachdidaktischen Selbstkonzepts in der IG Protokoll nicht signifikant. Hypothese 3 ist also nur teilweise bestätigt.

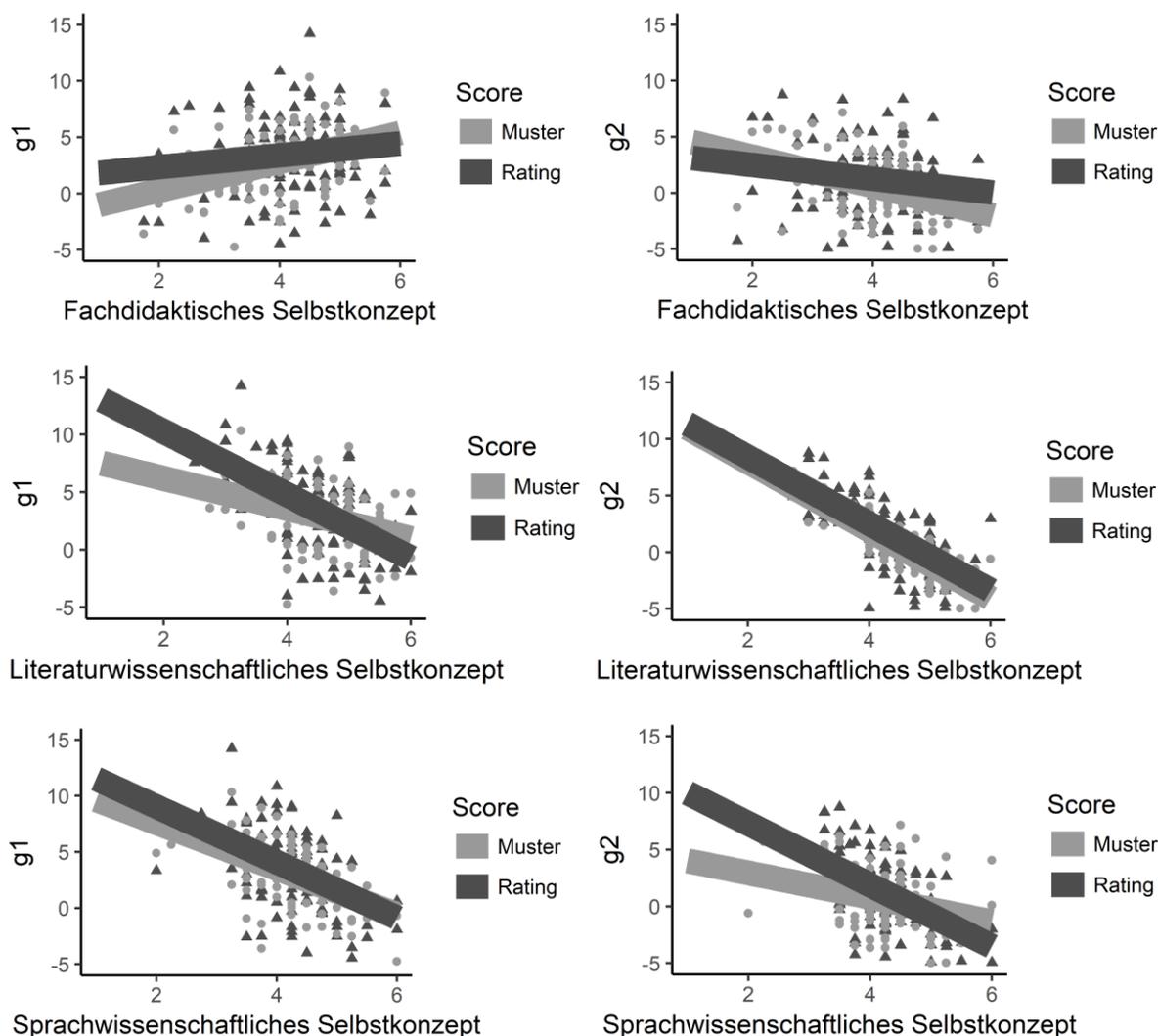


Abb. 1b: Regressiver Zusammenhang der Abweichung in den Wissensscores Rating (schwarz) und Musterlösung (grau) der IG Video von der KG (g1, links) und der Abweichung der IG Protokoll von der KG (g2, rechts) in Abhängigkeit von den Moderatorvariablen fachdidaktisches, literaturwissenschaftliches und sprachwissenschaftliches Selbstkonzept.

Im Wissensscore nach dem Ratingverfahren zeigen auch das literaturwissenschaftliche und das sprachwissenschaftliche Selbstkonzept signifikante Effekte. Das *literaturwissenschaftliche Selbstkonzept* nimmt sowohl in IG Video als auch IG Protokoll signifikanten negativen Einfluss auf das fachdidaktische Wissen im Vergleich zur KG (IG Video: Est. = -3.44, $p < .05$; IG Protokoll: Est. = -3.51, $p < .05$). Das *sprachwissenschaftliche Selbstkonzept* hat in der IG Video gleichfalls signifikante negative Effekte (Est. = -4.09, $p < .05$), während sein Einfluss in der IG Protokoll nur marginal signifikant wird (Est. = -3.22, $p = .09$). Nach dem Auswertungsverfahren nach Musterlösung zeigt sich in der IG Protokoll nur ein marginal signifikanter Effekt (Est. = -3.24, $p = .07$) für das sprachwissenschaftliche Selbstkonzept. Die Regressionsgerade fällt aber auch hier ab. Auch Hypothese 4 konnte demnach nicht bestätigt werden, vielmehr zeigen sich erwartungswidrige negative Effekte der fachwissenschaftlichen Selbstkonzeptfacetten.

Aus explorativer Perspektive wurde weitführend untersucht, inwieweit das erziehungswissenschaftliche Selbstkonzept zwischen Gruppenzugehörigkeit und fachdidaktischem Wissen zu T2

moderiert. Diese Herangehensweise wird gestützt von den signifikanten Korrelationen des erziehungswissenschaftlichen Selbstkonzepts mit dem fachdidaktischen, sprachwissenschaftlichen und literaturwissenschaftlichen Selbstkonzept (Tab. 5).

	Moderator	<i>r</i>						
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Vorwissen	1. Rating	—						
	2. Musterlösung	.76**	—					
	3. Eigene Lösung	.16	.29**	—				
Selbstkonzept	4. Fachdidaktik	.11	.27**	.14	—			
	5. Sprachwissenschaft	-.14	.02	.14	.46**	—		
	6. Literaturwissenschaft	.04	.22*	.20*	.44**	.30**	—	
	7. Erziehungswissenschaft	-.07	.04	.06	.34**	.30**	.22*	—

Anmerkung. * heißt, die Korrelation ist auf einem Niveau von $p < .05$ signifikant. ** heißt, die Korrelation ist auf einem Niveau von $p < .01$ signifikant.

Tab. 5: Korrelationen zwischen den Moderatorvariablen in der Gesamtgruppe

Die adjustierten Mittelwerte je Berechnungsverfahren und je Gruppe werden in Tabelle 6 berichtet.

Score	Gruppe	Berechnung 1		Berechnung 2	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Rating	IG Video	22.0	0.72	21.9	0.53
	IG Protokoll	19.7	0.67	19.7	0.67
	KG	18.7	0.67	18.9	0.67
Musterlösung	IG Video	14.2	0.78	14.2	0.74
	IG Protokoll	11.7	0.69	11.7	0.69
	KG	11.3	0.78	11.4	0.77

Tab. 6: Adjustierte Mittelwerte für die Interventionsgruppen (IG) und die Kontrollgruppe (KG) für jeweils die Scores Rating und Musterlösung sowie die hypothesengeleitete Berechnung 1 als auch die explorative Berechnung 2

Auch wenn das erziehungswissenschaftliche Selbstkonzept (IG Video: $M = 3.95$, $SD = 0.80$, $N = 36$; IG Protokoll: $M = 3.97$, $SD = 1.05$, $N = 38$; IG Video: $M = 4.09$, $SD = 0.75$, $N = 41$) als zusätzlicher Moderator in die Berechnungen einbezogen wird, zeigen sich für beide Auswertungsvarianten signifikante durchschnittliche Effekte (Rating: Wald $\chi^2(2, N = 126) = 14.5$, $p < .001$; Musterlösung: Wald $\chi^2(2, N = 126) = 10.3$, $p < .01$). Auch in diesem Berechnungsmodell unterscheidet sich die IG Video nach beiden Auswertungsverfahren (Rating: Est. = 3.07, $p < .001$, ES = 0.58; Musterlösung: Est. = 2.84, $p < .01$, ES = 0.55) signifikant von der KG. Auch hier unterscheidet sich die IG Protokoll nicht von der KG (Rating: Est. = 0.79, $p = n. s.$; Musterlösung: Est. = 0.42, $p = n. s.$). Für beide Auswertungsverfahren tritt unter Einbeziehung des erziehungswissenschaftlichen Selbstkonzepts zudem eine signifikante Mehrfachinteraktion auf (Rating: Wald $\chi^2(12, N = 126) = 48.9$, $p < .001$; Musterlösung: Wald $\chi^2(12, N = 126) = 40.3$, $p < .001$). Betrachtet man das erziehungswissenschaftliche Selbstkonzept im Einzelnen hinsichtlich seiner Moderatoreffekte, zeigt sich in beiden Auswertungsverfahren und in beiden Gruppen ein signifikanter positiver Einfluss auf das fachdidaktische Wissen zu T2 (IG Video,

Rating: Est. = 4.39, $p < .001$; Musterlösung: Est. = 4.29, $p < .01$; IG Protokoll, Rating: Est. = 3.86, $p < .01$; Musterlösung: Est. = 5.27, $p < .001$). Gleichzeitig – und das ist der bemerkenswerte Punkt im Kontext des vorliegenden Beitrags – wird der Einfluss des fachdidaktischen Selbstkonzepts in keiner der Interventionsgruppen und nach keinem der beiden Auswertungsverfahren mehr signifikant, wenn man das erziehungswissenschaftliche Selbstkonzept einbezieht.⁸ Das erziehungswissenschaftliche Selbstkonzept ‚neutralisiert‘ also das fachdidaktische Selbstkonzept in seiner Wirkung auf das fachdidaktische Wissen, während – auch das ist bemerkenswert – die übrigen Effekte im Wesentlichen gleich bleiben.⁹

6 | Zusammenfassung und Diskussion

Der vorliegende Beitrag untersuchte, inwiefern individuelle Voraussetzungen von Praxissemesterstudierenden beeinflussen, wie stark sich unterschiedliche Übungsgelegenheiten (IG Video, IG Text) auf das fachdidaktische Wissen zu T2 auswirken. Anders als erwartet zeigte das Vorwissen keine Moderatoreffekte in Bezug auf das fachdidaktische Wissen zu T2. Wendet man diesen Befund positiv, lässt sich feststellen, dass leistungsstärkere Studierende in keiner der beiden Interventionsvarianten gegenüber der KG Vorteile hatten, also kein sog. Matthäuseffekt auftritt.

Das fachdidaktische Selbstkonzept hatte in der IG Video in beiden Auswertungsvarianten einen signifikant positiven Effekt auf das fachdidaktische Wissen zu T2. In der IG Protokoll zeigte sich kein signifikanter Einfluss des fachdidaktischen Selbstkonzepts. Zu einer möglichen Erklärung dieses Befundes sind zwei Aspekte nochmals in ihrem Wechselspiel in den Blick zu nehmen, und zwar zum einen die Unterschiede zwischen den beiden Interventionssettings und zum anderen der Stellenwert des akademischen Selbstkonzepts für Studienerfolge:

- In beiden Interventionsvarianten waren die Studierenden angehalten, fachdidaktisches Wissen mit der erlebten Unterrichtstätigkeit im Praxissemester in Beziehung zu setzen, also eigenes und fremdes Handeln in der beruflichen Anforderungssituation zu reflektieren. Allerdings gelingt durch das Medium Video in der nachträglichen Auseinandersetzung mit Unterrichtsmerkmalen eine deutlich unmittelbarere Praxissimulation als durch die Protokolle. Der Dreischritt des Wahrnehmens, Interpretierens und Schlussfolgerns (Blömeke et al. 2015) in Bezug auf eigenen und fremden Unterricht wird dadurch situationsnäher möglich als in der IG Protokoll. Er wird im Video-Setting zudem häufiger eingefordert als im Protokoll-Setting, so dass man zumindest in der IG Video –

⁸ Nur in der IG Protokoll tritt für die Auswertung nach Musterlösung ein marginal signifikanter negativer Effekt auf (IG Video, Rating: Est. = 1.54, $p = .21$; Musterlösung: Est. = 1.47, $p = .31$; IG Protokoll, Rating: Est. = -0.15, $p = 0.91$; Musterlösung: Est. = -2.55, $p = .09$).

⁹ Die negativen Effekte des sprachwissenschaftlichen und literaturwissenschaftlichen Selbstkonzepts bleiben nach dem Ratingverfahren für beide Interventionsgruppen unverändert. Neu hinzu kommen zusätzliche signifikante negative Effekte der fachwissenschaftlichen Selbstkonzeptfacetten für die Auswertung nach Musterlösung (sprachwissenschaftliches Selbstkonzept, IG Video: Est. = -3.60, $p < .05$; literaturwissenschaftliches Selbstkonzept, IG Video: Est. = -3.59, $p < .05$; IG Protokoll: Est. = -4.97, $p < .01$). Als Erklärung wird ein Suppressoreffekt durch das erziehungswissenschaftliche Selbstkonzept angenommen. Für die Auswertung nach dem Ratingverfahren verschwindet der in der IG Video ohnehin nur marginal signifikante Effekt für das Vorwissen (Est. = -0.24, $p = .32$). Ebenfalls unverändert bleiben die Ergebnisse für die eigene Lösung der Lernenaufgabe für beide Interventionsgruppen und nach beiden Auswertungssystemen.

wenn auch eingeschränkt (s. o., 4.2) – von zum Üben tendierenden Wiederholungen sprechen kann (Brinkmann 2011: 140; Fries et al. 2021: 754).

- Facetten des Selbstkonzepts einer Person werden durch ihre Selbstwahrnehmung in bestimmten Situationen geprägt und davon, wie sie diese Situationen interpretiert (Marsh 1990). Das akademische Selbstkonzept wird in engem Zusammenhang gesehen mit der Erwartung, im Studium Erfolg zu haben, und der Fähigkeit, dafür erforderliche Handlungen zu kontrollieren (Doll/Schwippert 2011, Schiefele/Urhahne 2000: 185) (s. o., 2.3). Studierende, die ein positives fachdidaktisches Selbstkonzept haben, stimmen zu, als ‚fachdidaktisch‘ bezeichnete Lehrveranstaltungen aufgrund ihrer persönlichen Dispositionen mit positiven Leistungserwartungen zu verbinden. Diese Studierenden sind es, die besonders von der Übungsgelegenheit in der IG Video profitieren. Möglicherweise werden also die spezifischen Anforderungen der IG Video – die mehrfache anschauliche, situationsnahe Auseinandersetzung mit dem Unterrichten – als besonders ‚fachdidaktisch‘ wahrgenommen oder auch positiv als ‚fachdidaktisch‘ konnotiert. In der IG Protokoll, in der das Feedbackgeben und -nehmen aufgrund des eingesetzten Dokumentationsmediums weiter weg von der ‚Praxis‘ und i. d. R. nur einmalig stattfand, scheint das weniger der Fall gewesen zu sein. Eine Limitation besteht darin, dass wir auf Basis unserer Untersuchung nichts darüber sagen können, was für unsere Studierenden ‚fachdidaktisch‘ ist. Befunde von Zühlsdorf (2020) legen nahe, dass Jenaer Deutschstudierende unter ‚Fachdidaktik‘ bei allen individuellen Differenzen das Herstellen von Bezügen zur Schulpraxis verstehen. Dies unterstützt die hier angebotene Interpretation.

Das sprach- und das literaturwissenschaftliche Selbstkonzept zeigten in beiden Interventionsgruppen negative Effekte auf das fachdidaktische Wissen zu T2. Dies gilt für die Auswertung nach dem Ratingverfahren, also in Bezug auf die Qualität und Elaboriertheit der fachdidaktischen Argumentation. Dieser Befund bestätigt zunächst die Unterscheidung von fachdidaktischem Selbstkonzept und fachwissenschaftlichen Selbstkonzeptfacetten, die zwar signifikant korrelierten (Tab. 5), aber in Bezug auf das fachdidaktische Wissen zu T2 unterschiedlich wirkten. Anscheinend ist in beiden Interventionsgruppen entscheidend, ob die Studierenden sich eher in fachwissenschaftlichen Lernsituationen als erfolgreich betrachten, die (ausschließlich) auf sprachliche oder literarische Gegenstände fokussiert sind, oder in fachdidaktischen Anforderungssituationen, in denen fachinhaltliche Fragen mit der Perspektive auf Lernende und Vermittlungsaspekte verknüpft werden müssen. Anders als erwartet wirkte ein hohes fachwissenschaftliches Selbstkonzept nicht neutral im fachdidaktisch geprägten Interventionssetting, sondern negativ. Diejenigen Studierenden, die ein hohes fachwissenschaftliches Selbstkonzept und damit vermutlich eine Präferenz für die Konzentration auf fachliche Gegenstände haben, profitierten von beiden Interventionsvarianten weniger. Wenn eine Konzentration auf Fachinhalte dazu führt, dass in fachdidaktischen Anforderungssituationen lernendenseitige Variablen (Vorwissen, Lösungsmerkmale usw.) aus dem Blick treten und entsprechende Zusammenhänge nicht hergestellt werden, wirkt das auch bei der Bearbeitung des eingesetzten fachdidaktischen Erhebungsinstruments erfolgsmindernd, und zwar insbesondere hinsichtlich der Elaboration der Argumentation (Auswertung nach Ratingverfahren).

Inwieweit in diesem Zusammenhang auch Aspekte der Berufswahlmotivation eine Rolle spielen (Rothland 2014), ob also Studierende, die eher aus Interesse an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als aus Interesse an fachlichen Inhalten das Lehramtsstudium aufgenommen haben, ein höheres fachdidaktisches als fachwissenschaftliches Selbstkonzept haben, lässt sich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht klären. Ob aus Studierendensicht das Interesse an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen möglicherweise ein Einflussfaktor im Hinblick auf das akademische Selbstkonzept ist, wäre auch hinsichtlich des explorativ ermittelten Befundes der vorliegenden Studie näher zu untersuchen: Bei zusätzlicher Berücksichtigung des erziehungswissenschaftlichen Selbstkonzepts hatte das fachdidaktische Selbstkonzept keine Effekte mehr auf das fachdidaktische Wissen zu T2; die negativen Effekte der fachwissenschaftlichen Selbstkonzeptfacetten blieben aber bestehen (und traten nun zudem für die Auswertung nach Musterlösung auf, also was die inhaltliche Sättigung der Studierendenantworten betrifft; siehe Fußnote 9). Vielleicht ist die positive Wirkung des fachdidaktischen Selbstkonzepts also eher auf eine positive Haltung gegenüber den berufsfeldnahen Inhalten der Interventionen (im Gegensatz zu Inhalten fachwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen) zurückzuführen, die letztlich in einem ähnlich gelagerten erziehungswissenschaftlichen Selbstkonzept aufgeht.

Eine Limitation der vorliegenden Untersuchung liegt darin, dass keine qualitativen Daten vorliegen, mit deren Hilfe die Wahrnehmung der angebotenen Interventionsvarianten aus Studierendensicht tiefergehend und noch differenzierter geklärt werden könnte. Hinsichtlich der verwendeten Analysemethoden ist anzumerken, dass die verwendete Methode keinen simultanen Vergleich aller drei Gruppen erlaubt. Um diesem Umstand zu begegnen, wurde zusätzlich der kausale Effekt bei Änderung der Referenzgruppe berichtet.

Insbesondere in literaturdidaktischen Kontexten tritt der generelle Einwand auf, dass man nicht wissen könne, ob tatsächlich kausale Zusammenhänge zwischen Interventionsmerkmalen und dem Abschneiden im Wissenstest zu T2 bestünden. Das trifft schon deshalb zu, als sich in quasi-experimentellen Settings wie dem hier vorgestellten niemals alle potenziell relevanten Variablen kontrollieren lassen. Diesem Problem wurde begegnet, indem kausalitätstheoretisch begründet ein quasi-experimentelles Design verwendet wurde unter Berücksichtigung ausgewählter Kovariaten. Die im vorliegenden Beitrag berichteten Befunde fokussieren daher auf statistisch auffällige Unterschiede zwischen den Interventionsgruppen, wenn man bestimmte, theoretisch bedeutsame Moderatorvariablen mit etablierten quantitativen Methoden in den Blick nimmt. Die referierten Zahlen *bedürfen* der Interpretation – aber mit aller notwendigen Zurückhaltung *können* sie eben auch interpretiert werden (Döring/Bortz 2016: 99–102).

Will man aus den bisherigen fachdidaktischen Befunden des Projekts OVID-PRAX Schlussfolgerungen für die Konzeption und Weiterentwicklung der universitären Lehrkräftebildung ziehen, erscheint vor allem die Gestaltung der Beziehung zwischen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lernangeboten virulent (siehe auch Masanek, in diesem Band, Winkler/Wieser 2017). Wie kann es gelingen, Lehramtsstudierende mit dominierendem fachwissenschaftlichem Selbstkonzept in Praxisphasen für die Einbeziehung lernenden- und vermittlungsseitiger Variablen aufzuschließen? Und wie kann für diejenigen Lehramtsstudierenden, denen die fachlichen Lerninhalte – gerade auch über Praxisphasen hinweg (s. o., 2.1) – tendenziell aus dem Auge geraten (Winkler/Seeber 2020), auch das Fachwissen bzw. fachwissenschaftliche Wissen

ertragreich werden? Auf der Suche nach Antworten hierauf ist die Fachdidaktik Deutsch sowohl als rekonstruierende, empirisch forschende als auch als konstruierende Wissenschaft gefragt.

Fragt man umfassender als in diesem Beitrag möglich nach Stand und Entwicklung professioneller Kompetenz von Deutschstudierenden im Praxissemester, richtet sich das Augenmerk auf Zusammenhänge zwischen fachbezogenem Wissen, den in Peer-Feedbacks gezeigten reflexiven Kompetenzen (Seeber i. V.) und dem Unterrichtshandeln im Praxissemester (Hesse, in diesem Band, Hesse i. V.) (s. o., 2.2; Jeschke et al. 2021). Diesen Zusammenhängen gilt es in weiterführenden Analysen nachzugehen.

Literatur

- Baumert, J., & Kunter, M. (2011a). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. (pp. 29–53). Waxmann.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011b). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. (pp. 163–192). Waxmann.
- Blömeke, S. (2011). Teacher Education and Development Study. Learning to Teach (TEDS-LT) – Erfassung von Lehrerkompetenzen in gering strukturierten Domänen. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwippert, & H. Willenberg (Eds.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. (pp. 7–24). Waxmann.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bremerich-Vos, A., & Dämmer, J. (2013). Professionelles Wissen im Studienverlauf: Lehramt Deutsch. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, G. Kaiser, G. Nold, H. Haudeck, J.-U. Keßler, & K. Schwippert (Eds.), *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT*. (pp. 47–75). Waxmann.
- Bremerich-Vos, A., Dämmer, J., Willenberg, H., & Schwippert, K. (2011). Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwippert, & H. Willenberg (Eds.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. (pp. 47–76). Waxmann.
- Bremerich-Vos, A., König, J., & Fladung, I. (2019). Fachliches und fachdidaktisches Wissen von angehenden Deutschlehrkräften im Referendariat. Konzeption und Ergebnisse einer Testung in Berlin und NRW. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 3(2), 155–172.
- Brinkmann, M. (2011). Üben. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke, & W. Thole (Eds.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*. (pp. 140–146). Kohlhammer.
- Deed, C., Cox, P., & Prain, V. (2011). Enablers and constraints in achieving integration in a teacher preparation program. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 68–86.
- Döhrmann, M., Kaiser, G., & Blömeke, S. (2010). Messung des mathematischen und mathematikdidaktischen Wissens. Theoretischer Rahmen und Teststruktur. In S. Blömeke, G. Kaiser, & R. Lehmann (Eds.), *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. (pp. 169–196). Waxmann.

- Doll, J., & Schwippert, K. (2011). Motivationale und volitionale Bedingungen des selbst eingeschätzten Studienerfolgs von Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehramtsstudierenden. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwippert, & H. Willenberg (Eds.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. (pp. 201–216). Waxmann.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Auflage). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Fries, L., Son, J. Y., Givvin, K. B., & Stigler, J. W. (2021). Practicing connections: A framework to guide instructional design for developing understanding in complex domains. *Educational Psychology Review*, 33(2), 739–762. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09561-x>
- Gröschner, A., & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Eds.), *Handbuch Schulpädagogik*. (pp. 652–664). Waxmann.
- Gröschner, A., & Klaß, S. (2020). Praxissemester und Langzeitpraktikum. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Eds.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. (pp. 629–635). Klinkhardt.
- Gröschner, A., Klaß, S., & Dehne, M. (2018). Lehrer-Schüler Interaktion im Praxissemester lernen? Effekte des videobasierten peer-coaching auf die Kompetenzeinschätzung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(1), 45-67.
- Gröschner, A., Klaß, S., & Winkler, I. (2019). Lernbegleitung von Langzeitpraktika – Konzeption und Designelemente einer hochschuldidaktischen Intervention mittels Unterrichtsvideos. In J. Košinàr, A. Gröschner, & U. Weyland (Eds.), *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde*. (pp. 85–101). Waxmann.
- Heins, J., & Zabka, T. (2019). Mentale Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(6), 904–925. <https://doi.org/10.3262/ZP1906904>
- Hesse, F. (i. V.). *Literaturunterricht im Praxissemester – eine Videostudie zur Gestaltung von Lerngelegenheiten durch angehende Deutschlehrerinnen und -lehrer* [Dissertation, Friedrich-Schiller-Universität Jena]. Jena.
- Jeschke, C., Lindmeier, A., & Heinze, A. (2021). Vom Wissen zum Handeln: Vermittelt die Kompetenz zur Unterrichtsreflexion zwischen mathematischem Professionswissen und der Kompetenz zum Handeln im Mathematikunterricht? Eine Mediationsanalyse. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 42, 159–186. <https://doi.org/10.1007/s13138-020-00171-2>
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. BMBF.
- Kirchmann, H., & Steyer, R. (2012). Evaluation von Behandlungseffekten in quasi-experimentellen Studien. *PPmP Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie*, 62(03/04), 149–151. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1055/s-0031-1299010>
- Kleinknecht, M., & Gröschner, A. (2016). Fostering preservice teachers' noticing with structured video-feedback: results of an online- and video-based intervention study. *Teaching and Teacher Education*, 59, 45–56.
- KMK (Ed.). (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019*. KMK.

- König, J., & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland, & N. Schaper (Eds.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. (pp. 1–62). Springer VS.
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., & Oliver, T. (2017). Das Forschungsprojekt FALKO – ein einleitender Überblick. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff, & R. H. Mulder (Eds.), *FALKO Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissens-tests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. (pp. 9–65). Waxmann.
- Lu, H.-L. (2010). Research on peer-coaching in preservice teacher education – A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 748–753.
- Marsh, H. W. (1990). Hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2(2), 77–172.
- Möller, J., & Trautwein, U. (2015). Selbstkonzept. In E. Wild, & J. Möller (Eds.), *Pädagogische Psychologie* (pp. 177–199). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_8
- Neuweg, G.-H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. (2nd ed., pp. 583–614). Waxmann.
- Pissarek, M., & Schilcher, A. (2017). Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden. Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff, & R. H. Mulder (Eds.), *FALKO Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissens-tests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. (pp. 67–111). Waxmann.
- R Core Team. (2017). *R: A language and environment for statistical computing*. <https://www.r-project.org>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48, 1–36. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. (2nd ed., pp. 349–385). Waxmann.
- Schiefele, U., Moschner, B., & Husstegge, R. (2002). *Skalenhandbuch SMILE-Projekt*. Universität Bielefeld, Abteilung für Psychologie.
- Schiefele, U., Streblo, L., Ermgassen, U., & Moschner, B. (2003). Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17, 185–198. <https://doi.org/https://doi.org/10.1024//1010-0652.17.34.185>
- Schiefele, U., & Urhahne, D. (2000). Motivationale und volitionale Bedingungen der Studienleistung. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Eds.), *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung*. (pp. 183–205). Waxmann.
- Seeber, A. (i. V.). *Deutschunterricht reflektieren im Praxissemester. Facetten fachdidaktischer Kompetenz von Lehramtsstudierenden* [Dissertation, Friedrich-Schiller-Universität Jena]. Jena.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.2307/1170010>

- Shulman, L. S. (1986). Those who understand. Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Steyer, R., & Partchev, I. (2008). *EffectLite for Mplus: A program for the uni-and multivariate analysis of unconditional, conditional and average mean differences between groups*. [Computer software and manual]. <https://www.metheval.uni-jena.de/>
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Ed.), *Leistungsmessungen in Schulen*. (pp. 15–31). Beltz.
- Winkler, I. (2019). Zwei Welten!? – Inwieweit das Studium der Fachdidaktik Deutsch zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann. *Didaktik Deutsch*, 24(46), 64–82.
- Winkler, I., Fischer, A., Krause, U., & Specht, B. (2020). Teacher education in the fields of German and mathematics: Facets of pedagogical content knowledge from an interdisciplinary perspective. *RISTAL*, 3, 68–85. <https://doi.org/10.23770/rt1833>
- Winkler, I., & Seeber, A. (2020). Facetten literaturdidaktischer Kompetenz bei Deutschstudierenden vor und nach dem Praxissemester. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit videobasierter Lernbegleitung. *Didaktik Deutsch*, 25(49), 23–49.
- Winkler, I., & Wieser, D. (2017). Was, wie viel, wozu? Zur Rolle und zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbands*, 64(4), 401–418.
- Zühlsdorf, F. (2020). Überzeugungen von Studierenden zu Theorie und Praxis im Studium der Fachdidaktik Deutsch. In N. Masanek & J. Kilian (Eds.), *Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch. Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung*. (pp. 47–62). Peter Lang.

Florian Hesse

Unterrichten üben im Schulpraktikum?

Theoretische Überlegungen und Konzeption einer Videostudie zum Literaturunterricht von Studierenden

Der vorliegende Beitrag gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil wird die Frage geklärt, inwieweit das Unterrichten im Praktikum geübt werden kann. Dazu werden sowohl theoretische Überlegungen aus der Übungsforschung als auch empirische Befunde der Praxissemesterforschung herangezogen. Im zweiten Teil wird daran anknüpfend ein laufendes Promotionsvorhaben vorgestellt, das Erkenntnisse über das Unterrichtshandeln der Studierenden verspricht und erste Schlussfolgerungen bezüglich der Gestaltung von Übungs- und Lerngelegenheiten in der schulischen und universitären Lernbegleitung ermöglicht. Am Schluss des Beitrags werden Limitationen des Vorgehens und Forschungsperspektiven aufgezeigt.

Literaturunterricht, Schulpraktikum, Professionalisierung, Videografie, Üben

The article is divided into two parts. The first one deals with the question, to what extent teaching can be exercised during the teaching practicum. To answer this question, the article draws on theoretical considerations from the research on exercising and on empirical evidence from studies on the teacher education field experiences. Building on this chapter, the second part of the article introduces an ongoing PhD project that tries to gain insights into the teaching performance of pre-service teachers during their teaching practicum by describing and evaluating video data. It is assumed that the results of this study can help to further develop the teaching practicum. Finally, the article points out limitations and future research directions.

Teaching Literature, Teaching Practicum, Teacher Education, Video survey, Exercising

1 | Einleitung

Die Frage, welche Rolle das Üben im Schulpraktikum einnehmen soll, berührt den Kern aktueller Diskussionen in der Praktikumsforschung. Während nämlich insbesondere bildungspolitische Bemühungen darauf zielen, Praxisphasen im Rahmen der universitären Lehrer*innenbildung auszuweiten (Weyland/Wittmann 2015) und damit zugleich mehr Gelegenheit zur Beobachtung, Planung und Durchführung von Unterricht zu schaffen, wird aus Sicht der Forschung kritisch hinterfragt, ob und inwiefern eine bloß quantitative Steigerung von Praxisanteilen zur Steigerung der Qualität von Praxisphasen beiträgt. Vielmehr geben bisherige Forschungen Anlass zu der Annahme, dass weniger die Dauer des Praktikums als dessen Ausgestaltung für den Lernerfolg der Studierenden entscheidend ist (Ronfeldt/Reininger 2012, Rothland/Boecker 2015). In diesem Sinne fordert Winkler (2019: 79) für die Deutschdidaktik, dass diese „Praxisbezüge intelligenter konzipieren muss[e], als die Studierenden einfach in die Schule zu schicken und mehr oder weniger gut zu begleiten.“

Eine besondere Herausforderung bei der Konzeption solcher Begleitformate besteht darin, dass Lehrende in ein bislang wenig untersuchtes Feld eingreifen. Wie Studierende (Literatur-)

Unterricht im Praktikum planen (vgl. auch Schmidt/Hesse i. d. B.), wie sie ihn wahrnehmen (vgl. Jähne et al. i. d. B.) und wie sie ihn durchführen, ist bislang nämlich nicht hinreichend untersucht worden. Vor allem mit Blick auf die Durchführung von Unterricht arbeiten Ulrich et al. (2020) in einem aktuellen Review heraus, dass in der Praktikumsforschung

eine klare Dominanz von quantitativen Fragebogenstudien vor[liegt]. Diese Form der Selbstberichte der Studierenden erlauben Rückschlüsse auf das Erleben der Studierenden im Praxismester, ermöglichen aber keine validen Aussagen bezüglich des tatsächlichen Verhaltens [...]. (Ulrich et al. 2020: 53)

Der vorliegende Beitrag möchte diese Forschungslücke in zweierlei Hinsicht aufgreifen. Zunächst soll genauer beleuchtet werden, inwiefern das Unterrichten im Schulpraktikum überhaupt erlernt bzw. geübt werden kann. Darauf aufbauend wird die Konzeption eines laufenden Promotionsprojektes skizziert, das empirische Einblicke in den Literaturunterricht angehender Lehrpersonen als Lern- bzw. Übungsgelegenheit verspricht. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf mögliche Erträge der vorgestellten Studie hinsichtlich der Konzeption von schulpraktischen Studien sowie der Darstellung von Limitationen und Forschungsperspektiven.

2 | Zum Zusammenhang von Unterrichten und Üben im Praktikum

Wenngleich die Kompetenzforschung den „Erfahrungslernprozessen in Schule und Klassenzimmer mit Skepsis [begegnet]“ (Neuweg 2021: 60), dürfte wohl niemand bestreiten, dass professionelles Lehrer*innenhandeln im Unterricht (auch) auf Erfahrung beruht. Wie bereits eingangs angedeutet wurde, entspinnt sich die derzeitige Diskussion vor allem an der Menge der benötigten schulpraktischen Erfahrung, aber ebenso an der Frage, welchem Zweck diese im Professionalisierungsprozess zu dienen habe. Ein Blick in die Historie der Lehrer*innenbildung in Deutschland zeigt, dass diese zunächst auf eine ausschließlich schulpraktische Ausbildung setzte: „Der Novize ging in die Lehre eines Pfarrers oder Schulmeisters [...] und lernte durch Beobachtung und Nachahmung sowie aus eigenen Erfahrungen beim Unterrichten“ (Bach 2013: 81). Erst im Laufe des 19. Jahrhunderts setzten sich zunächst für das höhere, dann auch für das niedere Lehramt Standardisierungs- und Akademisierungsbemühungen durch, die schließlich in einer von Universitäten oder pädagogischen Hochschulen verantworteten Lehrer*innenbildung mündeten (vgl. dazu ausführlich Vogt und Scholz 2020). Vor diesem Hintergrund verwundert es wenig, dass Praktika im Lehramtsstudium lange Zeit „als ‚Überrest‘ einer eben wenig professionalisierten, in den Anfängen gar dilettantischen Lehrerbildung“ (Bach 2013: 80) erschienen. Erst der Bologna-Prozess und die damit verbundenen „Forderungen nach einer Berufsbefähigung und umfassenden Praxisbezügen“ regten Reform- und Forschungsbemühungen im Bereich der schulpraktischen Studien an (Schubarth et al. 2012: 9). Aufgrund dieser Entwicklungen wird das Potenzial von Schulpraktika heute darin gesehen, die an der Universität erworbenen Wissensbestände mit schulpraktischen Erfahrungen zu verzahnen bzw. schulpraktische Erfahrungen auf der Basis wissenschaftlicher Theorien und Erkenntnisse zu reflektieren.¹

Wenn Malte Brinkmann vor diesem Hintergrund jüngst die These aufstellt, dass das Unterrichten *geübt* werden müsse (Brinkmann 2021: 23), mag dies in doppelter Hinsicht irritieren. Zum einen verwundert der Begriff des Übens selbst, denn „die Übung [wird] in unserem Kulturraum

¹ Vgl. für verschiedene Denkfiguren zum Verhältnis von Theorie und Praxis z. B. Neuweg 2014, S. 600–603.

häufig als reproduktive, sekundäre Lernform gesehen und mit Automation, Einschleifen, Pauken und Stumpfsinn in Verbindung gebracht“ (Brinkmann 2021: 29) und hat damit nur wenig mit der intendierten Verzahnung von Theorie und Praxis zu tun. Zum anderen weckt der Üben-Begriff im Kontext des Praktikums Assoziationen zu einer historisch überwunden geglaubten Meisterlehre (s. o.).² Was also ist mit dem Unterrichten-Üben gemeint?

Brinkmann geht zunächst von der These aus, dass pädagogisches Handeln prinzipiell von Unsicherheit sowie Multikausalität geprägt sei, die deduktive Anwendung theoretischen Wissens folglich nie mit Gewissheit zu bestimmten Wirkungen auf Seiten der Schüler*innen führe (Brinkmann 2021: 24). Daran anknüpfend arbeitet er unter Rückgriff auf Aristoteles, Kant und Herbart heraus, dass gute Praxis erst durch eine urteilskräftige Anwendung theoretischer Wissensbestände entstehe (ebd.: 26). Da Urteilskraft nicht gelehrt werden kann, bedürfe es der Übung bzw. der Erfahrung. Damit stellt Brinkmann die Bedeutung von Wissen für professionelles Handeln nicht in Abrede, markiert aber „eine Verschiebung weg vom Wissen hin zum Können, weg von den Begriffen hin zu praktischen und sozialen Erfahrungen der Akteurinnen und Akteure“ (ebd.: 27). Wenn Brinkmann also davon spricht, dass Unterrichten geübt werden müsse, geht es ihm um ein „Urteilen-Üben“ (ebd.: 27), das im Sinne einer primären und nicht mehr nur sekundären Lernform (s. o.) auf „urteilskräftige[s] Können“ (ebd.: 29) zielt. Dass Brinkmann dieses Urteilen-Üben im Weiteren mit Konzepten der Fallarbeit und des Beispiellernens in Verbindung bringt, liegt nahe, da Studierende hier eigene oder fremde Unterrichtserfahrungen verzögert und distanziert beurteilen und dabei implizites Wissen explizieren können (ebd.: 33-35).

Zugleich bleibt mit dieser Konzeption, die das Üben aus dem Unterricht in die universitäre Lernbegleitung verlagert³, die Frage unbeantwortet, ob sich auch das Unterrichten im Handlungsfeld Schule selbst als Übung charakterisieren lässt. Dies wäre dann der Fall, wenn das Unterrichten die drei von Brinkmann definierten Kennzeichen pädagogischer Übung aufweist: (1) Wiederholung, (2) Als-ob-Charakter und (3) Negativität.

Zu (1): Die Frage, ob das Unterrichten im Praktikum eine sich wiederholende Tätigkeit ist, hängt zunächst vom Praktikumstyp ab (z. B. Kurzzeit- vs. Langzeitpraktikum). Am ehesten denkbar sind Wiederholungen wohl in den mittlerweile weit verbreiteten Langzeitpraktika, in denen die Studierenden mehrere Monate an einer Schule tätig sind und dabei eine oft beträchtliche Anzahl von Unterrichtsstunden halten, mitunter sogar in verschiedenen Fächern und Klassenstufen. Zu hinterfragen ist allerdings, ob das Unterrichten im Praktikum als „die Wiederkehr eines sich Ähnlichen“ (ebd.: 31) gefasst werden kann. Dies hängt einerseits mit dem Ausbildungsstand der Studierenden zusammen, die möglicherweise gerade zu Beginn des Praktikums jede zu haltende Unterrichtsstunde als eine neue (und nicht ähnliche) Herausforderung erleben. Ein Indiz dafür kann in dem Umstand gesehen werden, dass Studierende gerade für die ersten

² Auf die Kluft zwischen intendiertem und realisiertem Curriculum (McDonnell 1995) weisen etwa König und Rothland (2018: 45) hin. Sie folgern mit Blick auf die nach wie vor herausragende Bedeutung von schulischen Mentor*innen in ihrer Studie, dass „die zugunsten wissenschaftlicher Lehrerbildung überwunden geglaubte Meisterlehre ihre Wiederauferstehung feiert – und dies paradoxerweise befördert durch das Praxissemester als Teil eines Universitätsstudiums!“.

³ Darauf, dass dieser Vorgang nicht reibungsfrei verläuft, hat jüngst auch Winkler (2019) hingewiesen, wenn sie die unterschiedlichen Logiken und damit verbundenen Sichtweisen auf Deutschunterricht herausarbeitet, die in der Schule einerseits und an der Universität andererseits gelten.

Unterrichtsstunden einen hohen Planungsaufwand betreiben (vgl. auch dazu Seel 1997: 269). Andererseits kann die Ähnlichkeit von Unterrichtsstunden auf funktionaler Ebene (Einführungsstunde vs. Übungsstunde) sowie inhaltlicher Ebene (Stunde zu einem literarischen Text vs. Stunde zur Doppelkonsonantenschreibung) hinterfragt werden. Eine Wiederholung im Sinne Brinkmanns wäre vermutlich am ehesten dann gegeben, wenn nicht nur inhaltlich und funktional verschiedene ausgerichtete Stunden geplant und durchgeführt würden, sondern dieselbe Stunde in mehreren Parallelklassen oder in Teilgruppen derselben Klasse gehalten wird. Analog dazu empfehlen auch Borko und Livingston (1989: 494) auf Basis einer Experten-Novizen-Studie „the opportunity for knowledge and skill development created by teaching the same content more than once“ und markieren damit zugleich, dass es sich hierbei nicht um gängige Praxis handelt.

Zu (2): Brinkmann definiert den „Als-ob-Charakter“ der Übung als ein „Handeln auf Probe“ außerhalb des „Ernstfall[s]“ (ebd.). Dieser Als-ob-Charakter ist im Schulpraktikum insofern gegeben, als den Studierenden beim Unterrichten „Fehler und Unvollkommenheiten zugestanden [werden], die im ‚wirklichen‘ Handeln, etwa im Arbeitsprozess, kaum zugestanden würden“ (ebd.). Hier schwingt die Funktion der Eignungsüberprüfung von Schulpraktika mit, die sich v. a. in der Rede von „Unterrichtsversuchen“ niederschlägt. In diesen soll es den Studierenden ermöglicht werden, „sich in der Rolle des Lehrers zu erproben und die Eignung für den eigenen Beruf zu reflektieren“ (Bach 2013: 91). Aufgrund der derzeitigen Studienlage ist jedoch zu bezweifeln, ob die Studierenden dem Unterricht im Praktikum tatsächlich einen Als-ob-Charakter zuschreiben. So resümiert bspw. Hascher (2012: 112) in einem Forschungsüberblick, dass Studierende „im Kontakt mit dem künftigen Berufsfeld und ihren künftigen Kolleginnen/Kollegen [...] vor allem demonstrieren und sich selbst bestätigen, dass sie den ‚richtigen‘ Beruf gewählt haben.“ Ebenso muss hinterfragt werden, inwiefern das Praktikum überhaupt eine angemessene Vorbereitung auf den ‚Ernstfall‘ darstellt, da viele Aufgaben des späteren Berufsalltags (z. B. Leistungsbewertung, Etablierung von Klassenregeln) den Praktikant*innen (mitunter gezielt) vorenthalten werden (ebd.: 114).

Zu (3): Die „Negativität“ ist schließlich diejenige Kategorie in Brinkmanns Übungstheorie, die die pädagogische Übung am ehesten von einem bislang überwiegend pejorativ gebrauchten Übungsbegriff (s. o.) abgrenzt. Dies hängt damit zusammen, dass aufgrund negativer Erfahrungen beim Üben (als Erleben des Noch-nicht-könnens bzw. des Scheiterns) „ein Lernen als Erfahrung und damit ein Lernen aus Erfahrung stattfinden [kann]“ (Brinkmann 2021: 29). Ob Studierende im Prozess des Unterrichts selbst negative Erfahrungen machen, ist zum einen davon abhängig, welche individuellen Vorstellungen gelingender Praxis sie mitbringen: Während einige Studierende ein Scheitern dann überwunden glauben, wenn sie es schaffen, eine Unterrichtsstunde störungsfrei und pünktlich abzuschließen, sehen es andere Studierende über die Ebene des Klassen- und Zeitmanagements hinaus als ihre Aufgabe an, sich darin zu üben, die fachlichen Lernprozesse der Schüler*innen bestmöglich zu fördern (vgl. für beide Perspektiven Dewey 1904: 13). Zum anderen hat Winkler herausgearbeitet, dass die Logik der Schule einen Einfluss darauf hat, welche Maßstäbe die Studierenden als Akteur*innen dieser Institution beim Unterrichten im Praktikum anlegen (vgl. Winkler 2019: 74). So geht es in der Schule zunächst eher darum, Unterricht zu bewältigen, anstatt ihn aus distanzierter Position zu hinterfragen. Sowohl die individuellen Vorstellungen als auch die institutionellen Logiken

tragen wahrscheinlich dazu bei, dass sich negative Erfahrungen, die aus Sicht der Literaturdidaktik als wünschenswert gelten, in der schulischen Praxis nicht notwendigerweise einstellen.

Insgesamt zeigt sich, dass das Unterrichten im Handlungsfeld Schule nur bedingt Merkmale der pädagogischen Übung nach Brinkmann aufweist. Dabei erweist sich insbesondere das Ausbleiben negativer Erfahrungen als prekär, weil so einer „bloße[n] Bestätigung von Schul- und Unterrichtserfahrungen, ‚wie wir sie schon immer erlebt haben‘“ (Gröschner/Hascher 2019: 660), Vorschub geleistet werden könnte.

Ein möglicher Ausweg aus diesem Dilemma kann in Konzepten der Fallarbeit gesehen werden. „Dabei werden meist Fälle aus der unterrichtlichen Praxis mit unterschiedlichen Medien (Schrift, Audio, Video) gezeigt, anhand derer ein reflexiver Prozess in Gang gesetzt wird“ (Brinkmann 2021: 31f.), um Theorie und Praxis zu vermitteln. Die empirische Erforschung des Unterrichtshandelns der Studierenden, wie sie das nachfolgend vorgestellte Promotionsprojekt anstrebt, kann in diesem Zusammenhang dabei unterstützen, Schwerpunkte in der Reflexion zu setzen. Im Mittelpunkt des Projekts steht nämlich im Sinne einer Lernstandsdiagnose die Frage, wie Studierende im Praktikum Literaturunterricht auf der Oberflächen- und Tiefenstruktur tatsächlich gestalten und welche Chancen und Herausforderungen mit den jeweiligen Zugriffsweisen einhergehen.⁴ Erkenntnisse in diesem bislang spärlich bearbeiteten Forschungsfeld können eine Orientierung bieten, um neben von den Studierenden selbst als bearbeitungswürdig erlebten Fällen auch solche für die Lernbegleitung zu wählen,

die der Praxis [möglicherweise, F. H.] gar nicht problematisch erscheinen, aber in der entsprechenden Fallarbeitspraxis sehr gut zum Fall werden können, etwa um einen spezifischen Aspekt fachlichen Lernens im Unterricht strukturell verständlich zu machen, Alternativen auszuloten etc. (Bredel/Pieper 2021: 71)

3 | Konzeption eines Promotionsprojekts zum Handeln Studierender im Literaturunterricht

3.1 | Studiendesign

Um Einsichten in das Unterrichtshandeln der Studierenden zu gewinnen, wird ein Korpus von $N = 22$ Unterrichtsvideos von $N = 22$ zufällig ausgewählten Deutschstudierenden⁵ aus dem Jenaer Praxissemester⁶ untersucht, das im Rahmen des deutschdidaktisch-bildungswissenschaftlichen Projekts „OVID-PRAX“ (vgl. dazu ausführlich Gröschner et al. 2019) entstanden ist. Die Videos decken dabei ein breites Spektrum von Unterricht in verschiedenen Klassenstufen (Sekundarstufe I und II; kein Grundschulunterricht) und Schulformen (vorwiegend Gymnasium,

⁴ Das Promotionsprojekt wird durch ein Stipendium der Studienstiftung des dt. Volkes gefördert.

⁵ Jede*r Studierende*r hat die Aufgabe bekommen, eine Unterrichtsstunde (45-90 Minuten) selbständig mit einer auf die Lehrperson gerichteten Kamera zu videografieren.

⁶ Das Praxissemester findet in Jena i. d. R. im 5. oder 6. Semester statt und dauert fünf Monate. Die Studierenden erwerben vor dem Praxissemester Grundlagen der ÄDL und NDJ, der Sprachwissenschaft und der Fachdidaktik. Das Praxissemester selbst wird sowohl fachdidaktisch als auch bildungswissenschaftlich begleitet. In der untersuchten Kohorte stand in den Begleitveranstaltungen der produktive Umgang mit Schüler*innenantworten im Mittelpunkt (vgl. dazu ausführlich Gröschner et al. 2019) – eine Tatsache, die bei der Einordnung der Ergebnisse natürlich limitierend berücksichtigt werden muss.

aber auch Regelschulen und berufsbildende Schulen⁷⁾ ab. Forscherseitig wurden lediglich drei Vorgaben hinsichtlich der videografierten Unterrichtsstunden gemacht:

- (1) Es sollte ein epischer Kurzprosatext eingesetzt werden.
- (2) Es sollte mindestens eine Plenumsphase realisiert werden.
- (3) Es sollte mindestens eine Methode der produktiven Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion ausprobiert werden (z. B. Meldekette oder Viereckengespräch).⁸⁾

Im Vergleich zu anderen Videostudien, in denen i. d. R. der zu behandelnde literarische Text oder ein Thema vorgegeben wird, sind diese Vorgaben als eher lose zu betrachten, da den Studierenden noch große Spielräume hinsichtlich der konkreten Text- und Methodenauswahl sowie der Platzierung der Plenumsphase offenblieben. Dass die Vorgaben natürlich dennoch einen Eingriff in das alltägliche Unterrichtshandeln darstellten, wird in der vorliegenden Studie insofern relativiert, als die Studierenden im Praxissemester ohnehin fortlaufend dazu aufgefordert werden, bestimmte Facetten ihres Unterrichts zu reflektieren oder Verhaltensweisen zu erproben. Der Unterschied zur vorliegenden Studie besteht also nicht vordergründig darin, dass Vorgaben gemacht werden, sondern darin, dass diese Vorgaben aus Forschendensicht transparent und der Reflexion zugänglich sind.

Aufgrund der Heterogenität des Datenmaterials sowie der spärlichen Befundlage der literaturdidaktischen Unterrichtsforschung (vgl. Wieser 2019) schien es wenig sinnvoll, sich dem Datenmaterial mittels hypothesentestender Verfahren zu nähern. Stattdessen wurde ein hypothesengenerierendes, explanatives *mixed-methods* Vertiefungsdesign gewählt (Hussy et al. 2010: 291f.), das es sowohl ermöglicht, zunächst die Vielfalt aller 22 Unterrichtsvideos quantitativ-beschreibend und -evaluierend in den Blick zu nehmen als auch einzelne Videos, die in der quantitativen Analyse aufgrund besonderer Merkmalsausprägungen hervorstechen, weiterführend qualitativ zu untersuchen (siehe Abb. 1; vgl. zum Vorgehen auch Winkler 2017, Harwart et al. 2020a, Depner et al. 2020). Im vorliegenden Beitrag werden aus Platzgründen lediglich die konzeptuellen Grundlagen der quantitativen Teilstudie vorgestellt, die zugleich den Kern des Dissertationsvorhabens ausmacht.



Abb.1: Studiendesign

⁷⁾ In Jena kann das Fach Deutsch ausschließlich für das Regelschul- oder Gymnasiallehramt studiert werden. Die Studierenden werden allerdings aufgrund mangelnder Kapazitäten im Praxissemester auch an berufsbildenden Schulen eingesetzt.

⁸⁾ Hierbei handelte es sich um eine Vorgabe der am Projekt beteiligten Bildungswissenschaften, in deren Begleitseminar zum Praxissemester u. a. solche Gesprächsmethoden betrachtet wurden, die möglichst viele Lernende aktivieren bzw. am Unterrichtsgespräch beteiligen.

3.2 | Grundannahmen

Die vorgestellte Studie ist dem kompetenzorientierten Ansatz der Professionalisierungsforschung zuzuordnen (König 2020).⁹ Kompetenz wird dabei als Kontinuum zwischen Dispositionen, situationsspezifischen Fähigkeiten (Wahrnehmen, Interpretieren, Entscheiden) und der beobachtbaren Performanz im Unterricht aufgefasst (vgl. Blömeke et al. 2015). Damit weist das Kompetenzmodell Ähnlichkeiten zu Brinkmanns Übungstheorie auf, da hier wie dort der Dualismus von Theorie und Praxis bzw. Wissen und Können aufgelöst wird, indem die Autor*innen ein verbindendes Drittes (situationsspezifische Fähigkeiten bzw. Urteilskraft) einführen. Entsprechend kann für beide Ansätze gelten, „dass eine gute und gekonnte Praxis nicht einfach Regeln anwendet oder exekutiert, sondern diese jeweils situations- und personenabhängig, eben urteilskräftig oder besonnen anwendet“ (Brinkmann 2021: 26).

Innerhalb dieses Dreigestirns von Disposition, situationsspezifischen Fähigkeiten und Performanz fokussiert die vorliegende Arbeit das Unterrichtshandeln der Studierenden und blendet aus forschungsökonomischen Gründen eine Untersuchung von deren Dispositionen und situationsspezifischen Fähigkeiten zunächst aus. Bei der quantitativen Beschreibung und Evaluation der Performanz folgt das Vorhaben der in der deutschsprachigen Unterrichtsforschung verbreiteten und auf (sozial-)konstruktivistischen Lehr-Lern-Theorien beruhenden Vorstellung, dass es sich bei Unterricht um ein komplexes, in verschiedene Bildungskontexte (auf System-, Schul- und Individualebene) eingebettetes Zusammenspiel von Lernangeboten und deren je individueller Nutzung handelt (Vieluf et al. 2020: 63f.). Die Akteure, die im Unterricht agieren, sind zuvorderst Lehrpersonen (hier: Studierende) und Lernende, aber ebenso die Mentorinnen und Mentoren, die den Unterricht von Studierenden i. d. R. beobachten, teilweise aber auch aktiv in diesen eingreifen. Da sich die vorliegende Studie dem Datenmaterial aus einer Professionalisierungsperspektive heraus nähert, interessieren vor allem die Beschaffenheit und die Qualität der von den Studierenden bereitgestellten Lernangebote und weniger die vorwissens- und motivationsabhängige Nutzung dieser Angebote durch die Lernenden. Zugleich muss betont werden, dass die Studie die Reaktionen der Lernenden auf die lehrer*innenseitig geschaffenen Angebote nicht völlig ausblenden kann, da sich insbesondere die Qualität der Lernangebote (z. B. von lehrer*innenseitig eingesetzten Gesprächsimpulsen) häufig nur dann sinnvoll einschätzen lässt, wenn vorherige oder nachfolgende Schüler*innenäußerungen in die Analysen einfließen.

Die Angebotsstrukturen des Unterrichts lassen sich weiterführend auf Oberflächen- und Tiefenstrukturebene analysieren. Erstere fokussiert auf solche Merkmale des Unterrichts, die Beobachter*innen unmittelbar und ohne das Ziehen weiterführender Schlussfolgerungen zugänglich sind (z. B. Sozialformen, Methoden, Medien), während zweitere die zugrundeliegenden Lernprozesse in den Blick nimmt, auf deren (Nicht-)Vorhandensein lediglich indirekt durch Beobachtung theoriegeleitet herausgearbeiteter Indikatoren geschlossen werden kann. Mit der Unterscheidung dieser Ebenen soll der im frühen Prozess-Produkt-Paradigma vorherrschenden Annahme entgegengewirkt werden, dass bestimmte Methoden oder Sozialformen als solche mehr oder weniger wertvoll für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern seien.

⁹ Eine Auseinandersetzung mit Vor- und Nachteilen dieses Ansatzes gegenüber anderen, etwa dem strukturtheoretischen (Helsper 2020) oder dem berufsbiografischen (Wittek/Jacob 2020), kann hier aus Platzgründen nicht geleistet werden.

Vielmehr wird heute angenommen, dass Sichstrukturen zwar einen wichtigen Rahmen für Lehr-Lernprozesse darstellen, sie allerdings auf Tiefenstrukturebene unterschiedlich gestaltet werden können (vgl. Decristan et al. 2020, Hess/Lipowsky 2020). Analog dazu zeigt für die Literaturdidaktik z. B. die jüngst publizierte Studie von Seyler (2020), dass der Einsatz unterschiedlich stark fokussierender Aufgabenstellungen in Gruppenarbeitsphasen einen Einfluss auf das Figurenverstehen der Lernenden hat, es somit auf die tiefenstrukturelle Ausgestaltung von bestimmten Sozialformen ankommt.

3.3 | Analyse der Lernangebote auf Oberflächenstrukturebene

Ziel der Oberflächenstrukturanalyse ist es, die der Beobachtung unmittelbar zugänglichen Unterrichtsmerkmale zu beschreiben, um so im Sinne einer Bestandsaufnahme inhaltliche und methodische Schwerpunktsetzungen und Zugriffsweisen identifizieren zu können. Eine neuere Studie zum Rechtschreibunterricht von Riegler et al. (2020) legt in diesem Zusammenhang nahe, weiterführend zwischen der „Oberflächenstruktur“ (i. e. S.) und der „Sachstruktur“ zu differenzieren (Riegler et al. 2020: 52). Erstere zielt auf eher gegenstandsunabhängige Kodierungen und umfasst im vorliegenden Projekt die Sozialformen, die verwendeten Lehr-Lern-Medien und die Sprechanteile. Zweitere hebt demgegenüber auf die „Strukturierung des Lerngegenstandes und die darauf bezogenen didaktischen Zugriffsweisen“ ab (ebd.). Dieser Oberkategorie sind in der vorliegenden Arbeit zunächst die Kodierung der jeweils eingesetzten literarischen Texte zuzuordnen, im Weiteren aber auch methodische Verfahren sowie inhaltsbezogene Aktivitäten. Einen zusammenfassenden Überblick über das Kategoriensystem sowie über eine beispielhafte Auswahl der jeweils kodierten Variablen bietet Tabelle 1.

Kategorie	Variablen (Auswahl)	Stichprobenplan
gegenstandsbezogene Kategorien		
literarischer Text	Titel, Textsorte, Erscheinungsjahr, Textadaptationen und -erläuterungen	Event-Sampling
inhaltsbezogene Aktivitäten	<i>Auseinandersetzung mit ...</i> dem Inhalt des lit. Textes, ... der Darstellung des Textinhalts, ... Kontexten (Thema, Epoche, Autor ...) etc.	Time-Sampling
Methoden	poetische vs. diskursive Verfahren	Time-Sampling
gegenstandsunabhängige Kategorien		
Sozialformen	Lehrer*innenvortrag, Klassengespräch, Einzelarbeit, Partnerarbeit etc.	Time-Sampling
Medien	Einsatz von Lehrbüchern, digitalen Medien etc.	Event-Sampling
Sprechanteile	Lehrperson (insgesamt), Schüler*innen (insgesamt), Schüler*innen (individuell)	Event-Sampling

Tab. 1: Kategoriensystem zur Beschreibung der Oberflächenstrukturen

Wie in Tabelle 1 ebenfalls deutlich wird, werden aus methodischer Sicht zwei unterschiedliche Kodierverfahren eingesetzt. So werden die Subkategorien zum literarischen Text, zu den Sprechanteilen und den Medien nominal über die ganze Unterrichtsstunde hinweg kodiert (Event-Sampling-Verfahren). Die übrigen Kategorien werden hingegen im Time-Sampling-Verfahren erfasst. Das bedeutet, dass die Unterrichtsstunde in je gleichgroße 10-Sekunden-Intervalle untergliedert wird und jedem Intervall genau *eine* der jeweiligen Subkategorien zugeordnet wird (disjunkte Kodierung). Dadurch wird es möglich, Aussagen über die prozentualen Anteile der entsprechenden Kategorien an der Unterrichtsstunde insgesamt zu treffen.¹⁰

3.4 | Analyse der Lernangebote auf Tiefenstrukturebene

3.4.1 | Zugrundeliegendes Qualitätsmodell

Wie bereits erläutert wurde, kann anhand der Beschreibung unterrichtlicher Oberflächenstrukturen noch keine Aussage darüber getroffen werden, inwiefern der Unterricht der Studierenden Lernprozesse in Gang bringt und begleitet. Hierzu bedarf es einer Analyse der Tiefenstrukturen, „anhand derer man die Qualität von Unterricht feststellen kann“ (Kunter/Trautwein 2013: 76). Aus Sicht der Bildungswissenschaften liegt Unterrichtsqualität gemäß dem vorbereiteten Modell der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität (Praetorius et al. 2020b) dann vor, wenn die Lernenden störungsfrei und zeiteffektiv arbeiten können (Klassenmanagement), wenn Lehrpersonen und Lernende über eine respektvolle und wertschätzende Beziehung verfügen (Unterrichtsklima/Schülerunterstützung) und wenn die Lernenden zu vertieftem Nachdenken über den Unterrichtsgegenstand aufgefordert werden (kognitive Aktivierung). Wie Praetorius et al. (2020c) allerdings jüngst deutlich gemacht haben, weist eben dieses Rahmenmodell – insbesondere aus fachdidaktischer Sicht – zahlreiche „blind[e] Flecken“ auf (2020c: 308). So ist es für eine Qualitätseinschätzung aus Sicht des Modells der drei Basisdimensionen beispielsweise irrelevant, ob der einzuschätzende Unterricht sinnvoll strukturiert ist (vgl. aber die Befunde von Drollinger-Vetter 2011) oder ob auf fachliche Korrektheit bzw. Angemessenheit geachtet wird (vgl. Brunner 2018: 261).

Ein geeigneteres Rahmenmodell für die Bestimmung von Unterrichtsqualität aus fachdidaktischer Sicht stellt deshalb das sog. „Syntheseframework“ dar, das von Praetorius und Charalambous (2018) auf Basis einer vergleichenden Untersuchung von vier generischen, vier hybriden und vier fachspezifischen Modellen zur Einschätzung von Qualität im Mathematikunterricht entwickelt wurde. Neben den drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität, die im Syntheseframework ebenfalls Berücksichtigung finden, werden vier weitere Qualitätsdimensionen angenommen: die „Auswahl und Thematisierung von Inhalten“ (mit den Subdimensionen Auswahl, Motivierung, Strukturierung und Akkuratheit der Inhalte), die „Unterstützung des Übens“, das „formative Assessment“ sowie die „Unterstützung aller Schüler*innen“ (Praetorius et al. 2020c: 311–314). Obgleich eine empirische Überprüfung der Trennbarkeit dieser zusätzlichen Dimensionen noch aussteht, deuten erste Reviewstudien zum Syntheseframework aus

¹⁰ Limitierend muss bei diesem Verfahren erwähnt werden, dass sich die Ratenden in jedem Fall für eine (dominant erscheinende) Kategorie entscheiden müssen, auch wenn mitunter mehrere Zuordnungen in Frage kämen. Es kommt hier also notwendigerweise zu einer Komplexitätsreduktion, die jedoch in Kauf genommen wird, da es bei der Kodierung der Oberflächenstrukturen zunächst um eine erste Sortierung und die Identifikation von Schwerpunktsetzungen geht. Ebenso weisen die guten Reliabilitätswerte zwischen dem Autor und zwei unabhängigen Kodierenden auf eine geringe Anzahl tatsächlicher Zweifelsfälle hin (PÜ > 90%, Cohens Kappa > .80).

den Fächern Sport und Geschichte sowie dem naturwissenschaftlichen Unterricht darauf hin, „dass es über Fächergrenzen hinweg eine bemerkenswerte Schnittmenge zentraler Dimensionen und Subdimensionen von Unterrichtsqualität zu geben scheint“ und fachspezifische Anpassungen oder Ergänzungen lediglich auf der Ebene der Subdimensionen oder Indikatoren von Nöten sind (Praetorius et al. 2020a: 424f.). Insgesamt bietet das Modell daher die Möglichkeit, „in empirischen Studien eine umfassende Konzeptualisierung zugrunde zu legen und die gezielten Schwerpunktsetzungen [...] in Bezug auf das Forschungsinteresse zu begründen“, um somit einen „kumulativen Erkenntnisgewinn über Studien hinweg [zu] ermöglichen“ (Praetorius et al. 2020c: 315).

Die entsprechenden Schwerpunktsetzungen, die mitunter schon aus forschungsökonomischen Gründen notwendig sind, ergeben sich in der vorliegenden Studie daraus, dass die Studierenden eine Unterrichtsstunde zu einem literarischen Text halten sollten. Insofern wird die übergeordnete Setzung getroffen, dass es sich dann um einen qualitätvollen Literaturunterricht handelt, wenn dieser im Sinne Spinners (2006: 8f.) mittels geeigneter Lernangebote dazu beiträgt, (1) eine genaue Wahrnehmung des literarischen Textes anzuregen, (2) die Lernenden subjektiv zu involvieren und (3) die beiden vorherigen Aspekte in ein produktives Wechselspiel zu bringen. Spinners zweiter Aspekt literarischen Lernens wird hier deshalb gegenüber den anderen zehn Aspekten als besonders relevant erachtet, weil er „die Interaktion von Leser und Text als grundlegendes Prinzip des Textverstehens auf[greift], das als solches auch bei allen anderen Aspekten literarischen Lernens wirksam ist“ (Winkler 2015: 156). Zu betonen ist, dass in der Untersuchung *nicht* angenommen wird, dass alle drei Facetten in einer einzelnen Unterrichtsstunde in maximaler Ausprägung vorliegen müssen oder gar sollten. Vielmehr stecken die Setzungen den Rahmen ab, innerhalb dessen relevante Qualitätsdimensionen aus dem Syntheseframework ausgewählt und hierarchisiert werden.¹¹

So kann zunächst festgehalten werden, dass der Dimension „kognitive Aktivierung“ ein besonderer Stellenwert in einem Qualitätsmodell mit den eben genannten Zielsetzungen zukommen muss, da die Schüler*innen durch Lernaufgaben und/oder das Unterrichtsgespräch – verstanden als zwei Subdimensionen des Konstrukts – überhaupt erst zur Beschäftigung mit dem literarischen Text angeregt bzw. bei der Bearbeitung desselben unterstützt werden (vgl. auch Winkler 2017: 81f., Bräuer/Kernen 2019: 18). Das Attribut „kognitiv“ muss dabei aus literaturdidaktischer Sicht allerdings weiter gefasst werden als in anderen fachlichen Domänen, da insbesondere bei Lernangeboten, die auf die subjektive Involviertheit der Lernenden zielen, auch motivationale sowie emotionale Facetten eine Rolle spielen (vgl. Hesse et al. 2020: 93f.). Insofern scheint es aus literaturdidaktischer Sicht angemessener, von kognitiv-emotionaler Aktivierung zu sprechen.¹² Eine weitere Modifikation gegenüber dem Syntheseframework besteht

¹¹ An dieser Stelle wird deutlich, wie die stark das Konstrukt der Unterrichtsqualität von den normativen Setzungen der Forschenden abhängt. Entscheidend ist, dass diese nicht „verdeckt“ bleiben (vgl. Wieser 2019: 354–356), sondern klar expliziert werden, um die Möglichkeiten, aber auch Grenzen entsprechender Qualitätseinschätzungen von vornherein deutlich zu machen (vgl. auch Lindmeier/Heinze 2020: 258f.).

¹² Ähnliche Modifikationen des Konstrukts finden sich in der Literaturdidaktik in loser Anbindung an die psychologische Unterrichtsforschung bereits bei Frederking & Albrecht 2016. Zudem wird aus Sicht der fachlich verwandten Kunstdidaktik (vgl. Rakoczy et al 2021) und Musikdidaktik (vgl. Kranefeld 2021) jüngst dafür plädiert, das Konstrukt um emotionale bzw. ästhetische Facetten zu erweitern.

darin, dass das (mündliche) „formative Assessment“ bzw. das Feedback der Lehrperson (z. B. durch elaborierende oder strukturierende Gesprächsimpulse) nicht als eigenständige Dimension gefasst, sondern der Dimension „kognitiv-emotionale Aktivierung“ (Subdimension: Gesprächsführung) zugeschlagen wird (ähnlich auch bei Lotz 2016: 106-116, Winkler 2017: 87).¹³

Die wesentliche Erweiterung des vorliegenden Qualitätsmodells im Vergleich zu den drei Basisdimensionen besteht im Hinzuziehen der Dimension „Auswahl und Thematisierung von Inhalten“. Es gilt nämlich unabhängig von der Frage, ob Lernaufgaben oder Gesprächsimpulse für sich genommen als kognitiv-emotional aktivierend beschrieben werden können, zu klären, ob diese gut strukturiert bzw. aufeinander abgestimmt sind („roter Faden“) und ob die Lehrperson auf fachliche Korrektheit bzw. Plausibilität der Äußerungen achtet. Des Weiteren muss bei einer Qualitätseinschätzung berücksichtigt werden, wie viele und welche Verstehenspotenziale eines literarischen Textes durch Aufgaben und Impulse eigentlich adressiert werden.¹⁴ So haben erste Beobachtungen gezeigt, dass die Studierenden zwar mitunter anspruchsvolle Texte ausgewählt haben, der tatsächliche Unterricht dieses Potenzial aber nicht ausschöpft, etwa weil der Text nur als randständiges Beispiel zur Erklärung von Textsortenmerkmalen herangezogen wird. Insgesamt scheint es demzufolge vielversprechend, die in dieser Dimension versammelten fach- bzw. gegenstandsspezifischen Merkmale separat einzuschätzen, da diese in vergleichbaren Ansätzen bislang lediglich „als (impliziter) Hintergrund sämtlicher Kodierprozesse“ (Winkler 2017: 93) Berücksichtigung fanden und damit zwar mitbedacht, aber nicht offengelegt wurden.

Darüber hinaus sind auch im Literaturunterricht fachübergreifende Qualitätsdimensionen Bedingung dafür, dass sich kognitiv-emotional aktivierende Lernangebote entfalten können. So kann eine Auseinandersetzung mit dem literarischen Text nur dann sinnvoll stattfinden, wenn der Unterricht störungsfrei verläuft (Klassenmanagement) und wenn sowohl Lehrperson und Lernende als auch die Lernenden untereinander respektvoll und wertschätzend miteinander umgehen (sozio-emotionale Unterstützung). Dies gilt vor allem im Schulpraktikum, in dem nicht zwingend davon auszugehen ist, dass es den Studierenden in der mitunter überschaubaren Anzahl von zu haltenden Stunden in einer Klasse gelingt, eine entsprechende Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung aufzubauen oder mit Blick auf das Klassenmanagement wichtige Rituale zu etablieren.

¹³ In der Unterrichtsqualitätsforschung wird derzeit noch diskutiert, ob die kognitive *Aktivierung* im Sinne einer Initiation von Lernprozessen auf Dimensionenebene getrennt von den hier adressierten Facetten kognitiver *Unterstützung* zu betrachten ist. Geht man wie Kleickmann et al. (2020: 38) davon aus, dass das Ziel kognitiver Unterstützung lediglich darin besteht, „to reduce complexity and cognitive demands by means of structuring content and promoting clarity“, mag diese Annahme sinnvoll erscheinen. Für ein Gespräch über Literatur sind dagegen aber auch solche Unterstützungsmechanismen hilfreich, die im Sinne einer Komplexitätssteigerung weitere Verstehensmöglichkeiten eröffnen. Insofern spricht vieles dafür, in Anlehnung an Hanisch (2018: 48) davon auszugehen, dass es sich bei der kognitiven Unterstützung um einen Teilbereich der kognitiven Aktivierung handelt, da „kognitiv aktivierende Maßnahmen nicht bei der Probleminitiierung aufhören, sondern auch [...] bei der lernbegleitenden Unterstützung eine wichtige Rolle spielen.“ (vgl. auch Lotz 2016, Winkler 2017).

¹⁴ Eine solche Einschätzung setzt voraus, dass der jeweils eingesetzte literarische Text als solcher weiterführend analysiert wird. Die Studie greift dazu auf Kriterien zurück, die Zabka (2012) für die didaktische Analyse literarischer Texte vorgeschlagen hat.

Die „Unterstützung des Lernens aller Schüler*innen“, die bei Praetorius et al. et al. (2020c) eine eigenständige Dimension bildet, wird in der vorliegenden Arbeit querliegend zu den anderen Kodierungen konzipiert (vgl. ähnlich auch Rakoczy et al. 2021).¹⁵ So können im Rahmen der Analysen zur kognitiv-emotionalen Aktivierung Aussagen darüber getroffen werden, ob Lernaufgaben Möglichkeiten der (Selbst-)Differenzierung bieten (vgl. dazu ausführlich Leiß 2019) oder ob Gesprächsimpulse im Sinne von „Haltegeländern“ adaptiv eingesetzt werden (Harwart et al. 2020b).

Die letzte Dimension aus dem Syntheseframework, die „Unterstützung des Übens“, zielt auf explizite Übungsgelegenheiten, die z. B. zur Metareflexion anregen und damit den Lernfortschritt dezidiert in den Blick nehmen (Praetorius et al. 2020c: 312). Sie wird in der vorgestellten Studie nicht schwerpunktmäßig in den Blick genommen, da die forschenseitige Setzung, einen neuen literarischen Text zu behandeln, eher Erarbeitungs- als Übungssituationen erwarten lässt (vgl. dazu kontrastiv die Studie von Lotz 2016). Dass im Literaturunterricht mitunter implizit Herangehensweisen zum Umgang mit Literatur eingeübt werden, wird damit nicht in Abrede gestellt, hier allerdings aus forschungsökonomischen Gründen nicht näher untersucht.

Zusammenfassend lässt sich aus den bisherigen Überlegungen das in Abbildung 2 dargestellte Qualitätsmodell ableiten. Das Modell geht insofern von einer hierarchischen Struktur aus, als es sich bei den dunkelblau unterlegten Dimensionen (3 & 4) um fachübergreifende Bedingungen für die Entfaltung im weiteren Sinne kognitiv-emotional aktivierender Lernangebote (1) handelt, während die hellblau unterlegte(n) (Sub-)Dimension(en) (2) zusätzliche fach- bzw. gegenstandsspezifische Bedingungen für die optimale Entfaltung kognitiv-emotional aktivierender Lernangebote (1) erfassen. Quer dazu liegt die „Unterstützung aller Schüler*innen“, die sich letztlich in einer heterogenitätssensiblen Ausgestaltung der anderen Dimensionen niederschlägt.

¹⁵ Dies ist schon deshalb sinnvoll, weil es sich bei dem damit adressierten Bereich der Inklusion bzw. inklusionsorientiertem Unterricht nicht um ein gänzlich neues Phänomen handelt, für das in *jeder Hinsicht* neue bzw. eigene Qualitätsdimensionen kreiert werden müssten. Vielmehr „bildet die Inklusion für die Fachdidaktiken ein neues Paradigma, das sie dazu animiert, ihre etablierten Konzeptionen und Einstellungen, aber auch ihre spezifischen Unterrichtsgegenstände und -methoden einer Revision zu unterziehen“ (Frickel/Kagelmann 2016: 12). Dies schließt auch Konzeptionen und (Sub-)Dimensionen von Unterrichtsqualität ein, die daraufhin zu prüfen sind, inwiefern bereits aus ihnen heraus (mit entsprechenden Modifikationen oder differierenden Schwerpunktsetzungen) Hinweise für die Qualität von inklusionssensiblen (Literatur-)Unterricht gewonnen werden können.

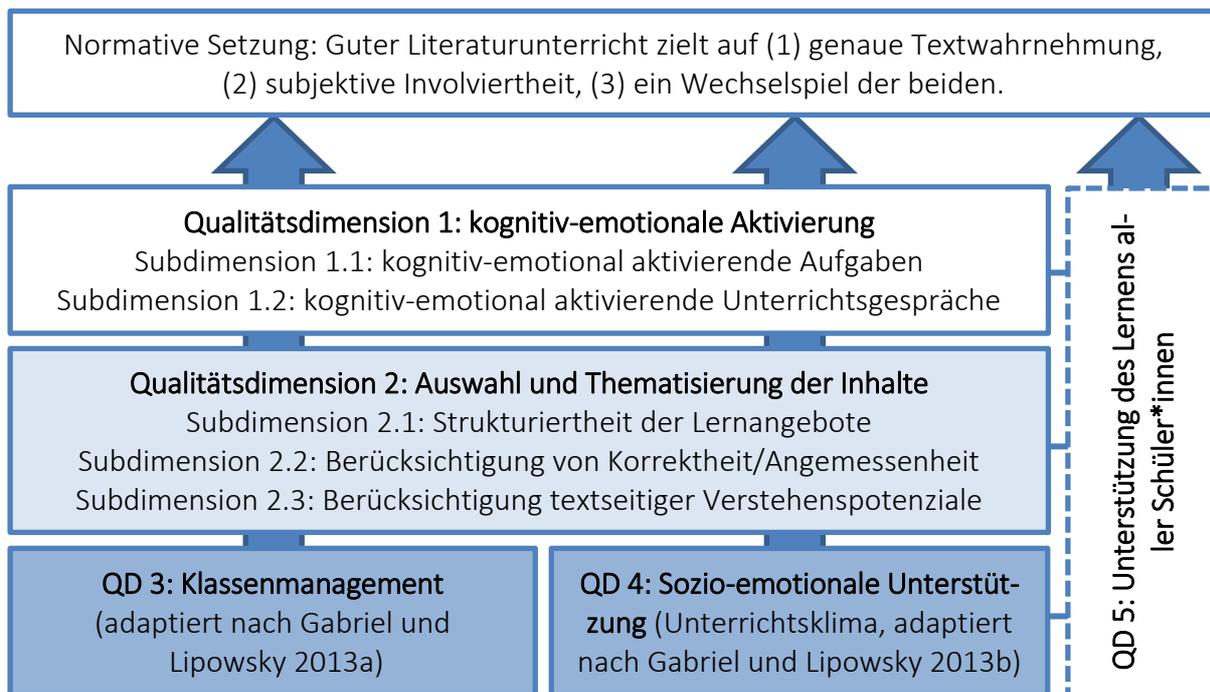


Abb. 2: Qualitätsmodell für den Literaturunterricht

3.4.2 | Methodisches Vorgehen

Für die Einschätzung der Qualitätsdimensionen wird ein mehrschrittiges Kodier- und Ratingverfahren angewendet, das hier aus Platzgründen lediglich an der Subdimension 1.1 „Kognitiv-emotional aktivierende Aufgaben“ exemplarisch veranschaulicht wird.

Bei diesem Kodier- und Ratingverfahren gilt es im ersten Schritt, die für die Einschätzung einer Subdimension zentralen Kategorien über die Unterrichtsstunden hinweg zu erfassen. Im vorliegenden Fall bedeutet dies, alle im Unterricht eingesetzten Aufgaben kriteriengeleitet zu kodieren. Eine Aufgabe wird dabei einerseits als mündlich oder schriftlich fixierter Arbeitsauftrag verstanden, der die Lernenden mit einem fachlichen Problem konfrontiert. Andererseits wird angenommen, dass Aufgaben neben der Aufgabenstellung aus einer Phase der selbständigen Aufgabenbearbeitung sowie -besprechung bestehen¹⁶, in denen Merkmale der Aufgabenstellung lehrer*innen- oder lerner*innenseitig aus unterschiedlichen Gründen abgewandelt werden können (Hugener/Drollinger-Vetter 2006: 67f., Winkler 2017: 83).

Erst auf der Grundlage dieser Basiskodierungen (vgl. Hugener 2006: 47) werden dann in einem zweiten Schritt weiterführende mittel-inferente Kodierungen (nominal) sowie hoch-inferente Ratings (vierstufig) vorgenommen, die sich auf das fokussierte Konstrukt (hier: kognitiv-emotionale Aktivierung) beziehen. So wird im vorliegenden Fall in Anlehnung an bestehende Kategorien der literaturdidaktischen Aufgabenforschung beispielsweise kodiert bzw. geratet, welche Funktion die Aufgaben jeweils erfüllen (Erarbeitung, Übung etc.), welche Anforderungen

¹⁶ An dieser Stelle kann nicht weiterführend auf zahlreiche Abweichungen von diesem prototypischen Schema eingegangen werden. So kann es – um nur zwei Beispiele zu nennen – vorkommen, dass unterschiedliche Lernende zeitgleich an unterschiedlichen Aufgaben arbeiten oder dass es keine Zeit zur selbständigen Bearbeitung einer Aufgabe gibt.

(Demand) sowie Unterstützung (Support) die Aufgaben an die Lernenden richten oder worauf die Aufgaben fokussieren (Leser, Text, Wechselspiel). Außerdem wird erfasst, ob und inwiefern sich diese Merkmale im Unterrichtsverlauf ändern (vgl. insbesondere Winkler 2011, 2017).

In der Zusammenschau lassen die einzelnen Kodierungen schlussendlich (näherungsweise) auf die Qualität einer Dimension (hier: das Potenzial zur kognitiv-emotionalen Aktivierung) schließen, wobei betont werden muss, dass sinnvolle Aussagen über Aufgaben- oder gar Unterrichtsqualität meist erst in Verbindung mit den Einschätzungen der anderen (Sub)Dimensionen getroffen werden können.

Bei allen Einschätzungen ist zudem der Umstand zu berücksichtigen, dass es sich bei der vorliegenden Untersuchung um Studierende und nicht um erfahrene Lehrpersonen handelt. Dem wird in der Studie u. a. dadurch begegnet, dass bei der Konstruktion der Kodier- und Ratingmanuale zentrale Ergebnisse der Expertise-Forschung berücksichtigt werden (soweit für die jeweiligen Qualitätsdimensionen vorhanden). Beispielsweise berichten Thiel et al. (2012), dass sich Expert*innen und Noviz*innen im Bereich des Klassenmanagements vor allem darin unterscheiden, wie sie Übergangssituationen bearbeiten. So gelingt es Noviz*innen i. d. R. deutlich schlechter, inhaltliche Übergänge für die Schüler*innen transparent zu gestalten, obwohl sie im Vergleich zu Expert*innen mehr Unterrichtszeit dafür aufwenden. Bei der Konstruktion von Ratingmanualen ist nun nicht bloß darauf zu achten, dass solche Entwicklungsfelder besondere Berücksichtigung erfahren, sondern auch, dass diese dem Ausbildungsstand entsprechend differenziert erfasst werden. Folglich gilt es, in Pilotierungen Items zu eliminieren oder anzupassen, „die in der Zielgruppe zu wenig Varianz erzeugen oder bei denen es zu einem Deckeneffekt [...] oder Bodeneffekt [...] oder sonstigen extremen Verteilungsformen kommt“ (Döring/Bortz 2016: 411). In der bisherigen Arbeit hat es sich dabei gerade mit Blick auf die Vermeidung von Deckeneffekten als hilfreich erwiesen, die entwickelten Instrumente nicht nur bei Unterrichtsstunden von Studierenden, sondern ebenso bei vergleichbaren Unterrichtsstunden erfahrener Lehrpersonen aus der Pilotstudie des Projekts KoALa (Winkler/Steinmetz 2016) probeweise anzulegen.

4 | Fazit und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde herausgearbeitet, dass das Unterrichten im Schulpraktikum nur bedingt geübt werden kann. Problematisch ist dabei insbesondere, dass sich negative Erfahrungen, verstanden als Momente des Scheiterns oder des Noch-nicht-Könnens, nicht notwendigerweise bei den Studierenden einstellen. Vielmehr legt die bisherige Forschung den Verdacht nahe, dass Studierende dazu neigen, im Sinne einer „Tradierungsfalle“ (Greiten 2017: 226) Unterrichtsskripts aus der eigenen Schulzeit (mitunter unreflektiert) zu reproduzieren, anstatt „Etabliertes infrage [zu stellen]“ oder „nach Zusammenhängen oder Erklärungen“ des eigenen Handelns zu suchen (Winkler 2019: 74). Sowohl in der schulischen als auch in der universitären Lernbegleitung gilt es deshalb, entsprechende Reflexionsprozesse anzuregen.

Indem das im Beitrag vorgestellte Promotionsvorhaben das tatsächliche Unterrichtshandeln der Studierenden auf breiterer Datenbasis untersucht, kann es Orientierungspunkte hinsichtlich möglicher Reflexionsschwerpunkte beisteuern. So deutet sich in ersten Analysen zur Oberflächenstruktur des Unterrichts beispielsweise an, dass viele (wenn auch nicht alle!) Studie-

rende in ihrem Unterricht dem Nachvollziehen der Handlungslogik des Textes, der Charakterisierung literarischer Figuren sowie der Applikation textsortenbezogener Wissensbestände großen Raum geben, demgegenüber aber die Auseinandersetzung mit der sprachlichen Gestaltung der Texte (z. B. hinsichtlich ihrer Metaphorik oder Erzählperspektive) deutlich in den Hintergrund rückt. Ohne an dieser Stelle Aussagen über die Qualität dieses Vorgehens treffen zu wollen (ohnehin stehen die Tiefenstrukturanalysen noch aus), legt dieser (noch zu differenzierende) Befund nahe, mit den Studierenden in den Begleitveranstaltungen zum Praktikum (verstärkt) darüber ins Gespräch zu kommen, wie man Literaturunterricht so planen und durchführen kann, dass er auch die sprachliche Gestaltung des konkreten literarischen Textes stärker berücksichtigt.

Einschränkend muss hinsichtlich des dargestellten Vorgehens erstens erwähnt werden, dass die quantitativ ausgerichtete literaturdidaktische Unterrichtsforschung zum jetzigen Zeitpunkt noch immer in den Kinderschuhen steckt und Untersuchungen erst zeigen müssen, inwieweit sich die vorgestellten Konstrukte valide und reliabel erfassen lassen. Hier sei nochmals auf die im Beitrag nur am Rande erwähnte qualitative Teilstudie des Projekts verwiesen (vgl. Abschnitt 3.1), die ausgewählte Unterrichtsstunden der Studierenden vertiefend analysieren und mit den quantitativen Befunden durchaus kritisch in Beziehung setzen soll (angedeutet ist dieses Vorgehen bspw. bei Winkler 2017). Zweitens ist zu bedenken, dass Einblicke in die Unterrichtspraxis allein nicht ausreichen, um den Kompetenzstand der Studierenden umfassend zu beschreiben und zu erklären. Vielmehr gilt es in Zukunft, die Zusammenhänge zwischen Dispositionen, situationsspezifischen Fähigkeiten und dem Unterrichtshandeln stärker als bisher in den Blick zu nehmen (Blömeke et al. 2015). Im Projekt OVID-PRAX, in dem die hier vorgestellte Untersuchung angesiedelt ist, ist dies möglich, da neben Unterrichtsdaten auch das fachdidaktische Wissen sowie situationsspezifische Fähigkeiten erhoben und analysiert wurden (vgl. dazu Jähne et al. i. d. B. sowie Seeber i. V.). Eine Triangulation der unterschiedlichen Kompetenzfacetten verspricht weiterführende Erkenntnisse darüber, an welchen Stellen im Praktikum zukünftig vermehrter Übungs- bzw. Reflexionsbedarf besteht. Dabei sind neben verallgemeinernden, auf Muster und Typiken zielenden Forschungsmethoden auch solche im Blick zu behalten, die differenziellen Effekten nachgehen und dem Einzelfall mit seinen je kontextuellen Besonderheiten gerecht werden. Denn nur so kann auch auf Hochschulebene der Heterogenität der Studierenden sowie der schulischen Bedingungen begegnet werden.

Literatur

- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum*. Waxmann.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift Für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Borko, H., & Livingston, C. (1989). Cognition and Improvisation: Differences in Mathematics Instruction by Expert and Novice Teachers. *American Educational Research Journal*, 26(4), 473–498.
- Bräuer, C., & Kernen, N. (2019). Einleitung: Optimale Aufgaben – Bedingungen der Aufgabenstellung und -bearbeitung im Rahmen einer fachlichen Lern- und Aufgabekultur im Deutschunterricht. In C. Bräuer & N. Kernen (Eds.), *Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht: Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik* (pp. 9–41). Peter Lang.

- Bredel, U., & Pieper, I. (2021). Der Fall aus der Perspektive der Fachdidaktik: Fachliche Lernprozesse als Ziel und Ausgangspunkt. In D. Wittek, T. Rabe, & M. Ritter (Eds.), *Kasuistik in Forschung und Lehre* (pp. 65–88). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5870-04>
- Brinkmann, M. (2021). Lehren üben. Erfahrungs- und übungstheoretische Überlegungen zur Praxis des Unterrichtenkönnens. In T. Leonhard, P. Herzmann, & J. Košinár (Eds.), „*Grau, theurer Freund, ist alle Theorie?*“ *Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (pp. 21–40). Waxmann.
- Brunner, E. (2018). Qualität von Mathematikunterricht: Eine Frage der Perspektive. *Journal Für Mathematik-Didaktik*, 39(2), 257–284.
- Decristan, J., Hess, M., Holzberger, D., & Praetorius, A.-K. (2020). Oberflächen- und Tiefenmerkmale: Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 66(66. Beiheft), 102–116.
- Depner, S., Kernen, N., & Pieper, I. (2020). Gegenstandskonstitution und literarisches Lernen im Unterrichtsgespräch: Die Videostudie im Projekt TAMoLi – Texte, Aktivitäten und Motivationen im Literaturunterricht der Sekundarstufe I. In C. Dawidowski, A. R. Hoffmann, A. R. Stolle, & J. Witte (Eds.), *Schulische Literaturvermittlungsprozesse im Fokus empirischer Forschung* (pp. 141–160). Peter Lang.
- Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. In C. A. McMurry (Ed.), *The Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education: Part I: The Relation of Theory to Practice in the Education of Teachers* (pp. 9–30). The University of Chicago Press.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Geisteswissenschaften* (5th ed.). Springer-Verlag Berlin-Heidelberg.
- Drollinger-Vetter, B. (2011). *Verstehenselemente und strukturelle Klarheit: Fachdidaktische Qualität der Anleitung von mathematischen Verstehensprozessen im Unterricht*. Waxmann.
- Frederking, V., & Albrecht, C. (2016). Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht. Theoretische Modellierung und empirische Erforschung unter besonderer Berücksichtigung 'emotionaler Aktivierung'. In M. Krelle, & W. Senn (Eds.), *Qualitäten von Deutschunterricht* (pp. 57-81). Klett.
- Frickel, D. A., & Kagelmann, A. (2016). Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. In D. A. Frickel & A. Kagelmann (Eds.), *Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (pp. 11–34). Peter Lang.
- Greiten, S. (2017). Konzeptveränderungen zur Unterrichtsplanung durch inklusiven Unterricht in der Sekundarstufe I. In S. Wernke & K. Zierer (Eds.), *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich? Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung* (pp. 224–235). Klinkhardt.
- Gröschner, A., & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Haring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Eds.), *Handbuch Schulpädagogik* (pp. 652–664). Waxmann.
- Gröschner, A., Klaß, S., & Winkler, I. (2019). Lernbegleitung von Langzeitpraktika - Konzeption und Designelemente einer hochschuldidaktischen Intervention mittels Unterrichtsvideos. In J. Košinár, A. Gröschner, & U. Weyland (Eds.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Vol. 4. Langzeitpraktika als Lernräume: Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (pp. 85–101). Waxmann.
- Hanisch, A.-K. (2018). *Kognitive Aktivierung im Rechtschreibunterricht: Eine Interventionsstudie in der Grundschule*. Waxmann.
- Harwart, M., Sander, J., & Scherf, D. (2020a). Adaptives Lehrerhandeln: Zu Modellierung, Nachweis und Wirkung eines potenziellen Qualitätsaspekts gesprächsförmigen Literaturunterrichts. In F.

- Heizmann, J. Mayer, & M. Steinbrenner (Eds.), *Das Literarische Unterrichtsgespräch: Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen* (pp. 255–276). Schneider Verlag Hohengehren.
- Harwart, M., Sander, J., & Scherf, D. (2020b). Haltegeländer für das Verstehen bereitstellen.: Adaptiv unterstützendes Lehrerhandeln im Gespräch über Eric von Shaun Tan. *Praxis Deutsch*, 48(280), 18–21.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift Für Bildungsforschung*, 2(2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Eds.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (pp. 179–187). Klinkhardt.
- Hess, M., & Lipowsky, F. (2020). Zur (Un-)Abhängigkeit von Oberflächen- und Tiefenmerkmalen im Grundschulunterricht: Fragen von Lehrpersonen im öffentlichen Unterricht und in Schülerarbeitsphasen im Vergleich. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 66(66. Beiheft), 117–131.
- Hesse, F., Allerdt, C., Heinrich, F., & Winkler, I. (2020). Rollenwechsel. Schülerfragen als Indikatoren für Irritation und kognitive Aktivierung im Literaturunterricht. In M. Lessing-Sattari & R. Freudenberg (Eds.), *Zum Verhältnis von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung* (pp. 91–110). Peter Lang.
- Hugener, I. (2006). Überblick über die Beobachtungsinstrumente. In I. Hugener, C. Pauli, & K. Reusser (Eds.), *Materialien zur Bildungsforschung: Vol. 15. Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie "Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis": Teil 3. Videoanalysen.* (pp. 45–54). GPPF u.a.
- Hugener, I., & Drollinger-Vetter, B. (2006). Inhaltsbezogene Aktivitäten. In I. Hugener, C. Pauli, & K. Reusser (Eds.), *Materialien zur Bildungsforschung: Vol. 15. Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie "Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis": Teil 3. Videoanalysen.* (pp. 62–88). GPPF u.a.
- Hussy, W., Schreier, M., & Echterhoff, G. (2010). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Springer.
- Kleickmann, T., Steffensky, M., & Praetorius, A.-K. (2020). Quality of Teaching in Science Education: More Than Three Basic Dimensions? *Zeitschrift Für Pädagogik*, 66(66. Beiheft), 37–55.
- König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Eds.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (pp. 163–171). Klinkhardt.
- König, J., & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland, & N. Schaper (Eds.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (pp. 1–62). Springer VS.
- Kranefeld, U. (2021). Der Diskurs um Unterrichtsqualität in der Musikdidaktik zwischen generischen und fachspezifischen Dimensionen. *Unterrichtswissenschaft*, 49, 221-233. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00113-y>
- Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). Psychologie des Unterrichts. *StandardWissen Lehramt: Vol. 3895*. Ferdinand Schöningh.

- Leiß, J. (2019). Was kennzeichnet inklusive Aufgaben? Versuch einer Annäherung aus literaturdidaktischer Sicht. In C. Bräuer & N. Kernen (Eds.), *Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht: Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik* (pp. 43–62). Peter Lang.
- Lindmeier, A., & Heinze, A. (2020). Die fachdidaktische Perspektive in der Unterrichtsqualitätsforschung: (bisher) ignoriert, implizit enthalten oder nicht relevant? *Zeitschrift Für Pädagogik*, 66(66. Beiheft), 255–268.
- Lotz, M. (2016). *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule: Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr* [XVI, 549 Seiten]. Springer VS.
- McDonnell, L. M. (1995). Opportunity to Learn as a Research Concept and a Policy Instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(3), 305–322.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler: Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2nd ed., pp. 583–614). Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2021). Die Bedeutung impliziten Wissens in didaktisierten Phasen schulpraktischen Lernens. In T. Leonhard, P. Herzmann, & J. Košinár (Eds.), „*Grau, theurer Freund, ist alle Theorie*“? *Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (pp. 59–72). Waxmann.
- Praetorius, A.-K., & Charalambous, C. (2018). *Classroom observation frameworks for studying instructional quality: looking back and looking forward*. *ZDM*, 50, 535–553. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0946-0>
- Praetorius, A.-K., Herrmann, C., Gerlach, E., Zülsdorf-Kersting, M., Heinitz, B., & Nehring, A. (2020a). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 409–446. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00082-8>
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Kleickmann, T., Brunner, E., Lindmeier, A., Taut, S., & Charalambous, C. (2020b). Towards Developing a Theory of Generic Teaching Quality: Origin, Current Status, and Necessary Next Steps Regarding the Three Basic Dimensions Model. *Zeitschrift Für Pädagogik*(66. Beiheft).
- Praetorius, A.-K., Rogh, W., & Kleickmann, T. (2020c). Blinde Flecken des Modells der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität? Das Modell im Spiegel einer internationalen Synthese von Merkmalen der Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 303–318. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00072-w>
- Rakoczy, K., Wagner, E., & Frick, U. (2021). Wie in Mathe so auch in Kunst? Zur Konzeption von Unterrichtsqualität im Kunstunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 49, 235–241. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00104-z>
- Riegler, S., Wiprächtiger-Geppert, M., Kusche, D., & Schurig, M. (2020). Wie Primarlehrpersonen Rechtschreiben unterrichten. Zur Praxis des Rechtschreibunterrichts in Deutschland und der Schweiz. *Didaktik Deutsch*, 25(49), 50–69.
- Ronfeldt, M., & Reininger, M. (2012). More or better student teaching? *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1091–1106. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.003>
- Rothland, M., & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8(2), 112–134.
- Schubarth, W., Speck, K., & Seidel, A. (2012). Einführung in den Band. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm, & M. Krohn (Eds.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!: Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (pp. 9–18). Springer VS.

- Seeber, A. (i. V.). *Deutschunterricht reflektieren im Praxissemester. Facetten fachdidaktischer Kompetenz von Lehramtsstudierenden*. Dissertationsschrift.
- Seel, A. (1997). Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln - Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen. *Unterrichtswissenschaft*, 25, 257–273.
- Seyler, D. (2020). *Individuelle Textbegegnung und kooperative Aufgabenbearbeitung: Verstehensprozesse beim Nachvollziehen der Perspektiven literarischer Figuren*. J. B. Metzler.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*(200), 6–13.
- Thiel, F., Richter, S. G., & Ophardt, D. (2012). Steuerung von Übergängen im Unterricht. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 727–752. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0325-5>
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S., & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein Systematisches Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Eds.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkung auf Studierende* (pp. 1–66). Springer VS.
- Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M., & Pietsch, M. (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts: Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 66(66. Beiheft), 63–79.
- Vogt, M., & Scholz, J. (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Eds.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (pp. 217–226). Klinkhardt.
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland: Stand und Perspektiven. *Journal Für LehrerInnenbildung*, 15(1), 8–21.
- Wieser, D. (2019). Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Literaturunterricht. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Eds.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: 11/2. Lese- und Literaturunterricht. Teil 2: Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien: Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung* (3rd ed., pp. 353–384). Schneider Verlag Hohengehren.
- Winkler, I. (2011). *Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht: Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92698-8>
- Winkler, I. (2015). "Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen". Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. *Leseräume*(2), 155–168.
- Winkler, I. (2017). Potenzial zu kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht: Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstrukts der Unterrichtsforschung. *Didaktik Deutsch*, 43, 78–97.
- Winkler, I. (2019). Zwei Welten!? - Inwieweit das Studium der Fachdidaktik Deutsch zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann. *Didaktik Deutsch*, 26(46), 64–82.
- Winkler, I., & Steinmetz, M. (2016). Zum Spannungsverhältnis von deutschdidaktischen Fragestellungen und empirischen Erkenntnismöglichkeiten am Beispiel des Projekts KoAla. In M. Krelle & W. Senn (Eds.), *Qualitäten von Deutschunterricht* (pp. 37–56). Fillibach bei Klett.
- Wittek, D., & Jacob, C. (2020). (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Eds.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (pp. 196–203). Klinkhardt.

Zabka, T. (2012). Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz. In D. A. Frickel, C. Kammler, & G. Rupp (Eds.), *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie: Perspektiven und Probleme* (pp. 139–162). Fillibach.

Sybille Werner

Moderierende Lehrer*innenhandlungen im Gespräch – Kann man das üben?

Der Beitrag stellt ein noch nicht abgeschlossenes Forschungs- und Entwicklungskonzept vor, welches die Idee des Übens als Instrument zur Professionalisierung in universitären Praxisphasen der Lehrer*innenbildung ins Zentrum stellt. Versucht wurde, ein Übe-Konzept aufzubauen, welches sowohl zum praktischen Erfahrungsaufbau beiträgt als auch durch Reflexionen zu einer Verzahnung von Theorie und Praxis führt. Bei dem zu übenden Gegenstand handelt es sich um moderierende Lehrer*innenhandlungen im Gespräch. Die Ergebnisse der formativ-adaptiven Evaluationen legen dar, dass die Studierenden sich zwar einen Kompetenzzuwachs durch das Üben attestieren, das Üben aber äußerst ambivalent beurteilen. Der Beitrag reflektiert diesen Befund und darauf basierend künftige Neukonzeptionen beziehungsweise Justierungen.

Üben, Praxissemester, fachdidaktisches Professionalisierungsinstrument, Gesprächsführung, Reflexion

The article presents a research and development concept that has not yet been completed, which focuses on the idea of practicing as an instrument for professionalization in university practical phases of teacher training. The attempt was made to develop a practice concept that contributes to building up practical experience and, through reflections, leads to an interlinking of theory and practice. The subject to be practiced is moderating teacher actions in conversation. The results of the formative-adaptive evaluations show that the students attest to an increase in competence through practicing, but assess the practicing extremely ambiguously. The article reflects this finding and, based on it, future new concepts or rather adjustments.

practice, internship semester, didactic professionalization instrument, interviewing, reflection

1 | Ausgangssituation

In Hessen wird seit dem Wintersemester 2014/15 ein Praxissemester an drei Universitäten pilotiert. Eine davon ist die Goethe-Universität Frankfurt, dort gehen verbindlich alle gymnasialen Lehramtsstudierenden in eine 15-wöchige Praxisphase. Die Studierenden sind an vier Tagen in der Woche in ihrer Praktikumschule, wo sie neben Unterrichtshospitationen angehalten sind, 14 eigene Unterrichtsversuche zu absolvieren; einen Tag verbringen sie an der Universität, wo sie je an einem bildungswissenschaftlichen und einem fachdidaktischen Begleitseminar teilnehmen und von beiden Praktikumsbetreuer*innen je zweimal bei „Unterrichtsversuchen“ (Uni-Report 2015) besucht werden.

Ziel des hessischen Praxissemesters ist es, den Studierenden Gelegenheit zu geben, den Lehrberuf umfassend kennenzulernen und sich im Feld – auch bei der Unterrichtsgestaltung – zu erproben, um so Erfahrungen zu sammeln, damit die persönliche Eignung für den Beruf reflektiert werden kann (ebd.). Deswegen wird die Praxisphase bereits nach dem zweiten (Bachelor-)Semester absolviert. Da diese Praxisphase die einzige im Verlauf des Studiums ist, wurde ein Konzept nötig, welches die fachdidaktische Professionalisierung explizit unterstützt, gerade

weil die Studierenden – bedingt durch die frühe Situierung im Studium – erst über wenig fachdidaktisches Wissen verfügen.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die Entwicklung eines entsprechenden Übe-Konzepts darzustellen, das sich auf moderierende Lehrer*innenhandlungen im Gespräch über Literatur bezieht. Dazu wird die theoretische Rahmung dargelegt (Kap. 2), die in ein konkretes Übe-Konzept mündet (Kap. 3). In den Kapiteln 4 und 5 wird anschließend dargelegt, welche Facetten der Gesprächsführung den Kern des Übe-Konzepts bilden. Die konkrete Durchführung in sechs Durchgängen und die Modifikationen des Konzepts auf der Basis einer formativen Evaluation werden darauf aufbauend ausgeführt und abschließend hinsichtlich der Rolle des Vorwissens und der Reflexion diskutiert.

2 | Forschungsstand

2.1 | Forschung zu Praxisphasen

Durch die mit dem Bologna-Prozess einhergehende Forderung nach einer stärkeren Berufsfeldorientierung werden Praxisanteile verstärkt in die universitäre Lehrer*innenbildung integriert (vgl. Gröschner 2012), häufig in Form eines Praxissemesters (Weyland/Wittmann 2015). Die Konzeptionen der einzelnen Bundesländer sind hinsichtlich Dauer, zeitlicher Verortung im Studium und ECTS-Punkten unterschiedlich (ebd.), so dass es schwerfällt, Vergleiche zu ziehen und Aussagen über generelle Wirkungsbestimmungen von Praxisphasen zu machen. Deutlich wird aber, dass Langzeitpraktika nicht per se kürzeren Praktika überlegen sind (vgl. Gröschner/Hascher 2019, König/Rothland 2018), denn der Lernerfolg in Praxisphasen hängt von der Kohärenz der Angebote (Degeling et al. 2019, für das Fach *Deutsch* Führer/Führer 2019) ebenso ab wie von der Qualität der Lernbegleitung (vgl. Hesse/Lütgert 2020: 9, Gröschner/Hascher 2019: 660).

Die Forschung im Bereich der Lernbegleitung in Praxisphasen ist rege, richtet ihren Blick aber überwiegend auf die Interaktionen zwischen Studierenden und schulischen Mentor*innen. Zur (Doppel-)Rolle von Hochschuldozent*innen, die gleichzeitig Ausbilder*innen und Wissenschaftler*innen sind, wird wenig geforscht. Es fehlen kontextübergreifende empirische Studien und quasi-experimentelle Interventionsstudien, denn die bisher bestehende Forschung ist an Standorte gebunden und erhebt den Kompetenzzuwachs der Studierenden überwiegend durch Selbsteinschätzungen (vgl. Hesse/Lütgert 2020: 15, Gröschner/Hascher 2019: 660).

König und Rothland (2018) kommen in ihrer groß angelegten Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Praxissemesters zu dem desillusionierenden Ergebnis, dass „Lernprozesse und Lernbedingungen im Praxissemester [...] stärker durch die Bedingungen vor Ort in der Ausbildungsschule geprägt [werden] als durch die Ausbildung in vorbereitenden und begleitenden Seminaren der Universitäten“ (ebd.: 43). Dabei haben berufserfahrene schulische Mentor*innen viel Einfluss auf die Ausbildung der Studierenden (ebd.: 45). Zudem scheint weniger die Fachdidaktik als mehr die Allgemeinpädagogik der Ausgangspunkt von Entscheidungen zu sein, die Praktikant*innen für ihren Unterricht treffen. Ähnlich konnte auch die Forscher*innen-gruppe um König (König et al. 2020) in ihrer Untersuchung zu Unterrichtsentwürfen von Referendar*innen feststellen, dass diese bevorzugt allgemeinpädagogische Begründungen für Planungen anstelle von fachdidaktischen abgeben. Die Autor*innen schließen daraus, dass

fachspezifischen Unterrichtsanforderungen eine höhere Schwierigkeit inhärent ist. Masanek/Doll (2020) kommen nach ihrer Untersuchung zu den genutzten Wissensbereichen Bachelorstudierender des Fachs *Deutsch* im Angesicht typisch schulischer Problemstellungen zwar zu dem Ergebnis, dass überwiegend pädagogisches und auch fachdidaktisches Wissen eingesetzt wird, jedoch ist Letzteres nicht fachwissenschaftlich fundiert.

Für das Fach *Deutsch* liegt mit OVID-PRAX (Onlinebasiertes Videofeedback im Praxissemester) bislang eine quasi-experimentelle Studie vor, die die Wirksamkeit des Praxissemesters erstmals nicht über Selbstaussagen erhebt. Vielmehr nimmt das Projekt eine fachdidaktische und eine erziehungswissenschaftliche Perspektive ein, um zu untersuchen, inwieweit Studierende im Fach *Deutsch* einen lernwirksamen Umgang mit Schüler*innenantworten im Praktikum erwerben. Die Untersuchung war wie folgt aufgebaut: Die Studierenden der Interventionsgruppe (IG) erhielten zusätzlich zur Begleitveranstaltung, die für alle Studierenden gleich war, über ein Onlinetool Feedback von Mitstudierenden, Dozent*innen und außeruniversitären Praktikumsbegleiter*innen zu selbstgehaltenem Unterricht, den sie als Hospitationsprotokoll (IG 2) oder in Videoausschnitten (IG 1) präsentieren konnten und mit einer selbstformulierten fachdidaktischen Frage versehen haben. Für die Erhebung, inwieweit sich das fachdidaktische Wissen zum lernförderlichen Umgang mit Schüler*innenantworten insgesamt im Praktikum und speziell durch das online-basierte Feedback verändert hat, wurde ein Test entwickelt, der vor der Intervention und leicht modifiziert nach der Intervention in allen drei Gruppen zum Einsatz kam. Die Auswertung der Ergebnisse zeigt, dass es allen Gruppen über die Zeit signifikant besser gelang, Schüler*innenantworten einzuschätzen. Interventionsgruppe 1 verbesserte sich zudem (signifikant gegenüber den beiden anderen Gruppen) im Rating hinsichtlich der Qualität der Einschätzung von Schüler*innenvoraussetzungen. Textseitige Anforderungen konnten die Studierenden hingegen besser vor dem Praktikum einschätzen als danach. Die Autor*innen interpretieren diesen Befund dahingehend, dass der Fokus der Studierenden im Praxissemester auf ihrer Selbstwahrnehmung als Lehrkraft liegt und sie durch die Komplexität der Lehrsituationen ausreichend gefordert sind, so dass fachliche Fragen im Bewusstsein zurücktreten (vgl. Winkler/Seeber 2020, zu weiteren Befunden der Studie vgl. Jähne et al. in diesem Band).

2.2 | Theoretische Fundierungen zum Üben

Eine erste Sammlung zu theoretischen Fundierungen und Bezugstheorien von Forschung zu universitären Praxisphasen liegt mit dem Sammelband von Leonhard et al. (2021) vor, der sich ausschließlich der Praxis der Wissenschaft zuwendet. Darin finden sich Ausführungen zum Üben (Brinkmann 2021), in denen Üben nicht als sekundäre Lernform, im Sinne von Wiederholung, Automatisierung und Transfer, sondern aus einer phänomenologischen Perspektive als eine elementare Lernform verstanden wird (Brinkmann 2012), bei der im mehrfachen Ausführen einer Tätigkeit Erfahrungen gemacht werden (ebd.: 18). Üben enthält sowohl reproduktive als auch kreativ-schöpferische Momente – die einen sind bedingt durch die Repetition, die anderen entstehen durch kleinere Variationen in der wiederholenden Ausübung. Deswegen ist für Brinkmann (2021) Üben „als repetitiver und zugleich reflexiver Prozess zu bestimmen, in dem es zu einer bildenden Erfahrung kommen kann“ (ebd.: 30). Gestützt auf die Erfahrungstheorie von Buck (2019) schreibt Brinkmann der Erfahrung eine wichtige Bedeutung als „Bindeglied“ (Brinkmann 2021: 22) zwischen Theorie und Praxis zu, denn in der Art und Weise, wie

Professionelle agieren, zeigt sich eine Situationsspezifität. Sie setzen das Besondere ins Verhältnis zum Allgemeinen, wozu es ein Allgemeines braucht, das durch Erfahrung entsteht. Die durch die Repetition entstandene Erfahrung kann zwar häufig nicht verbal expliziert werden, aber auf ihrer Basis können Veränderungen stattfinden. Erfahrung ist so betrachtet sowohl eine „erste Belehrung“ als auch eine „Rückwendung der Erfahrung auf sich selbst“ (Buck 2019: 48) – reflexive Elemente sind ihr inhärent.

Eine Studentin, die im Praktikum das Unterrichten übt, übt nicht nur eine Tätigkeit aus und übt darin nicht lediglich eine Fähigkeit ein. Sie übt auch sich selbst. Sie „macht“ eine Erfahrung und zugleich eine Erfahrung über sich selbst: Ihr Erfahrungshorizont ändert sich, indem sie ein anderes Verhältnis zu sich und zur Welt einnimmt. (Brinkmann 2021: 30)

Brinkmann (2021) skizziert im Weiteren Grundlagen einer pädagogischen Übungstheorie. Er schlägt für die Wissenschaft vor, den Aufbau von Erfahrung durch die Arbeit an Fallbeispielen anzuregen, so dass Studierende in der Praxis eine Folie haben, vor der sie das Besondere der jeweiligen Situation ausloten können. Die Fälle werden als Beispiele genommen (ebd.: 32), da Beispiele etwas vergegenwärtigen, was induktiv im Material gefunden und theoretisch analysiert werden kann. Insofern entspricht diese Art der Übung der pädagogisch-kasuistischen Praxis (Wolf/Bender 2021: 186).

Besondere Bedeutung in der Lehrer*innenbildung kommt der Reflexion zu. Sie wird „als Kernelement der Professionalität“ angesehen (Gläser-Zikuda et al. 2018: 516) und ist nach Baumert/Kunter (2006) ein Bestandteil der selbstregulativen Fähigkeiten einer Lehrkraft, welche wiederum Teil von professioneller Kompetenz sind. Aufschnaiter et al. (2019: 145) kritisieren aber, dass sich die Prozesse, die mit dem Begriff *Reflexion* in den unterschiedlichen Studien bezeichnet werden, stark unterscheiden. Reflexion hat eine hohe Bedeutung für den Aufbau von Professionalität in universitären Praxisphasen, denn sie trägt zur Verzahnung von Theorie und Praxis bei (Herzog 1995, 2011, Buck 2019, Brinkmann 2014). Zudem können durch Reflexion implizite Theorien bewusst gemacht werden (Wahl 2006) sowie Probleme gelöst und Handlungsalternativen entwickelt werden, die das Handeln studentischer Noviz*innen nachhaltig verändern (Boshuizen et al. 2004). Ob Reflexionskompetenz erworben werden kann oder sogar muss – darüber besteht Uneinigkeit: Schön (1983) spricht sich dafür aus, den Kompetenzerwerb gezielt durch Abläufe zu unterstützen, die dem Muster *Handlung – Reflexion – Handlung* folgen. Häcker (2019) hingegen sieht die gezielte Förderung der Reflexion als kaum umsetzbare Agenda.

3 | Das der Studie zugrunde liegende Übe-Konzept

Die frühe Position der Praxisphase im Studium an der Universität Frankfurt stellt besondere Anforderungen an ein Konzept fachdidaktischer Professionalisierung: Es ist ein Konzept erforderlich, das geringes fachdidaktisches Vorwissen erfordert, aber viele Möglichkeiten für einen praktischen Erfahrungsaufbau in der Schule zulässt. Das Konzept pädagogischen Übens in Praxisphasen von Brinkmann (2021) ist aufgrund seiner Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis geeignet, um einen Austausch zwischen universitärer Theorie und schulischem Können (Pieper 2014: 10) zu eröffnen. Es basiert auf Fallarbeit, die als relevant für die Ausbildung in universitären Praxisphasen angesehen wird (Bremerich-Vos 2019: 60), und lässt sich mit praxistheoretischen Überlegungen zur Professionalisierung von Idel et al. (2014) verbinden. Die

Autor*innen arbeiten heraus, wie über Praktiken pädagogische Ordnungen hergestellt werden. Dabei kommt der Routine eine besondere Bedeutung zu, denn im Laufe ihrer Berufssozialisation eignen sich Professionelle durch wiederholtes körperliches Ausführen einer Handlung „Geschicklichkeit“ in ihr an, die sie „inkorporieren“ (ebd.: 86) und die sie in Verbindung mit Vorstellungen über Einsatzmöglichkeiten und Motive in der Erfahrung ablegen. Da dies nahezu unbewusst geschieht, besteht die Professionalisierung gemäß Autor*innen darin, nicht mehr automatisch eine Rolle zu übernehmen, sondern das eigene Zutun am Ablauf wahrzunehmen und zu reflektieren. Für den Ausbildungskontext sehen Idel et al. (2014) in der Fallarbeit die Möglichkeit, entsprechende reflexive Praktiken einzuüben, indem fachspezifische Lehr-Lernzusammenhänge in videografierten Unterrichtssituationen erkannt, isoliert sowie anschließend auf ihre Effekte hin analysiert werden, bevor sie praktisch durch ein mehrfaches Ausüben in ein Können überführt werden. Mit Brinkmann (2012) verstehen die Autor*innen sowohl das Ein- als auch das Ausüben als ein mehrmaliges körperliches Ausführen einer Handlung (Idel et al. 2014).

Das fachdidaktische Übe-Konzept an der Universität Frankfurt baut auf diesen Überlegungen auf: Zunächst wird durch ein universitär gerahmtes (Ein-)Üben im Sinne Brinkmanns (2021) im Rahmen des Bearbeitens von Fallbeispielen Erfahrung aufgebaut, die später in der Praxis als Folie für die Einordnung von Situationen genutzt werden kann. Durch das ausgewählte Fallmaterial werden die Studierenden mit Anforderungen konfrontiert, denen sie auch in der Praxisphase begegnen werden (Idel et al. 2014). Auf diese Weise wird eine konsistente Vertiefung in der Praxis möglich, die zu ersten Handlungsveränderungen aufgrund der vorfindlichen Erfahrungen führt (Buck 2019: 7–16). Um die Bezugnahme auf theoretisches Wissen zu befördern und so den Aufbau von Reflexionskompetenz zu unterstützen, sollen die Studierenden ihre Praxiserfahrungen schriftlich dokumentieren. Gegenstand der Reflexionen ist es, (1) kritisch auf die Produktivität und Zielführung der Situation zu blicken und (2) die eigene Rolle dabei aufzudecken.¹

Die Annahme ist, dass dieses Konzept sowohl den Aufbau von Erfahrungen als auch die Geschicklichkeit bei der Ausführung der Handlungen unterstützt und dadurch die bewusste Fähigkeit zur Reflexion anbahnt. Damit sind nicht nur die Anforderungen der Praxissemesterordnung (Uni-Report 2015) erfüllt, sondern es werden zugleich die Wünsche und Bedürfnisse der Studierenden aufgegriffen, die sich während des Praktikums handelnd vor der Klasse erleben wollen (Lütgert 2014: 28). Ob sich das Konzept als zielführend erweist, muss während einer semesterbegleitenden Evaluation überprüft werden.

4 | Moderierende Lehrer*innenhandlungen im Gespräch üben?

Die Wahl des Gegenstandes, der geübt werden soll, fiel auf moderierende Lehrer*innenhandlungen im Gespräch. Damit wurde bewusst ein weiterer Rahmen gespannt, um den Studierenden Erfahrungen in verschiedenen Gesprächsarten und deren Reflexion zu ermöglichen. Inbegriffen

¹ Die Reflexion sollte sich an den folgenden Fragekomplexen orientieren: War die Handlung insgesamt produktiv und zielführend im Sinne des Stundenziels? Inwieweit beruht dies auf meinem Zutun/meiner Performanz? Welche Alternativen hätte es gegeben?

sind alle nonverbalen, also mimischen, gestischen und proxemischen, sowie verbalen Handlungen und Impulse.

Dass gerade Bereiche der Gesprächsführung geübt werden sollen, schien aus verschiedenen Gründen sinnvoll: Gespräche kommen im Unterricht nicht nur häufig vor, sie werden aufgrund der Parallelität von Planungs-, Rezeptions- und Produktionsprozessen von Referendar*innen und Lehrenden nach dem Berufseinstieg als eine der zehrendsten Unterrichtsphasen beurteilt, weswegen hier „Ausbildung“ (Ehlich 2009: 329) als wichtig erachtet wird. Der Grund sind die hohen kognitiven Anforderungen, die ein Unterrichtsgespräch über Literatur an die Lehrperson stellt, da Wissen aus unterschiedlichen Domänen (Baumert/Kunter 2006: 482) zueinander in Bezug gebracht werden muss: Wissen zum literarischen Gegenstand, fachdidaktisches Wissen und allgemeinpädagogische Kenntnisse, beispielsweise zur Klassenorganisation und zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen. Um das Wissen in einer Situation zu vernetzen, die von Eigendynamik geprägt ist und multiple Mehrfachbelastungen für die Lehrperson enthält, sind Übung und Erfahrung Voraussetzung. Erste Schritte dazu können während einer universitären Praxisphase gemacht werden: Beispielsweise kann der Grundstein zur Prozeduralisierung für solche Teilhandlungen der Gesprächsführung gelegt werden, die bei routinierten Lehrer*innen automatisiert sind (wie die Klasse im Blick zu behalten und eine Übersicht über die Meldungen zu haben). Auf diese Weise werden mentale Kapazitäten für höherrangige Handlungen der Gesprächsführung frei (Dörner 1993: 59–62), die für die Kommunikation über den literarischen Gegenstand eingesetzt werden können. Dies geschieht durch Übung – also das wiederkehrende Tun der Handlungen. Gleichzeitig schafft die Wiederholung auch Sicherheit in der Lehrer*innenrolle, es wird Erfahrung auf- und ausgebaut (Herzog 1995, Herzog 2011). Ein didaktisch inszeniertes Üben der Gesprächsführung könnte entsprechend sowohl mentale Entlastung verschaffen als auch zu Erfahrung verhelfen, die ohnehin zu Veränderungen in der Praxis führt.

Moderierende Lehrer*innenhandlungen im Gespräch sollen nicht nur geübt werden, weil Unterrichtsgespräche im Allgemeinen hohe Anforderungen stellen, sondern weil insbesondere Gespräche die Besonderheiten des literarischen Verstehensprozesses aufzugreifen vermögen: Im Gespräch können Mehr- und Vieldeutigkeit, Unbestimmtheit und deren ästhetische Inszenierung erfahrbar werden und mithin Charakteristika, die im literarischen Verstehensprozess essenziell sind. Dabei ist das Gespräch sowohl ein Medium zum Aufbau von literarischer Erfahrung und ästhetischer Urteilskompetenz als auch Lerngegenstand zur Entwicklung von Gesprächskompetenz (z. B. Härle 2004, Bräuer 2011, Bräuer/Rank 2008, Zabka 2015).

Die Qualität eigener Beiträge in Gesprächsphasen einschätzen zu können, ist wichtig, um Schüler*innen lernwirksame Rückmeldungen zu geben (Kim/Wilkinson 2019). Dazu müssen Lehrende situationsspezifisch agieren: Zuerst muss die Qualität des gehörten Schüler*innenbeitrags beurteilt und alsdann geklärt werden, inwieweit der Beitrag den Text- und Aufgabenanforderungen entspricht. Erst dann kann die entsprechende Rückmeldung formuliert werden. Ein allgemeines Handlungswissen zur Gesprächsführung entlastet, da in dieser ohnehin komplexen Situation nicht noch zusätzlich über den Aufbau der Rückmeldung nachgedacht werden muss.

5 | Facetten der Gesprächsführung

Obleich intendiert war, dass die Studierenden ihre Performanz bei der Moderation auf vielfältige Weise erfahren und reflektieren, zeichnete sich noch vor Einführung des Konzepts bereits in den ersten Praktikumswochen ab, dass ungeübte studentische Noviz*innen Gespräche meist nur auf *eine* Art und Weise führen können. Häufig können sie die (Un-)Produktivität ihres Vorgehens einschätzen, jedoch gelingt es ihnen selten, das Spezifische ihres eigenen Handelns wahrzunehmen und es mit weiteren Handlungsalternativen zu vergleichen. Dies könnte wiederum die Ursache dafür sein, dass es für sie sehr anspruchsvoll ist, ihr eigenes Vorgehen zu verändern. Wenn Erfahrung jedoch einen Beitrag zum Lernen leisten soll, braucht es Kenntnis über das Allgemeine einer Situation, um situativ den Grad der spezifischen Abweichung erkennen zu können und das eigene Handeln entsprechend zu verändern (vgl. zum Fallwissen bspw. Baumert/Kunter 2006: 483 oder Shulman 1986: 11). Wenn vielen Studierenden die Kenntnis des Allgemeinen fehlt, muss dem im universitären Raum besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Darum wurde die ursprüngliche Konzeption erweitert: Die Studierenden sollten das Allgemeine aus den Fallbeispielen nicht nur induktiv ermitteln, sondern im Anschluss daran auch deduktiv Facetten der Gesprächsführung kennenlernen.

Bei den Facetten handelt es sich um Handlungs- und Gesprächsmuster, die empirisch gewonnen wurden: Sie basieren auf einer kodierenden Analyse von mehreren videografierten Stunden Literaturunterricht, der von verschiedenen (gymnasial) Lehrenden in frei geplantem Unterricht abgehalten worden war (Scherf/Werner 2017, Harwart/Scherf 2018). Die Videos wurden im Rahmen des LEVEL-Projektes² erstellt. In den Videosequenzen treten Gesprächsmuster in ähnlicher Weise zutage, so dass sie zumindest strukturell wiederholend sind (Pflugmacher 2011) und die Generierung und den Austausch von literarischen Verstehensansätzen begleiten. Für den Einsatzzweck im Übe-Konzept war weniger die genaue, kleinschrittige wissenschaftliche Analyse der Gespräche wichtig, als dass sich aus der Analyse drei anschauliche und sich ergänzende Arten von Lehrer*innenhandlungen in gesprächsförmigem Literaturunterricht bestimmen ließen. Sie bilden die „Facetten der Gesprächsführung“.

- Facette 1: Offenlassen des Gesprächsfadens

Um den Austausch über verschiedene Verstehensentwürfe anzuregen oder überhaupt erst zu ermöglichen, wird der ‚Gesprächsfaden‘ lehrer*innenseitig offengelassen, so dass kein sternförmiges Gespräch über die Lehrkraft erfolgt, sondern sich die Schüler*innen untereinander, in ko-konstruktiven Unterrichtsmomenten, über Deutungen zum Text oder zu Textteilen austauschen können, damit persönliche Verstehensprodukte gestaltet werden. Lehrer*innenseitig wird dazu weniger direkt und verbal als stärker durch indirekte nonverbale Impulse interagiert.

- Facette 2: Fokuswechsel

Um reichhaltiges literarisches Verstehen (und hierdurch wiederum literarisches Lernen, Spinner 2006) zu ermöglichen, wurde in der Praxis häufig ein Themenwechsel durch eine sprachliche Handlung der Lehrkraft initiiert. Dabei legt die Lehrkraft den Fokus auf Bereiche, die (zuvor) von Seiten der Schüler*innen nicht in den Mittelpunkt gerückt worden sind (bspw.: „Über die Situation des Jungen haben wir jetzt viel gehört, wie steht es um das Mädchen?“).

² <https://www.uni-frankfurt.de/68737170/LEVEL>

Gesprächsimpulse, die dem Bereich des Fokuswechsels zugeordnet werden können, sind „initiiierende Impulse“ (vgl. Zabka 2015: 183), die deutlich auf den Austausch der Schüler*innen untereinander zielen, diesem aber eine andere Richtung, einen anderen Fokus, geben.

- Facette 3: Bitte um Spezifikation und/oder Textbezug

Weitere sprachliche Lehrer*innenhandlungen, die beobachtet wurden, kreisen um den Wunsch, dass die Schüler*innen Bezüge zum Text herstellen und/oder Spezifikationen, Begründungen und Erklärungen vornehmen (bspw.: „Wo steht das im Text?“, „Kannst Du deine Aussage genauer erklären/belegen?“ etc.). Die Ziele dieser Fragen unterschieden sich zwar, die sprachliche Handlung dahinter aber kann als vergleichbar angesehen werden, so dass aus didaktischen Gründen diese Art Fragen in einer Facette zusammengefasst wurden. Facette 3 beinhaltet damit „gesprächsvertiefende Impulse“ (Olsen 2011: 170f.), die bei Zabka (2020) zu den steuernden Impulsen zählen.

Im Seminar erarbeiten die Studierenden die jeweiligen Gesprächsimpulse induktiv aus einer videografierten Unterrichtssituation und werden im Weiteren aufgefordert, diese entsprechend den deduktiv zur Verfügung gestellten Facetten zu gruppieren. Dabei werden die Facetten als Handwerkszeug betitelt, welches zur Orientierung dienen kann. Jedoch sollen sie unter keinen Umständen als „schematische Rezeptologie“ (Schlachter 2020: 7) verstanden werden, sondern als ein „rezeptologisches Handlungswissen“ (Pohl 2020: 6), welches nur durch eine „situationsangemessene performative Integration“ (Bräuer 2020: 20) im Unterricht zum Erfolg führt.

Die Bezeichnung als Werkzeug beinhaltet erstens eine strategische Komponente: Nur im Hinblick auf ein entsprechendes Ziel wird ein Werkzeug angemessen eingesetzt. Als Handwerkszeug sind die Facetten zweitens auch das, was Steinhoff (2020: 9) als „Grundrezept“ beschreibt, welches „(angehenden) LehrerInnen für ein professionelles didaktisches Handeln sowohl Muster als auch Spielräume“ bietet. Denn einerseits sind sie so konkret gestaltet, dass ihre Verwendung (mutmaßlich) lernbar und produktiv ist, so dass sie von unsicheren Noviz*innen, die ein Muster zum Aufbau von Erfahrung brauchen, eingesetzt werden können. Potenzielle Fragen und Impulse können dann studierendenseitig vorgeplant werden. Gleichwohl ist weniger zu befürchten, dass die vorgeplanten Fragen in einer Endlosreihe aus engen Impulsen abgespult werden, da alle Facetten Raum für einen Austausch unter den Schüler*innen beinhalten, so dass Polyvalenzerfahrungen und ko-konstruktive Unterrichtsmomente entstehen können (vgl. bereits Wieler 1989, Spinner 1992, Bräuer 2013). Andererseits werden die Studierenden instruiert, dass die Facetten als strategisches Werkzeug verstanden werden sollen, welches nur im Hinblick auf ein Ziel sinnvoll zum Einsatz kommen kann, weswegen sie nicht ‚blind‘ auszuführen, sondern basierend auf einer „didaktischen Analyse“ (Zabka 2012: 143) situationsadäquat zu aktivieren oder zu adaptieren sind und mittels zunehmender Erfahrung und Reflexion vollends durch individuelle Muster ersetzt werden sollen.

6 | Die praktische Umsetzung des Übe-Konzepts

Das Übe-Konzept macht nur einen Teil der fachdidaktischen Begleitveranstaltung zum Praxissemester aus. Insgesamt vermittelt die Begleitveranstaltung sprach- und literaturdidaktisches Wissen und Kompetenzen, damit die Studierenden in der Lage sind, ausgewählte

unterrichtliche Lehr- und Lernprozesse begründet zu selektieren, flexibel zu gestalten und zu reflektieren. Das Übe-Konzept wird innerhalb von fünf Seminarsitzungen und Hausaufgaben im Rahmen des Kompetenzbereichs „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ eingeführt und umfasst damit nicht den gesamten Stundenanteil. Es ist über drei aufeinander aufbauende ‚Räume‘ (Beobachtungs-, Planungs- und Übungsraum³) angelegt. Eingestiegen wird in das Konzept mit dem Beobachtungsraum. Die Studierenden sollen förderliche Gesprächsimpulse in Fallbeispielen erkennen und isolieren, die ihnen in videografierten Unterrichtssituationen von Gesprächen zu Literatur präsentiert werden. Dazu wird die Gruppe zunächst in einer Seminarsitzung aufgefordert, ein videografiertes Unterrichtsgespräch zu beobachten und alle Arten von Gesprächsimpulsen zu notieren. Die notierten Impulse werden in der Nachbesprechung isoliert, wodurch der Blick insbesondere auch auf die Funktion und Bedeutung von (unterstützenden) nonverbalen und proxemischen Gesprächsimpulsen gerichtet wird, die hinsichtlich ihrer Effekte auf den Gesprächsverlauf analysiert werden. Daran schließt eine gemeinsame Diskussion über die Funktionalität einzelner Gesprächsimpulse an. Ziel der Stunde ist zu erkennen, „[d]ass es [...] passende und weniger passende Impulse gibt, deren Einsatz eine [...] Wahrnehmung und Deutung der schülerseitigen Verstehensprobleme und Interpretationsinteressen sowie ein Wissen um situativ angemessene und förderliche Impulsformen voraussetzt“ (Zabka 2015: 181). Hieran anknüpfend wird die Gruppe in der Folgestunde aufgefordert, erneut Impulse aus einer videografierten Unterrichtssituation zu isolieren. Diese sollen im Anschluss mithilfe der drei Facetten der Gesprächsführung entsprechend der drei Arten moderierender Lehrer*innenhandlungen gruppiert werden. Erneut schließt sowohl ein Austausch über Erfahrungen und Meinungen dazu an als auch eine Analyse und Diskussion der Angemessenheit der Impulse. Abschließend werden die Facetten der Gesprächsführung als potenzielles Handwerkszeug zum Führen von eigenen Gesprächen präsentiert.

Der folgende (universitäre) ‚Planungsraum‘, der weder bei Idel et al. (2014) noch bei Brinkmann (2021) existiert, ist dem Wesen des literarischen Gegenstandes geschuldet: Erfahrungen mit der Polyvalenz von Literatur, über die man sich im Gespräch austauschen und dadurch seine Lesart erweitern oder verändern kann, sollen gemacht werden. Der ‚Raum‘ dient dem Generieren von Gesprächsimpulsen, die sowohl einem literarischen Gegenstand als auch einem Stundenziel angemessenen sind. Die Studierenden werden aufgefordert, als Hausaufgabe in Kleingruppen eine Stunde zu einer epischen Kurzform zu planen, die einen hohen Gesprächsanteil hat (stichwortartige Sachanalyse des literarischen Gegenstandes, Antizipation der schüler*innenseitigen Voraussetzungen und Formulierung des Stundenziels sowie elaborierte Ausgestaltung der gesprächsförmigen Anteile). Durch die kooperative Planung werden Verständigungsprozesse initiiert, die sowohl Interpretationsräume zum literarischen Gegenstand erfahrbar machen und zur Aushandlung bereitstellen als auch zum Austausch über die Frage einladen, mit welchen Impulsen das geplante Gespräch am produktivsten im Hinblick auf ein selbstgewähltes Ziel durchgeführt werden kann. In der folgenden Seminarsitzung inszeniert jede Gruppe eine ausgewählte Phase, die einen hohen Gesprächsanteil hat, so dass eine diskursive Auseinandersetzung angeschlossen werden kann zu den Fragen, ob die gewählten

³ Die Raummetapher nimmt Bezug auf Idel et al. (2014), die von „Lern- und Übungsräumen“ (ebd.: 87) sprechen, und wird hier im Sinne von aufeinander aufbauenden Einheiten verwendet.

Impulse dem Gegenstand und Ziel angemessen sind und welche Handlungsalternativen gegebenenfalls produktiver wären.

So ausgestattet werden die Studierenden in den schulischen ‚Übungsraum‘ entlassen; im Seminar widmen sie sich nun weiteren Themen aus dem Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“. Die Studierenden sollen in dieser Zeit möglichst häufig an ihren Praktikumsschulen vor der Klasse üben, das heißt in selbst geplanten Unterrichtsstunden Phasen zur Gesprächsführung einbauen, so dass sie Erfahrung aufbauen. Der Ablauf der Phase muss zeitnah schriftlich reflektiert werden. Diese Reflexionen werden nicht erneut Teil des Seminars, sondern stellen bei den Studierenden, die die Modulprüfung im Fach *Deutsch* ablegen, einen notenrelevanten Teil des Praktikumsberichtes dar;⁴ für die anderen Studierenden sind sie Teil des unbenoteten Beratungsportfolios.

7 | Evaluation

7.1 | Stichprobe

Das Übe-Konzept wurde zwischen dem Wintersemester (WS) 2015/16 und dem Sommersemester (SoSe) 2018 an der Goethe-Universität in Frankfurt sechsmal durchgeführt und fünfmal begleitend evaluiert. Es fehlt das SoSe 2017 (Durchgang 4), in dem alle Studierenden ihren Praktikumsbericht in der Bildungswissenschaft anfertigten. Die Evaluation erfolgte anhand der Praktikumsberichte der Studierenden sowie anhand von Fragebögen. Insgesamt liegen N = 46 Praktikumsberichte und N = 65 halboffene Fragebögen vor, die sich wie folgt über die Semester verteilen:

	WS 15/16	SoSe 16	WS 16/17	WS 17/18	SoSe 18
Durchgang	1	2	3	5	6
Studierende im Praxissemester in der Fachdidaktik <i>Deutsch</i>	12	14	13	11	15
Anzahl Praktikumsberichte	8	14	9	6	9
Anzahl Fragebögen	12	14	13	11	15

Tab. 1: Verteilung der Studierenden auf die Erhebungsinstrumente, geordnet nach Semester

7.2 | Fragestellung

Die forschungsleitenden Fragestellungen für die Evaluation waren:

- (1) Ist das Konzept von den Studierenden an den Schulen grundsätzlich durchführbar?

⁴ Nach der Praxissemesterverordnung dürfen sich die Studierenden aussuchen, ob sie den Praktikumsbericht in der Fachdidaktik oder in der Bildungswissenschaft schreiben wollen.

- (2) Attestieren sich die Studierenden einen Kompetenzzuwachs beim Moderieren von Gesprächen zu Literatur durch das Konzept?
- (3) Wie wird das Konzept insgesamt von den Studierenden wahrgenommen und beurteilt?

7.3 | Methode

Die Evaluation ist im Mix-Methods-Design formativ-adaptiv angelegt. Die Forschungsfragen werden (1) anhand eines mehrseitigen Fragebogens zum Semesterabschluss und (2) durch eine qualitativ-inhaltsanalytische Analyse von Teilen des Praktikumsberichts bearbeitet.

Mit dem Fragebogen werden anonym Daten zur Bewertung und Beurteilung des schulischen und universitären Teils des Praktikums erhoben. Er beinhaltet offene und geschlossene Antwortformate, die sowohl qualitativ-inhaltsanalytische Aussagen als auch (kleinere) Quantifizierungen zulassen.

Die Antwortformate im geschlossenen Fragenteil sind sowohl ordinal- als auch nominalskaliert. Bei den Ordinalskalierungen geben die Studierenden anhand von Notenwerten Beurteilungen ab, aus denen anschließend ein Mittelwert gebildet wird. Die nominalskalierten Antworten bieten Kategorien, aus denen gewählt werden kann. Diese werden als Rangliste gruppiert.

Die offenen Fragen dienen der Ergänzung, Vertiefung, Illustration und/oder Begründung von Antworten. Sie werden inhaltsanalytisch ausgewertet, indem sie reduziert, paraphrasiert und induktiv kategorisiert sowie – wo möglich – ebenfalls quantifizierend nominalskaliert werden.

Wie das Üben umgesetzt wurde, ob sich dabei Anzeichen für ein Lernen aus Erfahrung finden lassen und wie die möglicherweise eintretenden Veränderungen aussehen, wird aus den Praktikumsberichten anhand von Fällen rekonstruiert. Dazu werden die entsprechenden Textteile inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Fälle dienen der explorativen Deskription.

7.4 | Evaluationsbedingte Modifikationen

Zur Ermittlung notwendiger Modifikationen des Übe-Konzepts werden die erhobenen Daten zeitnah nach jedem Praxissemesterdurchgang ausgewertet, um zu beurteilen, ob Modifikationen am Konzept stattfinden müssen. Dazu werden zum einen die Daten isoliert nach Modus (Fragebogenerhebung oder Fallbeispiele aus den Praktikumsberichten) kritisch betrachtet, zum anderen wird auf etwaige Kontrastierungen zwischen den Fällen und der Fragebogenerhebung geachtet.

Bereits der erste Durchgang (WS 2015/16) zeigte, dass das Format des Übe-Konzepts generell durchführbar ist, aber studierendenseitig recht ambivalent wahrgenommen wird. Die Erkenntnisse aus der Fallanalyse führten zu einer grundlegenden Modifikation des Konzepts: Zwar erwies sich ein erfahrungsbasiertes Lernen als möglich, aber es fanden sich auch unproduktive Handlungen, die nicht als solche erkannt und darum weiterhin geübt werden, so dass interveniert werden musste. Dies geschah in Form einer den ‚Räumen‘ vorgelagerten Seminarsitzung mit theoretischem Input, in der die zwei ‚Großformen‘ von Gesprächen zu Literatur, fragend-entwickelnde und literarische Gespräche (Spinner 2010: 202), besprochen und einander gegenübergestellt wurden.

Die nächste Modifikation fand nach dem dritten Durchgang statt (WS 2016/17), denn die Bewertung des Übens durch die Studierenden sank hier deutlich. Alle dreizehn Studierenden geben zwar im Fragebogen an, durch das Übe-Konzept an Handlungskompetenz in der Gesprächsführung gewonnen zu haben und empfinden es zum Abschluss des Praktikums mehrheitlich als leicht, Gesprächsphasen zu begleiten. In der eigenen Professionalisierung die Gesprächsführung mit dem gegebenen Handwerkszeug weiterhin zu üben, lehnen sie aber ab. Im Fragebogen sprechen sich elf Studierende für ein „intuitives Vorgehen“ (WS 16/17, FB 29, A 10/7) in der Gesprächsführung aus, welches sie entweder zukünftig durchführen wollen oder sogar schon bei den letzten Unterrichtsversuchen im Praxissemester angewendet haben. Weiterhin empfinden sie es als Einschränkung, beständig in dieser Form üben zu müssen: Übung macht offenbar nicht immer den Meister, sondern das stetige ‚Noch-Einmal‘ kann ebenso eine Abwehrhaltung gegenüber dem Üben evozieren. Das Ergebnis dieser Evaluation löste aus, dass das Übe-Konzept nun zu einem späteren Zeitpunkt im Praxissemester eingeführt wird, so dass die Studierenden schon erste Erfahrungen beim Unterrichten und in der Gesprächsführung sammeln können, bevor sie anfangen, ihr Unterrichtshandeln zu reflektieren.

8 | Das Konzept in seiner letzten Form

Zum Ende der Untersuchung (SoSe 2018) wird das Übe-Konzept erst in der zweiten Hälfte der Praktikumszeit im Seminar eingeführt. Seit dem zweiten Durchgang wird den drei ‚Räumen‘ eine Seminarsitzung vorgeschaltet, die einen theoretischen Input zu fragend-entwickelnden und literarischen Gesprächen liefert. Die Gruppe aus Durchgang 6 empfindet retrospektiv das Führen eines Unterrichtsgesprächs als nicht mehr anstrengend, sie vergibt im Mittelwert Note 2 dafür; Herausforderungen entstehen dabei nur noch, wenn „das Thema verloren wurde“ (SoSe 18, FB 53, A 27/9) oder man auf „Einzelbeiträge eingehen möchte, ohne die Gruppe zu verlieren“ (SoSe 18, FB 56, A 9/12). Fallbeispiele zeigen, dass die Komplexität der Gesprächsführung durch eine gute Vorbereitung entlastet wird, da beispielsweise potenzielle Schüler*innenantworten antizipiert und entsprechende Fragen vorformuliert werden, die zur Überleitung und Zielführung dienen können. Hierbei orientieren sich die Studierenden grob an den Facetten, deutlich aber an der Erfahrung aus vorhergehenden Gesprächen. In den Hintergrund tritt die fortdauernde bewusste Reflexion der Gespräche mit theoretischer Bezugnahme. Freitexte aus den Fragebögen aus den Durchgängen 5 und 6 unterstützen diese Beobachtung. Eine Studentin aus Durchgang 5 formuliert: „Aber Unterricht ist auch ein Kriegsfeld, man muss reagieren und zwar direkt! Das verhindert das Üben manchmal“ (WS 17/18, FB 43, A 5/13). Deutlich wird, wie sehr die Situationsverschränktheit der Gesprächsführung die Studierende in Anspruch nimmt, am Zitat kenntlich durch den Vergleich mit einem „Kriegsfeld“, so dass die wissenschaftliche Reflexion in den Hintergrund tritt. Gleichzeitig kann „direkt“ reagiert werden – also ohne groß nachdenken zu müssen –, was für ein erfahrungsbasiertes Lernen spricht. Dass praktische Erfahrung gewonnen wird, wird auch in Durchgang 6 gelobt: „Lernen ist auch Lernen aus Erfahrung. Vieles von dem, was ich im Praxissemester gelernt habe, hätte ich so niemals aus Büchern gelernt“ (SoSe 18, FB 59, A 18/2).

9 | Diskussion und Ausblick

Die dargestellten Etappen der Entwicklung eines Übe-Konzepts und die jeweiligen Einschränkungen geben Anlass, kritisch über die Rolle des (Vor-)Wissens bei Reflexionen sowie über Auswirkungen von außen induzierter Reflexion nachzudenken.

Theoretisches (Vor-)Wissen ist in einem Konzept, das Reflexion ins Zentrum setzt, von großer Bedeutung, denn in der Reflexion entsteht nur durch die Bezugnahme auf wissenschaftliche Theorien produktive Entwicklung. Zu dieser Erkenntnis führten die Evaluationsergebnisse des ersten Durchgangs, denn es konnten zwar Fälle identifiziert werden, die das Übe-Angebot sehr bewusst genutzt haben, wie ‚Nina‘⁵: Nach ihrem ersten Unterrichtsgespräch, mit dem sie in der Reflexion nicht zufrieden war, gestaltet sie ihre weiteren Übungen nicht als stereotype Wiederholung, sondern sie modifiziert ihre Vorbereitung auf das Gespräch sowie ihre Handlungen im Gespräch. Hierdurch fühlt sie sich im Folgenden „sicherer und vorbereiteter“ (WS 15/16, T 2, A 11/47-49). ‚Nina‘ erschließt für sich das Üben als Möglichkeit, produktive Handlungen kennenlernen und verinnerlichen zu können. Um das neu Erlernte zu festigen, wünscht sie sich Möglichkeiten, weiterzuüben: „Ich denke, [...] mir wird es schwerfallen, nicht wieder in alte Muster zu verfallen. Ich hoffe, dass ich während des Studiums noch einmal die Möglichkeit bekomme, meine Gesprächsführungskompetenz zu trainieren und zu professionalisieren“ (WS 15/16, FB 3, A 11/75). Diesem Fall stehen Fälle gegenüber wie ‚Bernadette‘: Sie übt zwar fleißig, jedoch übernimmt sie nur die Idee des Übens als wiederholtes Ausführen einer Handlung. In der Folge imitiert sie bewusst und mehrfach die sehr enge Gesprächsführung ihres Mentors (WS 15/16, T 1, A 37/45-68). Sie unterlässt es damit, durch eine vorwissensbasierte theoretische Reflexion der Gespräche die Angemessenheit der Gesprächsführung aus fachdidaktischer Perspektive zu beurteilen.

Die Bedeutung der Qualität und Quantität des Vorwissens für die Reflexion wird zwar in der Fallarbeit, aber weder bei Konzepten zur Erhöhung der Reflexionsfähigkeit noch bei pädagogischen Übungs- oder Erfahrungstheorien thematisiert. Um aber in der Fachdidaktik reflektieren zu können, ist vor allem wissenschaftliches Wissen notwendig, auf das sich die Reflexion inhaltlich beziehen soll. Eine Reflexion ohne Wissen um die Theorie, auf die Bezug genommen werden soll, ist unproduktiv (Häcker 2019), denn sich reflexiv zu verhalten, ist nicht per se professionalisierend (Tiefel 2004).

Wird, dem schulischen Üben vorgeschaltet, theoretisches Wissen im Seminar gegeben, scheint es aber eine Gratwanderung zu sein, einerseits ausreichend anschauliche Beispiele zu geben, um Wissen und Erfahrung aufzubauen, und andererseits durch das Normative, das Beispielen inhärent ist, die Studierenden nicht zu gängeln und in ihrem Erfahrungsaufbau einzuschränken, weil sie die Fallbeispiele als präskriptive Handlungsmaxime missverstehen könnten. Dies könnte die Ursache für die schwache Beurteilung des Übens als Professionalisierungsinstrument in Durchgang 3 sein. Denn statt die Rückmeldungen aus dem Durchgang dahingehend zu verstehen, dass für eine positive Bewertung und Wahrnehmung des Vorgehens ein angemessener später Zeitpunkt für die Einführung im Seminar gefunden werden muss, könnten die Ergebnisse auch als Ausdruck dafür interpretiert werden, dass sich durch die Thematisierung der Facetten studierendenseitig der Übe-Fokus unbemerkt zu einem doppelten Üben verschoben

⁵ Die Namen sind auf der Basis fiktiver Namenszuordnungen gebildet worden.

hat: Einerseits soll geübt werden, die Facetten bei Gesprächen einzusetzen und andererseits wird geübt, sich dabei noch reflexiv gegenüber der eigenen Produktivität zu verhalten. Dies ist ein Aspekt, der während der gesamten Durchführungszeit des Übe-Konzepts nicht beachtet wurde, aber den intendierten Ansatz deutlich konterkarieren würde.

Bei einem zukünftigen Durchgang⁶ soll deswegen zunächst auf die direkte Thematisierung der Facetten als Werkzeuge im Beobachtungsraum verzichtet werden. An der vorgeschalteten Sitzung zu den verschiedenen Arten von Gesprächen über Literatur und den Inhalten des Beobachtungsraumes wird festgehalten, jedoch werden zum Abschluss des Raumes nicht die Facetten der Gesprächsführung explizit präsentiert. In der Evaluation des Semesters soll die Frage fokussiert werden, ob diese Modifikation dazu führt, dass Veränderungen in der Performanz während der Moderation von Gesprächen, aber auch in der Beurteilung und Wahrnehmung des Übe-Konzeptes eintreten. Ersteres wird jedoch nur durch Unterrichtsbeobachtungen zu klären sein.

Des Weiteren könnte die im Konzept angelegte, von außen induzierte, stetige Reflexion ein Grund dafür sein, dass das Konzept von vielen Studierenden negativ wahrgenommen wird. Der Fähigkeit zur Reflexion wird in gegenwärtigen Konzepten zur universitären Lehrer*innenbildung eine bedeutende Rolle zur Handlungserweiterung und Neuorientierung zugesprochen (Gläser-Zikuda et al. 2018). Allerdings muss die Hypothese geprüft werden, ob studierendenseitig ein fortwährendes Reflektieren eher als engführende Einschränkung denn als Handlungserweiterung wahrgenommen wird. Denn es hat sich gezeigt, dass die Studierenden dem Übe-Konzept besonders skeptisch in dem Durchgang gegenüberstanden, der gewissenhaft selbstreferenziell vorgegangen ist und das Reflexionsgebot sehr ernst genommen hat (Durchgang 3), während sich die Wahrnehmung und Bedeutungszuschreibung des Übe-Konzepts in denjenigen Durchgängen deutlich verbessert hat, in denen nicht fortwährend jedes Gespräch schriftlich reflektiert wurde (Durchgänge 5 und 6).

Im Alltag dient Reflexion der Veränderung; nach einer Krise wird mit Reflexion der Wunsch nach einem Umbruch eingeleitet und aus der Reflexion eine Neuorientierung gewonnen. Reflexion ist mithin wichtig für die Lösung eines Problems (Gläser-Zikuda et al. 2018: 516). In den Lehrer*innenbildungs-Konzepten wird die Reflexion aber von außen induziert. Es liegt nur in seltenen Fällen eine Krise vor, vielmehr fordern die Konzepte auf, beständig selbstreferenziell vorzugehen, ohne den intrinsischen Wunsch nach Veränderung. Häcker (2019) hält es für unwahrscheinlich, dass diese Art der Reflexion das Gleiche leistet. Im Gegenteil schätzt er von außen induziertes selbstreferenzielles Vorgehen als potenziell kontraproduktiv ein, denn wenn etwas Ausgeführtes hinterfragt wird, was nicht als krisenhaft empfunden wurde, kann sich ebenso Irritation und Verunsicherung einstellen (ebd.: 92).

Entsprechend deuten die Erfahrungen aus den unterschiedlichen Durchgängen des Übe-Konzepts in die Richtung, dass von außen induziertes Reflektieren ohne das Erleben einer Krise zwar nicht kontraproduktiv, aber ggf. stellenweise unnützlich ist – möglicherweise, solange es in der Hochschullehre nicht gelingt, Konflikte zu initiieren, um Reflexion erforderlich zu machen. Weitere Evidenz für die These, dass von außen induzierte Selbstreflexion ohne als krisenhaft

⁶ Geplant war die Modifikation für das SoSe 2020. Leider ließen es die pandemiebedingten Auswirkungen auf die Praxissemesterdurchführung bis dato noch nicht wieder zu, das Übe-Konzept erneut durchzuführen.

wahrgenommene Momente in Konzepten zur Lehrer*innenbildung fruchtlos sein könnte, findet sich in den empirischen Daten aus dem Projekt OVID-PRAX (Winkler 2019). Die dort im Begleitseminar eingeforderten Selbstreflexionen zu einem selbstgehaltenen Unterrichtsausschnitt werden nur in einer Gruppe Studierender eingelöst. In den meisten Fällen ignorieren die Studierenden das Reflexionsgebot, sie fertigen eine Reflexion ohne reflexive Elemente an oder nutzen es nicht für eine tatsächliche Neuorientierung. Bei der Gruppe allerdings, die das Reflexionsgebot nutzt (Gruppe „Schwanken“, ebd.: 72) und fachdidaktisches Wissen zur Reflexion von Planungs- und/oder Unterrichtsentscheidungen verwendet, lagen Unsicherheiten vor, die zur Reflexion einladen.

Tatsächlich sehen weder Idel et al. (2014) noch Brinkmann (2021) bei ihren praxistheoretischen Entwürfen des Übens zur Professionalisierung eine flankierende Reflexion während des Übens vor, sondern setzen auf vorgeschaltete Reflexion von Fallbeispielen. Baut Üben möglicherweise so stark auf einem erfahrungsbasierten Lernen auf, dass eine flankierende Reflexion nicht nur keinen zusätzlichen Gewinn bringt, sondern das Konzept damit vielleicht sogar überfrachtet wird, so dass es negativ wahrgenommen wird?

Für die Zukunft sollen auch Praxissemesterdurchgänge geplant werden, bei denen das stetige Reflexionsgebot ersetzt wird durch situative Reflexionen von als problematisch wahrgenommenen Momenten bei der Gesprächsführung. Zu befürchten ist dann zwar, dass deutlich weniger Reflexionen stattfinden werden, weil die Studierenden nach subjektiven Kriterien den Eindruck haben, dass alles gut laufe, was aus fachdidaktischer Perspektive dennoch problematisch sein kann. Zu überprüfen wird sein, ob die Qualität der (wenigen?) Reflexionen steigt und zu wirklich produktiven Handlungserweiterungen und Neuorientierungen führt.

Abschließend muss noch kritisch angesprochen werden, dass die Frage, ob die Studierenden durch das Konzept einen Kompetenzzuwachs erfahren haben, nur auf der Ebene der subjektiven Wahrnehmung erhoben wurde. Denn die Datenbasis, die zur Auswertung bereitsteht, lässt keine verlässlichen Aussagen darüber zu, ob die geführten Gespräche dem literarischen Gegenstand, der Gruppe und dem Stundenziel angemessen eingesetzt wurden. Das Konzept könnte ebenso dazu beitragen, dass sich Studierende nur Muster zur Performanz aneignen und reflektieren, ohne sich dabei die jeweilige textseitige Schwierigkeit der Aufgabe und die didaktische Verstehensanforderung zu vergegenwärtigen (Winkler 2016). Vor dem Hintergrund der Ergebnisse von König et al. (2020) muss im Zweifelsfalle angenommen werden, dass die Studierenden eher allgemeinpädagogische Entscheidungen treffen anstelle fachdidaktischer, weil fachspezifischen Unterrichtsanforderungen eine höhere Schwierigkeit inhärent ist, die die Noviz*innen noch potenziell überfordern. Wenn dies zuträfe, müsste die Anlage dieses fachdidaktischen Konzepts grundsätzlich überdacht werden.

Literatur

- Aufschnaiter, C., Fraij, A., & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderungen Lehrer*innenbildung*, 2, 144–159.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>

- Boshuizen, H., Bromme, R., & Gruber, H. (2004). *Professional learning. Gaps and transitions on the way from novice to expert. Innovation and change in professional education*. Springer.
- Bräuer, C. (2011). Literarische Gespräche im Deutschunterricht: Über Literatur sprechen (lernen). In J. Kirschmann, C. Richter, & K. H. Spinner (Eds.), *Reden über Kunst*. (pp. 73–91). Kopaed.
- Bräuer, C. (2013). Lesegespräche führen. In U. Abraham, & J. Knopf (Eds.), *Deutsch. Didaktik für die Grundschule*. (pp. 33–42). Cornelsen.
- Bräuer, C. (2020). Rezepte zeigen, was man kann, und reflektieren Wissen darüber, was man tut. *Didaktik Deutsch*, (49), 16–21.
- Bräuer, C., & Rank, B. (2008). Literarische Bildung durch literarische Erfahrung. In G. Härle, & B. Rank (Eds.), *„Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.“ Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht*. (pp. 63–87). Schneider Verlag
- Bremerich-Vos, A. (2019). Zum Professionswissen von (zukünftigen) Deutschlehrkräften. Empirische Befunde und offene Fragen. *Didaktik Deutsch*, (46), 47–64.
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Schöningh.
- Brinkmann, M. (2014). Wiederkehr der Übung?! – Befunde der Übungsforschung für Unterricht und Aufgabenstellung. *Seminar*, 20(4), 114–129.
- Brinkmann, M. (2021). Lehren üben. Erfahrungs- und übungstheoretische Überlegungen zur Praxis des Unterrichtenkönnens. In T. Leonhard, P. Herzmann, & J. Košinár (Eds.), *„Gau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien*. (pp. 21–41). Waxmann.
- Buck, G. (2019). Lernen und Erfahrung. Epagogik. Hrsg. v. M. Brinkmann. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17098-1>
- Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D., & Schellenbach-Zell, J. (2019). *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Klinkhardt.
- Dörner, D. (1993). *Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*. VS Verlag.
- Ehlich, K. (2009). Unterrichtskommunikation. In M. Becker-Mrotzek (Ed.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. (pp. 327–348). Schneider.
- Führer, C., & Führer, F. (2019). *Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Perspektiven*. Waxmann.
- Gläser-Zikuda, M., Hagenauer, G., Hofmann, F., & Wolf, N. (2018). Reflexion in Lehr-Lernprozessen. In M. Harring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Eds.), *Handbuch Schulpädagogik*. (pp. 516–528). Waxmann.
- Gröschner, A. (2012). Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(2), 200–208.
- Gröschner, A., & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Eds.), *Handbuch Schulpädagogik*. (pp. 652–664). Waxmann.
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus, & J. Schellenbach-Zell (Eds.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische*

- Perspektiven.* (pp. 81–97). Julius Klinkhardt. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17267/pdf/Degeling_et_al_2019_Herausforderung_Kohaerenz_Haecker_Reflexive.pdf
- Härle, G. (2004). Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In G. Härle, & M. Steinbrenner (Eds.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht.* (pp. 107–139). Schneider.
- Harwart, M. & Scherf, D. (2018). „Vermutlich muss man aber auch so damit leben können und es aushalten.“ Zur Bedeutung des Lehrerhandelns in schulisch ästhetischen Rezeptionsprozessen. In D. Scherf, & A. Bertschi-Kauffmann (Eds.), *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive.* (pp. 149–163). Beltz Juventa.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 13(3), 235–273.
- Herzog, W. (2011). Professionalität im Beruf von Lehrerinnen und Lehrern. In W. Berner, & G. Isler (Eds.), *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln.* (pp. 49–77). Schneider.
- Hesse, F., & Lütgert, W. (2020). Lernbegleitung in universitären Praxisphasen der Lehrerbildung – eine Einführung in den Sammelband. In F. Hesse, & W. Lütgert (Eds.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an.* (pp. 7–19). Klinkhard.
- Idel, T., Reh, S., & Rabenstein, K. (2014). Pädagogische Ordnung als Fall. Fallarbeit und Professionalisierung aus praxistheoretischer Sicht. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild, & B. Schmidt-Thieme (Eds.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung.* (pp. 75–89). Springer VS.
- Kim, M.-Y., & Wilkinson, I. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interacting*, 21, 81–112. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.003>
- König, J., & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projektes *Learning to practice*. In J. König, M. Rothland, & N. Schaper (Eds.), *Learning to practice, learning to reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung.* (pp. 1–62). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_1
- König, J., Bremerich-Voß, A., Bucholtz, Chr., Fladung, I., & Glutsch, N. (2020). Pre-Service teachers generic and subject-specific lesson-planning skills: on learning adaptive teaching during initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 131–150.
- Leonhard, T., Herzmann, P., & Košinár, J. (Eds.) (2021). „Gau, theurer Freund, ist alle Theorie“? *Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien.* Waxmann.
- Lütgert, W. (2014). Die ganze Lehrerbildung – Zur Entstehung des Praxissemesters im Jenaer Modell. In K. Kleinespel (Ed.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells.* (pp. 10–31). Klinkhardt.
- Masanek, N., & Doll, J. (2020). Vernetzung ja, aber ohne Fachwissenschaft? – Zur Nutzung fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens durch Lehramtsstudierende im Bachelorstudium. *Didaktik Deutsch*, (48), 36–54.
- Olsen, R. (2011). Mut zur Lenkung: neosokratische Impulse beim Reden über Kunst (nebst Anmerkungen zum Heidelberger Modell). In J. Kirschenmann, K. H. Spinner, & C. Richter (Eds.), *Reden über Kunst.* (pp. 163–180). Kopaed.

- Pflugmacher, T. (2011). „Und vor allen Dingen an Euren Eindrücken auch ein bisschen arbeiten.“ Eine Fallrekonstruktion zu ästhetischer Erfahrung im Literaturunterricht. In J. Kirschenmann, K. H. Spinner, & C. Richter (Eds.), *Reden über Kunst*. (pp. 121–135). Kopaed.
- Pieper, I. (2014). Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehrerbildung und frühpädagogischen Ausbildungs- und Berufsfeldern. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild, & B. Schmidt-Thieme (Eds.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. (pp. 9–15). VS Verlag.
- Pohl, T. (2020). Ausschluss von Rezeptwissen als heilige Kuh innerhalb unserer (Aus-)Bildungspraxis. *Didaktik Deutsch*, (48), 4–7.
- Scherf, D., & Werner, S. (2017). Pädagogische Praktiken im Literaturunterricht. Zum Wert des Übens von Literaturunterricht. In C. Dawidowski, C. Hoffmann, & K. Stolle (Eds.), *Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte*. (pp. 199–220). Peter Lang.
- Schlachter, Birgit (2020). Entwicklung von Rezepten! *Didaktik Deutsch*, (49), 4–7.
- Schön, D. (1983). *The reflective Practitioner: How professionals think in action*. Arena.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Spinner, K. H. (1992). Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung. Zur Kritik des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs. *Diskussion Deutsch*, 23(126), 309–321.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, (200), 6–16.
- Spinner, K. H. (2010). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In V. Frederking, H. W. Huneke, A. Krommer, & C. Meier (Eds.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Bd. 2. (pp. 319–333). Schneider.
- Steinhoff, T. (2020). Deutschdidaktische Grundrezepte. *Didaktik Deutsch*, (48), 8–15.
- Tiefel, S. (2004). *Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne*. Springer VS.
- Uni-Report (2015). *Ordnung für die Durchführung des Schulpraktikums (Praxissemester) im Studiengang Lehramt an Gymnasien (L3) an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main vom 27. November 2014*. <https://www.uni-frankfurt.de/65327103/PSO.pdf>
- Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zur Kompetenz*. Klinkhardt.
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15(1), 8–21.
- Wieler, P. (1989). *Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem*. Lang.
- Winkler, I. (2016). „Können ja auch Donuts oder so sein.“ Zur Deutung von Julia Francks Streuselschnecke im Literaturunterricht. *Literatur im Unterricht (LiU)*, 17(2), 173–186.
- Winkler, I. (2019). Zwei Welten?! – Inwieweit das Studium der Fachdidaktik Deutsch zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann. *Didaktik Deutsch*, (46), 64–82.
- Winkler, I., & Seeber, A. (2020). Facetten literaturdidaktischer Kompetenz bei Deutschstudierenden vor und nach dem Praxissemester. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit videobasierter Lernbegleitung. *Didaktik Deutsch*, (49), 23–47.
- Wolf, E., & Bender, S., (2021). Kasuistische Verflechtungen. Eine kritische Bestandsaufnahme zur Amalgamierung differenter Fallarbeitsformen in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

- In T. Leonhard, P. Herzmann, & J. Košinár (Eds.), „*Grau, theurer Freund, ist alle Theorie*“? *Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien*. (pp. 181–196). Waxmann.
- Zabka, T. (2012). Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz. In D. Frickel, C. Kammler, & C. Rupp (Eds.), *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme*. (pp. 139–162). Fillibach.
- Zabka, T. (2015). Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. *Leseräume*, 2(2), 169–187. <https://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-zabka.pdf>
- Zabka, T. (2020). Gespräche über Literatur. *Praxis Deutsch*, (280), 4–12.

Frederike Schmidt & Florian Hesse

Gespräche von Praxissemesterstudierenden zur Planung von Unterrichtsstunden im Gegenstandsfeld Literatur

Erste Befunde zur Gestaltung und zu inhaltlichen Relevanzsetzungen

Die Planung von Fachunterricht gehört zweifelsohne zum Kerngeschäft professionellen Lehrer*innenhandelns. Erste grundlegende Kenntnisse sollen bereits im Lehramtsstudium erworben werden. Das Projekt KOPPRA-D bearbeitet anhand von videografierten Planungsgesprächen die Frage, wie Deutschstudierende im Praxissemester Stunden (fachdidaktisch) planen, deren Gegenstand Literatur ist. Im Beitrag werden erste Erkenntnisse im Hinblick auf Gesprächsgestaltung und inhaltliche Schwerpunktsetzungen vorgestellt.

Unterrichtsplanung, Praxissemester, Lehramtsstudierende, Literaturunterricht, Lehrer*innenbildung

Lesson planning belongs to the everyday core business of teachers. For this reason, student teachers are expected to be prepared for this task during their studies. The project KOPPRA-D thus deals with the question, how (domain-specific) planning processes of future L1 German teachers actually look like. More precisely, we analyse videotaped planning conversations on authentic literature lessons in order to get insights into conversation patterns and thematic emphases.

Lesson planning, field experience, teacher students, L1 literature teaching, teacher education

1 | Einleitung

In der Deutschdidaktik wird bisher kaum erforscht, was Studierende des Faches Deutsch an bestimmten Zeitpunkten ihrer Professionalisierung tatsächlich können. Besonders deutlich zeigt sich dies im Handlungsfeld der Unterrichtsplanung: Entgegen der prominenten Rolle, die der Planung von Unterricht im Zuge der Professionalisierung von Lehrkräften zugewiesen wird (siehe Abschnitt 2.1), kann man die empirische Erforschung dieses Aspekts von Lehrer*innenprofessionalität als einen bislang eher „vergessenen Kompetenzbereich“ (Wernke/Zierer 2017a) in der deutschdidaktischen Professionalisierungsforschung bestimmen. Gravierend ist diese Forschungslücke deshalb, weil gerade die Unterrichtsplanung Übungsgelegenheiten zur Durchdringung und Aufbereitung fachlicher Inhalte für Studierende eröffnet (vertiefend dazu Abschnitt 2.3). Das Projekt „KOPPRA-D“ („Kollegiale Planungsgespräche im Praxissemester im Fach Deutsch“) widmet sich diesem Desiderat, indem es Planungsdokumente und Planungsgespräche zu Literaturstunden von Praxissemesterstudierenden in den Blick nimmt. Der Beitrag stellt erste Projektbefunde vor, die sich zunächst nur auf die Gespräche beziehen. Bevor die ersten Ergebnisse präsentiert und diskutiert werden (Abschnitt 4), stellen wir den

Forschungsstand (Abschnitt 2) und das methodische Vorgehen dar (Abschnitt 3). Im Ausblick werden die Ergebnisse gebündelt und Perspektiven für weitere Forschungen eröffnet (Abschnitt 5).

2 | Zur Ausgangslage: Unterrichtsplanung als Facette professionellen Lehrer*innenhandelns

2.1 | Fachspezifische Unterrichtsplanung als Anforderung für Studierende

Allgemein wird die Planung von (Fach-)Unterricht als zentrales berufliches Aufgabenfeld von (angehenden) Lehrpersonen betrachtet und als Ausweis von Lehrer*innenprofessionalität gesehen (u. a. Wernke/Zierer 2017a). Bereits im Lehramtsstudium sollen daher grundlegende allgemein- und fachdidaktische Fähigkeiten erworben werden, wie den KMK-Standards zu entnehmen ist:

Lehrkräfte planen Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch. (KMK 2019a: 7)

Die Studienabsolventinnen und -absolventen [...] verfügen über erste reflektierte Erfahrungen in der kompetenzorientierten Planung, Realisierung und Auswertung von Deutschunterricht und beziehen die erreichten Lernergebnisse auf die jeweiligen Bezugswissenschaften. (KMK 2019b: 26)

Damit werden Leitperspektiven formuliert, die der Fähigkeit zur Planung von Fachunterricht und der Reflexion von Planungen eine hohe Relevanz zugestehen. Hinsichtlich des Anspruchs an eine fachlich adäquate Unterrichtsplanung lässt sich mit dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion¹ (Kattmann et al. 1997, Reinfried et al. 2009) herausstellen, dass die fachliche Klärung des Inhalts und die Berücksichtigung der Lernendenperspektive Kernelemente der Unterrichtsplanung darstellen, die es systematisch aufeinander zu beziehen gilt, um adäquate Strukturierungen für den Unterricht vorzunehmen. Demnach sind Entscheidungen zu Bildungsinhalten denen über Medien und Methoden vorangestellt, ebenso die Berücksichtigung der Lernendenperspektive(n):

Plant eine Lehrperson Unterricht zu einem bestimmten Thema, ohne die Vorstellungen ihrer Schülerinnen und Schüler zur in Rede stehenden Sache zu kennen, so läuft sie Gefahr, dass die intendierten Lernprozesse weit hinter den Erwartungen zurückbleiben, auch wenn sie sinnvolle Lernziele formuliert, geeignete Methoden und Medien und motivationale Aspekte berücksichtigt hat. (Reinfried et al. 2009: 406)

Ausgehend von der Erlernbarkeit entsprechender Fähigkeiten zur Unterrichtsplanung gilt es Gelegenheiten zu schaffen, die den Studierenden den Erwerb erster grundlegender Fertigkeiten zur Planung von Fachunterricht ermöglichen. Schulpraktische Studien setzen an diesem Punkt an: Studierende sollen Planungsprozesse erproben, reflektieren und auf dieser Grundlage ihre Kenntnisse erweitern. Inwieweit dies gelingt, ist noch unklar (s. u., Abschnitt 2.2), wie auch allgemein die Qualifikationsfunktion von schulpraktischen Phasen noch empirisch zu klären ist (Gröschner/Hascher 2019, Hesse/Lütgert 2020).

¹ Die pädagogischen und fachdidaktischen Wurzeln des Modells liegen u. a. im bildungstheoretischen Ansatz der Didaktischen Analyse von Klafki (Kattmann et al. 1997).

2.2 | Forschung zur Planung von Fachunterricht

An dieser Stelle geben wir Einblick in einige der (wenigen) planungsbezogenen Befunde der Professions- und Professionalisierungsforschung (vertiefend: Hesse/Schmidt, i. Vorb.). Gerade da die Unterrichtsplanung als Kernaufgabe von Lehrer*innen angesehen wird, ist es umso bemerkenswerter, dass das lehrer*innenseitige Planungshandeln bislang selten Gegenstand deutschdidaktischer, aber auch fachübergreifender empirischer Untersuchungen ist (u. a. Gassmann 2013: 116). Zum einen kann man mit Wernke/Zierer (2017b: 7, 11) argumentieren, dass durch die starke Rezeption des sogenannten Modells professioneller (Handlungs-)Kompetenz von Lehrkräften (Baumert/Kunter 2006) in den letzten Jahren ein starker Fokus auf die Unterrichtsdurchführung und somit das Lehrer*innenhandeln im Unterricht gelegt wurde.² Zum anderen dürfte sich in dieser Vernachlässigung widerspiegeln, dass bis dato eine empirisch fundierte Modellierung fehlt, um die lehrer*innenseitigen Planungsaktivitäten zu operationalisieren (Weingarten 2019: 23). Aktuell ist jedoch eine zunehmende Aufmerksamkeit für die empirische Auseinandersetzung mit der Erfassung der Fähigkeiten von Studierenden zur Unterrichtsplanung in anderen Disziplinen erkennbar (siehe z. B. Schröder et al. 2020: 106–108).

In fachübergreifender Perspektive liegen einerseits Studien vor, die die Kompetenzentwicklung der Studierenden mittels Selbsteinschätzungen messen. Beispielsweise können Bock et al. (2017: 24) in diesem Zusammenhang zeigen, dass sich die Studierenden selbst bereits vor dem Praktikum als gut in der Planung von Unterricht einschätzen und sich diese subjektiven Einordnungen nach dem Praktikum sogar nochmals signifikant steigern.

Andererseits existieren ältere Studien aus dem englischsprachigen Raum, die mittels retrospektiver Interviews und/oder Laut-Denk-Studien Einblicke in die Planungsprozesse von Noviz*innen zu gewinnen versuchen. Hier zeigt sich, dass Studierende insbesondere zu Beginn ihrer Professionalisierung ihren Unterricht so planen, dass sie während des Unterrichts möglichst viel Kontrolle über das Geschehen behalten, indem etwa lehrer*innenzentrierte Aktivitäten (z. B. Lehrer*innenvortrag, gelenktes Lehrer*innen-Schüler*innen-Gespräch) gegenüber schüler*innenzentrierten Aktivitäten (z. B. Gruppenarbeiten, Projektarbeit) präferiert werden. Entsprechend spielen auch das Klassen- und Zeitmanagement in ihren Überlegungen eine wichtige Rolle (Bullough 1987, John 1991, Koeppen 1998). Des Weiteren wird konstatiert, dass die Beschäftigung mit den Unterrichtsinhalten mitunter großen Raum in den Planungen von Noviz*innen einnimmt (Seel 1997). Anders als bei Expert*innen werden diese Inhalte aber selten ausgehend von den Lernenden gedacht (Borko und Livingston 1989). Vielmehr steht oft zunächst das persönliche Durchdringen der Inhalte im Mittelpunkt, verbunden mit dem Ziel, „not to run out of information in front of [the] students“ (Koeppen 1998: 405).

Diese Befunde korrespondieren mit Annahmen zur Entwicklung professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen, die davon ausgehen, dass Noviz*innen zu Beginn ihrer Tätigkeit eine ‚Survival Stage‘ durchlaufen, in der zunächst entscheidend ist, den Alltag im Klassenzimmer zu ‚überleben‘ und sich in der Rolle der Lehrer*in zu behaupten (Messner & Reusser 2000, 159 f.). Erst wenn einige Routine erworben und Handlungsschemata ausgebildet wurden, verschiebt sich der Fokus vom Selbst zur Sache und später zu den Bedürfnissen der Lernenden (Berliner 2004).

² Allerdings heben die Autor*innen in ihrem Beitrag die „sorgfältige Unterrichtsplanung“ durchaus als Teil von Lehrer*innenprofessionalität hervor (Baumer/Kunter 2006: 476).

Eine neuere Studie von Knorr (2015) zur kollegialen Unterrichtsplanung von Englisch-Studierenden-Tandems in schulpraktischen Studien zeigt im Widerspruch zu den obigen Untersuchungen, dass die Auseinandersetzung mit den Inhalten der Stunde kaum eine Rolle in den beobachteten Planungsgesprächen spielt. Dies führt Knorr einerseits darauf zurück, dass sich die Studierenden hinsichtlich der Auswahl der Inhalte auf die Vorgaben oder Vorschläge der Mentor*innen verlassen, andererseits „übernehmen sie vielfach die Vorgaben des Lehrwerks und [...] vertrauen [...] vermutlich auf ihre eigenen fachlichen Kompetenzen“ (ebd.: 404), obwohl letztere – wie in der Untersuchung ebenfalls deutlich wird – oft lückenhaft sind. Anstelle der inhaltlichen Auseinandersetzung dominiert stattdessen die (1) Suche und Auswahl von Unterrichtsaktivitäten, (2) deren Konkretisierung in Form von Arbeitsaufträgen oder Methoden sowie (3) eine Antizipation der Umsetzung dieser Aktivitäten im Unterricht – wenngleich nicht alle drei Ebenen immer (chronologisch) auftreten müssen.

Hinsichtlich der Struktur der beobachteten Gespräche zeigt sich in Knorrs Studie (ebd.: 406–409), dass sich die Studierenden vornehmlich an der Phasenstruktur der Unterrichtsstunden orientieren, also erst über den Unterrichtseinstieg, dann über die folgenden Phasen sprechen. Auch regen die Gespräche zahlreiche Aushandlungsprozesse zwischen den Studierenden an, etwa wenn es um die konkrete Gestaltung unterrichtlicher Aktivitäten geht. Zugleich wurde in der Studie deutlich, dass viele Ideen unterhinterfragt bleiben und Entscheidungen für oder gegen eine Aktivität oftmals ohne weiterführende Überlegungen überstürzt getroffen werden.

Innerhalb der Deutschdidaktik fehlen nach wie vor sowohl Studien, die Wege in der Lehrer*innenprofessionalisierung im Allgemeinen in den Blick nehmen, als auch Studien, die Fähigkeiten von Studierenden im Speziellen untersuchen (Hesse i. d. B.; Schmidt/Schindler 2020: 19f.). Aus deutschdidaktischer Sicht kann das vorliegende Projekt daher nur auf sehr wenige und noch recht unübersichtliche Ergebnisse zum Planungshandeln von (angehenden) Deutschlehrkräften aufbauen:

- Tebrügge (2001) untersucht in ihrer Dissertationsstudie das Planungsverhalten von berufstätigen Deutsch-, Mathematik- und Chemielehrkräften quantitativ auf Basis einer Fragebogenerhebung sowie qualitativ mittels Interviews und Laut-Denk-Protokollen. Im Fächervergleich stellt sich heraus, dass berufstätige Deutschlehrkräfte zunächst im Rahmen einer Jahresplanung die zu behandelnden Inhalte und Lernziele in Form von Unterrichtseinheiten bündeln und ordnen. Im laufenden Schuljahr werden diese Einheiten dann meist als ganze geplant, wobei die Suche nach geeigneten Materialien und Aufgaben den größten Raum im Planungsprozess einnimmt. Eine Feinplanung auf der Ebene der Einzelstunde wird nicht immer realisiert, um möglichst flexibel auf den Lernstand der Schüler*innen reagieren zu können. Wird sie dennoch angefertigt, stehen vor allem die Formulierung von Leitfragen, die Gliederung der Stunde oder die Aufgabenstellungen im Mittelpunkt (Tebrügge 2001: 148–155; 200–202).
- Das Projekt „KAMA“ (Heins et al. 2020) thematisiert ebenfalls Planungsaktivitäten von berufstätigen Lehrpersonen, fokussiert dabei allerdings mit der Aufgabenkonstruktion nur einen Teilaspekt des Planungshandelns. In einem fiktiven, standardisierten Setting wurden Lehrkräfte gebeten, Aufgabe(n) zur Erzählung *Eifersucht* von Tanja Zimmermann zu konzipieren. Die bisher publizierten Befunde zeigen zwei dominierende Relevanzsetzungen der Lehrkräfte für den Planungsprozess: die Orientierung an der

Stundenchoreographie und an Operatoren. Beide Ergebnisse sind dabei anschlussfähig an die Ergebnisse von Knorr (2015) bzw. Tebrügge (2001).

- Auch das Projekt „PlanvoLL-D“ (zuletzt Fladung 2020) untersucht mit der didaktischen Adaptivität eine Teilfacette der Unterrichtsplanung. Kontrastiv zur KAMA-Studie wird hier jedoch ein authentisches Setting gewählt, indem die schriftlichen Planungsentwürfe von Referendar*innen im Fach Deutsch analysiert werden. In den Planungsprodukten dokumentiert sich ähnlich wie bei Knorr (2015), dass die angehenden Lehrpersonen mehr allgemeine als fach- bzw. inhaltspezifische Planungsentscheidungen treffen. Zugleich ist auf methodischer Ebene zu diskutieren, ob die Erfassung der lehrer*innenseitigen Fähigkeit zur Unterrichtsplanung mittels dieser „Ausbildungsartefakte“ (Schröder et al. 2020: 106) möglich ist, oder ob nicht doch vornehmlich die Fähigkeit zur Realisierung einer bestimmten Textsorte³ erfasst wird.

Aus der Sichtung der bisherigen Studien wird insgesamt deutlich, dass (doch recht) Unterschiedliches in den Blick genommen wird, wenn Forschung zur Unterrichtsplanung betrieben wird. Unübersichtlichkeit im Feld wird zudem durch die verschiedenen methodischen Ansätze generiert, die in den Studien zur Anwendung kommen. Vor diesem Hintergrund ist umso zentraler, dass nachfolgend expliziert wird, welche Facetten von Unterrichtsplanung mit der vorliegenden Studie adressiert werden, damit eine entsprechende Situierung vorgenommen werden kann.

2.3 | Zum Verständnis von Unterrichtsplanung: zwischen Problemlösen und Übungsgelegenheit

Mit dem Begriff der Unterrichtsplanung fassen wir die situationsspezifischen und fachspezifischen Planungstätigkeiten, die der unterrichtlichen Lehr- und Lernsituation vorausgehen. Um Einblicke in diese Planungstätigkeiten zu erlangen, nehmen wir kollegiale Planungsgespräche von Studierendentandems in den Blick. Anders als in der Studie von Knorr (2015) geht es uns aber nicht um Planungsgespräche, in denen zwei Studierende gemeinsam eine Stunde von Grund auf planen. Vielmehr stehen in KOPPRA-D Besprechungen im Fokus, bei denen ein*e Studierende*r einen vorläufigen Planungsentwurf für die zu haltende Stunde vorlegt und sich über diesen mit einer Kommilitonin*inem Kommilitonen austauscht. Die Planungsgespräche beruhen also auf *Zwischenprodukten* einer zuvor individuellen Planung und zielen auf die gemeinsame Überarbeitung derselben (dazu ausführlich Abschnitt 4.1).

Die individuellen Planungen und die darauf aufbauenden Planungsgespräche können aus zwei verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Einerseits lassen sie sich im Rahmen der „Logik der Schule“ (Winkler 2019) als eine Form des mentalen Problemlösens beschreiben (u. a. Broeckmans 1986; Bromme 1981). Dabei müssen die Studierenden unter Einbezug unterschiedlicher Wissensbestände und Skripts Handlungsoptionen antizipieren und abwägen oder Entscheidungen zur Fokussierung von Fachinhalten treffen. In der Regel verläuft dieser Prozess „nicht linear, sondern zirkulär mit vielen Interdependenzen und Rückbezügen“ (Schröder et al. 2020: 105). Gleichwohl wirken im schulischen Alltag auch pragmatische Zwänge, die kein

³ Zur Textsorte „Ausführlicher Unterrichtsentwurf“ im Fach Deutsch siehe Hochstadt/Olsen (2013: 97–99).

endloses Nachdenken erlauben, sondern eine möglichst effiziente Bewältigung von Aufgaben verlangen (Winkler 2019: 74).

Andererseits kann das gemeinsame Sprechen über Planungen auch als eine Gelegenheit zur Übung in der „Logik der Universität“ (ebd.) betrachtet und untersucht werden, in der (1) Momente der Wiederholung, (2) ein Als-ob-Charakter und (3) negative Erfahrungen – verstanden als drei zentrale Merkmale der Übung (vgl. Brinkmann 2021) – aufscheinen können.

Dabei spielt (1) die Wiederholung insofern eine Rolle, als die Studierenden im Gespräch über Planungen vor der Herausforderung stehen, die bereits erstellte, individuelle Planung aufzugreifen und erneut zur Disposition zu stellen. Genutzt wird also die „zeitliche Differenz, um in der Wiederholung des Alten auf Neues auszugreifen und Veränderungen, Blick- und Perspektivwechsel zu erzielen“ (ebd.: 31).

Die Überlegungen, die die Studierenden im Planungsgespräch anstellen, weisen zudem einen (2) Als-ob-Charakter auf. Anders als in Gesprächen mit Mentor*innen, die (v. a. später im Referendariat) immer mit einem mehr oder weniger großen Bewertungsdruck einhergehen, ist davon auszugehen, dass in der Peer-to-Peer-Situation „Fehler und Unvollkommenheiten“ (ebd.) weitaus eher zugestanden werden.

Schließlich kann sich der Übungscharakter in Planungsgesprächen in (3) negativen Erfahrungen ausdrücken, die etwa dadurch entstehen, dass die Tandempartner*innen eine geplante Sequenz z. B. als kognitiv überfordernd, fachlich unangemessen oder zeitlich fehlkalkuliert einschätzen. In diesen Momenten werden die Überlegungen der Studierenden irritiert:

In der Erfahrung dieses Widerstreits der Perspektiven und Positionen, in der Konfrontation mit anderen, fremden Hinsichten sowie in der Herausforderung, seine eigene Perspektive argumentativ in Auseinandersetzung mit anderen zu plausibilisieren und am Beispiel zu prüfen und zu validieren – in diesen Erfahrungen werden Irritationen, Enttäuschungen und gegebenenfalls sogar Erfahrungen von Nichtkönnen manifest. (ebd.: 34)

2.4 | Zur Ableitung der Forschungsfragen

Fasst man die bisherigen Überlegungen zusammen, wird deutlich, dass es sich bei der Unterrichtsplanung sowohl um eine normativ für wichtig erachtete als auch schulpraktisch relevante Tätigkeit handelt. Bisherige Forschungen zur Unterrichtsplanung haben nur hinsichtlich ausgewählter Aspekte übereinstimmende Ergebnisse hervorgebracht. So zeigen bspw. mehrere Studien, dass sich (angehende) Lehrpersonen beim Planen am Phasenverlauf bzw. der Stundenchoreografie orientieren. Widersprüchlich sind die Ergebnisse mit Blick auf die Frage, welche Aspekte des Unterrichts in der Planung als relevant gesetzt werden. Während ältere Studien betonen, dass die Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten dominiert, wird diese in neueren Studien tendenziell vermisst. Eine Erklärung für diesen Befund kann darin gesehen werden, dass Planungsaktivitäten sowohl konzeptionell als auch methodisch unterschiedlich ge- und erfasst wurden.

Der vorliegende Beitrag will durch die Beantwortung zweier deskriptiver Forschungsfragen zu weiterem Erkenntnisgewinn in diesem Forschungsfeld beitragen. Einerseits soll herausgearbeitet werden, 1) wie die Studierenden Gespräche über Planungsdokumente zu Literaturstunden gestalten. Andererseits soll analysiert werden, 2) welche Aspekte die Studierenden in diesen

Planungsgesprächen relevant setzen. Den Planungsgesprächen kommt dabei eine Doppelrolle zu: Einerseits geben sie als Erhebungsmethode Einblicke in die Planungsprozesse von Studierenden (vgl. dazu Abschnitt 3.1), andererseits sind sie auch Untersuchungsgegenstand, wenn es darum geht, auf Basis der Rekonstruktionen und Kodierungen Chancen und Herausforderungen des Settings für das Praxissemester auszuloten.

3 | Zur Anlage des Forschungsprojekts KOPPRA-D

Aus methodischer Perspektive gilt es, zunächst vertiefend zu begründen, warum wir uns dazu entschieden haben, Studierende in Anlehnung an das kollegiale Unterrichtscoaching Gespräche über ihre Planungen führen zu lassen. Daran anschließend werden zentrale Aspekte zur Datenerhebung, Stichprobe und zur Datenanalyse näher erläutert.

3.1 | Kollegiales Unterrichtscoaching als Forschungsmethode zur Erfassung der Planungsprozesse von Studierenden

Beim kollegialen Unterrichtscoaching handelt es sich um ein Verfahren, dem aus lerntheoretischer Perspektive ein großes Potenzial in der Lehrer*innenbildung zugeschrieben wird. In der internationalen Forschung wird das Peer-Coaching als vielversprechende Übungsgelegenheit in schulpraktischen Phasen betrachtet, um kommunikative Kompetenzen im Rahmen der Unterrichtsreflexion und auch die Fähigkeit zur kritischen Unterrichtswahrnehmung zu fördern, insbesondere auch die Planungsaktivitäten von Studierenden (im Überblick: Hooker 2013, Lu 2010, dazu auch Jähne et al., in diesem Band). Auch im deutschsprachigen Diskurs gewinnt das kollegiale Unterrichtscoaching an Bedeutung und hat bereits einige Forschungen motiviert (z. B. Greiten/Trumpa 2017, Weitzel/Blanke 2019).

Mit Kreis/Staub (2017) lässt sich das kollegiale Unterrichtscoaching als Verfahren fassen, in dem ein Coach einen Coachee während eines Coachingzyklus begleitet, der die gemeinsame Unterrichtsplanung, -durchführung und -nachbesprechung umfasst. Ziel ist dabei, dass die Kommunikation zwischen Coach und Coachee ko-konstruktiv erfolgen soll, d. h. beide Teilnehmenden fühlen sich gleichermaßen für den gesamten Coachingzyklus – und damit die Unterrichtsstunde(n) – verantwortlich.

In unserer Untersuchung wollen wir einerseits das fachspezifische Potenzial dieser Übungsgelegenheit näher ausleuchten, das Verfahren andererseits aber auch als Erhebungsmethode nutzen, um Einblicke in die Relevanzssetzungen der Studierenden bei ihren Unterrichtsplanungen zu gewinnen. Drei Aspekte waren dabei leitend:

- (1) Ein Vorteil gegenüber Studien, die den individuellen Planungsprozess durch Selbsteinschätzungen oder lautes Denken in den Blick nehmen (s. o., Abschnitt 2.2), besteht darin, dass das Verfahren Möglichkeit zum Austausch über das Planungshandeln bietet. Folglich können die Proband*innen die planungsrelevanten Auswahlentscheidungen explizieren und sich hinsichtlich der Zugriffsweise positionieren. Führer/Heller (2018: 115) verweisen etwa darauf, dass das Reflektieren über unterrichtsbezogene Phänomene bei angehenden Lehrpersonen gerade nicht auf eine individuelle Introspektion beschränkt ist, sondern vor allem diskursiv realisiert wird.

- (2) Mit dem kollegialen Unterrichtscoaching wird die Kommunikation unter Peers fokussiert. Wir gehen davon aus, dass in solchen Gesprächen (stärker) die eigenen Relevanzsetzungen der Studierenden dominieren. So haben etwa Mentor*innengespräche zur Unterrichtsplanung den (forschungsmethodischen) Nachteil, dass Studierende sich mitunter stark an den Erwartungen der Mentor*innen und deren Vorstellungen von gutem Unterricht orientieren (dazu z. B. Greiten/Trumpa 2017: 64).
- (3) Zentral für den Erhebungskontext ist, dass es sich bei allen Stunden um Realplanungen handelt, d. h. Stunden, die von den Studierenden im Rahmen des Praxissemesters durchgeführt wurden. Im Gegensatz zu einem Großteil der bestehenden Studien (s. o., Abschnitt 2.2) wird somit die Planungsperformanz der Studierenden in einer authentischen Anforderungssituation⁴ erfasst, die dazu geeignet(er) erscheint, Fähigkeiten zur Unterrichtsplanung valide zu erheben.

Zur Standardisierung der Rahmenbedingungen für die jeweiligen kollegialen Unterrichtsgespräche wurden den Studierenden einige verbindlichen Schritte für die Durchführung vorgegeben, die in der nachfolgenden Abbildung dargestellt sind:

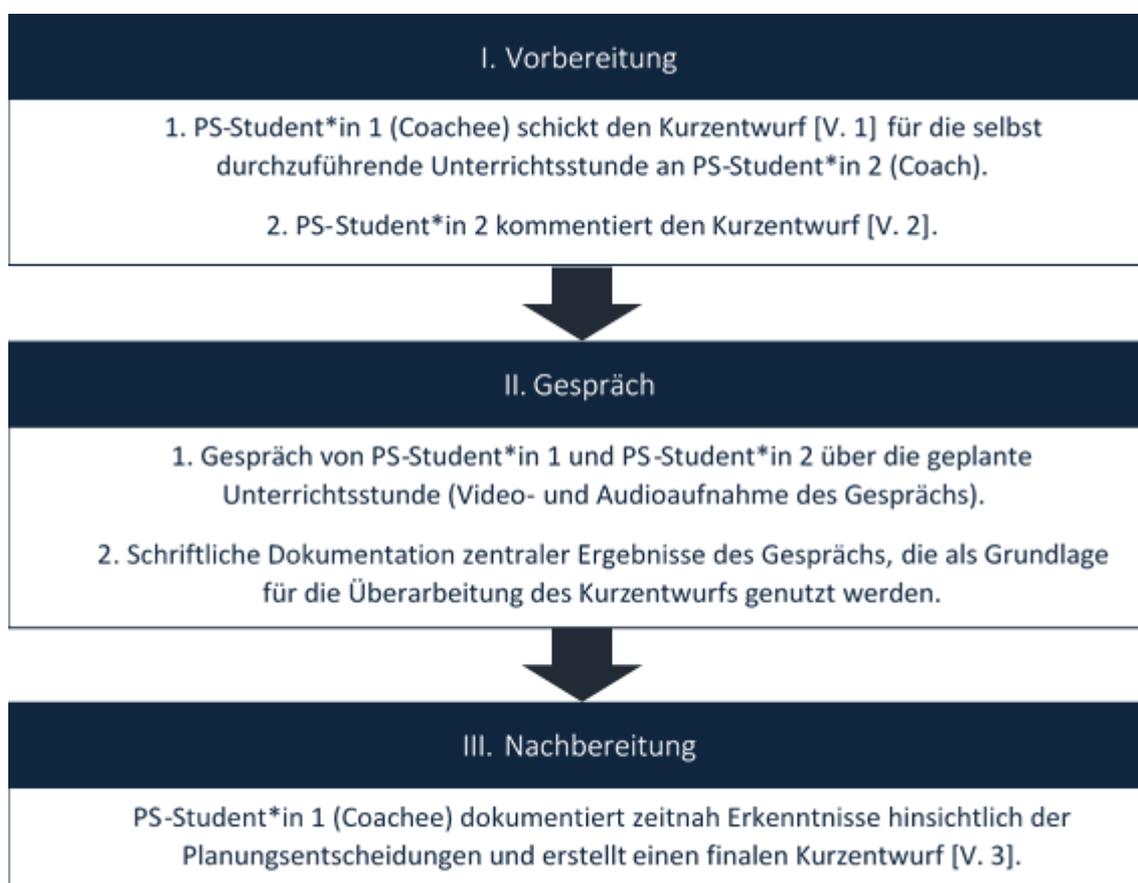


Abb. 1: Strukturelle Vorgaben für die Planungsgespräche

⁴ Wenngleich hier einschränkend angeführt werden muss, dass die Studierenden orientierende Vorgaben zur Textform „Kurzentwurf“ durch die allgemein- und fachdidaktischen universitären Begleitveranstaltungen erhielten, die sie während der Praxisphase besuchten (siehe Abschnitt 3.2).

Mit Blick auf unsere Zielsetzung, einen interaktiven, authentischen und selbstläufig gestalteten Diskurs der Studierenden über die Unterrichtsstunde zu erfassen, haben wir über die genannten Punkte hinaus keine inhaltlich-strukturellen Vorgaben (z. B. Gesprächsleitfaden mit zu behandelnden Themen) gemacht. Die Textform „Stundenentwurf“ – konkret war ein Kurzentwurf gefordert (Abb. 1) – sollte nach den Vorgaben⁵ angefertigt werden, die den Studierenden bereits aus ihrer deutschdidaktischen Begleitveranstaltung im Praxissemester bekannt waren.

3.2 | Anlage der Studie und Stichprobe

Die Datengrundlage für die Untersuchung bilden Planungsgespräche von Studierenden an der Universität Jena, die im Sommersemester 2019 ihr fünfmonatiges Praxissemester absolviert haben. An der Studie nahmen $N=14$ Studierende des Faches Deutsch teil, die i. d. R. im sechsten Fachsemester studierten. Die insgesamt sieben Tandems haben sich analog zur Schulzuweisung gebildet, die zentral vom Jenaer Zentrum für Lehrer*innenbildung vorgenommen wurde. Die Studierenden in den jeweiligen Tandems haben ihr Praxissemester daher entweder paarweise an der gleichen Schule oder an benachbarten Schulen innerhalb einer Stadt absolviert, was die Durchführung der Datenerhebung erheblich erleichterte. Zugleich konnten aufgrund der zentralen Zuweisungen nicht alle Gelingensbedingungen für produktive Tandem-Partnerschaften, wie bspw. eine längerfristig etablierte vertrauensvolle Beziehung (Hoferichter/Volkert 2020: 136), eingelöst werden.

Die Studierenden erhielten vor dem Beginn des Praxissemesters im Rahmen einer zweistündigen Veranstaltung einen Input, in dem die Grundprinzipien des kollegialen Unterrichtscoachings vorgestellt wurden. In den einzelnen Tandems wurden mit wechselnden Rollen (Coach, Coachee) jeweils zwei Planungsgespräche zu Beginn (t_1) und zwei Planungsgespräche zum Ende (t_2) des Praxissemesters nach den in Abschnitt 4.1 dargelegten Vorgaben durchgeführt.⁶ Mit der Vorgabe, eine Unterrichtsstunde im Gegenstandsfeld Literatur zu planen, wurde eine leichte Standardisierung hinsichtlich der Inhalte der Unterrichtsplanungen vorgenommen.⁷ Für die Auswertung liegen damit 2 x 14 ($N = 28$) videografierte Planungsgespräche vor.

Zentral für diesen Beitrag sind die Planungsgespräche zum ersten Messzeitpunkt. In vier Fällen wurde zu t_1 kein Literaturunterricht geplant, einmal fand eine Nachbesprechung zu einer bereits durchgeführten Unterrichtsstunde statt. Die neun verbleibenden Gespräche wurden nach den Konventionen des GAT-2-Basistranskripts (Selting et al. 2009) verschriftlicht. Die Planungsgespräche wurden von Studierenden selbst videografiert und anschließend forschenseitig transkribiert. Für die Datenanalyse liegen damit die Videografien der Planungsgespräche, deren

⁵ Zentrale Elemente sind hier die Formulierung von Thema und Lernziel(en) der Stunde, die Angabe der einzelnen Phasen (Lernschritte und Lerninhalte), das geplante Lehrer*innen und Schüler*innenhandeln, die Ausführung möglicher Schwierigkeiten, die Angabe der Sozialform sowie die einzusetzenden Medien bzw. das geplante Tafelbild.

⁶ Sowohl der zweistündige Input als auch die Durchführung der Planungsgespräche waren eingebettet in das praxisbegleitende allgemeindidaktische Blockseminar „Einführung in die Schulwirklichkeit“, das darauf zielte, Studierenden Raum zur Reflexion ausgewählter unterrichtsbezogener Tätigkeiten (z. B. Unterrichtsplanung) zu geben. Für die Erhebung wurde das sonst fächerübergreifende Seminar ausschließlich mit Deutschstudierenden besetzt. Als Dozent fungierte der Zweitautor des Beitrages.

⁷ Ausgangspunkt war hier ein weiter Literaturbegriff, um die Umsetzbarkeit für die Studierenden an ihren jeweiligen Schulen zu erhöhen.

Transkripte, die Stundenentwürfe [V. 1 + V. 3, s. o., Abb. 1] sowie die Anmerkungen des Coaches vor [V. 2, s. o. Abb. 1].

3.3 | Datenanalyse

Um die Planungsprozesse der Studierenden systematisch zu analysieren, wurde einerseits inhaltsanalytisch herausgearbeitet, welche (fachlichen) Inhalte Gegenstand der Verständigung wurden, sowie andererseits rekonstruiert, wie die Studierenden die Gespräche selbst gestalten. Die Datenanalyse erfolgte in einem mehrschrittigen Verfahren:

- (1) Die Planungsgespräche wurden zuerst in Sequenzen gegliedert, um Gesprächsentwicklungen nachzuvollziehen und vergleichbare Passagen – in und zwischen den Gesprächen – identifizieren zu können (u. a. Deppermann 2008: 32). Wir definieren eine „Sequenz“ als Abfolge von unmittelbar aufeinander folgenden und sich aufeinander beziehenden Äußerungseinheiten (*turn constructional units*, Stukenbrock 2013: 230) der Studierenden zu einem bestimmten Gesprächsgegenstand.⁸
- (2) In einem nächsten Schritt wurde deduktiv der *Modus* bestimmt. Für jede Sequenz wurde dichotom kodiert, ob sie dialogisch oder monologisch gestaltet wurde. In *monologischen* Sequenzen stellt lediglich einer der Gesprächsteilnehmenden ihre*seine Sicht auf den Gesprächsgegenstand dar. Der*Die jeweils andere Gesprächspartner*in verbleibt in einer passiven Rolle, die sich auf Rezeptionssignale oder Bestätigungspartikeln beschränkte. In *dialogischen* Sequenzen stellen *beide* Studierende ihre Perspektiven auf den Gesprächsgegenstand dar. Außerdem wurde dichotom kodiert, welche*r der beiden Gesprächsteilnehmer*innen, d. h. Coach oder Coachee, die Sequenz jeweils initiiert (*Impulsgeber*in*).
- (3) Ein wesentliches Erkenntnisinteresse unserer Studie bestand darin zu ermitteln, was die Studierenden zum Gegenstand ihrer Planungsgespräche machen. Dazu wurde jeder Sequenz zunächst ein *Gesprächsthema* zugeordnet. Damit soll auf der Makroebene der Frage nachgegangen werden, ob eine bestimmte Unterrichtsphase (z. B. Einstieg, Erarbeitung), Übergänge zwischen Phasen innerhalb der Stunde, die Unterrichtsstunde als Ganzes, allgemeine Angaben zur Stunde oder von der Stunde losgelöste Aspekte („Gesprächsorganisation“, „Metareflexion“) besprochen werden. Die jeweiligen Kategorien wurden in einem induktiv-deduktiven Verfahren entwickelt.
- (4) Die Einheit *Fokus* spezifiziert, welcher Aspekt innerhalb des kodierten Gesprächsthemas besprochen wird. Um zu einem differenzierten Bild der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen zu gelangen, wurden die Kategorien in einem induktiv-deduktiv Vorgehen rekursiv anhand der Daten erweitert und an das Material angepasst. Für sieben der vorläufig 17 Kategorien (s. u., Abschnitt 5.2.2) wurden zudem weitere Subkategorien formuliert.

⁸ Der Anfang und das Ende von Sequenzen werden durch zwei komplementäre Kriterien ermittelt: Inhaltlich wird geprüft, wann sich die Interaktanten einem neuen Gesprächsgegenstand widmen. Mit einer solchen thematischen Neuorientierung wird dabei sowohl das Ende des vorangegangenen als auch der Beginn einer neuen Sequenz markiert. Formal können sprachliche Grenzmarkierungen, wie explizite Formulierungen oder bestätigende Gesprächspartikeln, Hinweise auf Beginn und Ende einer Sequenz geben (Deppermann 2008: 76).

Für die Datenaufbereitung wurden die Sequenzen von uns zunächst individuell kodiert und bei Abweichungen jeweils kommunikativ validiert. Anschließend wurde die vorläufige Sequenzbestimmung von einer weiteren Kodiererin geprüft und die Sequenzeinteilung ggf. von uns erneut konsensuell validiert.

In einem nächsten Schritt wurde die inhaltsanalytische Kodierung in den weiteren Analyseschritten (2) bis (4) von uns wiederum zunächst individuell vorgenommen und Abweichungen sowie unklare Zuordnungen in der Forscher*innengruppe anschließend kommunikativ validiert. Einschätzungen der (fachdidaktischen) Qualität der Gespräche sind mit dem hier vorliegenden Kodiermanual (noch) nicht intendiert, aber perspektivisch angedacht (siehe Abschnitt 6).

4 | Erste Erkenntnisse aus KOPRA-D

Nachfolgend wollen wir erste Einblicke in Befunde der Untersuchung geben. Dazu werden wir zunächst auf die Gesprächsgestaltung eingehen (Forschungsfrage 1), um darauf aufbauend zu betrachten, welche inhaltlichen Schwerpunkte die Studierenden für das Gespräch setzen (Forschungsfrage 2).

4.1 | Gesprächsgestaltung

Alle Gespräche eint, dass zu Gesprächsbeginn der Stundenentwurf (als Ganzes) kurz vom Coach oder Coachee rekapituliert wird. Daran anschließend sind in den Planungsgesprächen der Studierenden zwei Schemata der sequenziellen Organisation und der Interaktionsbeziehungen rekonstruierbar, die wir nachfolgend anhand zweier Planungsgespräche in den Abbildungen 2 und 3 aufzeigen. Die in den Abbildungen verwendeten Phasenbezeichnungen (Erarbeitung I, II etc.) orientieren sich dabei an den Benennungen, die die Studierenden in ihren Kurzentwürfen verwenden. In den Abbildungen sind jeweils *Gesprächsthema* (z. B. Einstieg, Erarbeitung) und *Modus* (monologisch vs. dialogisch) dargestellt:

- (1) Der Großteil der Planungsgespräche zeigt ein lineares Vorgehen, das sich am Verlauf des jeweils vorliegenden Stundenentwurfs orientiert (Abb. 2). In diesen Gesprächen gibt es keine inhaltlichen Rückbezüge zu bereits Verhandeltem. Primär ist der Gesprächsverlauf zudem monologisch gestaltet (dargestellt durch die geraden Pfeile).



Abb. 2: Darstellung eines linearen Verlaufs im Planungsgespräch (02_Müller_Bachmann_t1)

- (2) Demgegenüber gibt es einige Gespräche, die sowohl monologische als auch dialogische Sequenzen (gezackte Linien) enthalten und zudem eine zirkuläre statt einer linearen Struktur im Gesprächsverlauf zeigen. Beispielhaft für mehrere in unserem Datensatz rekonstruierte Gesprächsverläufe zeigt sich im Gesprächsverlauf in Abbildung 3, dass

nach der linearen Besprechung der einzelnen Phasen der Unterrichtsstunde von den Studierenden Rückbezüge zu bereits besprochenen Gesprächsthemen – hier Einstieg und Erarbeitung II – vorgenommen werden.

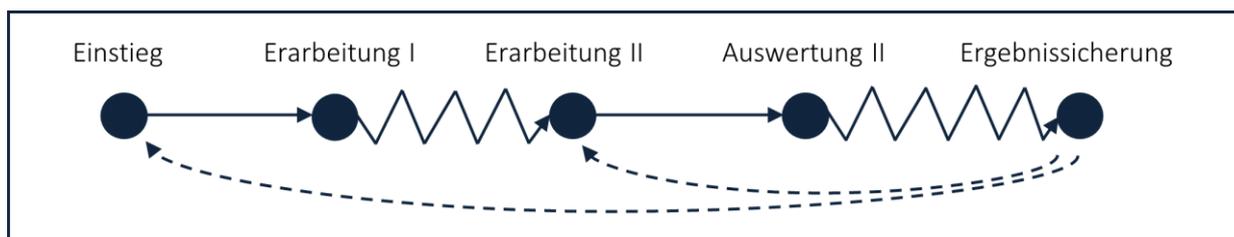


Abb. 3: Darstellung eines zirkulären Verlaufs im Planungsgespräch (04_Huber_Zimmermann_t1)

Über den Gesprächsverlauf und dessen monologische bzw. dialogische Gestaltung hinaus wurde untersucht, wer (Coach oder Coachee) im Gespräch die verhandelten Themen jeweils einbringt. Hier zeigte sich ein sehr einheitliches Bild: Sieht man von der kurzen Kontextualisierung der Planung seitens des Coachees ab, brachten in 8 von 9 Gesprächen ausschließlich die Coaches die Themen in das Gespräch ein. Nur in einem Gespräch trat ein fortlaufender Wechsel auf, insofern auch der Coachee gezielte Fragen an den Coach richtete.

4.2 | Inhalte der Planungsgespräche

In der Datenanalyse hat es sich als tragfähig erwiesen, zwischen übergeordneten Gesprächsthemen und deren Fokussierungen zu unterscheiden (s. o., Abschnitt 4.3). Entsprechend dieser Analyselogik werden nachfolgend erste Erkenntnisse dargestellt.

4.2.1 | Gesprächsthemen

Hinsichtlich des Gesprächsthemas ist zunächst augenfällig, dass alle Planungsgespräche eine *phasenorientierte Vorgehensweise* aufweisen, sich also überwiegend am Stundenentwurf [V. 1] orientieren (s. o., Abb. 2 und 3). Demgegenüber ist eine *aspektorientierte Vorgehensweise*, die die Rolle von Aufgabenstellungen, die Textschwierigkeit o. Ä. zentral setzt, in unseren Daten nicht erkennbar. Hier bestehen Parallelen zu den Befunden aus der KAMA-Studie (s. o., Abschnitt 2.2), in der sich die Proband*innen bei der Aufgabenplanung stark an einer Stundenchoreografie orientieren. Interessant ist mit Blick auf die starke Phasenorientierung in unserer Studie, dass die Sequenzierung, also inwieweit die einzelnen Unterrichtsphasen schlüssig aufeinander aufbauen, hingegen nur marginal von den Studierenden besprochen wird (in 2 von 9 Gesprächen).

Ebenfalls weniger frequent, aber forschungsseitig interessant sind Sequenzen, in denen eigene Planungs- oder Lehrerfahrungen der Studierenden in die Argumentation eingebracht werden, die sich nicht mehr (nur) auf die konkrete Stunde beziehen (in 4 von 9 Gesprächen). Exemplarisch soll dieser Aspekt anhand der folgenden Äußerung des Studierenden Zimmermann gezeigt werden:

Beispiel 1: Erfahrungsargument⁹ (Gespräch 04: Huber [Coachee] – Zimmermann [Coach]; T1)

411 Zi: (-) das hatte ich nämlich jetzt montag in MEIner
 unterrichtsstunde-

412 (-) äh dass (-) schüler oftmals aufgaben nicht verSTANden haben-

413 Hu: [<<bejahend>hm_HM->]

414 Zi: [(-) wenn ich keine] konkreten beispiele vorweg LIEfere,

415 (-) un das is IMmer==

416 =also das is(--) is mir aufgefallen dass (-) es wirklich WICHtig
 is==

417 =wenn man (-) einfach en kleinen input denen schon vorWEG gibt-

In der weiteren Datenanalyse gilt es zu klären, welche Rolle resp. Bedeutung solche Reflexionen innerhalb der jeweiligen Planungsgespräche für die Proband*innen einnehmen. Wie im hier angeführten Beispiel ist es denkbar, dass bisherige Erfahrungen eine Legitimation der erdachten Handlungsmöglichkeiten (s. o., Abschnitt 2.1) für die Studierenden darstellen. Weiterführend könnte es daher auch interessant sein zu fragen, ob die Studierenden in den kodierten Erfahrungsargumentationen eher im Hinblick auf die „Logik der Schule“ – wie im obigen Beispiel – argumentieren und/oder sich auf die „Logik der Deutschdidaktik“ (Winkler 2019: 74) – etwa fachdidaktische Ansprüche an Aufgabenstellungen – in ihren Ausführungen beziehen.

4.2.2 | Fokussierungen

Im Folgenden gilt es, differenzierter auf die (fachdidaktische) Ausgestaltung der einzelnen Themen einzugehen. Zunächst ist festzustellen, dass innerhalb des Korpus eine starke Varianz hinsichtlich der angesprochenen Schwerpunkte besteht. Das vollständige Kodiermanual enthält in einer ersten Fassung insgesamt 17 Kategorien (s. u., Tab. 1). Von diesen werden im Schnitt zehn pro Planungsgespräch diskutiert (M = 10,22, SD = 2,39). Das Minimum lag bei 6, das Maximum bei 13. Daraus lässt sich schließen, dass einige Tandems in den jeweiligen Stundenplanungen vielfältige Aspekte fokussieren, während andere sich nur auf einige wenige Kategorien zur Reflexion beschränken. Zugleich ist an dieser Stelle anzuführen, dass sowohl eine niedrige als auch hohe Anzahl an verschiedenen Codes in der Kategorie „Fokus“ nicht zwingend einen Qualitätsausweis für ein Gespräch darstellt.

Um einen Überblick darüber zu geben, welche Facetten wie oft in den insgesamt neun Gesprächen verhandelt werden, sind in der nachfolgenden Tabelle 1 die Ergebnisse¹⁰ der quantifizierenden Auswertung von N=223 Sequenzen mit absteigender absoluter bzw. relativer Häufigkeit dargestellt.

⁹ Den Ausdruck „Erfahrungsargument“ wählen wir hier als vorläufige Bezeichnung für das betrachtete Phänomen. In den weiteren Analysen gilt es vertiefend zu prüfen, welche Argumentationsmuster erkennbar werden (s. u.).

¹⁰ In den Angaben sind 42 Sequenzen ausgeklammert, die sich entweder auf „Allgemeine Angaben“ oder die „Gesprächsorganisation“ (s. o., Abschnitt 4.3) beziehen, da hier jeweils kein Fokus kodiert wurde.

Code	Kurzbeschreibung	Abs.	Rel.
Aufgabe/n	Die Aufgabe(n) für eine bestimmte Arbeitsphase wird bzw. werden thematisiert (z. B. bzgl. der Aufgabenformulierung).	42	18,83
Zeitmanagement	Die Zeitplanung zu Inhalten, Zielsetzungen oder dem methodischen Vorgehen wird besprochen.	26	11,66
Medien und Material	Die Darstellung von Tafelbildern, Arbeitsblättern usw. wird besprochen.	24	10,76
Antizipierte Schüler*innenhandlungen	Erwartete Gesprächsbeiträge, Verstehensprozesse und -produkte der Lernenden werden besprochen.	22	9,87
Lernziel/e	Es wird besprochen, welche (Teil-)Kompetenz(en) in der Stunde bzw. in einzelnen Unterrichtsphasen gefördert werden sollen.	17	7,62
Aktivierung Vorwissen	Es wird besprochen, wie das Vorwissen der Lernenden aktiviert werden soll.	16	7,17
Lernvoraussetzungen	Die Fähigkeiten der Lernenden insgesamt oder einzelner Lernender werden besprochen.	13	5,83
Sozialform	Die Wahl und/oder die Gestaltung der Sozialform/Handlungsmuster in der Unterrichtsstunde werden besprochen.	10	4,48
Differenzierung	Maßnahmen zur Differenzierung – auf sozialer, didaktischer, methodischer oder arbeitsorganisatorischer Ebene – werden besprochen.	9	4,04
Evaluation	Lehrer- oder lernendenbezogene Formen der Rückmeldung zu einzelnen Unterrichtsphasen und/oder der Unterrichtsstunde werden besprochen.	9	4,04
Motivation	Es wird besprochen, wie die Lernenden zur Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand motiviert werden sollen.	9	4,04
Klassenmanagement	Aspekte zum Arbeitsverhalten der Lernenden, zu Regeln für Arbeitsphasen etc. werden besprochen.	6	2,69
Methode	Die methodische Strukturierung oder die gewählte(n) Methode(n) (z. B. Meldekette, Gruppenpuzzle) werden besprochen.	6	2,69
Didaktische Routine	Die Studierenden besprechen – aus ihrer Sicht bestehende – tradierte Sichtweisen zur Unterrichtsgestaltung, z. B. zur Verhandlung eines Lerngegenstands oder zur Gestaltung von Lernprozessen.	4	1,79
Einbettung in die Unterrichtsreihe	Es wird thematisiert, wie die geplante Unterrichtsstunde mit vorherigen oder nachfolgenden Unterrichtsstunden verknüpft ist.	4	1,79
Fachliche Klärung	Fachliche Aspekte zum Unterrichtsgegenstand (z. B. Schwierigkeit des literarischen Textes) werden besprochen.	3	1,35
Lehrer*innenrolle	Aspekte zum Lehrer*innenverhalten, zur Interaktion als Lehrkraft usw. werden besprochen.	3	1,35
Gesamt		223	100

 Tab. 1: Vorläufige Ergebnisse zur Kategorie „Fokus“ in den Planungsgesprächen zu t₁

Wie in Tabelle 1 zu sehen ist, besprechen die Studierenden sowohl eher fachübergreifende Themen (z. B. Zeitmanagement, Klassenmanagement) als auch potenziell fachbezogene Kategorien (z. B. Aufgabe/n, Lernvoraussetzungen). Allerdings muss auch hier betont werden, dass aus der Häufigkeit der Kategorien selbst noch keine unmittelbaren Rückschlüsse auf die Qualität der Gespräche oder deren Fachspezifik möglich sind. Dies möchten wir im Folgenden an zwei Transkriptauszügen zur häufig diskutierten Kategorie „Aufgabe/n“ verdeutlichen. Konkret

handelt es sich um Passagen, die mit der Subkategorie „Aufgabensupport“ kodiert wurden. Vordergründig wird in beiden Beispielen die Frage verhandelt, wie die Lernenden bei der Bewältigung von Anforderungen unterstützt werden können.

Beispiel 2: Aufgabensupport (Gespräch 02: Müller [Coachee] – Bachmann [Coach]; T1)

[Kontext: In der Sequenz wird die geplante Aufgabe zum Einstieg in die Unterrichtsstunde diskutiert. Die Schüler*innen sollen anhand von Abbildungen zentrale Romanfiguren aus den literarischen Texten von Astrid Lindgren erkennen und so ihr Vorwissen zum Thema präsentieren].

- 194 Ba: (---) ne mögliche SCHWIERigkeit is für mich denk ich äh-
- 195 (---) DASS äh:-
- 196 (--) dass einige der rom äh der romanfiguren halt noch NICHT
bekannt sind==
- 197 =da müsste man sich dann halt denk ich was zuRECHTlegen wie man in
der wie man in der situation reagiert==
- 198 Mü: [<<bejahend>hm_hm->]
- 199 Ba: =wenns einfach en GROSSteil noch nich kennt==
- 200 =also ich selber hab auch äh ich bin AUCH mit astrid lindgren groß
geworden==
- 201 =aber ich könnte mir VORstellen dass es einfach jetzt-
- 202 (--) bei den jetzigen fünftklässlern en stück weit absTRAKter is==
- 203 =un dass die einfach äh mit den figuren NICHTS anfangen können==
- 204 =außer vielleicht mit pippi LANGstrumpf-
- 205 (-) da müsste man sich dann halt vielleicht was überLEgen==
- 206 =wenn man dann sagt oKAY das gehört alles zu astrid lindgren==
- 207 =dass man eventuell noch zwei drei (-) äh: SÄTze hat==
- 208 =was so charakterISTisch ist für eben für die romane von astrid
lindgren==
- 209 =um dann halt äh sag ich ma nich so abgehackt zu zu RONja zu
kommen==
- 210 =dass man halt SAGT==
- 211 =so und das is AUCH ne figur==
- 212 =die astrid LINDgren eben eingeführt hat-

Beispiel 3: Aufgabensupport (Gespräch 04: Huber [Coachee] – Zimmermann [Coach]; T1)

[Kontext: In der geplanten Erarbeitungsphase sollen die Schüler*innen einen Tagebucheintrag verfassen, den sie aus Perspektive einer der literarischen Figuren aus der Kurzgeschichte *Fenstertheater* von Ilse Aichinger schreiben. Student Zimmermann verweist in dieser Gesprächssequenz darauf, dass die Lernenden Schwierigkeiten mit der Aufgabenanforderung haben könnten, da aus seiner Sicht der Perspektivwechsel anspruchsvoll für die Schüler*innen sein könnte.]

301 Zi: (---) könnte das in ner (---) siebenten klasse vielleicht auch
(--) SCHWIERigkeiten GEBen,

302 Hu: <<bejahend>hm_HM->

303 Zi: (-) ALso(--) DENke ich mir (--) deswegen wollte ich einfach
nur [fragen==]

304 Hu: [<<bejahend>hm_HM->]

305 Zi: =ob du die vielleicht (--) irgendwie nochma (-) KLEIne tipps==

306 Hu: [((nickt))]

307 Zi: [=also jetzt NICH-]

308 (-) en kompletten MERK[zettel] vorgeben==

309 Hu: [<<bejahend>hm_HM->]

310 Zi: aber so HINweise,

311 (-) HINführen dass-

312 Hu: JA;

313 Zi: dass en gelungener TAgebucheintrag wird-

Ausgangspunkt beider Passagen sind die potenziellen Schwierigkeiten der Lernenden bei der Bewältigung einer geplanten Aufgabenstellung für die jeweilige Literaturstunde (Vorwissen zum Werk Astrid Lindgrens in Beispiel 2; Leistungsvermögen mit Blick auf eine Schreibaufgabe in Beispiel 3). Während in Beispiel 2 die möglichen Verstehensschwierigkeiten der Lernenden konkret benannt werden (*Ronja Räubertochter* wird von Fünfklässler*innen möglicherweise nicht mit Astrid Lindgren in Verbindung gebracht) und in entsprechende Unterstützungsmaßnahmen überführt werden (kurze Kontextualisierung zu Autorin und Werk, vgl. Z. 207-212), bleiben die Diskussionspunkte in Beispiel 3 sehr allgemein. Einerseits wird nicht thematisiert (und auch vom Coachee nicht erfragt), worin genau die potenziellen „SCHWIERigkeiten“ (Z. 301) für die Aufgabenbewältigung bestehen. Andererseits spielen bei den supportbezogenen Schlussfolgerungen lediglich quantitative Erwägungen eine Rolle („KLEIne tipps“ [Z. 305] vs. „en kompletten MERKzettel [Z. 308]). Deutlich wird also, dass die bloße Beschäftigung mit Aspekten, die aus Sicht der fachdidaktischen Forschung als bedeutsam für das Lernen der Schüler*innen eingeordnet werden, kein zwingender Ausweis für die (fachspezifische) Qualität der jeweiligen Sequenz in den Planungsgesprächen ist.

Demgegenüber kann ein deutlicheres Urteil hinsichtlich des fachdidaktischen Potenzials der Planungsgespräche dahingehend formuliert werden, dass eine Reihe aus fachdidaktischer Perspektive bedeutsamer Kategorien in den Planungsgesprächen eine allenfalls marginale Stellung einnehmen. So fand in lediglich 3 von 223 Sequenzen ein Austausch über die fachliche Angemessenheit der Lerngegenstände statt (Kategorie „Fachliche Klärung“), in nur 4 von 223 Sequenzen wurde über die Situierung der Lerngegenstände im Unterrichtszusammenhang gesprochen (Kategorie „Einbettung in die Unterrichtsreihe“).

5 | Diskussion und Ausblick

Hinsichtlich der Gesprächsgestaltung (Forschungsfrage 1) konnte rekonstruiert werden, dass sich die meisten Studierenden in ihren Planungsgesprächen linear am Phasenverlauf der Unterrichtsstunde orientieren. Dieser Befund war insofern erwartbar, als der Kurzentwurf zur Unterrichtsstunde, der ebenfalls nach Unterrichtsphasen gegliedert ist, die Grundlage für die Gespräche bildete. Zugleich muss betont werden, dass ein phasenorientiertes Vorgehen auch in anderen Studien beobachtet werden konnte, in denen ein solcher Kurzentwurf nicht vorlag (etwa bei Heins et al., 2020 und Knorr, 2015). Ebenso gibt es in unseren Daten einige Gespräche, in denen die Studierenden vom linearen Muster abweichen, indem sie unter bestimmten thematischen Gesichtspunkten erneut zu einzelnen Phasen zurückgehen, die bereits verhandelt wurden. Dies kommt eher der theoretisch aufgezeigten Perspektive nahe, nach der Unterrichtsplanung als zirkulärer und rekursiver Prozess verläuft (s. o., Abschnitt 2.3). Es gilt in weiteren Analysen des Projekts zu überprüfen, ob und inwiefern mit diesen Unterschieden in der sequenziellen Organisation auch Qualitätsunterschiede, bspw. in der Elaboration fachlicher Inhalte, verbunden sind.

Abgesehen vom Gesprächsverlauf konnte herausgearbeitet werden, dass die einzelnen Gesprächssequenzen überwiegend monologischen Charakter aufweisen und meist vom Coach initiiert werden. Aus diesem Befund sind zwar noch keine Schlussfolgerungen hinsichtlich der Gesprächsqualität möglich, da die Anmerkungen des Coaches hilfreich sein und Reflexionen beim Coachee auslösen können. Dennoch wird deutlich, dass das spezifische Potenzial der Gespräche, diskursive Aushandlungsprozesse zu vollziehen, die dann im Sinne Brinkmanns zu einem „Widerstreit der Perspektiven und Positionen“ führen (s. o., Abschnitt 2.3), noch weitestgehend ungenutzt bleibt. Dieses Ergebnis ist anschlussfähig an die Befunde von Knorr (2015), die feststellt, dass Studierende dazu neigen, bei der Unterrichtsplanung Aushandlungsprozesse zugunsten schneller Entscheidungen zu meiden. Genauso ist aber auch denkbar, dass sich hier noch nicht vorhandene Fähigkeiten und Wissensbestände der Studierenden zeigen, um entsprechende Aushandlungsprozesse zu vollziehen.

Hinsichtlich der inhaltlichen Relevanzsetzungen in den Gesprächen (Forschungsfrage 2) konnte zunächst festgestellt werden, dass die Studierenden eine große Breite an Themen diskutieren, die mitunter auch fachdidaktisch relevant sein können. Zugleich muss eingeräumt werden, dass bedeutsame Aspekte, wie die Diskussion des fachlichen Gegenstands oder dessen Einbettung in größere Zusammenhänge, in den Planungsgesprächen selten thematisiert werden. Diese vorläufigen Befunde zeigen Ähnlichkeiten zu den in Abschnitt 2.2 diskutierten Studien, wonach für (Deutsch-)Studierende der fachliche Blick auf die Lerngegenstände eher nachrangig gegenüber allgemeindidaktischen Aspekten ist. Dies könnte die Befunde von Winkler bestätigen,

denen zufolge „Studierende im Praxissemester sich bei ihren deutschdidaktischen Entscheidungen in erster Linie an bekannten schulischen Mustern“ (Winkler 2019: 73) und weniger an fachlichen und fachdidaktischen Wissensbeständen orientieren. Diesbezüglich wäre dann aber auch das Potenzial des kollegialen Unterrichtscoachings als Übungsgelegenheit durchaus kritisch einzuschätzen: Wenn den Studierenden das notwendige fachdidaktische und fachliche Wissen bzw. die entsprechenden fachlichen und fachdidaktischen Praktiken der kollegialen Aushandlung fehlen, können sie sich auch nicht gegenseitig stützen. Im Gegenteil: Es würde vielmehr die Problematik bestehen, dass sich in der Wiederholung (siehe Abschnitt 2.3) problematische Muster vermutlich eher verfestigen können.

Einschätzungen in Bezug auf die (fachdidaktische) Elaboriertheit des Planungshandelns werden mit den bisher vorliegenden Kodierungen noch nicht erfasst, sind aber in einem nächsten Schritt intendiert (Schmidt/Hesse, in Vorb.). Insbesondere gilt es, dabei auch die Ebene des Begründens von Handlungsentscheidungen differenzierter zu erfassen. So konnten Führer/Heller (2018) für Unterrichtsnachbesprechungen von Tandems aus Studierenden und Mentoren zwei Varianten des Reflektierens rekonstruieren: In der Ausbauvariante werden identifizierte Probleme exploriert und Handlungsalternativen begründet, während sich das Reflektieren in der Elementarvariante auf eine Problemdarstellung begrenzt. Diesbezüglich gilt es auch kritisch zu diskutieren, inwiefern die theoretische Annahme, dass Formen des kollegialen Unterrichtscoachings eine geeignete Übungsmöglichkeit darstellen, auch empirisch tragfähig ist.

Perspektivisch ergibt sich aus diesen ersten und den noch folgenden Befunden die Frage nach handlungswirksamen Unterstützungsmechanismen in der Praxisphase. Bislang ist die deutschdidaktische Lernbegleitung in schulpraktischen Phasen eine Leerstelle innerhalb der Diskussion in der Fachdidaktik Deutsch (Schmidt 2018: 13). Diesem Desiderat gilt es zu begegnen, indem verstärkt auch Gelingensbedingungen und Wirkungen von fachdidaktischen Lernbegleitungskonzepten für die Entwicklung der Studierenden diskutiert werden.

Literatur

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Berliner (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 200–212.
- Bock, T., Hany, E. A., & Protzel, M. (2017). *Lerngelegenheiten und Lerngewinne im komplexen Schulpraktikum. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des zweiten und dritten Studierendenjahrgangs in den Master of Education-Studiengängen (2015–2017)* (Forschungsberichte aus der Erfurt School of Education). Erfurt. https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/einrichtung/erfurt-school-of-education/Dokumente/Veroeffentlichungen/KSP-Evaluationsbericht2017_mitUmschlag.pdf
- Borko, H., & Livingston, C. (1989). Cognition and Improvisation: Differences in Mathematics Instruction by Expert and Novice Teachers. *American Educational Research Journal*, 26(4), 473–498.
- Brinkmann, M. (2021). Lehren üben. Erfahrungs- und übungstheoretische Überlegungen zur Praxis des Unterrichtenkönnens. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Eds.), „*Grau, theurer Freund, ist alle Theorie?*“ *Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien*. (21–40). Waxmann.

- Broeckmanns, J. (1986). Short-Term Developments in Student Teachers' Lesson Planning. *Teaching and Teacher Education*, 2(3), 215-228.
- Bromme, R. (1981). *Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern*. Beltz.
- Bullough Jr., R. (1987). Planning in the First Year of Teaching. *Journal of Education for Teaching*, 13(3), 231–250. DOI: <https://doi.org/10.1080/0260747870130303>
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. 4. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fladung, I. (2020). Planen angehende Lehrkräfte adaptiv? – Erste Ergebnisse aus PlanvoLL-D zu einer Facette von Planungskompetenz. In F. Schmidt & K. Schindler (Eds.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung*. (143–164). Peter Lang.
- Führer, F.-M., & Heller, V. (2018). Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester. In M. Artmann et al. (Eds.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. (113–130). Klinkhardt.
- Gassmann, C. (2013). *Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung – Eine qualitativ-inhaltsanalytische Studie zu den Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung*. Springer.
- Greiten, S., & Trumpa, S. (2017). Co-Peer-Learning in Praxisphasen – ein Ausweg aus der Tradierun- gsfalle didaktischer Konzeptionen zur Unterrichtsplanung. In A. Kreis & S. Schnebel (Eds.), *Peer Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (Sonderheft der Zeitschrift ‚Lehrerbildung auf dem Prüfstand‘). (66–82). Verlag Empirische Pädagogik.
- Gröschner, A., & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring & C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Eds.), *Handbuch Schulpädagogik*. (652–664). Waxmann.
- Heins, J., Magirius, M., & Steinmetz, M. (2020). Relevanzsetzungen von Lehrenden bei der Konstruktion, Auswahl und Modifikation von Aufgaben (KAMA). In F. Schmidt & K. Schindler (Eds.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsfor- schung*. (165–186). Peter Lang.
- Hesse, F., & Lütgert, W. (2020). Lernbegleitung in universitären Praxisphasen der Lehrerbildung – eine Einführung in den Sammelband. Dies. (Eds.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. (7–18). Klinkhardt. DOI: https://doi.org/10.35468/5821_01
- Hesse, F., & Schmidt, F. (in Vorb.). Unterrichtsplanung von (angehenden) Lehrpersonen im Fach Deutsch. Ein Überblick (Arbeitstitel).
- Hochstadt, C., & Olsen, R. (2013). Der ausführliche Unterrichtsentwurf. Anmerkungen zu einer Kern- problematik (mit Beispielen aus dem Fach Deutsch). In R. & C. Gómez Tutor & C. Menzer (Eds.), *Didaktik im Fokus*. (95–113). Schneider.
- Hoferichter, F., & Volkert, U. (2020). Das Tandem im ersten Schulpraktikum. Chancen einer Lernbeglei- tung. In Hesse, F., & Lütgert, W. (Eds.). *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. (129-144). Klinkhardt. DOI: https://doi.org/10.35468/5821_07
- Hooker, T. (2013). Peer coaching: A review of the literature. *Waikato Journal of Education*, 18(2), 129– 139.

- John, P. D. (1991). A Qualitative Study of British Student Teachers' Lesson Planning Perspectives. *Journal of Education for Teaching*, 17(3), 301–320. <https://doi.org/10.1080/0260747910170307>
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer H., Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 3(3), 3–18.
- Knorr, P. (2015). *Kooperative Unterrichtsvorbereitung. Unterrichtsplanungsgespräche in der Ausbildung angehender Englischlehrer*. Narr/Francke/Attempto.
- Koeppe, K. E. (1998). The Experiences of a Secondary Social Studies Student Teacher: Seeking Security by Planning for Self. *Teaching and Teacher Education*, 14(4), 401–411.
- Kreis, A., & Staub, F. (2017). *Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Instrument zur praxissituierten Unterrichtsentwicklung*. Carl Link.
- Kultusministerkonferenz. (2019a). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2019b). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- Reinfried, S., Mathis, C., & Kattmann, U. (2009). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Eine innovative Methode zur fachdidaktischen Erforschung und Entwicklung von Unterricht. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27(3), 404–414. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-137107.
- Lu, H.-L. (2010). Research on peer-coaching in preservice teacher education – A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 748–753.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), 157-171.
- Schmidt, F. (2018). Die Bezüge in beide Richtungen denken: Plädoyer für produktive Brückenschläge zwischen Fachdidaktik und Praxis. *Didaktik Deutsch*, 23(45), 11–17.
- Schmidt, F. & Hesse, F. (in Vorb.). Wie legitimieren Studierende ihren Literaturunterricht? Befunde zur Unterrichtsplanung im Praxissemester (Arbeitstitel).
- Schmidt, F. & Schindler, K. (2020). Aktuelle Forschung zu Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Eine Zwischenbilanz. In dies. (Eds.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung*. (9–25). Peter Lang.
- Schröder, J., Riese, J., Vogelsang, C., Borowski, A., Buschhüter, D., Enkrott, P., Kempin, M., Kulgemeyer, C., Reinhold, P. & Schecker, H. (2020). Die Messung der Fähigkeit zur Unterrichtsplanung im Fach Physik mit Hilfe eines standardisierten Performanztests. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 26, 103–122. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40573-020-00115-w>
- Seel, A. (1997). Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln. Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen. *Unterrichtswissenschaft*, 25(3), 257-273.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, C., Meyer, C., Morek,

- M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A., Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402.
- Stukenbrock, A. (2013). Sprachliche Interaktion. In P. Auer (Ed.), *Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition*. (217–259). J. B. Metzler.
- Tebrügge, A. (2001). *Unterrichtsplanung zwischen didaktischen Ansprüchen und alltäglicher Berufsanforderung. Eine empirische Studie zum Planungshandeln von Lehrerinnen und Lehrern in den Fächern Deutsch, Mathematik und Chemie*. Peter Lang.
- Weitzel, H., & Blank, R. (2019). Peer Coaching und fachdidaktische Unterrichtsplanung – ein Overload? In M. Degeling et al. (Eds.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. (393–404). Klinkhardt.
- Weingarten, J. (2019). *Wie planen angehende Lehrkräfte ihren Unterricht? Empirische Analysen zur kompetenzorientierten Gestaltung von Lernangeboten*. Waxmann.
- Wernke, S., & Zierer, K. (2017a) (Eds.). *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung*. Klinkhardt.
- Wernke, S., & Zierer, K. (2017b). Die Unterrichtsplanung. Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! In dies. (Eds.), *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung*. (7–16). Klinkhardt.
- Winkler, I. (2019). Zwei Welten!? – Inwieweit das Studium der Fachdidaktik Deutsch zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann. *Didaktik Deutsch*, 46(2019), 64–82.

Julia Sacher

„irgendwie so diese beginnwörter“ – Transkriptbasiertes Üben im Modus der Sprachreflexion

Der Beitrag beschäftigt sich mit studentischer Transkriptarbeit als Form sprachreflexiven Übens. Vorgestellt wird – als Übung im Sinne Brinkmanns (2009) – eine hochschuldidaktische Konzeption gesprächsanalytisch inspirierter Transkriptarbeit, bei der sich Kleingruppen angehender (Deutsch-)Lehrer*innen mit dem Ausschnitt einer Unterrichtsstunde auseinandersetzen sollen, um u. a. deren interaktionsstrukturelle Besonderheiten zu entdecken. Das Transkript wird hierbei als Auslöser für handlungsentlastete Sprachreflexion verstanden. Anhand dreier Fallbeispiele werden verschiedene Übe-Anlässe rekonstruiert, die ihrerseits im Format praktischer Sprachreflexion passieren: das Verstehen der Transkriptionskonventionen, der Umgang mit typischen Phänomenen gesprochener Sprache und die Entwicklung von Hypothesen zur Funktionalität prosodischer Äußerungsmerkmale. Es wird vorgeschlagen, dass diese Form des Übens domänenspezifisches Können anbahnen und mithin hochschulische Professionalisierung für die Kompetenzbereiche „Sprechen und Zuhören“ bzw. „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ befördern kann.

Sprachreflexion, Transkriptarbeit, Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Lehrer*innenausbildung

The article conceptualizes students' analyses of transcripts as a form of language reflexive practicing. Teachers in training work together in small groups and analyze a sequence of classroom interaction. This is considered as a form of exercise (Brinkmann 2009) and serves as a means to sensitize students for interactional structures of classroom interaction within the context of higher education and teacher training. The transcript can be regarded as trigger for discursive language reflection, i. e. from an observer's perspective. Three case studies introduce different causes for language reflexive practicing: reading and understanding transcripts, dealing with typical phenomena of language-in-interaction, and developing hypotheses about the functional properties of prosodic turn features. These forms of practicing can be regarded as domain specific knowledge for the competence areas „speaking and listening“ and „reflection on language and language use“, and thus as a form of professionalization.

language reflexion, transcript analysis, higher education didactics, professionalization, teacher training

1 | Einleitung

In diesem Beitrag geht es um angehende Lehrpersonen, die im Rahmen eines forschungsorientierten Seminars in Kleingruppen rekonstruktiv mit dem transkribierten Ausschnitt einer Unterrichtsstunde arbeiten. Auf hochschuldidaktischer Ebene werden in diesem Kleingruppensetting methodologische Prinzipien der Gesprächsanalyse herangezogen, um den Studierenden Einsichten in interaktionsstrukturelle, gesprochen-sprachlich konstituierte Besonderheiten von Unterrichtsinteraktion zu ermöglichen. Diese Einsichten sollen die Studierenden dabei unterstützen, eine neue Perspektive auf Unterrichtsinteraktion einzunehmen, die auf Ebene der Seminarziele zur Entwicklung eines eigenen Forschungsprojekts genutzt werden kann. Hochschuldidaktisch zwischen forschendem Lernen und Kasuistik anzusiedeln, lässt sich diese

Transkriptarbeit als *Übung* im Sinne Brinkmanns (2009) beschreiben: In ihr geht es um die Nutzung einer wissenschaftlichen und damit „künstlichen“ (ebd.: 467) Praxis (der gesprächsanalytisch modellierten Arbeit an einem Transkript), die insgesamt dazu dienen soll, „die Grundlage für Einsicht und Problembewusstsein, für Einfälle, Transfer, Motivation und fruchtbare Momente“ (ebd.) bereitzustellen.

Als prozessbezogenes Gegenstück zur Übung verortet Brinkmann das *Üben* selbst. Es ist charakterisiert durch einen „Übergang vom Wissen zum Können“ (ebd.: 454), der die Ausbildung neuer Routinen zur Folge hat, mit denen wiederum „flexibel auf neue Situationen reagiert“ werden kann (ebd.: 456). Da neue Sichtweisen, Fertigkeiten usw. erlernt werden, handelt es sich beim Üben auch immer um ein Um-Üben (ebd.). Dabei spielt Wiederholung bzw. Variation eine wichtige Rolle, in der sich „etwas Gleiches als Anderes zeigen“ kann (ebd.: 457). „Momente der Auffälligkeit und Widerständigkeit“ (ebd. 2017: 35) und die Manifestation von Irritationen (ebd. 2021: 34) sind hierbei erwartbar und typisch, da Üben ein „Handeln auf Probe“ (ebd. 2017: 34) ist.

Der Beitrag nähert sich der studentischen Transkriptarbeit aus der doppelten Perspektive der Übung und des Übens: Aus Übungs-Perspektive wird gefragt, welche Rahmenbedingungen des Übens die Transkriptarbeit anbietet und wie sie dies tut. Dazu werden im zweiten Abschnitt das hochschulische Setting und der transkriptbezogene Arbeitsauftrag detailliert vorgestellt. Im dritten Abschnitt wird dieses Übungssetting aus sprachdidaktischer Perspektive als Form der Sprachreflexion gerahmt, bei der die Verschriftlichung des flüchtigen mündlichen Geschehens dazu beiträgt, Reflexionsaktivitäten zu ermöglichen. Der vierte Abschnitt widmet sich dem Üben selbst, das in diesem Fall im Modus der Sprachreflexion geschieht. Anhand von drei Fallbeispielen wird gesprächsanalytisch rekonstruiert, an welchen Gegenständen der Übung das Üben selbst stattfindet: Was sind wiederkehrende Irritationsauslöser für die studentischen Gruppen? Dies sind zum einen Phänomene, die für Unklarheiten sorgen, wie die verwendeten Transkriptionskonventionen (Fall 1), aber auch Phänomene gesprochener Sprache wie Diskursmarker (Fall 2). Zum anderen sind dies Phänomene, bei denen Irritation in Form des Wiedererkennens von Struktur- und Ausdrucksformen erzeugt wird, die dann in anderen Kontexten „weitergedacht“ werden (Fall 3). Gleichzeitig wird innerhalb der drei Fallbeispiele gefragt, welche Ressourcen die Studierenden beim Umgang mit diesen Irritationen nutzen, wie sich also das Üben im Prozess zeigt. Im fünften Abschnitt fasse ich meine Überlegungen in Hinblick auf die fachliche Professionalisierung angehender Lehrer*innen zusammen.

2 | Transkriptarbeit als Übung: Rahmung und Datengrundlage

2.1 | Die Forschungsklassen der Universität zu Köln

Die diesem Aufsatz zugrundeliegenden Daten wurden im Rahmen der sog. Forschungsklasse „Sprache und Fach“ an der Universität zu Köln erhoben.¹ Bei den Kölner Forschungsklassen handelte es sich um ein Instrument der Nachwuchsförderung, das innerhalb der BMBF-geförderten „Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS)“² entwickelt wurde (2016-2021). Die

¹ Die Klasse wurde von der Autorin geleitet.

² Das Vorhaben „Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS)“ wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätssoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1515).

Forschungsklassen zielten darauf ab, wissenschaftlichen Nachwuchs im Lehramt bereits im Master of Education zu fördern; dabei handelte es sich um ein zweisemestriges, fächerübergreifendes und extracurriculares Angebot. In einer von insgesamt drei thematisch ausgerichteten Klassen („Heterogenität und Inklusion“, „Lehr-Lern-Prozesse und MINT“ und „Sprache und Fach“) wurden die teilnehmenden Studierenden dabei begleitet, ein kleines empirisches Forschungsprojekt zu entwickeln, das perspektivisch zu einer Masterarbeit ausgebaut werden konnte. Dazu fand im ersten der beiden Forschungsklassen-Semester ein Seminar zu einem jeweils disziplinär querliegenden Semesterthema³ statt. Die Aufgabe der Studierenden bestand darin, dieses Oberthema aus der Perspektive einer „ihrer“ Fachdidaktiken bzw. der Bildungswissenschaften zu interpretieren, um so Ideen für das eigene Forschungsprojekt zu generieren. Dazu wurden einzelne Schlüsselbegriffe des Semesterthemas diskutiert und es fand eine Auseinandersetzung mit method(olog)ischen Zugängen sowie forschungsprozessbezogenen Fragen statt. Am Ende des ersten Semesters wurde eine gemeinsame Postersession aller drei Forschungsklassen veranstaltet, in der die Studierenden ihre Arbeitsergebnisse universitätsöffentlich vorstellten und diskutierten. Im zweiten Semester der Forschungsklassen rückte das Thema *Berufsorientierung* stärker in den Vordergrund, indem die Teilnehmenden u. a. ihre eigene Promotionsneigung und -eignung reflektierten.⁴

2.2 | „Wassily Kandinsky“ – eine gesprächsanalytisch inspirierte, transkriptbasierte Lerneinheit

2.2.1 | Unterrichtsinteraktion als Gegenstand studentischer Forschung: Begründungen, Schwierigkeiten, hochschuldidaktische Implikationen

Ein wiederkehrender Bestandteil der Forschungsklasse „Sprache und Fach“ bestand in der Auseinandersetzung mit Unterrichtsinteraktion als potenziellem Schwer- bzw. Ausgangspunkt für die Entwicklung des eigenen Forschungsprojekts. „Interaktion“ zielte in diesem Fall auf zwei Aspekte des Gegenstandes ab: Zum einen war damit die spezifische kommunikativ-interaktive Konstituiertheit von Unterricht im Sinne des Unterrichtsmediums gemeint; zum anderen ging es um die zentrale Rolle von Unterrichtskommunikation als Gegenstand v. a. des Deutsch- bzw. Sprachunterrichts. In beiden Fällen handelt es sich jedoch um Phänomene, die für die Studierenden vertraut und damit potenziell „unsichtbar“ sind: Kommunikative Interaktion wird in der Sozialisation erlernt und findet damit routiniert und, ethnomethodologisch gesprochen, „seen-but-unnoticed“ (Garfinkel 1984: 37) statt (vgl. auch Heller et al. 2017, Nell-Tuor 2014). Dies ist übertragbar auf Unterrichtsinteraktion: Die Studierenden kennen diese aus der eigenen Schüler*innenperspektive und zum Teil auch aus eigener Unterrichtserfahrung; sie sind gewissermaßen „betriebsblind“ für die institutionsspezifischen Besonderheiten unterrichtlicher Kommunikation.

Um Unterrichtsinteraktion als potenzielles Forschungsfeld erschließen zu können, wurde die Seminareinheit „Wassily Kandinsky“ entwickelt, in der ein kurzer Videoausschnitt (ca. 2:30 Mi-

³ Im Falle der Klasse „Sprache und Fach“ z. B. Unterrichtsinteraktion, Bildungssprache, Aufgaben, Interkulturalität.

⁴ Für eine ausführliche Darstellung des Konzepts vgl. Sacher et al. (2021b), außerdem Sacher (2019, 2021).

nuten, s. u.) einer Unterrichtsstunde im Zentrum steht.⁵ Die Seminareinheit ist hochschuldidaktisch im Schnittfeld Forschenden Lernens und rekonstruktiver Kasuistik angesiedelt:⁶

- Im Sinne Forschenden Lernens (vgl. z. B. Huber 1993) soll die (von gesprächsanalytischen Prinzipien geleitete) Auseinandersetzung mit der Unterrichtssequenz dazu dienen, ein eigenes Forschungsprojekt im Rahmen der Forschungsklasse zu entwickeln.
- Im Sinne rekonstruktiver Kasuistik (vgl. z. B. Hummrich 2016) fungiert die Videosequenz als Fall und steht stellvertretend für institutionsspezifische Interaktionsmuster im Unterricht (hinsichtlich des typischen sequenziellen Dreischritts aus Initiation, Reply und Evaluation, der von Mehan (1979: 54) beschrieben wurde, aber auch in Hinblick auf die Lenkung und Vorstrukturierung des Geschehens durch die Lehrperson im Video). Die Studierenden sollen durch die (qua Arbeitsauftrag modellierte) Auseinandersetzung mit dem Transkript der Sequenz die sprachlich-interaktive Gemachtheit des Unterrichts entdecken. Damit einher geht außerdem die Beschäftigung mit Phänomenen gesprochener Sprache und ihrer interaktionalen Leistung im Kontext des Unterrichts, da diese die Herstellung der institutionsspezifischen Merkmale konstituieren.

2.2.2 | Die Sequenz „Wassily Kandinsky“

Für die Lerneinheit wurde eine Sequenz ausgewählt, die in Hinblick auf Schulform und Fach eine gewisse Fremdheit nahelegt und so Irritation auslösen soll. Diese Irritation soll für eine erhöhte Sichtbarkeit interaktions- bzw. gesprächsstruktureller Phänomene sorgen. Ein Großteil der Studierenden in den Forschungsklassen studierte das Lehramt für die Sekundarstufen I und II in zumeist zwei geisteswissenschaftlichen Fächern (s. auch Kap. 2, Tab. 1). Um in Hinblick darauf Fremdheit zu erzeugen, wurde ein Ausschnitt aus dem Mathematikunterricht der Grundschule gewählt.⁷ Hierbei handelt es sich um gemeinsamen Unterricht bzw. gemeinsames Lernen, d. h. Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf werden gemeinsam unterrichtet. Der Unterricht ist außerdem klassenübergreifend (Klassen 1–4).

Für das weitere Verständnis sind folgende Informationen wichtig: Gegenstand der gesamten Mathematikstunde sind geometrische Formen (Kreise, Quadrate, Rechtecke, parallele Linien), die von der Lehrperson anhand verschiedener Kunstwerke eingeführt werden. In der videografierten Stunde wird Wassily Kandinsky als neuer Künstler vorgestellt (hier: das Bild „Circles in a circle“), zuvor ging es um Piet Mondrian. Die Schüler*innen sollen wesentliche Merkmale des Bildes benennen, um sie in einer späteren Arbeitsphase in einem eigenen Kunstwerk zu reproduzieren. Die Frage, welche geometrische Form sich unter Zuhilfenahme welchen Instruments zeichnen lässt (Lineal, Geodreieck, Zirkel, Schablone) ist daher ebenfalls zentral. Die Sequenz „Wassily Kandinsky“ entstammt der Anfangsphase der Stunde, in der die Lehrperson

⁵ Die gesamte Unterrichtsstunde steht in der Datenbank ViLLA der Universität zu Köln bereit: <https://villa.uni-koeln.de>; letzter Aufruf am 07.05.2021.

⁶ Die Grenzen zwischen Kasuistik und Forschendem Lernen sind nicht immer trennscharf (vgl. Paulus et al. 2020, Rhein 2019).

⁷ Eine Schwierigkeit dieses Vorgehens besteht darin, dass bei den Studierenden Unsicherheiten hinsichtlich der schulformtypischen Gestaltung des Unterrichts auftraten, weil sie nicht beurteilen konnten, ob eine didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson „üblich“ ist oder nicht, inwieweit sie sich sprachlich altersangemessen verhält oder nicht o. ä. Bei der Konzentration auf interaktionsstrukturelle und handlungsbezogene Aspekte des Geschehens gefährdeten diese Unsicherheiten allerdings den Gruppenarbeitsprozess kaum.

wesentliche Inhalte der vorangegangenen Stunde wiederholt und Wassily Kandinsky als neuen Künstler vorstellt. Das Bild „Circles in a circle“ befindet sich an der (zu Beginn der Stunde noch zugeklappten) Tafel. Die Schüler*innen sitzen in einem Kinokreis-Arrangement, d. h. auf im Halbkreis angeordneten Bänken vor der Tafel. An der Tafel steht die Lehrperson, die Wortkarten mit zentralen Fachtermini begleitend zur Stoffwiederholung an der Tafel anbringt. Bei der Vorstellung des neuen Künstlers klappt sie die Tafel auf und „enthüllt“ so das neue Bild. Die Sequenz liegt den Studierenden als Videoausschnitt und als GAT 2-Basistranskript (vgl. Selting et al. 2009) vor.

2.2.3 | Die Übung: Ablauf der Lerneinheit, Arbeitsauftrag

Die Lerneinheit „Wassily Kandinsky“ wurde im Forschungsklassen-Seminar wie folgt durchgeführt:

- Einführung in die unterrichtlichen Rahmenbedingungen der Stunde (Schulform, Ablauf der Stunde, räumliches Arrangement)
- Austeilen des Transkripts, Einführung in die Transkriptionskonventionen nach GAT 2
- Gemeinsames Anschauen der Videosequenz (zwei bis drei Mal)
- Gelegenheit für Rückfragen
- Erklärung des Arbeitsauftrags für die Gruppenarbeitsphase (s. u.)
- Gruppenarbeit in Kleingruppen à drei bis vier Personen (Dauer: 20–25 Minuten)
- Besprechung und Systematisierung der Ergebnisse im Plenum

In der Kleingruppenphase sollten sich die Studierenden aus rekonstruktiver Perspektive mit der Sequenz „Wassily Kandinsky“ auseinandersetzen. Dazu standen ihnen sowohl das Transkript der Sequenz als auch der Videoausschnitt als Ergänzung zur Verfügung; die Gruppen konzentrierten sich allerdings in allen Fällen nur auf das Transkript und bezogen sich auf ihre Erinnerungen an das kurz zuvor im Plenum betrachtete Video. Der Arbeitsauftrag für diese Gruppenarbeitsphase orientiert sich an gesprächsanalytischen Prinzipien (vgl. Deppermann 2008) und modelliert diese in hochschuldidaktisch reduzierter Form:⁸

Die Leitfrage für Ihre Arbeit mit dem Transkript lautet:

Wie wird der Unterricht von der Lehrerin und den Schüler*innen gemeinsam hergestellt?

Gehen Sie folgendermaßen vor:

1. Gehen Sie das Transkript Zeile für Zeile durch.
2. Versuchen Sie zu beschreiben, auf welche Weise die Beteiligten sprachlich-interaktiv handeln: Was genau „macht“ eine Äußerung, welche Funktion(en) erfüllt sie?
3. Um diese Funktionalität von Äußerungen beschreiben zu können, ist es hilfreich, sich anzuschauen, wie eine Äußerung von den jeweils nächsten Sprecher*innen

⁸ In der Forschungsklasse „Sprache und Fach“ war eine sowohl inhaltlich als auch methodisch breite Herangehensweise an das jeweilige Semesterthema zentral. Die Studierenden sollten selbst entscheiden, welchen Aspekt des Themas sie in welcher Akzentuierung und auch in welcher method(olog)ischen Ausgestaltung wählen. Zugunsten dieser Breite konnte keine Einführung in die Gesprächsanalyse erfolgen; die Methode stand hier gewissermaßen im Dienste der auf Phänomene der Unterrichtsinteraktion bezogenen Erkenntnisgenese.

aufgenommen wird: Wie reagieren sie? Wie wird dadurch deutlich, als was eine vorangegangene Äußerung behandelt wurde? (Dazu brauchen Sie kein ausgefeiltes Fachvokabular, geeignete Beschreibungskategorien sind z. B. „eine Frage stellen“, „etwas wiederholen“, „ein neues Thema einbringen“ o. ä.)

4. Verankern Sie Ihre Interpretationen bitte am Transkript und beziehen Sie sich immer auf konkrete Stellen/ Zeilenangaben.

Inwiefern in diesem Arbeitsauftrag gesprächsanalytische Prinzipien abgebildet werden, stelle ich im Folgenden vor.

2.3 | Die gesprächsanalytische Lupe – unter der Lupe

2.3.1 | Grundlagen der Gesprächsanalyse

Die ethnomethodologisch-konversationsanalytisch geprägte Gesprächsanalyse (vgl. Bergmann 1981, Deppermann 2008, Sacks 1984) fragt danach, wie soziale Realität als „Vollzugswirklichkeit“ (Bergmann 1981: 13) in Interaktionen hergestellt wird. Dies kann in Form von Gesprächen passieren, ist aber nicht zwingend an das Gespräch gebunden. Zentral ist die Annahme, dass sich die Sprecher*innen verschiedener sprachlich-interaktiver Verfahren („Ethnomethoden“ in Anlehnung an Garfinkel 1984) bedienen, die in der Sozialisation erlernt und daher von den Mitgliedern einer Gemeinschaft sowohl geteilt als auch gleichzeitig in der Interaktion vorausgesetzt werden. Durch die Bearbeitung verschiedenster Aufgaben (wie Gespräche eröffnen oder beenden, zu einem Streit beitragen, ein neues Thema vorschlagen, sich als Musikfan darstellen, Unwissen bekunden) werden nicht nur Interaktionen als soziale Ereignisse überhaupt erst hergestellt, sondern auch soziale Beziehungen, Gesprächsmodus, Situationsverständnis usw. ausgehandelt. Dabei kommen semiotische Ressourcen zum Einsatz, die sowohl verbal als auch paraverbal und multimodal sind.⁹ Um die sprachlich-interaktiven Verfahren analytisch rekonstruieren zu können, wird konsequent die Perspektive der Sprecher*innen selbst eingenommen: Untersuchungsgegenstände werden traditionellerweise „from the data themselves“ (Schegloff/Sacks 1973: 291) entwickelt. Die Vorannahmen und Vorab-Interpretationen der Analysierenden werden folglich weitestgehend suspendiert bzw. im ethnomethodologischen Sinn eingeklammert,¹⁰ um ohne apriorisches Vorverständnis mit den entsprechenden Daten arbeiten zu können. Es wird angenommen, dass sich die Gesprächsbeteiligten durch ihre wechselseitige Bezugnahme aufeinander anzeigen, wie sie die jeweils vorangegangene Äußerung/Aktivität interpretieren und durch eigene Äußerungen/Aktivitäten wiederum neue Interpretationskontexte für das Gegenüber zur Verfügung stellen. Gleichzeitig beziehen sich die Äußerungen/Aktivitäten in einem Gespräch immer auch unmittelbar auf den situativen Kontext, in dem und für den sie produziert wurden. Diese praktischen Herstellungsleistungen der Interaktionsbeteiligten sind analytisch rekonstruierbar.

Der analytische „Werkzeugkasten“ der Gesprächsforschung wird von den Arbeiten der frühen Konversationsanalyse inspiriert und nutzt deren Erkenntnisse zu regelhaften Strukturierungsprinzipien von Gesprächen; zentral sind hierbei die Übergabe des Rederechts beim *turn-taking*

⁹ Auch wenn der Fokus der ethnomethodologisch/konversationsanalytisch geprägten Gesprächsforschung auf dem Handlungsaspekt von Interaktionen liegt, sind die Grenzen zu anderen Ansätzen ethnomethodologisch-konversationsanalytischer Prägung wie z. B. der Interaktionalen Linguistik (vgl. Imo & Lanwer 2019) fließend (für eine vergleichende Darstellung vgl. z. B. Bücken 2018, Stukenbrock 2013).

¹⁰ Zum Begriff des „bracketing“ vgl. z. B. Psathas (1980).

(Sacks et al. 1974) und die Bearbeitung von Problemen des Hörens, Sprechens oder Verstehens im Rahmen von konversationellen Reparaturen (Schegloff et al. 1977). Das in Audio-/Videoform und Transkripten vorliegende Datenmaterial wird sequenziell analysiert, um so im Verfahren der „next turn proof procedure“ (Sacks et al. 1974: 728) analytische Reformulierungen des Geschehens an die Sprecher*innen-Perspektive rückbinden zu können und so die Emergenz von Bedeutung *turn* für *turn* nachvollziehen zu können. Im Zentrum stehen sog. authentische Daten, d. h. Video- oder Audioaufnahmen von Interaktionen, die nicht eigens für den Zweck der wissenschaftlichen Untersuchung experimentell arrangiert wurden. Diese Daten werden detailliert transkribiert (s. u.), weswegen u. a. Fiehler/Schmitt (2004: 347) den Transkripten eine „Mikroskop“-Funktion auf das Interaktionsgeschehen zusprechen.

Der Gruppenarbeitsauftrag zur Bearbeitung des Transkripts „Wassily Kandinsky“ rekuriert also auf folgende methodologische Prinzipien der Gesprächsanalyse (die Ziffern entsprechen den einzelnen Schritten des Arbeitsauftrags aus Abb. 1):

- (1) sequenzielles Vorgehen: *turn-für-turn*-Erarbeitung des Transkripts, Vermeiden von Vorgriffen
- (2) deskriptives Vorgehen mit Fokus auf sprachlich-interaktivem Handeln und der interaktiven Leistung sprachlicher Formen
- (3) *next-turn-proof-procedure*
- (4) empirische Verankerung der eigenen Beschreibungen

Auch wenn natürlich nicht erwartet werden kann, dass im Rahmen einer einzigen Seminarsitzung ein komplexes und voraussetzungsreiches Verfahren wie die Gesprächsanalyse erlernt werden kann, so wird angenommen, dass die Kombination aus Datenaufbereitung und Arbeitsauftrag zumindest dazu beitragen kann, den Blick der Studierenden auf die handlungsstrukturelle Ebene und die Funktionalität gesprochener Sprache zu lenken – sie bekommen also gewissermaßen das hochschuldidaktisch reduzierte und aufbereitete „Mikroskop“ der Gesprächsanalyse an die Hand.

2.3.2 | Das SAGT-Korpus (Studierende arbeiten mit gesprächsanalytischen Transkripten)

Diese „Mikroskopier-Arbeit“ der Studierenden steht nun im Zentrum meiner Untersuchung, denn auch sie wird durch das gesprächsanalytische Mikroskop beobachtet. Die Gruppenarbeitsphasen der Studierenden werden seit dem Wintersemester 2019/20 videografiert und im sog. SAGT-Korpus zusammengefasst. Leitend ist dabei die Frage, inwieweit die oben beschriebene Art der Transkriptarbeit dazu beiträgt, Sensibilität sowohl für gesprächsstrukturelle als auch für spezifisch mündlichkeitsbezogene Aspekte von Unterrichtsinteraktion herzustellen. Die eingangs formulierten Forschungsfragen lassen sich also aus Perspektive der *Übung* und des *Übens* folgendermaßen ergänzen:

- Perspektive *Übung*: Wie werden die durch den Arbeitsauftrag und das Arbeitsmaterial vorstrukturierten Rahmenbedingungen von den Studierenden genutzt? Welche Gegenstände des eigentlichen Übens werden im Prozess der Gruppenarbeit als solche überhaupt erst konstituiert und auch bearbeitet?

- Perspektive *Üben*: Welche Wissensressourcen nutzen die Studierenden bei der Bearbeitung des Arbeitsauftrags – wie zeigt sich also *Üben* im und als Prozess? Welche Orientierungen auf gesprochene Sprache werden in diesem Fall verhandelt? Und wie kommen dabei Einsichten in Gesprächsstrukturen und Funktionsweisen gesprochener Sprache zustande?

Zum aktuellen Zeitpunkt besteht das SAGT-Korpus aus zwei Teilkorpora: Teilkorpus A steht im Fokus dieses Beitrags und beinhaltet Aufnahmen aus den oben vorgestellten Forschungsklassen. Hierbei handelt es sich um neun studentische Gruppen à drei bis vier Personen (n = 29), die zwischen 20 und 30 Minuten miteinander arbeiten. Die Aufnahmen wurden im Zeitraum von November 2019 bis November 2020 erhoben (Gesamtumfang: 3 Stunden, 46 Minuten). Teilkorpus B wurde in einem Methodenseminar zur Gesprächsanalyse erhoben, das im März 2021 als Blockseminar am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln veranstaltet wurde. Es beinhaltet die Aufnahmen von sechs Gruppen à drei bis fünf Personen, die ca. 20 Minuten miteinander arbeiten (Gesamtumfang: 2 Stunden, 41 Minuten). Weitere Erhebungen sind geplant.

Die Teilnehmenden-Zusammensetzung des Teilkorpus A gestaltet sich wie folgt:

FÄCHER (1. ODER 2. FACH)	
Sprachen	
Deutsch + Sprachliche Grundbildung	15
Englisch	8
Spanisch	3
Französisch	3
Japanisch	1
Chinesisch	1
Latein	1
Gesellschaftswissenschaften	
Philosophie	5
Geschichte	4
Sozialwissenschaften	1
MINT	
Mathematik + Mathematische Grundbildung	3
Geographie	2
Biologie	2
Physik	1

Weitere	
Sport	2
Kunst + Ästhetische Erziehung	2
STUDIENGANG UND SEMESTER	
Bachelor of Arts	
Ab 6. Semester	2
Master of Education	
1. Semester	9
2. Semester	2
3. Semester	6
4. Semester	2
Ab 4. Semester	5
PROMOTION	
Anfangsphase der Promotion	3
LEHRAMT	
Gymnasium + Gesamtschule	18
Sonderpädagogik	3
Grundschule	2
Haupt-, Real-, Gesamtschule	2
Berufskolleg	1

Tab. 1: TN-Zusammensetzung SAGT-Teilkorpus A (n = 29)

Zwei der Aufnahmen aus dem Teilkorpus A entstammen der Zeit vor der Covid19-Pandemie und wurden in der Präsenzlehre erhoben; der Rest der Aufnahmen entstammt dem digital durchgeführten Sommersemester 2020 bzw. dem ebenfalls digital durchgeführten Wintersemester 2020/21. In diesen beiden Fällen arbeiteten die Studierenden innerhalb der Videokonferenz-Software *Zoom* zusammen, bei der die Möglichkeit besteht, einzelne Gruppen in sog. *Breakout-Rooms* aufzuteilen. Für die Aufnahmen wurde eine spezielle Zoom-Umgebung eingerichtet,¹¹ in der pro *Breakout-Room* ein weiterer, allerdings virtueller Teilnehmer angelegt wurde, der über die Funktion *Bildschirmaufnahme* die Gruppenarbeitsphasen aufgenommen hat.¹² Die Videodaten der Kleingruppen wurden inventarisiert und liegen als GAT 2-Transkripte vor. Der Detailliertheitsgrad bewegt sich zwischen Basis- und Feintranskript.

¹¹ Vielen Dank an Carsten Schwede für die technische Unterstützung. Eine Beschreibung des Vorgehens findet sich unter <https://gist.github.com/carstenschwede/40434208abae6a8d2fea71732f85f828>.

¹² Auch wenn diese Form der digitalen Lehre eine Annäherung an die Präsenzsituation ermöglicht, so sind beide Situationen natürlich nicht eins zu eins vergleichbar, da interaktionsstrukturell relevante Merkmale von face-

3 | Transkriptarbeit und Sprachreflexion

Transkripte spielen in diesem Beitrag also eine Doppelrolle: Als Unterrichtstranskript der Sequenz „Wassily Kandinsky“ sind sie die hochschuldidaktisch gerahmte Arbeitsgrundlage der studentischen Kleingruppen und gehören damit zur Übungs-Ebene der untersuchten Interaktionen, als Transkription der Videoaufnahmen dieser Gruppenarbeiten sind sie die Grundlage für die Analyse des Übens selbst. Ich werde im Folgenden auf den unterschiedlichen Stellenwert von Transkripten in der Forschungspraxis und im oben skizzierten Seminarkontext der Forschungspraxis eingehen; die Idee dabei ist, Gesprächstranskripte im beschriebenen Seminar-kontext als Auslöser von Sprachreflexionsaktivitäten zu begreifen.

3.1 | Transkripte in der Forschungspraxis

Die Verschriftlichung mündlicher Interaktionen ist im Bereich empirischer Forschung eine Standardpraxis der Datenaufbereitung und dient der „Verdauerung“ (Dittmar 2004: 15) des ansonsten flüchtigen mündlichen Geschehens. Dieses kann somit überhaupt erst zum Gegenstand einer Untersuchung werden, denn: „Unser Gedächtnis merkt sich Botschaften nicht Wort für Wort; vielmehr fassen wir das Gehörte zu abstrakteren Informationseinheiten zusammen und speichern diese“ (ebd.: 35).

Wortwörtlich bedeutet Transkription, dass etwas in eine andere Schrift übertragen wird (von lat. „scribere“ – „schreiben“ und dem Präfix „trans“ – „hinüber, jenseits“). Dies bezeichnet Stukenbrock (2008: 145) allerdings als irreführend: Beim linguistischen Transkribieren findet kein Schrift-, sondern ein Medienwechsel statt. Der Untersuchungsgegenstand verliert seine mediale Mündlichkeit und wird so medial verändert. Gleichzeitig werden durch die Auswahl von Transkriptionskonventionen methodologische Vorannahmen in den Gegenstand ‚hineingeschrieben‘, was unmittelbar folgenreich für den Forschungsprozess selbst ist: „What is on a transcript will influence and constrain what generalizations emerge“ (Ochs 1978: 45).

Für die Gesprächsanalyse sind aufgrund ihrer methodologischen Vorannahmen Phänomene wie Abbrüche, Pausen, Überlappungen, Häsitations-signale potenziell relevant und werden demzufolge im Transkript abgebildet. Es wird also versucht, sich dem Originaldatum möglichst deskriptiv anzunähern. Transkriptionssysteme wie die v. a. im englischsprachigen Raum verwendeten Konventionen nach Jefferson (2004) und die im deutschsprachigen Raum gängigen Transkriptionssysteme „Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen HIAT“ (Ehlich/Rehbein 1976) und das „Gesprächsanalytische Transkriptionssystem GAT 2“ (Selting et al. 2009) ermöglichen es daher, ebendiese konstitutiven Merkmale abzubilden und in die Analyse einzubeziehen.

Dies bedeutet gleichzeitig, dass die Transkription mündlicher Daten im Forschungsprozess ein wichtiger Schritt ist, bei dem nicht etwa die sprachlich-interaktive Realität abgebildet wird.

to-face Situationen (wie z. B. die Herstellung eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus, multimodale Aspekte von Adressierung wie Blickkontakt, Körperausrichtung usw.) wegfallen bzw. aus technischen Gründen nicht realisiert werden können. Aus Platzgründen kann hier nicht weiter auf die Unterschiede der beiden Interaktionssettings eingegangen werden; vergleichend lässt sich aber konstatieren, dass auch unter den differenten Ausgangsbedingungen der Zoom-Situation ein gemeinsames Arbeiten am Gegenstand möglich war und sich diese digitale Interaktionssituation – abgesehen von punktuellen Verweisen auf z. B. eine schlechte Internetqualität oder eine Verzögerung des Audiosignals – nicht auf die inhaltlichen Schwerpunkte der Diskussionen ausgewirkt hat.

Selbige wird stattdessen in einem interpretativen und selektiven Verfahren nach festgelegten Konventionen in ausgewählten Aspekten verschriftlicht und linearisiert. Hierbei stellt zum einen die Transkription nicht-sprachlicher Interaktionsbestandteile eine Herausforderung dar: Sie ist sehr aufwändig und erhöht die Komplexität des Transkripts, zudem existiert bislang noch kein einheitliches Notationssystem für multimodale Aspekte von Interaktionen. Zum anderen ist die Qualität einer Transkription immer auch abhängig von den Hörfähigkeiten und der Übung der transkribierenden Person selbst (vgl. Stukenbrock 2008: 145).

3.2 | Schriftlichkeit und Sprachreflexion

Das Transkript der Unterrichtssequenz „Wassily Kandinsky“ diente im Kontext der in Abschnitt 2 beschriebenen Forschungsgruppe nicht als Forschungs-, sondern als hochschuldidaktisches Instrument: Einsichten in gesprächs-/interaktionsstrukturelle Spezifika von Unterrichtsinteraktionen sollten ermöglicht werden, die ihrerseits als Ausgangspunkt für die Entwicklung studentischer Forschungsideen dienen konnten. Die Studierenden hatten z. T. basale Vorkenntnisse in der Arbeit mit gesprächsanalytischen Transkripten (d. h. sie kannten sie oberflächlich aus Fachpublikationen oder einzelnen Lehrveranstaltungen), aber keine darüber hinaus gehenden methodologischen Vorkenntnisse.¹³ Dies ist ein Unterschied zu erfahrenen Gesprächsanalysier*innen, bei denen Wissen über Interaktionsstrukturen, relevante analytische Konzepte und/oder die Methodologie ebenso vorausgesetzt werden kann wie die Vertrautheit mit den jeweiligen Transkriptionskonventionen.

Wie oben bereits ausgeführt, besteht ein zentrales Merkmal von Transkripten mündlicher Interaktionen in der Verdauerung eines ansonsten flüchtigen Gegenstandes durch die Überführung in mediale Schriftlichkeit. Dies geht mit einem charakteristischen Verfremdungseffekt einher, der sich auch auf die Art der Auseinandersetzung mit gesprochener Interaktion bzw. ihrem verschriftlichten Gegenstück bezieht. Dies kann in ähnlicher Weise auch im schulischen Kontext beobachtet werden. So ist die Konfrontation mit Schrift(lichkeit) für Grundschüler*innen ein entscheidender Schritt im Erwerb sprachreflexiver Fähigkeiten: „Notationssysteme [...] ermöglichen nicht nur die Fixierung und Überlieferung von Inhalten über Raum- und Zeitgrenzen hinweg, sondern sie eröffnen auch völlig neue Möglichkeiten der geistigen Auseinandersetzung mit ihnen“ (Andresen 1985: 17f.). In ihrer metaanalytischen Systematisierung der sprachdidaktischen Diskussion¹⁴ zu Sprachreflexion, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein etc. entwickelt Bredel (2013) das Konzept der „Sprachbetrachtung“, das als theorie- und gegenstandsunabhängiger Begriff fungieren soll. Es verweist auf „Tätigkeiten, mit denen wir Sprache zum Gegenstand unserer Aufmerksamkeit machen“ (ebd.: 22). Sprachbetrachtungsaktivitäten können expliziter oder impliziter Natur sein. Sie bestehen aus drei Teilaktivitäten, die durch mediale Schriftlichkeit angeregt und befördert werden:

- (1) *Distanzierung*, d. h. die Herstellung eines Abstandes zwischen den sprachbetrachtenden Personen und dem Gegenstand der Betrachtung; dieser Abstand wird automatisch

¹³ Dies ergibt regelmäßig die mündliche Abfrage der Vorkenntnisse im Rahmen der Vorstellung der GAT2-Konventionen.

¹⁴ Für einen Überblick zum Forschungsdiskurs zum Zusammenhang zwischen Sprache, sprachlichem Wissen und Können und den damit einhergehenden (sub-)disziplinären Ausdifferenzierungen vgl. z. B. Paul 1999, 2018, Spitzmüller 2019, Stude 2013.

erzeugt durch die visuelle Verfügbarkeit von Schrift: „Der Leser kann und muss ein Schreibprodukt ‚betrachten‘“ (ebd.: 48).

- (2) *Deautomatisierung*, d. h. eine Unterbrechung der ansonsten automatisch verlaufenden Prozessierung von Sprache, wie sie sonst im Gespräch oder beim geübten Lesen passiert (ebd.: 43).
- (3) *Dekontextualisierung*, d. h. „das betrachtete Phänomen [wird] aus seiner ursprünglichen Umgebung herausgelöst und in die Umgebung der Betrachtung eingebettet“ (ebd.: 24). Dies macht eine Konzentration auf die formalen Eigenschaften des Gegenstandes möglich.

Sprachbetrachtung ist ein kognitiver Vorgang, der sich aber auf der sprachlichen Oberfläche in konkreten metasprachlichen Aktivitäten äußert. Bredel unterscheidet hier zwischen „operativen“ und „deklarativen“ metasprachlichen Handlungen: Operative metasprachliche Handlungen geschehen „online“, also in der laufenden Sprachproduktion. Kennzeichnend ist die „spezifische[], kontrollierte[] Manipulation“ (ebd.: 106) des Sprachbetrachtungsgegenstandes; als Beispiel nennt sie Wiederholungen, Variationen, Korrekturen o. ä. Deklarative metasprachliche Handlungen geschehen dagegen „offline“, sind also der Sprachproduktion gewissermaßen kognitiv vorgelagert. Bredel nennt als Beispiele das Kategorisieren oder das Benennen einzelner sprachlicher Merkmale (ebd.). Hierbei kommen unterschiedliche Formen sprachbezogenen Wissens zum Einsatz: Prozesswissen bei operativen und Analysewissen bei deklarativen Handlungen (ebd.: 109). Sowohl Prozess- als auch Analysewissen können spontan bzw. gesteuert eingesetzt werden; dies bezeichnet Bredel dann als „integriertes“ bzw. „autonomes“ Wissen (ebd.).

Mit Verweis auf Paul (1999) nennt Bredel schließlich unterschiedliche Anlässe bzw. Zwecke der Sprachbetrachtung: handlungspraktisch und handlungsentlastet. Bei Paul (1999) heißen diese beiden Formen „praktische“ bzw. „diskursive Sprachreflexion“. Der Unterschied lässt sich folgendermaßen erklären:

Praktische Reflexion beginnt in der Regel mit einem unerwarteten Problem, also mit einem wechselseitig identifizierten Handlungswiderstand, und sie endet mit der Fortsetzung der Interaktion. In der diskursiven Reflexion gehört es dagegen zum Selbstverständnis der Reflektierenden, dass sie ihren Reflexionsgegenstand gezielt auswählen können und dass sich der Wahrheitswert der erzielten Problemlösung nicht unmittelbar in der Praxis bewähren muss. (Paul 2018: 100)

Praktische Sprachreflexion besteht aus drei Komponenten: erstens einem Reflexionsauslöser, zweitens dem kognitiven Reflexionsakt und einer ggf. intersubjektiv beobachtbaren Reflexionsaktivität und drittens dem aktivierten Reflexionspotenzial der Interagierenden. Letzteres ist ein Konglomerat aus verschiedenen sprach- und interaktionsbezogenen Wissensbeständen sowie Reflexionstechniken in Bezug auf Sprache (vgl. Paul 1999: 99).

3.3 | Transkriptarbeit als Form der Sprachreflexion

Auch wenn das sprachwissenschaftliche Wissen und Können angehender Lehrpersonen ein wiederkehrender Gegenstand sprachdidaktischer Untersuchungen ist (vgl. z. B. Eckert 2008, Fölling-Albers/Hochholzer 2007, Liffers/Schürmann 2017, Galloway et al. 2015), so stand das

sprachreflexive Potenzial von Transkriptarbeit im Studium selbst m. W. bislang kaum im Fokus des Interesses.

Die Arbeit mit Unterrichtsvideos und -transkripten wird hingegen v. a. in zwei Kontexten beforscht: zum einen aus kompetenztheoretischer Perspektive im Zusammenhang mit der Frage nach der Wirksamkeit von Video- und/oder Transkriptarbeit bei der Förderung von Klassenführungskompetenzen (z. B. Bardach et al. 2021, Kramer et al. 2017, 2020). Hierbei geht es um die Aussage über Effekte: Ist der alleinige Einsatz von Unterrichtsvideos oder -transkripten sinnvoll oder die Kombination beider Datensorten? Während die Ergebnisse der Untersuchungen darauf hinweisen, dass eine kombinierte Arbeit mit sowohl Videos als auch Transkripten die besten Effekte erzielt, wird der Prozess der Transkriptarbeit selbst nicht weiter untersucht. Diese Prozessperspektive findet sich jedoch – zum anderen – in zumeist erziehungswissenschaftlichen, aber auch fachdidaktischen Untersuchungen kasuistischer Formate. Schwerpunktmäßig steht hier die Rekonstruktion der fachspezifischen Wissensformen und damit die Frage im Zentrum, wie es Studierenden gelingt, die präsentierten Fälle aus fachlicher Perspektive zu deuten, oder welche Herausforderungen dabei auf diskursiver Ebene entstehen (Altmeppen/Unger 2020, Artmann et al. 2017, Bräuer et al. 2018, Herzmann/Proske 2014, Pflugmacher 2014). Gesprächsanalytische Zugänge sind dabei eher die Ausnahme: Kern/Stövesand (2019a, 2019b) und Sacher et al. (2021a) untersuchen studentische Interpretationspraktiken von Unterrichtsdaten im Kontext Forschenden Lernens; Kupetz (2021) beschäftigt sich mit studentischer Transkriptarbeit, die zur Förderung interkultureller Kompetenzen als kasuistisches Verfahren eingesetzt wird.

Vor dem Hintergrund der im vorigen Abschnitt referierten Merkmale von Sprachbetrachtungsaktivitäten lässt sich nun genauer beschreiben, worin auf Ebene der Übung das sprachreflexive Potenzial der transkriptförmigen gesprächsanalytischen Lupe besteht: Durch die Verschriftlichung des ansonsten flüchtigen mündlichen Unterrichtsgeschehens wird dieses einer distanzierten Betrachtungsweise zugänglich. Automatisches, d. h. routiniertes Hörverstehen und Interpretieren der interaktiven Aktivitäten der Unterrichtsbeteiligten aufseiten der Studierenden wird so deautomatisiert und dekontextualisiert. Insofern als der Arbeitsauftrag die Studierenden dazu auffordert, das sprachliche Handeln der Beteiligten und mithin die interaktionsstrukturelle Ebene in den Blick zu nehmen, wird auf deklaratives, autonomes Analysewissen abgezielt, das allerdings unmittelbar auf dem eigenen Alltagswissen und den eigenen kommunikativen Erfahrungen (also: dem operativen, spontanen Prozesswissen) beruht. Da aus gesprächsanalytischer Perspektive interaktionales Handeln immer auch sprachlich konstituiert ist, wird der Blick auf den Zusammenhang zwischen dieser sprachlichen Mikro- und der handlungsbezogenen Makroebene des Unterrichts gelenkt.

Da die Studierenden nicht selbst in der Unterrichtssituation agieren müssen, bietet die Arbeit mit dem Transkript (die *Übung*) einen Anlass für handlungsentlastete, also diskursive Sprachreflexion. Diese ist allerdings eingebettet in (handlungs-)praktische Sprachreflexion, die auf Ebene des *Übens* zu verorten ist und sich vor allem in den Versuchen der Studierenden zeigt, die sprachlich-interaktiven Phänomene des Datenmaterials zu benennen und kollektive Bezeichnungen auszuhandeln.

4 | Transkriptarbeit „in action“: Üben im Modus der Sprachreflexion

In welcher Form findet nun das Üben in der Übung „Wassily Kandinsky“ statt? Welche Ressourcen nutzen die Studierenden in der Arbeit mit dem Transkript, und welche Bestandteile der Übung erzeugen welche Art von Irritation, kurz: Wie treffen in der Transkriptarbeit die Übung und das Üben am sprachlichen Gegenstand zusammen?

Die folgenden drei Fallstudien versuchen, dies zu beleuchten. Die Auswahl der Fälle geschah dabei nach den folgenden Kriterien:

- Sie bilden wiederkehrende Irritationen in den Gruppenarbeiten ab; diese manifestieren sich sowohl in Form von Unklarheiten als auch in Form von Erkenntnisfortschritt.
- Sie lassen erkennen, wie Üben als diskursiver, sozialer Prozess im Setting „Gruppenarbeit“ bearbeitet wird.

4.1 | Fall 1: Anna, Jonas und Martina

Der erste Fall begleitet Anna, Jonas und Martina bei ihren ersten Gehversuchen mit dem Arbeitsauftrag und dem Transkript. Alle drei studieren das Lehramt für Gymnasium und Gesamtschule; Jonas und Martina studieren u. a. Deutsch, Anna studiert zwei naturwissenschaftliche Fächer.¹⁵ Sie wurden in der Präsenzsituation aufgenommen. Aus Gründen der besseren Nachvollziehbarkeit wird die Bezugsstelle aus dem Unterrichtstranskript „Wassily Kandinsky“ (im Folgenden URT) initial über dem Transkript der Gruppendiskussion (im Folgenden SAGT) präsentiert. Alle in diesem Unterkapitel besprochenen SAGT-Ausschnitte beziehen sich auf diese Stelle.

Der Fall steht stellvertretend für die wiederkehrende Herausforderung, die Transkriptionskonventionen zu verstehen. Einen besonders deutlichen Stolperstein stellt die Notation von Tonhöhenbewegungen am Ende von Einheiten dar, denn diese wird durch Satzzeichen abgebildet. Diese transportieren aber keine syntaktische, sondern prosodische Information: Das Fragezeichen bedeutet im GAT 2-Transkript, dass die Stimme der Sprecher*innen prosodisch ansteigt. Dies hängt u. a. auf gesprächsorganisatorischer Ebene mit dem *turn-taking* zusammen und signalisiert, dass ein *turn* noch nicht abgeschlossen ist, sondern im Folgenden fortgesetzt wird.

Bezugsstelle aus dem Transkript „Wassily Kandinsky“

(Kontextinformation: Die Lehrperson stellt einen Zusammenhang zwischen der vorangegangenen und der aktuellen Stunde her.)

0171 L: <<holt unterlagen> genau. (.)
 0172 das waren die gAnz wichtigen sachen?>
 0173 die wir gebrauch haben?
 0174 um wie: piet mondrian zu zeichnen. (-)

¹⁵ Bei allen Namen handelt es sich um Pseudonyme. Da die einzelnen Kohorten der aufgezeichneten Forschungsklassen sehr klein sind, wird aus Gründen des Datenschutzes darauf verzichtet, genauere Informationen zu den Fächerkombinationen der Studierenden zu geben.

0175 und wir ham ja schon in der letzten mathestunde
 Angefangen mit dem ZIRkel zu üben? (.)

SAGT-Sequenz 1: „monolog“

SAGT_1911_2 (Jonas, Martina, Anna)

0004 JO: m::(h) [(h) (h)]
 0005 AN: [oKAY (-) also:: (-)]
 0006 zuErst [(.) ähm beginnt hier die lEhrerin?
 0007 JO: [mh=hm]
 0008 (---)
 0009 AN: u::nd knüpft nochmal irgendwie daran- (--) AN was
 0010 schon gemacht wU:rde?
 0011 MA: und stellt auf jeden fall frAgen. (.)
 0012 also die ersten (1.5) [z:wie zeilen sin=ja frAgen? (-)]
 0013 AN: [ja
 [...]
 0017 AN: mEhrere- (-) frAgen hinternAnder (.) ne?
 [...]
 0022 AN: die sie irgendwie auch teilweise sElbst beantwortet?
 0023 (---)
 0024 JO: ja Eigentlich is=es en monolog in dem se (.) aber aUch
 0025 fragen stEllt. (--)
 0026 <<p> mh>
 0027 AN: ja=und ANschließend? (--) beA(ha)ntwortet.

4.1.1 | Beschreibungskategorien etablieren

Anna kategorisiert das Sprachhandeln der Lehrperson als „beginnen“ bzw. als „anknüpfen“ an Vorheriges (SAGT Z. 0006–10). Die Kategorisierungen werden mit unterschiedlichem epistemischem *stance* (u. a. Heritage 2012) produziert: Während „beginnen“ ohne Verzögerungen, Heckenausdrücke o. ä. produziert wird, wird „anknüpfen“ durch das Adverb „irgendwie“ als nicht sichere Kategorisierung qualifiziert. Davon unterscheidet sich Martinas als epistemisch sehr sicher formulierter Beitrag: Die Lehrperson „stellt auf jeden fall fragen“ (SAGT Z. 0011). Dies wird durch einen erklärenden Zeilenverweis für Jonas und Martina intersubjektiv nachvollziehbar gemacht (SAGT Z. 0011f.). Anna stimmt dieser Kategorisierung zu und ergänzt sie in Z. 0017–22: Sie beschreibt „mehrere fragen“, die von der Lehrperson anteilig selbst

beantwortet werden. Jonas bestätigt dies und bringt die Interpretation vorerst auf den Punkt, indem er das Handeln der Lehrperson als „monolog“ bezeichnet, in dem auch Fragen gestellt werden (SAGT Z. 0024–26); dies ergänzt Anna, indem sie erneut auf die Beantwortung der vermeintlichen Fragen durch die Lehrperson selbst hinweist.

Die Studierenden zeigen hier eine von schriftlichen Routinen geprägte Zugriffsweise auf das Transkript, bei der zwar die Ebene der Sprachhandlungen adressiert, aber die Äußerungen der Lehrperson auf der syntaktisch-schriftsprachlichen Folie kategorisiert werden. Die Transkriptionskonvention des Fragezeichens wird automatisch im syntaktischen Sinne interpretiert, was in der Kategorisierung des Lehrpersonenhandelns als „Frage“ bzw. von Fragen durchzogener Monolog mündet.

4.1.2 | Beschreibungskategorien bearbeiten

SAGT-Sequenz 2: „rhetorische frage“

0034 MA: obwohl=s ja Eher so=ne rhetOrische frage is.
 0035 (--)
 0036 AN: ja=oder ich glaUbe sie SAGT es eher fra:gend.
 0037 aber eigentlich is=ses eher (--) ne AUSSage.
 0038 MA: ja. (-)
 0039 ja Eher damit die kinder wahrscheinlich (.) ZUstimmen.
 0040 (1.0)

Auch wenn bis dahin in der Gruppe Einigkeit über die vorgeschlagenen Beschreibungskategorien herrschte, macht sich nach einer kurzen Phase, in der die drei Studierenden jeweils einzeln an ihren Transkripten arbeiten (hier ausgelassen), Unsicherheit bemerkbar: Handelt es sich bei den besprochenen Äußerungen der Lehrperson wirklich um Fragen? Martina schränkt mit einer korrektiven „obwohl“-Äußerung (vgl. Günthner 2000: 10) die Gültigkeit der bis dahin verhandelten Kategorisierung ein und bearbeitet sie als „rhetorische Frage“ (SAGT Z. 0034) weiter. Eine rhetorische Frage erfordert keine Antwort, weil diese bereits allen Beteiligten klar bzw. bekannt ist; im Gegensatz zu „Fragen, die die Lehrperson im Monolog stellt und selbst beantwortet“, wird also der Referenzbereich der Kategorie verkleinert. Nach dieser ersten Unsicherheitsbekundung zur bisherigen Kategorisierung produziert auch Anna einen weiteren Deutungsvorschlag: Sie vermutet einen Zusammenhang zur im Transkript notierten Intonation der Lehrperson (SAGT Z. 0036); das Modaladverb „eigentlich“ (vgl. Oppenrieder/Thurmair 1989) deutet darauf hin, dass eine Refokussierung der bisherigen Deutung vorgenommen wird. Martina stimmt zu und ergänzt die Vermutung, dass durch diese Art der Aussprache eine Reaktion von den Schüler*innen evoziert werden soll (SAGT Z. 0038–39). Auch wenn hier immer noch syntaktische Kategorien interpretationsleitend sind, so scheint sich die Erkenntnis durchzusetzen, dass keine Fragen gestellt werden. Martinas Vermutung, dass dies mit irgendeiner Form von Rezipient*innensteuerung zusammenhängen könnte, kann zwar aus gesprächsanalytischer Perspektive nicht bestätigt werden, zeigt aber eine deutlichere Orientierung auf das interaktive Geschehen in der Klasse als zuvor.

4.1.3 | Substitutionsproben nutzen

SAGT-Sequenz 3: „eigentlich wiederholt sie für alle“

0050 (alle schauen auf das Transkript, 10.0)

0051 JO: wobei die fragezeichen ja nicht immer unbedingt
 0052 f::ragen äh markieren. (-)
 0053 weil=äh (--) zum beispiel dann in
 0054 hundertfünfundzich?
 0055 <<liest vor> und wir haben ja schon in der letzten
 0056 mathestunde angefangen mit dem zirkel zu üben?> (---)
 0057 IS ja rein (-) von der wörtlich- (-) reihenfolge jetzt
 0058 nicht unbedingt ne frage (--)
 0059 nur weil das dann so betont wird.
 [...]

0063 MA: ja: (.) das stimmt. (.) ja
 [...]

0066 MA: [ja genau (.) würde man diesen (-) Satz (-)
 0067 [aufschreiben? (-) und hätte man das fragezeichen
 0068 AN: [<<p> ach so>
 0069 MA: überhaupt nicht? (--) würde man dann punkt hin::
 [...]

0079 AN: <<pp> oke::> (.)
 0080 also eigentlich wiederholt sie für alle.

Nach einer weiteren Phase, in der die drei Studierenden auf ihre Transkripte schauen, formuliert Jonas schließlich explizit das aus, was Martina zuvor schon vermutet hatte: Fragezeichen markieren keine (syntaktischen) Fragen (SAGT Z. 0051–52). Dazu führt er begründend ein Beispiel aus dem URT an (SAGT Z. 0055–56) und bringt die syntaktischen Eigenschaften der Äußerung (hier: Wortreihenfolge) in Zusammenhang mit der Satzart (SAGT Z. 0057–58) und der Betonung (SAGT Z. 0059). Martina stimmt zu und ergänzt diese Beobachtung, indem sie in Form einer syntaktischen Substitutionsprobe demonstriert, wie die Äußerung als verschriftlichter Satz behandelt werden würde: Denn dann „würde man dann punkt hin::“ (SAGT Z. 0069). Nach weiteren Bestätigungen und Reformulierungen dieser Erklärung (im Transkript ausgelassen) fasst Anna zusammen: „also eigentlich wiederholt sie für alle“ (SAGT Z. 0080). Auch wenn in dieser Gruppe nicht weiter der Frage nachgegangen wurde, welche interaktive Funktion die Tonhöhenveränderung haben könnte, so ist es den drei Studierenden dennoch gelungen, sich vom falschen Verständnis der Fragezeichen-Konvention zu lösen.

4.1.4 | Zwischenfazit

Auch wenn die Arbeitsphase der Studierenden von einem Missverständnis der Transkriptionskonvention des Fragezeichens und damit einhergehenden interpretatorischen und terminologischen Unsicherheiten geprägt ist, so zeigt sich Üben in diesem Fall als immer wieder neu eingenommene Distanzbewegung, mit der die Phänomene im Transkript einer wiederholten Befragung und Prüfung unterzogen werden. Im Austausch miteinander werden Deutungen vorgeschlagen und modifiziert, bis letztlich die angemessene Interpretation des sprachlichen Phänomens gelingt. Die Studierenden bewegen das Sprachmaterial gewissermaßen hin und her: Sie betrachten es von mehreren Seiten, sie manipulieren es und passen mit fortschreitendem Verständnis ihre Beschreibungskategorien an.

4.2 | Fall 2: Hannah, Lena und Riku

Im zweiten Fall wird die Gruppe von Hannah, Lena und Riku begleitet. Lena studiert das Lehramt für Grundschule, Hannah das Lehramt für Berufskolleg, Riku promoviert im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Lena und Hannah sind im Masterstudium, beide studieren u. a. Deutsch bzw. Sprachliche Grundbildung. Die Gruppe arbeitet in einem digitalen *Breakout-Room* miteinander.

Auch dieser Fall steht stellvertretend für eine wiederkehrende Herausforderung, die in den Kleingruppen manifest wird, nämlich die Auseinandersetzung mit Diskursmarkern als typischem Phänomen gesprochener Sprache. Diskursmarker haben primär (meta-)pragmatische, d. h. interaktionssteuernde und -strukturierende sowie Kohärenz herstellende Funktionen (vgl. z. B. Blühdorn 2017, Gohl/Günthner 1999, Gülich 1970). Sie sind Produkte von Bedeutungswandelprozessen, bei denen eine semantische Einengung bei gleichzeitiger pragmatischer „Anreicherung“ eines ansonsten homophonen Ausdrucks (Auer/Günthner 2003: 24) stattgefunden hat. Dies zeichnet Auer (2020) am Beispiel des Diskursmarkers „genau“ nach: Während „genau“ als Adverb zum dialogischen Ausdruck von Zustimmung dienen kann, kann es an äußerungsinitialer Position auch dazu dienen, „auto-reflexiv“ (ebd.: 265) den Beginn neuer interaktionsstruktureller Einheiten zu markieren. In dieser Funktion kommt „genau“ in der ersten Zeile des URTs vor.

Bezugsstelle aus dem Transkript „Wassily Kandinsky“

(Kontextinformation: Die Lehrperson schließt eine unmittelbar vorangegangene Unterrichtsphase ab und leitet zur nächsten Phase und der damit einhergehenden Aktivität über.)

0171 L: <<holt unterlagen> genau. (.)
 0172 das waren die gAnz wichtigen sachen?>
 0173 die wir gebrauchte haben?
 0174 um wie: piet mondrian zu zeichnen. (-)
 0175 und wir ham ja schon in der letzten mathestunde
 Angefangen mit dem ZIRkel zu üben? (.)

Als Diskursmarker sorgt das „genau“ für Irritationen: Um was für eine Art von sprachlichem Phänomen handelt es sich? Worin besteht seine interaktive Funktionalität? Mit welchem Terminus kann man es bezeichnen?

4.2.1 | Wiedererkennen

SAGT-Sequenz 4: „dieses typische“

SAGT_2005_2 (Hannah, Lena, Riku)

0063 HA: <<liest vor> holt unterlagen-> (-) is ja schon mal
 0064 keine aUssage.
 0065 ha` <<liest vor> GE[nau.> (.)]
 0066 LE: [<<p> ne::;>]
 0067 HA: genau is (.) dieses tYpische- (.) heHE? Am Anfang
 0068 [eines schulreferats-]
 0069 LE: [wir stArten jetzt (.)] und ich weiß nich was ich sAgen
 0070 soll. (h)e:::
 0071 HA: ja. °hh=oder auch- [(-) eu(h)eu]
 0072 LE: [he?hehe]
 0073 HA: wie sachte mein englischlehrer immer- (-)
 0074 sAch das nIch; (.)
 0075 dieses ALso. (--)^GU:[::T (-)]
 0076 LE: [ja_ha[haha]
 0077 RI: [hehehe]

Hannah liest die erste Transkriptzeile vor, in der ein paraverbaler Kommentar vermerkt ist. Diesen kommentiert sie als „is ja schon mal keine aUssage“ (SAGT Z. 0063–64) und geht übergangslos weiter zum Gliederungssignal „genau“. In Überlappung dazu stimmt Lena ihr hinsichtlich der Kategorisierung des paraverbalen Kommentars zu (SAGT Z. 0066). In direktem Anschluss zu ihrem initialen *turn* beschäftigt sich Hannah nun detaillierter mit dem „genau“: Sie macht es durch eine Linksherausstellung zum Gegenstand ihrer weiteren Ausführungen und charakterisiert es als „typisch“ für einen bestimmten Kontext (nämlich: Schulreferat, SAGT Z. 0067–68). Dieses „typisch“ markiert ein Wiedererkennen, das durch die unmittelbare Einführung des Vergleichskontextes „Schulreferat“ explizit gemacht wird. Gleichzeitig wird implizit vorausgesetzt, dass es sich hierbei um einen geteilten Wissensbestand handelt. Die Lachpartikeln kontextualisieren den Gesprächsmodus als humorvoll-spaßig (vgl. Kotthoff 1998: 165), Hannah lädt durch ihr initiales Lachen die Gruppenmitglieder zum Mitlachen ein (vgl. Jefferson 1979). Innerhalb der humorvollen Rahmung verweist sie aber auf einen typischen Aspekt von Diskursmarkern, nämlich ihre sequenzielle Position am Anfang von Diskurseinheiten.

Dieser Wiedererkennungswert des „genau“ wird von Lena aufgegriffen und ko-konstruktiv weiterbearbeitet, indem der als bekannt vorausgesetzte Referenzkontext szenisch ausgestaltet wird. Dazu benutzt sie ein Veranschaulichungsverfahren (vgl. Brünner/Gülich 2003, Ehmer 2013) in Form hypothetischer Redewiedergabe: Dabei wird ein mentaler Raum etabliert (Ehmer 2011), in welchem in diesem Fall veranschaulicht wird, worin die pragmatische Bedeutung und die interaktive Funktionalität des jeweils thematisierten sprachlichen Phänomens besteht. Ehmer (ebd.: 32) beschreibt mentale Räume als „szenische Vorstellungen, die Hörer ad hoc im Gespräch aufbauen.“ In und mit ihnen werden Wissensbestände aktiviert, die ihrerseits von verschiedenen Prompts im Gespräch ausgelöst werden. Der mentale Raum muss dabei nicht mit den realen Gegebenheiten übereinstimmen: Ehmer zeigt, dass Sprecher*innen häufig kontrafaktische, absurde oder hypothetische Szenarien entwerfen, um Sachverhalte zu verbalisieren, „die nur schwer in Worte zu fassen sind.“ (ebd.: 75).

Lena knüpft mit einer kollaborativen Animation an die Vergleichssituation an; „wir starten jetzt“ (SAGT Z. 0069) wird im Overlap zu Hannahs Äußerung produziert und bezieht sich daher höchstwahrscheinlich noch nicht auf den mentalen Raum „Schulreferat“, sondern auf eine andere Art von Situation, in der angefangen wird (Schulstunden, Seminare o. ä.). Sie modifiziert ihre Animation im Weiteren, so dass sie sich affiliativ (vgl. u. a. Stivers 2008) auf den mentalen Raum „Schulstunde“ bezieht: „und ich weiß nicht was ich sagen soll“ (Z. 0069–70) animiert eine generische Person, die gerade ein Referat beginnt. Auch hier findet eine Orientierung auf die interaktionsstrukturelle Funktion von Diskursmarkern statt, die den Übergang zu einer neuen Aktivität einleiten können („wir stArten jetzt“, Z. 0069). Der Nachtrag „und ich weiß nich was ich sAgen soll“ sowie die nachgeschobene Lachpartikel (Z. 0069–70) können als Orientierung auf den bereits zuvor etablierten spaßigen Modus interpretiert werden, in dem ein lustloser und nur wenig vorbereiteter Einstieg in ein Referat karikiert wird.

Hannah reagiert bestätigend und führt eine weitere Vergleichssituation (SAGT Z. 0071) an, die die Form einer Erinnerung an die eigene Schulzeit hat (SAGT Z. 0073): Angeführt wird ihr ehemaliger Englischlehrer mit einer sprachnormativen Aussage: „sAch das nlch; (-) dieses ALso. (--) GU:::T“ (SAGT Z. 0074–75). Es handelt sich hier um animierte Redewiedergabe (vgl. u. a. Brünner 1991), deren Ursprung auf den ehemaligen Englischlehrer von Hannah zurückgeführt wird. Sie fungiert gleichermaßen als Veranschaulichungsverfahren; ähnlich wie eine „second story“ (Sacks 1995: 764–772) wird nun aber eine zusätzliche normative Ebene eingezogen, in der die Angemessenheit sprachlicher Formen – zumindest als thematisches Angebot – zur Diskussion gestellt wird. Auch hier ist jedoch erneut eine Orientierung auf die Diskursmarker-Funktion von *genau* rekonstruierbar, denn im neuen Beispiel von Hannah geht es um eine weitere sprachliche Form, die als Diskursmarker fungieren kann: „Also gut“. Dieses neue Beispiel wird in prosodisch auffälliger Form (Betonung, Pause, Dehnung) präsentiert; der so erzeugte Übertreibungseffekt ist anschlussfähig an die sprachliche Karikatur, die Lena zuvor präsentiert hatte. Lena und Riku reagieren mit Lachen (SAGT Z. 0076–77); hier kann nicht eindeutig rekonstruiert werden, ob sich dieses Lachen auf die inhaltliche Ebene bezieht oder die gelungene Darstellung und ihren Wiedererkennungswert goutiert.

4.2.2 | Entwicklung eines Bezeichnungsvorschlags

SAGT-Sequenz 5: „diese beginnwörter“

0078 HA: ja? Des sInd irgendwie so diese;; (.) beGINNwörter;
 0079 (.) die irgendwie ne stIlle füllen sollen- (-)
 0080 und einen selbst irgendwie drauf vorbereiten; (.)
 0081 und alle andern [auch.] (.) k(h)eine a(h)nung.
 0082 LE: [<p> ja>]
 0083 HA: [hehehe]
 0084 RI: [((schmunzelt))]

Nachdem die Gruppe so gemeinsam ein zwar vages, aber dennoch an den als geteilt unterstellten schulischen Erfahrungshorizont rückbindbares Begriffsverständnis von *genau* entwickelt hat, schlägt Hannah einen potenziell passenden Terminus vor, der allerdings sprachlich als nicht komplett zufriedenstellende Lösung markiert wird: „des sInd irgendwie so diese;; (.) beGINNwörter;“ (SAGT Z. 0078). Im idiosynkratischen Terminus „Beginnwörter“ spiegelt sich sowohl die vorige Deutungsarbeit als auch metapragmatisches Wissen über die typische sequenzielle Position von Diskursmarkern wider. Es schließen sich verallgemeinerte Mutmaßungen über die Funktion dieser „Beginnwörter“ an: Sie sollen „irgendwie ne stille füllen“ (SAGT Z. 0079) und „einen selbst irgendwie drauf vorbereiten; (.) und alle andern auch.“ (SAGT Z. 0080–81). Vor allem der letztgenannte Verdacht erscheint auf Ebene des alltagssprachlichen Wissens interessant, verweist er doch auf die gesprächsorganisatorische Funktion von Diskursmarkern. Lena bestätigt Hannahs Ausführungen (SAGT Z. 0082), Riku lacht (SAGT Z. 0083). Seine Zurückhaltung lässt sich unter Umständen dadurch erklären, dass er nicht (in ausreichender Form) über das nötige metapragmatische Sprachwissen verfügt.

4.2.3 | Zwischenfazit Fall 2

Ähnlich wie in Fall 1 zeichnet sich hier der Weg zu einer Bezeichnungskategorie für ein sprachliches Phänomen ab, und wie in Fall 1 auch wird der sprachliche Gegenstand in der Gruppe von allen Seiten betrachtet. Hier spielt das alltagssprachliche Wissen der Studierenden eine zentrale Rolle: Als kompetente „members“ einer Sprecher*innengemeinschaft „wissen“ sie natürlich, wie sie in der Interaktion selbst einen Diskursmarker interpretieren. In der distanzierten, deautomatisierten und dekontextualisierten Situation der Transkriptarbeit erscheint das Phänomen aber fremd und entzieht sich einer Benennung. Alltagssprachliches Wissen wird über Veranschaulichungsverfahren an das Phänomen herangetragen, es wird dadurch ‚ent-fremdet‘ und einer (wenn auch idiosynkratischen) Kategorisierung zugänglich gemacht.

4.3 | Fall 3: Finja, Britta und Claudia

Der dritte Fall begleitet die Gruppe von Finja, Britta und Claudia, die ebenfalls im *Zoom*-Setting miteinander arbeiten. Alle drei studieren das Lehramt für Gymnasium und Gesamtschule im Master of Education; Finja ist am weitesten fortgeschritten. Claudia studiert als einzige das Fach Deutsch; Britta und Finja studieren beide Englisch und jeweils ein anderes Fach.

Der Fall steht stellvertretend für eine Vorgehensweise, die unmittelbar an die verdauernde Funktion des Transkripts und die Abbildung mikroskopischer Phänomene wie Prosodie durch die Transkriptionskonventionen gebunden ist: für die vergleichende Nachverfolgung eines beobachteten Phänomens in verschiedenen Kontexten.

Bezugsstelle aus dem Transkript „Wassily Kandinsky“

(Kontextinformation: Die Lehrperson „enthüllt“ das Bild und führt den neuen Künstler ein.)

0178 L: und da::s ham wir gemacht? (.)
 0179 weil wir heute einen neuen künstler kennenlernen?
 0180 <<klappt die tafel auf> und der (-)
 0181 unser neuer künstler? (--)
 0182 heißt? (---)>
 0183 <<deutlich> wassIly kandINsky.>

4.3.1 | Beschreibung eines Phänomens

SAGT-Sequenz 6: „stimme nach oben“

SAGT_2011_4 (Britta, Finja, Claudia)

0129 BR: genAU; (-) und dAnn sagt sie ja gAn::z- (-)
 0130 also; (-) sie hat ja immer; <<wellenförmige geste> (-)
 0131 frAgezeichen? (-) frAgezeichen? (-) frAgezeichen? (.)
 0132 frAgezeichen? (-)
 0133 also !I!mmer (-) rIsing? (-) hier wie hEIßt das (-)
 0134 also äh stImme nach> Oben? [(-) und] dann sagt sie
 0135 FI: [mh_hm?]
 0136 BR: [<<liest vor> wassI]ly kandInsky.> (--)
 0137 CL: [((nickt)) ja_a]
 0138 BR: und dAs is so das ERSte wo ihre stimme (.)
 0139 [mal wieder rUnter geht.] (--)
 0140 CL: [((nickt))]
 0141 BR: also [das] zEIgt dann ja auch den schülern AN (.)
 0142 CL: [ja]
 0143 BR: ihr dürft jetzt rEden.

Bereits in der Anfangsphase der Gruppenarbeit hatte sich diese Dreiergruppe mit der prosodischen Äußerungsgestaltung der Lehrperson beschäftigt und festgestellt, dass Dehnungen und

Pausen für eine Verlangsamung sorgen, die wiederum mit der spannungsvollen Inszenierung des neuen Lerngegenstandes zusammenhängt (vgl. auch URT Z. 0178–83). Die prosodische Ebene bleibt daraufhin im Aufmerksamkeitsfokus: Britta macht eine weitere Beobachtung zur Prosodie und thematisiert nach einigen Abbrüchen und Restarts (SAGT Z. 0129–30), die vermutlich mit dem Fehlen einer Beschreibungskategorie zusammenhängen, das ihr ins Auge fallende Phänomen, das sie gleichzeitig auch gestisch untermalt: Zentral sind hier die wiederholten „frAgezeichen?“ (SAGT Z. 0131–32), also die Transkriptionskonventionen, die eine sich wiederholende ansteigende Tonhöhe am Einheitenende abbilden (vgl. Fall 1). Diese Auffälligkeiten in der Intonationskontur der Lehrperson werden schließlich durch das Code-Switching ins Englische („also !!mmer (-) rising?“, SAGT Z. 0133) reformuliert; dass dies eine noch vorläufige Bezeichnung des Phänomens ist und sie eine noch andauernde Wortsuchaktivität vollzieht, wird im direkten Anschluss explizit gemacht (ebd.). Die umgangssprachliche Übersetzung „stImme nach Oben“ (SAGT Z. 0134) wird von Finja mit einem Zuhörersignal quittiert (SAGT Z. 0135), worauf Britta ihre Beobachtung fortführt und einen kontrastiven Fall nennt, in dem sich der Intonationsverlauf ändert (SAGT Z. 0134–40). Sie beschreibt (aus gesprächsanalytischer Perspektive zutreffend) die interaktive Leistung dieses Phänomens (Projektion der Äußerungsfortsetzung bzw. des *turn*-Endes) und seiner Konsequenzen für die Schüler*innen (SAGT Z. 0141–43).

4.3.2 | Wiedererkennen und Vergleichen

Dass der Beobachtungsfokus auf prosodische Phänomene aufrechterhalten wird, zeigt sich knapp zehn Minuten später:

Bezugsstelle aus dem Transkript „Wassily Kandinsky“

(Kontextinformation: Die Lehrperson erarbeitet die für den weiteren Verlauf der Stunde relevanten Merkmale des Bildes „Circles in a circle“ mit der Klasse.)

0201 Ol: ähm; (.) krEise. (-)
 0202 und; (-)
 0203 un:d- (.) wAAgerechte- (--)
 0204 und (--) ähm [(---) ()]
 0205 L: [KREise hat er schon ganz (-)
 0206 da hat der olli krEise entdeckt? (-)
 0207 genAU? (-)
 0208 und WAS für kreise-

SAGT-Sequenz 7: „stimme nach oben“

0507 BR: Und auch noch mal zu den:: (-)
 0508 zu der (---) beDEutung der krEise; (-)

0509 dass sie darauf hinauswill? (--)

0510 in:: (.) zeile zweihundertSECHS (-)

0511 da hat sie ja auch wieder die stimme nach oben. (--)

0512 al[so da] sAgt sie (0.75)

0513 CL: [mh_hm?]

0514 BR: <<liest vor> da hat der olli kreise ent[deckt?] (-)

0515 CL: [hehe]

0516 BR: genAU?> (--) also:: (--) <<wiegende geste> dEUtet

0517 damit praktisch an (-) ja: das soll noch wEIter gehen

0518 mit den kreisen?>

0519 FI: mh_hm?

0520 CL: ((nickt))

0521 (8.5)

0522 FI: ja stImmt (-) das is eigentlich interessAnt

Zuvor hat die Gruppe Vermutungen zum didaktischen Fahrplan angestellt. Britta lenkt die Aufmerksamkeit der Gruppe nun wieder auf die prosodische Gestaltung der Lehrpersonenäußerung, indem sie diese in Zusammenhang mit den inhaltlichen Steuerungsaktivitäten der Lehrperson bringt (SAGT Z. 0507–09). Sie verweist auf eine Stelle im URT, in der erneut die steigende Intonation am Einheitenende eine wichtige Rolle bei der Gesprächsorganisation spielt (SAGT Z. 0510–12). Interessanterweise verwendet sie die gleiche Formulierung wie in Abschnitt 4.3.1, die dort eher den Status einer Hilfskategorie hatte, welche hier nun aber in individuell vorgeformter Weise (Dausendschön-Gay et al. 2007) und damit modellhaft verwendet wird (SAGT Z. 0511). Sie liest die fragliche Stelle im URT vor, überzeichnet dabei die Intonation der Lehrperson minimal, was Claudia mit einem kurzen Lachen quittiert (SAGT Z. 0515), und schließt ihre Schlussfolgerung an: Die Intonationskontur scheint auch hier im Zusammenhang zu stehen mit der Tatsache, dass etwas „noch wEIter gehen [soll]“ (SAGT Z. 0517). Finja und Claudia stimmen zu, nach einer längeren Pause, in der Finja selbst im Transkript nachzulesen scheint, bewertet sie dies explizit als „eigentlich interessant“ (SAGT Z. 0521–22).

4.3.3 | Zwischenfazit Fall 3

Im Gegensatz zu Fall 1 findet hier Irritation nicht durch die Transkriptkonventionen selbst statt, sondern durch die Phänomene, die sie repräsentieren. Diese werden fallvergleichend kontrastiert und auf das gleiche interaktive Phänomen bezogen bzw. diesbezüglich gedeutet. Verglichen mit den Fällen eins und zwei findet die reflexive Arbeit mit dem Sprachmaterial zu einem anderen epistemischen Moment statt: Bereits gewonnene Erkenntnisse werden genutzt, um sie auf einen weiteren Anwendungsfall zu übertragen; dies dient der Entwicklung von Hypothesen. Dieses Vorgehen ist zwar nicht explizit im Arbeitsauftrag zu „Wassily Kandinsky“ angelegt, entspricht aber interessanterweise einem üblichen gesprächsanalytischen Vorgehen: Die

Bildung von vergleichbaren bzw. kontrastiven Fällen wird genutzt, um verallgemeinerte Aussagen über sprachlich-interaktive Phänomene entwickeln zu können (vgl. Deppermann 2008: 94–96).

5 | Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag wurde versucht, die Perspektiven des *Übens* und der *Übung* an einem sprachdidaktisch relevanten Gegenstand zusammenzubringen: der Arbeit an Transkripten innerhalb der universitären Lehrer*innenausbildung. Angehende (Deutsch-)Lehrpersonen sollten sich in rekonstruktiv modellierter Weise mit dem Transkriptausschnitt einer Unterrichtssequenz auseinandersetzen und das sprachlich-interaktive Handeln der Beteiligten rekonstruieren. Diese Übung zielte darauf ab, eine neue Perspektive auf Unterrichtsinteraktion zu entwickeln, um diese für die potenzielle Entwicklung eines eigenen Forschungsprojekts nutzbar machen zu können. In der gesprächsanalytischen Metaperspektive auf das Üben und die studentische Gruppenarbeit im Prozess zeigte sich, dass hier im Modus der Sprachreflexion „etwas Neues entsteht“ (Brinkmann 2009: 461): Es werden Beschreibungskategorien entwickelt, modifiziert und verworfen, dabei wird Alltagssprachliches Wissen herangezogen und transformiert, Erkenntnisse werden weiterentwickelt und es wird so Schritt für Schritt ein gemeinsames Verständnis des zu untersuchenden Materials erarbeitet. Die Studierenden üben dadurch eine rekonstruktive Herangehensweise an den Gegenstand und das Einnehmen einer pragmatischen Perspektive auf gesprochene Sprache – und sie üben letztlich auch Begriffsbildung und Ausdrucksfindung. Dies könnte freilich im Rahmen des vorgestellten hochschuldidaktischen Arrangements stärker angeleitet werden (indem z. B. die Studierenden dazu aufgefordert werden, die induktiv gebildeten Kategorien zu definieren).

Mit Blick auf die sprachdidaktischen Kompetenzbereiche „Sprechen und Zuhören“ bzw. „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ kann diese Herangehensweise an gesprochene Sprache und die Arbeit mit Transkripten als domänenspezifisches Können bezeichnet werden. Um im Rahmen gesprächsdidaktischer Arrangements (vgl. z. B. Becker-Mrotzek/Brünner 2006, Brünner/Weber 2015) mit Schüler*innen Transkriptarbeit durchführen zu können, ist sowohl Wissen über die spezifischen Eigenheiten von Sprache-in-Interaktion (Imo 2013) als auch eigene Erfahrung in der Arbeit mit Transkripten Voraussetzung: Welche Schwierigkeiten sind bei der ersten Konfrontation mit Transkriptionskonventionen zu antizipieren? Welchen Beitrag leisten mikroskopisch kleine Phänomene für die Bedeutungskonstitution? Welche sprachlichen Phänomene sind typisch für gesprochene Sprache (interessante Gegenstände wären neben Diskursmarkern etwa Modalpartikeln oder Rezeptionssignale)? Inwiefern kann Alltagssprachliches Wissen der Lernenden herangezogen werden, um das Transkriptgeschehen zu deuten? Und wie kann mit einem analytischen Instrument wie der gesprächsanalytischen Lupe gearbeitet werden?

Hochschulisches Üben im oben rekonstruierten Sinne kann also verstanden werden als Form der Professionalisierung.

Literatur

- Altmeppen, S., & Unger, A. (2020). *Zum Verhältnis von Wissen und Fall: Wie Studierende Unterrichtsvideos deuten*. <https://doi.org/10.18442/112>
- Andresen, H. (1985). *Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-14320-8>
- Artmann, M., Herzmann, P., & Proske, M. (2017). Sprechen über Unterricht – Wissenskommunikation in einem kasuistischen Format der universitären Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10(2), 216–233.
- Auer, P. (2020). Genau! Der auto-reflexive Dialog als Motor der Entwicklung von Diskursmarkern. In B. Weidner, K. König, W. Imo, & L. Wegner (Eds.), *Verfestigungen in der Interaktion*. (pp. 263–294). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110637502-011>
- Auer, P., & Günthner, S. (2003). Die Entstehung von Diskursmarkern im Deutschen – ein Fall von Grammatikalisierung? *InList*, 38, 1–30.
- Bardach, L., Rushby, J. V., Kim, L. E., & Klassen, R. M. (2021). Using video- and text-based situational judgement tests for teacher selection: A quasi-experiment exploring the relations between test format, subgroup differences, and applicant reactions. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 30(2), 251–264. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2020.1736619>
- Becker-Mrotzek, M., & Brünner, G. (2006). *Gesprächsanalyse und Gesprächsführung. Eine Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe II*. Verlag für Gesprächsforschung.
- Bergmann, J. R. (1981). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In P. Schröder, & H. Steger (Eds.), *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache*. (pp. 9–51). Schwann.
- Blühdorn, H. (2017). Diskursmarker: Pragmatische Funktion und syntaktischer Status. In H. Blühdorn, A. Deppermann, H. Helmer, & T. Spranz-Fogasy (Eds.), *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*. (pp. 311–336). Verlag für Gesprächsforschung.
- Bräuer, C., Kunze, K., & Rabenstein, K. (2018). Positionierungen im Sprechen über Unterricht – die Bearbeitung von Geltungsfragen unter Studierenden in fallbasierten Settings universitärer Lehrerbildung. In T. Leonhard, J. Košinár, & C. Reintjes (Eds.), *Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung*. (pp. 139–156). Klinkhardt.
- Bredel, U. (2013). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht* (2. Aufl.). Schöningh.
- Brinkmann, M. (2009). Üben: Wissen—Können—Wiederholen. Zeitphänomenologische Überlegungen zur pädagogischen Übung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 85(4), 413–434.
- Brinkmann, M. (2017). Sinnvoll üben und wiederholen. Übungen in der Ganztagschule verstehen und gestalten. In S. Maschke, G. Schulz-Gade, & L. Stecher (Eds.), *Lehren und Lernen in der Ganztagschule. Grundlagen—Ziele—Perspektiven*. (pp. 30–43). Debus.
- Brinkmann, M. (2021). Lehren üben. Erfahrungs- und übungstheoretische Überlegungen zur Praxis des Unterrichten-Könnens. In T. Leonhard, P. Herzmann, & J. Košinár (Eds.), *„Grau theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege schul- und berufspraktischer Studien*. (pp. 19–38). Waxmann.
- Brünner, G. (1991). Redewiedergabe in Gesprächen. *Deutsche Sprache*, 19(1), 1–15.
- Brünner, G., & Gülich, E. (2003). Verfahren der Veranschaulichung in der Experten-Laien-Kommunikation. In G. Brünner & E. Gülich (Eds.), *Krankheit verstehen. Interdisziplinäre Beiträge zur Sprache in*

- Krankheitsdarstellungen*. (pp. 17–94). Aisthesis.
http://home.edo.tu-dortmund.de/~bruenner/Publikationen/Krankheit_Buch.pdf
- Brünner, G., & Weber, P. (2015). Gesprächsdidaktik: Gespräche im Unterricht transkribieren und analysieren. In M. Becker-Mrotzek (Ed.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. (3., unveränd. Aufl., pp. 397–323). Schneider Hohengehren.
- Bücker, J. (2018). Gesprächsforschung und Interaktionale Linguistik. In F. Liedtke, & A. Tuchen (Eds.), *Handbuch Pragmatik*. (pp. 41–52). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04624-6_4
- Dausendschön-Gay, U., Gülich, E., & Krafft, U. (2007). Vorgeformtheit als Ressource im konversationellen Formulierungs- und Verständigungsprozess. In H. Hausendorf (Ed.), *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*. (pp. 181–219). Narr.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dittmar, N. (2004). *Transkription*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95014-7>
- Eckert, H. (2008). Sprachbewusstheit durch Notationskonventionen. In R. Funke, O. Jäkel, & F. Janussek (Eds.), *Denken über Sprechen. Facetten von Sprachbewusstheit*. (pp. 117–130). Flensburg University Press.
- Ehlich, K., & Rehbein, J. (1976). Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). *Linguistische Berichte*, 45, 21–41.
- Ehmer, O. (2011). *Imagination und Animation: Die Herstellung mentaler Räume durch animierte Rede*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110237801>
- Ehmer, O. (2013). Veranschaulichungsverfahren im Gespräch. In K. Birkner, & O. Ehmer (Eds.), *Veranschaulichungsverfahren im Gespräch*. (pp. 2–17). Verlag für Gesprächsforschung.
- Fiehler, R., & Schmitt, R. (2004). Gesprächstraining. In K. Knapp, G. Antos, M. Becker-Mrotzek, A. Deppermann, S. Göpferich, J. Grabowski, M. Klemm, & C. Villiger (Eds.), *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. (2., überarb. und erw. Aufl., pp. 341–361). Francke.
- Fölling-Albers, M., & Hochholzer, R. (2007). Sprachbewusstheit und Sprachwissen in der Deutschlehrerbildung. In S. Reimann, & K. Kessel (Eds.), *Wissenschaften im Kontakt. Kooperationsfelder der deutschen Sprachwissenschaft*. (pp. 55–77). Narr.
- Garfinkel, H. (1984). *Studies in Ethnomethodology* (7th ed.). Polity.
- Gohl, C., & Günthner, S. (1999). Grammatikalisierung von weil als Diskursmarker in der gesprochenen Sprache. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 18(1), 39–75.
<https://doi.org/10.1515/zfsw.1999.18.1.39>
- Gülich, E. (1970). *Makrosyntax der Gliederungssignale im gesprochenen Französisch*. Narr.
- Günthner, S. (2000). „wobei (.) es hat alles immer zwei seiten.“ Zur Verwendung von wobei im gesprochenen Deutsch. *InLiSt*, 18, 1–37.
- Heller, V., Quasthoff, U., Vogler, A., & Prediger, S. (2017). Bildungssprachliche Praktiken aus professioneller Sicht: Wie deuten Lehrkräfte Erklärungen und Begründungen von Kindern? In B. Ahrenholz, B. Hövelbrinks, & C. Schmellentin (Eds.), *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. (pp. 139–160). Narr Francke Attempto.
- Heritage, J. (2012). Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, 45(1), 1–29. <https://doi.org/10.1080/08351813.2012.646684>

- Herzmann, P., & Proske, M. (2014). Unterrichtsvideografien als Medium der Beobachtung und Reflexion von Unterricht im Lehramtsstudium. *Journal für LehrerInnenbildung*, 14(1), 33–38.
- Huber, L. (1993). Bildung durch Wissenschaft—Wissenschaft durch Bildung. In H. Bauersfeld (Ed.), *Bildung und Aufklärung: Studien zur Rationalität des Lehrens und Lernens*. (pp. 163–175). Waxmann.
- Hummrich, M. (2016). Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen, & M. Meier (Eds.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. (pp. 13–37). Springer.
- Imo, W. (2013). *Sprache in Interaktion: Analysemethoden und Untersuchungsfelder*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110306323>
- Imo, W., & Lanwer, J. P. (2019). *Interaktionale Linguistik: Eine Einführung*. J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05549-1>
- Jefferson, G. (1979). A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance/declination. In G. Psathas (Ed.), *Everyday language: Studies in ethnomethodology*. (pp. 79–96). Irvington.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis*. (pp. 13–31). John Benjamins.
- Kern, F., & Stövesand, B. (2019a). Forschendes Lernen in der sprachdidaktischen Lehramtsausbildung. *PraxisForschung-Lehrer*innenBildung*, 1(2), 119–123.
- Kern, F., & Stövesand, B. (2019b). Zur kooperativen Analysepraxis beim Forschenden Lernen in der fachdidaktischen Lehramtsausbildung. In T. Tyagunova (Ed.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur: Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung*. (pp. 89–118). Springer.
- Kotthoff, H. (1998). *Spaß verstehen. Zur Pragmatik von konversationellem Humor*. Niemeyer.
- Kramer, C., König, J., Kaiser, G., Ligtvoet, R., & Blömeke, S. (2017). Der Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Ausbildung: Zur Wirksamkeit video- und transkriptgestützter Seminare zur Klassenführung auf pädagogisches Wissen und situationsspezifische Fähigkeiten angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(1), 137–164. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0732-8>
- Kramer, C., König, J., Strauß, S., & Kaspar, K. (2020). Classroom videos or transcripts? A quasi-experimental study to assess the effects of media-based learning on pre-service teachers' situation-specific skills of classroom management. *International Journal of Educational Research*, 103, 101624. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101624>
- Kupetz, M. (2021). (Kultur-)Reflexivität als doing reflecting? Die Konstruktion von Perspektiven durch Redewiedergabeverfahren in studentischer Fallarbeit. In A. Großhauser, A. Köpfer, & H. Siegismund (Eds.), *Inklusion und Deutsch als Zweitsprache als Querschnittsaufgaben in der Lehrer*innenbildung—Konzeptuelle Entwicklungslinien und hochschuldidaktische Zugänge*. (pp. 55–80). WVT.
- Liffers, K., & Schürmann, T. (Hrsg.). (2017). *Sprechen über Sprache. Zum Sprachgebrauch von Linguistikstudierenden*. Rhetorika.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social Organization in the classroom*. Harvard University Press.
- Nell-Tuor, N. (2014). *Überzeugungen von Lehrpersonen zur Mündlichkeit—Eine explorative Studie mittels Fragebogen, Interviews und Unterrichtsvideografie*. Universität Zürich. <https://doi.org/10.5167/UZH-108749>
- Ochs, E. (1978). Transcription as theory. In E. Ochs, & B. B. Schieffelin (Eds.), *Developmental pragmatics*. (pp. 43–72). Academic Press.

- Oppenrieder, W., & Thurmair, M. (1989). Kategorie und Funktion einer Partikel. Oder: Was ist eigentlich „eigentlich“ EIGENTLICH? Eine Replik auf M. Kohrt. *Deutsche Sprache*, 17, 26–39.
- Paul, I. (1999). *Praktische Sprachreflexion*. Niemeyer.
- Paul, I. (2018). *Lehrkunst: Wie aus Gesprächsteilnehmern Lehrer werden*. Aisthesis.
- Paulus, D., Gollub, P., & Veber, M. (2020). Forschendes Lernen und Kasuistik. Überschneidungen und Abgrenzungen bezogen auf Reflexivität in der Hochschullernwerkstattarbeit. In K. Kramer (Ed.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts*. (pp. 310–320). Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5858_25
- Pflugmacher, T. (2014). Möglichkeiten und Grenzen kasuistischer Literaturdidaktik in der Deutschlehrausbildung. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild, & B. Schmidt-Thieme (Eds.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. (pp. 183–199). Springer.
- Phillips Galloway, E., Stude, J., & Uccelli, P. (2015). Adolescents' metalinguistic reflections on the academic register in speech and writing. *Linguistics and Education*, 31, 221–237. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.10.006>
- Psathas, G. (1980). Approaches to the study of the world of everyday life. *Human Studies*, 3(1), 3–17. <https://doi.org/10.1007/BF02331797>
- Rhein, R. (2019). Pädagogisches Fallverstehen. In M. E. Kaufmann, A. Satilmis, & H. A. Mieg (Eds.), *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften: Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer*. (pp. 211–227). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21738-9_11
- Sacher, J. (2019). Sich als Mitglied einer Diskursgemeinschaft erfahren – Forschen lernen durch Forschendes Lernen. In W. Dannecker & A. Schmitz (Eds.), *Deutschunterricht auf dem Prüfstand*. (pp. 17–39). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24951-9_2
- Sacher, J. (2021). „wirklich jede Äußerung [ist] bedeutungsvoll“. Zur gesprächsanalytisch fundierten Professionalisierung angehender Lehrpersonen. In A. M. Kunz, G. Mey, J. Raab, & F. Albrecht (Eds.), *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen—Praktiken—Perspektiven*. (pp. 73–98). Beltz Juventa.
- Sacher, J., Stövesand, B., & Weiser-Zurmühlen, K. (2021a). Zwischen Schule und Studium – Wissenskommunikation in studentischen Kleingruppen angehender Lehrer*innen. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 74(1), 93–122. <https://doi.org/10.1515/zfal-2021-2054>
- Sacher, J., Suckut, J., Becker-Mrotzek, M., & Wiktorin, D. (2021b). Nachwuchsförderung im Master of Education: Die Forschungsklassen der Kölner „Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung“. In S. N. Löffler & S. Alves Ferreira (Eds.), *Lehre—Beratung—Forschung. Lernprozesse im Hochschulkontext fördern*. (pp. 34–59). Juventa.
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. In J. M. Atkinson, & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action. Studies in Conversation Analysis*. (pp. 2–17). Cambridge University Press.
- Sacks, H. (1995). *Lectures on Conversation* (New edition). Blackwell Publishers.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696–735.

- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, 53(2), 361–382. <https://doi.org/10.2307/413107>
- Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up Closings. *Semiotica*, 8(4), 289–327. <https://doi.org/10.1515/semi.1973.8.4.289>
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402.
- Spitzmüller, J. (2019). ‚Sprache‘ – ‚Metasprache‘ – ‚Metapragmatik‘: Sprache und sprachliches Handeln als Gegenstand sozialer Reflexion. In G. Antos, T. Niehr, & J. Spitzmüller (Eds.), *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit*. (pp. 11–30). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296150-002>
- Stivers, T. (2008). Stance, Alignment, and Affiliation During Storytelling: When Nodding Is a Token of Affiliation. *Research on Language & Social Interaction*, 41(1), 31–57. <https://doi.org/10.1080/08351810701691123>
- Stude, J. (2013). *Kinder sprechen über Sprache. Eine Untersuchung zu interaktiven Ressourcen des frühen Erwerbs metasprachlicher Kompetenzen*. Fillibach bei Klett.
- Stukenbrock, A. (2008). Herausforderungen der multimodalen Transkription: Methode und theoretische Überlegungen aus der wissenschaftlichen Praxis. In K. Birkner, & A. Stukenbrock (Eds.), *Die Arbeit mit Transkripten in Fortbildung, Lehre und Forschung*. (pp. 144–169). Verlag für Gesprächsforschung.
- Stukenbrock, A. (2013). Sprachliche Interaktion. In P. Auer (Ed.), *Sprachwissenschaft*. (pp. 217–259). J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-00581-6_6

Yvonne Dammert & Luciano Gasser

Literarisch-dialogische Unterrichtsgespräche begleiten lernen

Ein videobasiertes Coachingprogramm für Lehrpersonen

Dialogische Unterrichtsgespräche über literarische Texte geben Schüler*innen nicht nur Raum für die Ko-Konstruktion von gemeinsamen Verstehensprozessen, sie haben auch das Potenzial, die diskursiven Kompetenzen der Schüler*innen zu fördern. Voraussetzung dafür ist, dass Lehrpersonen lernen, Unterrichtsgespräche weniger zu steuern und stattdessen durch situationsspezifische Frage-, Feedback- und Modellierungstechniken zu begleiten – und dies bildet die eigentliche Herausforderung. Im vorliegenden Beitrag wird die Konzeption eines videobasierten Coachingformats vorgestellt, welches Primarlehrpersonen in der Veränderung ihrer diskursiven Praktiken in literarisch-dialogischen Unterrichtsgesprächen unterstützt. Wir orientieren uns bei der Konzeption des Coachingformats an wirksamen Weiterbildungskonzepten und gehen von der These aus, dass sich Handlungsroutinen nur dann aufbrechen lassen, wenn Lehrpersonen auch ihre professionelle Wahrnehmung schulen. In einem zirkulierenden Prozess, bestehend aus Analyse eigener Unterrichtsgespräche, Einübung von Handlungsalternativen und Reflexion ihrer Wirksamkeit, soll diskursives Lehrpersonenhandeln erweitert werden.

Coaching, dialogische Unterrichtsgespräche, diskursives Lehrpersonenhandeln, professionelle Wahrnehmung, Lehrpersonenweiterbildung

Dialogic classroom discussions do not only provide opportunities for students to co-construct reading comprehension, but these discussions also have the potential to promote students' discursive skills if – and that is the challenge – teachers learn to control classroom discussions less and facilitate them through situation-specific questioning, feedback, and modelling techniques instead. This paper presents the conception of a video-based coaching format that supports elementary school teachers in expanding their discursive practices in dialogical classroom discussions. In designing the coaching format, we are guided by effective professional development concepts and proceed from the thesis that teaching routines can only be changed if teachers also train their professional vision. In a circulating process consisting of analyzing their classroom discussions, practicing alternative discursive actions, and reflecting on their effectiveness, discursive teacher practices are enhanced.

coaching, dialogical classroom discussions, discursive practices, professional vision, professional development

1 | Einleitung

Unterrichtsgespräche gehören zum Kerngeschäft der Lehrpersonen und machen einen Großteil der Interaktionen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen aus. Gleichzeitig können sie als bedeutende Lernform für fachliches und sprachliches Lernen der Schüler*innen betrachtet werden (Alexander 2008, Heller/Morek 2019). Würde dem Sprichwort „Übung macht den Meister!“ Glauben geschenkt, so müssten sich Lehrpersonen im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit zu wahren Expert*innen des lernförderlichen Unterrichtsgesprächs entwickeln. Ein Blick in die Praxis zeigt allerdings, dass Unterrichtsgespräche meist von steuernden Fragen, kurzen

Schüler*innenantworten und Evaluationen der Lehrperson geprägt sind. Das sogenannte IRE-Sequenzmuster (Mehan 1979 „*teacher initiation – student response – teacher evaluation*“) mag zur effizienten Klassenführung beitragen, führt jedoch dazu, dass die Lehrperson nicht nur die Form des Unterrichtsgesprächs, sondern auch dessen Inhalt kontrolliert (Applebee et al. 2003). Hinzu kommt, dass die eingesetzten Fragen zwar zur unmittelbaren Vermittlung von Wissen dienen, jedoch kognitiv wenig aktivierend sind (Kleinschmidt-Schinke 2018: 210). Sowohl im Deutsch- als auch im Fachunterricht ist das dreischrittige interaktionale Gesprächsmuster immer noch gängige Praxis (Quasthoff/Prediger 2017, Seidel 2014). Dies legt die Annahme nahe, dass das Implementieren und Begleiten von lernförderlichen Gesprächen von zahlreichen Lehrpersonen und über alle Fächer hinweg der (Um-)Übung bedarf.

Diesem Übungsgegenstand widmen sich Arbeiten zum dialogischen Unterrichtsgespräch (wie *Dialogic Teaching* (Alexander 2008, 2020) oder *Accountable Talk* (Michaels et al. 2008)), indem sie der Frage nachgehen, wie fachliches und sprachliches Lernen im Gespräch gefördert werden kann. Entwickelt werden empirisch geprüfte Methoden zur Förderung lernwirksamer Unterrichtsgespräche (vgl. Alexander 2020). Lernen im Gespräch geht dabei über eine reine Steigerung der Schüler*innenpartizipation sowie die Vermeidung von gängigen IRE-Sequenzmustern hinaus, indem Wissen in schüler*innenzentrierten Gesprächen gemeinsam konstruiert wird. Die Lehrperson begleitet das Gespräch, wobei sie die Schüler*innen beim gemeinsamen Nachdenken, Begründen und Erklären des Lerngegenstands im dialogischen Gespräch unterstützt.

Die Wirksamkeit dialogischer Unterrichtsgespräche auf das fachliche und sprachliche Lernen wurde in zahlreichen Studien und verschiedensten Fächern bestätigt (Applebee et al. 2003, Firetto et al. 2019, Michaels/O’Connor 2015, Murphy et al. 2018, Pehmer et al. 2015, Reznitskaya et al. 2009, van der Veen et al. 2017b). Diese Untersuchungen weisen auch darauf hin, dass dialogische Gespräche einen hohen Anspruch an Lehrpersonen stellen. Zurückführen lässt sich dies zum einen auf den berufsspezifischen Habitus der Lehrpersonen – damit verbunden sind Routinen wie das IRE-Sequenzmuster, die sich nur schwer verändern lassen. Zum anderen lassen sich die Schwierigkeiten bei der Erweiterung diskursiver Praktiken auf die Komplexität der Gesprächsführungskompetenz zurückführen, weil Gespräche abhängig von Kontext, Ziel und den Gesprächsteilnehmer*innen sind. Um Lehrpersonen darin zu unterstützen, lernförderliche Schüler*innengespräche zu begleiten, muss sich diese Komplexität der Gesprächsführungskompetenz auch in der Weiterbildung von Lehrpersonen abbilden: Hier muss der hohen kontextuellen und einzigartigen Natur von Gesprächen (kein Gespräch gleicht dem anderen) und den damit verbundenen Herausforderungen für die Erweiterung diskursiven Handelns Rechnung getragen werden. Lern- und Übungsgegenstand der Weiterbildung sind demzufolge primär die situationsspezifischen Fähigkeiten der Lehrpersonen. Durch sie können Lehrpersonen jene diskursiven Praktiken ausüben, die mit Bezug auf die Lernprozesse der Schüler*innen wirksam sind. Diese Praktiken sollen im Unterrichtsgespräch nicht rezeptartig eingeübt, sondern basierend auf lehrpersonenseitigen Beobachtungen und ihrem fachdidaktischen sowie pädagogischen Wissen reflektiert und stetig weiterentwickelt werden.

Der Ausbau der Gesprächsführungskompetenzen erfolgt nicht durch eine Korrektur bestehender Praktiken, sondern wird durch die Ausdifferenzierung der professionellen Wahrnehmung von lernrelevanten Gesprächssituationen gefördert. In Anlehnung an Brinkmann (2009: 415)

findet somit ein Umüben diskursiver Praktiken statt, indem Handlungsroutrinen durch Reflexion neu indiziert werden (ebd. zitiert Meyer-Drawe 1996: 89). An dieser Stelle sei auf den „Core-Practices-Ansatz“ verwiesen, der auf ähnliche Weise Lehrpersonen unterstützt, unterrichtliches Handeln durch lernwirksame Praktiken, sogenannte Kernpraktiken, zu erweitern (Fraefel/Scheidig 2018: 349). Diese Kernpraktiken (z. B. Feedback geben, Unterrichtsstörungen beheben) werden von den Lehrpersonen nicht einfach übernommen, sondern auf Basis von „Praxiserfahrungen und Professionswissen elaboriert und weiterentwickelt“ (Fraefel/Scheidig 2018: 349).

Im vorliegenden Beitrag gehen wir der Frage nach, wie jene (Um-)Übungsphasen in Lehrer*innenweiterbildungen konkret gestaltet werden können, damit es Lehrpersonen gelingt, Lernchancen im literarisch-dialogischen Unterrichtsgespräch zu erkennen, eigene Gesprächsmuster zu reflektieren und wirksame Handlungsalternativen zu generieren. Zunächst werden in Kapitel 2 die Merkmale des dialogischen Unterrichtsgesprächs eingeführt und am Beispiel des textbasierten Gesprächsansatzes *Quality Talk* (QT) veranschaulicht. Daraufhin wird in Kapitel 3 aufgezeigt, wie Lehrpersonen fachliches und soziales Lernen im Gespräch unterstützen können. Ausgehend vom Weiterbildungsziel skizzieren wir in Kapitel 4 die Förderung der professionellen Wahrnehmung, welche wir als notwendige Voraussetzung für die Erweiterung diskursiven Lehrpersonenhandelns erachten. Abschließend werden wir am Beispiel des Projekts *SKILL*¹ ein Weiterbildungsprogramm zur Erweiterung diskursiven Lehrpersonenhandelns in literarisch-dialogischen Unterrichtsgesprächen für Primarschullehrer*innen vorstellen (Kapitel 5).

2 | Dialogische Unterrichtsgespräche als Lerngelegenheit

2.1 | Merkmale des dialogischen Unterrichtsgesprächs

Basierend auf einem sozio-konstruktivistischen Verständnis von Lernen (vgl. Vygotsky 1978) gehen wir davon aus, dass individuelle kognitive Prozesse wie *Verstehen* oder *kritisch-analytisches Denken* das Ergebnis einer Internalisierung von vorausgehenden sozialen Interaktionen im Rahmen von dialogischen Unterrichtsgesprächen darstellen (Gasser et al. 2022). Werden Schüler*innen in ihrem diskursiven Handeln innerhalb eines schüler*innenzentrierten Gesprächs unterstützt, kann „Sprache als Werkzeug des Denkens“ nutzbar gemacht werden (Vygotsky 1978: 158), indem „*interthinking*“ zwischen Peers (Mercer 2000: 16) und die Ko-Konstruktion von Wissen angeregt werden.

Dies bedeutet, dass im dialogischen Gespräch Lernen erst dann möglich ist, wenn Schüler*innen einander aktiv zuhören, gemeinsam über eigene Fragen zum Lerngegenstand nachdenken, ihre Meinung begründen und die Argumente anderer Gesprächsteilnehmer*innen erweitern. Die Lehrperson begleitet die Gespräche durch spezifische Frage-, Feedback- und Modellierungstechniken. Laut Alexander (2020: 131) weisen dialogische Gespräche sechs Merkmale auf.

¹ Das vom Schweizerischen Nationalfonds, der Stiftung Mercator Schweiz, *éducation21* und der Fachstelle für Rassismusbekämpfung finanzierte Projekt *SKILL* (Soziale und sprachliche Kompetenzen über Kinderliteratur fördern) wird an der PH Luzern und PH Bern durchgeführt. Es umfasst die Entwicklung und Evaluation eines Förderprogramms auf Primarstufe, welches soziales und sprachliches Lernen durch literarische Gespräche in Kleingruppen verbindet (URL: <https://www.phbern.ch/skill>)

Dialogische Gespräche sind:

- *kollektiv*: Lehrperson und Schüler*innen gestalten den Verstehensprozess gemeinsam und bauen kooperativ neues Wissen auf;
- *supportiv*: Die Schüler*innen äußern ihre Ideen und Meinungen frei und fürchten sich nicht vor „falschen“ Antworten, da alle Gesprächsbeiträge relevant für den gemeinsamen Verstehensprozess sind und unterstützt werden. Die Lehrperson begleitet die Schüler*innen beim Aushandeln von Wissen;
- *reziprok*: Lehrperson und Schüler*innen hören einander zu, tauschen Ideen aus und berücksichtigen alternative Standpunkte;
- *diskursiv*: Lehrperson und Schüler*innen diskutieren miteinander und versuchen, unterschiedliche Standpunkte zu klären, ihre Positionen zu begründen und Argumente zu bewerten;
- *kumulativ*: Lehrperson und Schüler*innen bauen auf den Ideen anderer auf und erweitern diese, um einen kohärenten und elaborierten Verstehensprozess zu fördern;
- *zielorientiert*: Lehrpersonen und Schüler*innen reflektieren ihre Gespräche, damit sie lernen, wie sie Gespräche strategisch zur Erreichung ihrer Lernziele einsetzen können.

Gespräche mit solchen Merkmalen gehen Studien zufolge mit einem vertieften Verständnis der Unterrichtsinhalte (Anderson et al. 2001, Nystrand 2006), der diskursiven Fähigkeiten (van der Veen et al. 2017a, Mercer 2000) und dem kritisch-analytischen Denken (Li et al. 2016, Murphy et al. 2016) einher.

In der Deutschdidaktik wurden Ansätze, die sich zum dialogischen Unterrichtsgespräch zählen lassen, bisher noch wenig berücksichtigt, obwohl sich in jüngster Zeit zunehmend mehr deutschdidaktische Forschungsprojekte und Arbeiten mit der Rolle diskursiven Lehrpersonhandelns für das sprachliche (Harren 2015, Kleinschmidt-Schinke 2018, Morek/Heller 2020) oder literarische Lernen (Harwart et al. 2020, Zabka 2015) der Schüler*innen beschäftigen. Bezogen auf das sprachliche Lernen handelt es sich dabei vermehrt um Publikationen, die das interaktionale Sprachhandlungsrepertoire der Lehrpersonen beschreiben und weniger die Professionalisierung lernwirksamer diskursiver Praktiken der Lehrperson untersuchen. So zeigt Inga Harren in ihrer Analyse von Gesprächen im Biologieunterricht der Mittel- und Oberstufe, welche diskursiven Praktiken Lehrpersonen einsetzen, um sprachliches Lernen im Sachfachunterricht zu unterstützen (Harren 2015). Katrin Kleinschmidt-Schinke untersucht die diskursiven Praktiken von Lehrpersonen in Unterrichtsgesprächen im Hinblick auf das Lernen im Gespräch (Kleinschmidt-Schinke 2018). So beschreibt sie die Verwendung sprachlich-interaktionaler Stützmechanismen der Lehrpersonen auf Mikro- und Makroebene und kann ein adaptives Sprachhandeln der Lehrpersonen über die Jahrgangsstufen hinweg feststellen. Deutlich wird das adaptive Sprachhandeln durch einen Rückgang des Redeanteils sowie der sprachunterstützenden Hilfen der Lehrperson mit zunehmendem Alter der Schüler*innen. Doch die Frage, wie Lehrpersonen der unteren Schulstufen ihren Redeanteil reduzieren können und gleichzeitig die Sprachunterstützung der Schüler*innen dennoch gewährleistet ist, bleibt bisher unbeantwortet. Auch ist uns aus der deutschdidaktischen Forschung kein Diskussionsansatz bekannt, der zur Förderung des fachlichen und sprachlichen Lernens dialogische Gesprächsmerkmale

integriert. Vielversprechend ist jedoch die Arbeit von Morek und Heller, die ausgehend von gesprächsanalytischen Vorarbeiten zu diskurserwerbsförderlichem Lehrpersonenhandeln (Heller/Morek 2015) ein Professionalisierungsprogramm namens *Sprint* zur interaktiven Sprachbildung für Sekundar-, Haupt- und Realschullehrpersonen entwickelt haben (Morek/Heller 2020). Die Lehrpersonen erfahren dabei, wie sie diskursive Praktiken der Schüler*innen in fachunterrichtlichen Gesprächen unterstützen können. Somit soll gemäß Morek und Heller (2020) im Fachunterricht auch sprachliches Lernen gefördert werden.

2.2 | Förderung dialogischer Unterrichtsgespräche über Literatur – am Beispiel *Quality Talk*

Eine mögliche Umsetzung dialogischer Unterrichtsgespräche im Deutschunterricht illustrieren wir am Beispiel des Projekts *SKiLL*, einem Interventionsprogramm zur Förderung des hierarchiehohe Textverständnisses und des kritisch-analytischen Denkens bei Primarschüler*innen der 4. und 5. Klasse. Im Zentrum dieser Intervention stehen dialogische Gespräche über Kinderbücher² zu sozialen Themen, die anhand des Gesprächsansatzes *Quality Talk (QT)* geführt werden (Murphy/Firetto 2017, Wilkinson/Murphy 2010). Dieser wurde auf Basis einer Metaanalyse von textbasierten Diskussionsansätzen (Murphy et al. 2009) entwickelt, welche die Wirksamkeit von Unterrichtsgesprächen auf das Textverständnis sowie auf das kritisch-analytische Denken der Schüler*innen untersucht.

Hierarchiehohe Textverständnis liegt vor, wenn die Schüler*innen Textinhalte mit ihrem Vorwissen verknüpfen, komplexe Schlussfolgerungen (Inferenzen) innerhalb sowie zwischen den Texten ziehen und übergreifende semantische Zusammenhänge aus einzelnen Textteilen herstellen, die zur Entstehung eines integrierten Wissens beitragen (globale Kohärenzbildung) (vgl. Lenhard 2019: 15, Philipp 2017: 68). Im Rahmen des textbasierten Gesprächsansatzes *Quality Talk* soll das hierarchiehohe Textverständnis durch eine Verbindung von informationsgewinnender („*effe-rent*“), ästhetischer („*expressiv*“/„*aesthetic*“) und kritisch-analytischer („*critical-analytical*“) Lesehaltung gegenüber dem Text gefördert werden, wobei letztere Lesehaltung das Gespräch dominiert (Croninger et al. 2017: 21–25). Ihren Ursprung finden die Überlegungen in der Transaktionstheorie von Louise Rosenblatt (1978), die von einem dynamischen Prozess der Sinnkonstruktion zwischen Text und Leser*in ausgeht (Rosenblatt 2004: 1369).

Die Verbindung der unterschiedlichen Lesehaltungen bedingt, dass die Schüler*innen nicht nur Informationen im Text sammeln und spontane affektive Reaktionen auf den Text äußern, sondern dass sie darüber hinausgehen, indem sie Ideen und Interpretationen mit ihrem Vorwissen und ihren persönlichen Erfahrungen verbinden und Inferenzen innerhalb und zwischen Texten bilden. Die kritisch-analytische Auseinandersetzung mit dem Text nach der Lektüre zeigt sich vorwiegend darin, dass Wissen im Gespräch ko-konstruiert wird und Textinterpretationen begründet sowie im Gespräch hinterfragt bzw. erweitert werden (Chinn et al. 2001: 381, Murphy et al. 2014). Bevor die Schüler*innen im Rahmen von QT über literarische Texte in heterogenen Kleingruppen von vier bis sechs Schüler*innen diskutieren, lernen sie in zehn Mini-Lektionen

² Es handelt sich bei der verwendeten Kinderliteratur um folgende Werke: „*Die furchtbar hartnäckigen Gapper von Friip*“ (George Saunders), „*Super-Bruno*“ (Håkon Øvreås), „*Rotzhase & Schnarchnase – Ein Wicht vor Gericht*“ (Julian Gough), „*Tommy Mütze*“ (Jenny Robson) und „*Rosie und Moussa*“ (Michael De Cock), wobei „*Rosie und Moussa*“ in diesem Projektdurchlauf aus Zeitgründen nicht eingesetzt wurde.

durch explizite Anleitungen, Modellierungen und Übungen die wesentlichen Elemente eines lernförderlichen Gesprächs nach QT kennen. Ein Element sind *authentische Fragen*. Hierbei handelt es sich um offene Fragen, die das Nachdenken über, um und mit dem Text erfordern und dabei nicht nur eine richtige Antwort generieren (Soter et al. 2006: 15). Die Vermittlung verschiedener authentischer Fragetypen (Anschluss-, Spekulations-, Forscher*innen-, Figuren-, Verbindungs- und persönliche Frage) dient dazu, dass die Schüler*innen im Vorfeld der Diskussion Fragen generieren, die ihnen ermöglichen, eine efferente, eine expressive und vor allen Dingen eine kritisch-analytische Lesehaltung im Gespräch einzunehmen. Ein weiteres Element ist die Konstruktion *vollständiger* und *starker Argumente* (im Rahmen der Weiterbildung sprechen Lehrpersonen und Coaches von *elaborierten Erklärungen*). Dabei lernen die Schüler*innen, ihre Ideen, Aussagen und Textinterpretationen zu begründen und durch eigene Erfahrungen, durch Hinweise aus dem Text oder auf Grund ihres Weltwissens zu belegen (Soter et al. 2006: 23). Zudem erfahren die Schüler*innen, wie sie in einem Gespräch ihre Gesprächsbeiträge aufeinander aufbauen, sich einander mit Gegenargumenten herausfordern, diese widerlegen oder Argumente erweitern können (Murphy/Firetto 2017). Somit sollen *kumulative* und *explorative Gespräche* gefördert werden. Nachfolgend führt die Lehrperson Gesprächsregeln ein, welche die Erwartungen an die Schüler*innen im Laufe der Diskussionen konkretisieren (z. B. „Wir hören einander zu.“/„Wir begründen unsere Aussagen.“/„Wir diskutieren über Meinungen und nicht über Personen.“ usw.). Während der Diskussion teilt die Lehrperson die Verantwortung für das Gespräch mit den Schüler*innen: Die Schüler*innen bringen authentische Fragen ein, sprechen frei und behalten die interpretative Autorität über den Text. Die Lehrperson begleitet die Gespräche und überträgt mit wachsender Gesprächspraxis den Schüler*innen zunehmend mehr Verantwortung sowie Kontrolle über den Gesprächsverlauf. Murphy et al. (2018: 1149) konnten in Interventionsstudien zeigen, dass die Schüler*innen im Laufe der Implementierung des Quality-Talk-Ansatzes vermehrt authentische Fragen stellen, aktiv zuhören, elaborierte Argumente generieren und ihre Textinterpretationen in Kleingruppen kritisch diskutieren, während gleichzeitig die Fragen der Lehrperson zurückgehen. Daneben stellen sie für das hierarchiehohe Textverständnis der Schüler*innen einen kleinen bis mittleren Effekt fest.

Auch im literaturdidaktischen Diskurs ist die Bedeutung des Gesprächs für das literarische Verstehen sowie für die Entwicklung von diskursiven Fähigkeiten unstrittig. Diskutiert wird jedoch darüber, welche Rolle die Lehrperson in produktiven Literaturgesprächen einnehmen sollte. So wird zum einen auf die Gefahr hingewiesen, dass durch ein zu starkes Eingreifen der Lehrperson nicht mehr „die Verständigung der Schüler*innen über ihre Leseerfahrung im Zentrum steht“ (Harwart et al. 2020: 257). Die Dominanz der Lehrperson verhindere dadurch ein produktives Unterrichtsgespräch. Zum anderen könne eine zu starke Zurückhaltung der Lehrperson bzw. ein offener Impuls dazu führen, dass die Schüler*innen an der Textoberfläche verharrten (Zabka 2015: 185). Verschiedene Wege der Gesprächsführung werden deshalb diskutiert.³ Dabei werden *initiierende Impulse* zur Förderung des elaborativen oder strukturierenden Textverständnisses (z. B. „Was denkt ihr über das Verhalten der Figuren?“), *steuernde Impulse* zur Gesprächsvertiefung auf inhaltlicher und argumentativer Ebene (z. B. „Was ist neu an dieser Deutung von Max?“) sowie *Reflexionsimpulse* zur Beurteilung von Interpretationen (z. B. „Wie bewertest du diese Aussage?“) unterschieden (Zabka 2015: 182). Harwart, Sander und Scherf

³ Für einen Überblick siehe Harwart et al. (2020).

(2020) beschäftigen sich mit der Frage, wann der Eingriff der Lehrperson in ein schüler*innen-zentriertes Unterrichtsgespräch angemessen ist. Dazu modellieren und untersuchen sie adaptives Lehrpersonenhandeln in Bezug auf literaturbezogene Verstehensprozesse. Als adaptives Lehrpersonenhandeln verstehen sie jene diskursiven Praktiken, die direkten Bezug auf Schüler*innenäußerungen nehmen und das Ziel verfolgen, den „bisher stattgefundenen literaturbezogenen Rezeptionsprozess zu erweitern oder die Verständigung über von Schülerseite geäußerte [...] Rezeptionsprozesse/-produkte anzuregen“ (Harwart et al. 2020: 261). Nach aktuellem Stand liegen noch keine Ergebnisse zur Wirksamkeit des adaptiven Lehrpersonenhandelns auf das literarische Verstehen vor. Auch ist noch wenig darüber bekannt, wie sich adaptives Lehrpersonenhandeln einüben lässt.

Bevor wir in Kapitel 4 aufzeigen, wie Wissen über effektive Gesprächskompetenzen in lernförderliches Lehrpersonenhandeln transferiert wird, soll im folgenden Kapitel am Beispiel von QT aufgezeigt werden, welche diskursiven Praktiken Lehrpersonen konkret einsetzen können, um Gesprächskompetenzen und literarisches Verstehen im dialogischen Gespräch zu fördern.

3 | Literarisch-dialogische Unterrichtsgespräche begleiten

Lehrpersonen begleiten dialogische Gespräche durch diskursive Unterstützungstechniken, die als *talk moves* oder *talk tools* bezeichnet werden (Chen et al. 2020, O'Connor/Michaels 2019, Walshaw/Anthony 2008, Wei et al. 2018). Dabei handelt es sich um Frage-, Feedback- und Modellierungstechniken, die – situationsspezifisch eingesetzt – kumulative und argumentative Diskurspraktiken der Schüler*innen unterstützen und von den Schüler*innen adaptiert werden (Lin et al. 2015: 619). Aus achtzehn Studien zum dialogischen Unterrichtsgespräch konnten zwölf zentrale Unterstützungstechniken zur Förderung des Textverständnisses identifiziert werden (Wei et al. 2018: 600f.). Die in Tabelle 1 aufgeführten *talk moves* fördern das hierarchiehohe Textverständnis sowie das kritisch-analytische Denken der Schüler*innen in dialogischen Gesprächen über Texte (Murphy/Firetto 2017: 121f.).

Art	Beschreibung	Beispiele
Zusammenfassen (<i>summarizing</i>)	Die Lehrperson gibt einen Überblick über einen Teil des Gesprächs, um die Schüler*innen dabei zu unterstützen, Kohärenz herzustellen. Indem die Lehrperson Aussagen wiederholt, paraphrasiert und Aussagen gegenüberstellt, unterstützt sie die Schüler*innen bei der Inferenzbildung und ermöglicht ihnen, auf diesen Aussagen aufzubauen, sie zu widerlegen oder zu erweitern. In geübten Gesprächsrunden kann die Lehrperson auch die Schüler*innen bitten, einen Teil des Gesprächs zusammenzufassen.	„Lasst uns kurz zusammenfassen, was ihr gesagt habt!“ „Du sagst also, dass ...“ „Kann jemand nochmal in eigenen Worten wiederholen, was ihr bisher zu ... gesagt habt?“
Modellieren (<i>modeling</i>)	Die Lehrperson veranschaulicht eine diskursive Praktik, die die Schüler*innen in ihre weiteren Gesprächsbeiträge integrieren können. Das lehrer*innenseitige Modellieren unterstützt die Schüler*innen dabei, diese Diskurspraktiken selbst einzusetzen. Modelliert werden können Frage- und Antworttechniken sowie diskursive Praktiken, die das Gespräch steuern. Auch	„Dazu würde ich euch gerne eine Anschlussfrage stellen: Was denkt ihr, warum ...?“ „Wenn wir daraus nun ein vollständiges Argument

	kann die Lehrperson aufzeigen, wie die Schüler*innen auf Texte reagieren und sich auf verschiedene Weise an der Diskussion beteiligen können.	formulieren, würde das so aussehen: ...“
Markieren (<i>marking</i>)	Die Lehrperson lenkt die Aufmerksamkeit der Gesprächsteilnehmer*innen auf einen spezifischen Aspekt des Gesprächsbeitrags einer anderen Schülerin bzw. eines anderen Schülers, indem sie im Anschluss daran explizit auf jenen Aspekt hinweist. Durch diese Verstärkung wird den Schüler*innen bewusst, welche Art des Diskurses geschätzt wird. Gleichzeitig wird die Sensitivität und bewusste Wahrnehmung der Schüler*innen gegenüber wirksamen Diskurselementen gefördert.	„Das war eine sehr gute Anschlussfrage, die Mona gestellt hat.“ „Mir gefällt, wie ihr Lucas Argument durch weitere Gründe erweitert habt.“
Auslösen (<i>prompting</i>)	Die Lehrperson unterstützt die Schüler*innen dabei, ausführliche Antworten zu generieren. So fordert die Lehrperson die Schüler*innen mit offenen Fragen auf, Gründe und Belege für ihre Behauptung anzuführen und provoziert somit eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Text.	„Wieso denkst du das?“/ „Wie kannst du das begründen?“ „Woher weißt du das?“/ „Wie kannst du das belegen?“
Herausfordern (<i>challenging</i>)	Mit diesem <i>talk move</i> werden die Schüler*innen aufgefordert, andere Sichtweisen auf den Lerngegenstand einzunehmen. Dies kann die Lehrperson tun, indem sie Aussagen der Schüler*innen in Frage stellt oder sie durch neue Argumente bzw. alternative Betrachtungsweisen des Gegenstands zum Perspektivenwechsel ermutigt.	„Wie lässt sich die Aussage von Tom widerlegen?“ „Welche Gegenargumente könnte man zu Neeles Aussage nennen?“ „Habt ihr auch darüber nachgedacht, dass ...?“

Tab. 1: QT-Liste der *talk moves* (Murphy/Firetto 2017: 121f.)

Wir ergänzen im Rahmen von *SKILL* diese fünf *talk moves* des QT-Ansatzes durch die *talk moves* des Klärens (Waggoner et al. 1995: 584, Jadallah et al. 2011: 201; Wei et al. 2018: 600) und Erweiterns (Michaels/O’Connor 2015: 343), die zur Förderung des systematischen Wissensaufbaus sowie zur Erweiterung diskursiver Praktiken der Schüler*innen beitragen (Tab. 2).

Art	Beschreibung	Beispiele
Klären (<i>clarifying</i>)	Die Lehrperson ermutigt die Schüler*innen, ihre Aussagen genauer zu erklären, indem sie bspw. die Antwort der Schüler*innen reformuliert und um eine Klärung bittet (Waggoner et al. 1995: 584, Jadallah et al. 2011: 201, Wei et al. 2018: 600). Im Gegensatz zum <i>talk move</i> „Auslösen“, bei dem die Lehrperson durch das Einfordern von Gründen und Belegen zum kritisch-analytischen Denken der Schüler*innen anregt, bittet die Lehrperson die Schüler*innen hier darum, ihre Ideen zu präzisieren.	„Kannst du noch etwas genauer erklären, was du unter ... verstehst?“ „Verstehe ich richtig, dass ...?“

Erweitern (<i>expanding</i>)	Die Lehrperson fordert die Schüler*innen dazu auf, Bezug auf eine bereits geäußerte schüler*innenseitig Aussage zu nehmen, indem die Aussage durch weitere Gründe und Belege erweitert werden soll (Michaels/O'Connor 2015: 343). Dadurch soll das kumulative Gespräch gefördert werden.	„Stimmst du Lena zu? Warum (nicht)?“ „Welche weiteren Gründe lassen sich dafür finden?“
-----------------------------------	--	---

Tab. 2: Erweiterte Liste der *talk moves* im Projekt SKILL

Quasthoff und Prediger (2017) konnten zeigen, dass Lehrpersonen auch in alltäglichen Unterrichtsgesprächen bereits ähnliche diskursive Praktiken einsetzen, jedoch meist sehr selektiv. So verwenden Lehrpersonen diskursive Unterstützungstechniken meist nur bei jenen Schüler*innen, von denen auf Grund ihrer sprachlichen Fähigkeiten und ihres fachlichen Wissens inhaltlich verwertbare Beiträge zu erwarten sind (Quasthoff/Prediger 2017: 635).

Die Ergebnisse der Studien von Lin et al. (2015) sowie Jadallah et al. (2011) legen eine Implementierung der *talk moves* in Unterrichtsgesprächen nahe: Ihr Einsatz hat einen direkten und indirekten Effekt auf die Veränderung diskursiver Praktiken der Schüler*innen im dialogischen Gespräch (Jadallah et al. 2011). Dieser Effekt tritt unabhängig vom sozioökonomischen Status der Schüler*innen sowie der Lehrerfahrung der Lehrpersonen auf (Lin et al. 2015: 621). Unmittelbar und effektiv führen die *talk moves Auslösen, Herausfordern* und *Erweitern* dazu, dass die Schüler*innen analoges und relationales Denken in Gesprächen zeigen (z. B. Verbindungen zwischen ihren persönlichen Erfahrungen und dem Thema herstellen). Zudem lösen *talk moves* der Lehrperson, aber auch solche der Schüler*innen, einen sogenannten „Schneeballeffekt“ aus: Sobald die Lehrperson oder die Schüler*innen ihre Meinung begründen, belegen, Bezug auf andere nehmen (z. B. „Ich stimme Nico zu, weil ...“) oder weitere Schüler*innen zur Partizipation am Diskurs einladen (z. B. „Was meinst du dazu, Ann?“), neigen ihre Mitschüler*innen dazu, dieses Gesprächsverhalten zu übernehmen. Wird ein spezifisches diskursives Element oder ein *talk move* im Gespräch verwendet, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Schüler*innen dieses Element in einem nächsten oder übernächsten Gesprächsschritt einsetzen, um ein Vielfaches an (Lin et al. 2015: 626).

Der Einsatz von *talk moves* in dialogischen Unterrichtsgesprächen gelingt nicht allen Lehrpersonen gleich gut. Gründe für die teilweise sehr veränderungsresistenten Diskurspraktiken der Lehrpersonen sieht Sedova (2017: 286) nicht in einer Ablehnung dialogischer Gesprächsmerkmale, sondern in nicht-ausreichendem Wissen über die konkrete Realisierung dialogischer Unterrichtsgespräche. Auch stellt die neue Rolle der Lehrperson innerhalb der schüler*innen-zentrierten Gespräche und ihr damit verbundener allmählicher Rückzug aus der Gesprächssteuerung eine Herausforderung für manche Lehrpersonen dar (Sedova et al. 2014). Morek und Heller (2020: 230f.) argumentieren, dass wirksame Weiterbildungsformate drei Gesprächsführungskompetenzen adressieren sollten: Erstens erfordert die Begleitung lernförderlicher Gespräche, dass die Lehrpersonen spontan auf den Gesprächskontext reagieren und sie gleichzeitig berücksichtigen können, dass ihr sprachliches Handeln wiederum neue Gesprächskontexte erzeugt (*Situativität und Kontextsensitivität*). Zweitens ist das diskursive Lehrpersonenhandeln eine *interaktive* Praktik, die in wechselseitige Gesprächsaktivitäten eingebettet ist und deshalb immer auch von den Beiträgen der Gesprächsteilnehmer*innen abhängig ist

(*Interaktivität*). Drittens handelt es sich bei den diskursiven Handlungsmustern der Lehrpersonen um *Handlungsroutinen*, die durch berufliche Sozialisation erworben und durch stetige Einübung gefestigt wurden (Morek/Heller 2020: 232). Diese Routinen sind in Unterrichtsgesprächen handlungsleitend und im Rahmen der Weiterbildung zu berücksichtigen.

Es bedarf eines impliziten, schnell verfügbaren und adaptiven Handlungswissens der Lehrpersonen über lernförderliche Unterrichtsgespräche, um adäquat auf die Herausforderungen im Gespräch zu reagieren und somit sprachliches sowie fachliches Lernen im literarisch-dialogischen Gespräch zu ermöglichen. Wir gehen davon aus, dass eine ausschließliche Erweiterung des Wissens über die Umsetzung und Begleitung von dialogischen Unterrichtsgesprächen nicht zu professionellem Handeln im Gespräch führt. Eine Chance für die erfolgreiche Verbindung von Wissen und Handeln sehen wir, in Anlehnung an Blömeke et al. (2015), in situationspezifischen Fähigkeiten, genau genommen in der professionellen Wahrnehmung von Unterrichtsgesprächen.

4 | Die Rolle der professionellen Wahrnehmung bei der Erweiterung diskursiven Lehrpersonenhandelns

4.1 | Das Konstrukt der professionellen Wahrnehmung

Die professionelle Wahrnehmung von Unterrichtsprozessen bildet das verbindende Element zwischen dem Professionswissen einer Lehrperson und ihrem professionellen Handeln (Blömeke et al. 2015). Es handelt sich bei der professionellen Wahrnehmung um situationspezifische Fähigkeiten der Lehrperson, die es ermöglichen, Unterrichtssituationen vor dem Hintergrund ihres fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens zu beobachten, zu interpretieren und darauf aufbauend Entscheidungen zu treffen (Borko 2004, Sherin 2001, Sherin/van Es 2009, van Es/Sherin 2008, 2010).

Somit verknüpft die professionelle Wahrnehmung adaptiv und situationspezifisch die Ressourcen, die der Lehrperson in Form von Wissen, Orientierung und Motivation (Disposition) zur Verfügung stehen, mit dem unterrichtlichen Lehrpersonenhandeln (Performanz). Das Konstrukt der professionellen Wahrnehmung beruht dabei auf zwei Teilprozessen (van Es/Sherin 2008, Sherin/van Es 2009, Seidel et al. 2010): (1) der selektiven Wahrnehmung lernrelevanter Ereignisse („*noticing*“) und (2) der wissensbasierten Verarbeitung der wahrgenommenen Situationen und Ereignisse („*knowledge-based reasoning*“).

Der Teilprozess der *selektiven Wahrnehmung* bezieht sich auf die wissensgesteuerte Identifikation von Situationen oder Ereignissen, die aus professioneller Sicht relevant für den Lernprozess der Schüler*innen sind (Jahn et al. 2014, Seidel et al. 2010). Selektivität zeigt sich auch darin, dass Ereignisse, die für das Lernen der Schüler*innen weniger von Bedeutung sind, von der Lehrperson ausgeblendet werden (van Es/Sherin 2021).

Der zweite Teilprozess, die *wissensbasierte Verarbeitung*, bezieht sich auf die Fähigkeit, Wissen über effektive Lehr-Lernprozesse auf konkrete Unterrichtssituationen anzuwenden (Sherin/van Es 2009, Jahn et al. 2014) und dadurch eine Interpretation des Wahrgenommenen vorzunehmen. Van Es und Sherin (2008) erachten die Interpretation als zentral, da über die wissensgestützte Verarbeitung wahrgenommener Unterrichtssituationen Sinnzusammenhänge erschlossen und reflektiert werden können. Auch lassen sich im Rahmen dieses Teilprozesses

Unterschiede in der Vernetzung und Qualität der wissensbasierten Verarbeitung feststellen (Bromme 1992, Seidel et al. 2010, Jahn et al. 2014). Untersuchungen zeigen, dass Noviz*innen meist nur eine *Beschreibung* von beobachteten Elementen lernwirksamer Unterrichtsprozesse vornehmen, wohingegen erfahrene Lehrpersonen zusätzlich elaborierte *Erklärungen* darüber abgeben können, warum bestimmte Unterrichtsinteraktionen lernwirksam sind (Seidel et al. 2010, Jahn et al. 2014). Dies deutet auf einen höheren Grad an Vernetztheit und Integration verschiedener Wissens Elemente hin. Das *Vorhersagen* der Wirkung spezifischer Unterrichtshandlungen auf den Lernprozess der Schüler*innen ist ein weiteres Qualitätsmerkmal der wissensbasierten Verarbeitung und eine wichtige Voraussetzung, professionelles Wissen effektiv und situationspezifisch im Unterricht anwenden zu können.

Da sich das Zusammenspiel von Wahrnehmung und Interpretation einer Situation erst durch das Treffen einer Handlungsentscheidung im Lehrpersonenhandeln ausdrückt, lässt sich auch die *Entscheidungsfindung* – „*decision-making*“ (Blömeke et al. 2015: 7) – als weiterer Teilprozess der professionellen Wahrnehmung zuordnen. Wahrnehmen, Interpretieren und Entscheiden gehen nicht linear vonstatten, sondern interagieren untereinander in einem dynamischen und zirkulären Prozess (Weger 2019: 17). Diese situationspezifischen Fähigkeiten der Lehrperson werden durch ihr Professionswissen und ihre berufsbezogenen Überzeugungen gelenkt und in unterrichtliches Handeln überführt (siehe durchgezogene Pfeile in Abb. 1).



Abb. 1: Professionelle Wahrnehmung als Bindeglied, in Anlehnung an das PID-Modell von Blömeke et al. (2015), angepasst an die angenommene Wechselwirkung der Teilprozesse (siehe gestrichelte Pfeile) nach Santagata und Yeh (2016) (aus: Meschede et al. 2017)

4.2 | Wahrnehmen und Verarbeiten von lernwirksamen Situationen im Gespräch

Wenn die professionelle Wahrnehmung von Lehrpersonen eine Voraussetzung für das professionelle Handeln darstellt (Jahn et al. 2014: 172), dann müssen Veränderungen über die Wahrnehmung und nicht primär über das Einüben des erwünschten Verhaltens initiiert werden. Bei der Entwicklung eines Weiterbildungskonzepts berücksichtigen wir, dass Lehrpersonen üben müssen, Gesprächssituationen differenziert wahrzunehmen, bevor sie entscheiden können, welchen *talk move* bzw. welche diskursive Unterstützung sie im Gespräch einsetzen.

In diesem Prozess wird Üben vor allem als Aufbau einer reflexiven Haltung verstanden (Brinkmann 2021: 26), indem die Lehrperson bestehende Routinen in der Wahrnehmung, der Interpretation und des Handelns hinterfragt und durch lernwirksame Handlungsalternativen erweitert. Die reflexive Auseinandersetzung mit situationspezifischen Fähigkeiten ist allerdings

kognitiv höchst anspruchsvoll. Daher ist es notwendig, dass die Auseinandersetzung zunächst außerhalb der Gesprächssituation stattfindet.

Wenn man Reflektieren als eine eigenständige Handlung betrachtet, bedarf Reflexivität, um als grundlegende kritisch-reflexive Haltung habitualisiert sowie in der professionell-pädagogischen Praxis realisiert [...] zu werden, handlungs- und zeitentlasteter Räume sowie Möglichkeiten der Befremdung des eigenen Blicks durch exzentrische ‚Dritte‘ in Form von strukturell verankerten Formaten wie [...] kollegialer Beratung, Coaching, Supervision usw., innerhalb derer Praktiken und Strukturen auf entsprechenden theoretisch-wissenschaftlichen Folien analysiert werden. (Häcker 2019: 93)

Videobeobachtungen eignen sich als Übungs- und Reflexionsform besonders, da die Lehrpersonen bei der Betrachtung keinem Handlungsdruck ausgesetzt sind. Im Rahmen von videobasierten Coachings möchten wir zunächst die selektive Wahrnehmung fördern, indem wir die Lehrpersonen anleiten wahrzunehmen, welche lehrer*innenseitigen Diskurspraktiken sich als relevant für das Lernen im Gespräch beobachten lassen. Sprachliches und literarisches Lernen in Unterrichtsgesprächen zeigt sich gemäß Murphy und Firetto (2017) insbesondere in jenen Situationen, in denen:

- sich Lehrperson und Schüler*innen die Verantwortung für den Inhalt und den Ablauf der Diskussion teilen (ebd.: 106),
- Schüler*innen einander aktiv zuhören und aufeinander Bezug nehmen (ebd.: 123),
- gemeinsam über eigene authentische Fragen zum Text nachdenken (ebd.: 113),
- eine kritisch-analytische Lesehaltung einnehmen (ebd.: 109),
- einander den Lerngegenstand erklären sowie ihre Meinung begründen und belegen (ebd.: 115–120) und
- die Argumente anderer Gesprächsteilnehmer*innen erweitern, widerlegen und unterschiedliche Perspektiven auf den Lerngegenstand einnehmen (ebd.: 106).

Neben der Förderung der selektiven Wahrnehmung der Lehrpersonen soll auch die wissensbasierte Verarbeitung der wahrgenommenen Gesprächssituationen unterstützt werden. Die Lehrpersonen üben sich in elaborierten Erklärungen, die verdeutlichen, warum bestimmte diskursive Praktiken in spezifischen Situationen wirksam sind. Aufgabe des Coaches ist es, diese kognitiven Prozesse durch Beobachtungs- und Reflexionsfragen anzustoßen sowie die lehrer*innenseitigen Erklärungen theoretisch zu fundieren. Damit soll ihr Repertoire an situationspezifischen Unterstützungstechniken erweitert werden. Durch den Fokus auf lernförderliche Unterstützungstechniken nehmen sich die Lehrpersonen im Laufe der Intervention zunehmend als wirksam wahr, wodurch die Veränderung ihrer didaktisch-methodischen Überzeugungen unterstützt wird (vgl. gestrichelte Pfeile in Abb. 1).

Das Ziel des Weiterbildungsprogramms ist, dass Lehrpersonen ihr Handlungsrepertoire nicht nur im reflexiven Modus, sondern auch im Modus der spontanen Verarbeitung (Heins/Zabka 2019: 913), also auch unter Handlungsdruck, abrufen können, um bestehende Handlungsrou-tinen zu erweitern.

5 | Ein Coachingprogramm zur Erweiterung diskursiven Lehrpersonenhandelns

Bei der Entwicklung eines Weiterbildungsprogramms zur Veränderung der professionellen Wahrnehmung und der diskursiven Praktiken von Lehrpersonen in literarisch-dialogischen Unterrichtsgesprächen orientieren wir uns an Forschungen zu wirksamer Lehrpersonenweiterbildung. Ihnen zufolge sind Weiterbildungen vor allem dann wirksam, wenn sie den Lehrpersonen als inhaltlich relevant erscheinen, Raum zum kollegialen Arbeiten geben, über einen längeren Zeitraum stattfinden und den Lehrpersonen die Anwendung der Weiterbildungsinhalte ermöglichen (Desimone 2009: 183f., Gröschner et al. 2015: 733).

Darauf aufbauend werden im Folgenden die Ziele, das Professionalisierungskonzept und insbesondere der Ablauf der Coachings näher beschrieben.

5.1 | Ziele

Das Professionalisierungskonzept im Rahmen des Projekts *SKILL* verfolgt mehrere zentrale Ziele. In einem ersten Schritt wird eine Erweiterung des Professionswissens der Lehrpersonen zur Unterstützung literarisch-dialogischer Unterrichtsgespräche angestrebt. Ein weiteres Ziel ist der Ausbau der professionellen Wahrnehmung bezogen auf literarisch-dialogische Unterrichtsgespräche. Dazu gehört, dass die Lehrpersonen Situationen im Gespräch identifizieren, die relevant sind, um schüler*innenseitige Diskurspraktiken zu erweitern und/oder um das hierarchiehohe Textverständnis der Schüler*innen zu fördern. Die Lehrpersonen sollen diese Situationen nicht nur auf Basis ihres theoretischen Wissens beschreiben, sondern im Zuge der wissensbasierten Verarbeitung auch erklären können, warum diese wirksam für den Lernprozess der Schüler*innen sind. Auch wird beabsichtigt, dass die Lehrpersonen im Verlauf der Weiterbildung zunehmend spezifischere Vorhersagen über die Wirkung ihrer diskursiven Praktiken auf das sprachliche und literarische Lernen ihrer Schüler*innen treffen können. Erst durch die wiederholte Reflexion und Diskussion von Handlungsalternativen kann das diskursive Lehrpersonenhandeln erweitert werden.

5.2 | Das Professionalisierungskonzept

Um diskursive Praktiken von Lehrpersonen nachhaltig verändern zu können, reichen klassische Weiterbildungsformate in Form einer einmaligen Präsenzveranstaltung nicht aus. Vermehrt setzen sich daher Lehr-Lernformate durch, die Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen kombinieren und somit die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Weiterbildung steigern (vgl. u.a. Weil et al. 2020). Eine höhere Flexibilität und Eigenverantwortung der Lehrpersonen kann zudem durch Blended-Learning-Angebote erzielt werden. Wir verbinden daher zwei Workshoptage in Präsenz mit digitalen Coachingsitzungen zwischen Coach und Coachees und ergänzen diese durch Materialien zum Selbststudium (siehe Abb. 2).



Abb. 2: Visualisierung des Designs

Das Förderprogramm *SKILL* wird sowohl formativ als auch summativ in Form eines quasi-experimentellen Forschungsdesigns evaluiert (siehe Abb. 2). Zu Beginn nehmen die Lehrpersonen an zwei Weiterbildungsworkshops teil. Der erste Workshoptag dient dem Aufbau und der Erweiterung des professionellen Wissens der Lehrpersonen über lernförderliche Unterrichtsgespräche und sieht vor, dass sich Phasen der expliziten Vermittlung und der Anwendung von Wissen abwechseln. Explizit vermittelt werden zunächst die zentralen Elemente lernförderlicher Gespräche über literarische Texte am Beispiel des Diskussionsansatzes *Quality Talk* (Murphy et al. 2018, Murphy/Firetto 2017, Wilkinson et al. 2010). Angewendet wird dieses neu erworbene Wissen über Qualitätsmerkmale dialogischer Gespräche unmittelbar anhand von zwei Transkripten. Die Lehrpersonen üben mit Hilfe des standardisierten Diskursanalyse-Instruments „*DRIFT*“ – *Discourse Reflection Inventory for Teachers* (Murphy et al. 2017), diskursive Praktiken seitens der Lehrpersonen und der Schüler*innen zu identifizieren. Des Weiteren analysieren die Lehrpersonen zwei Videosequenzen im Hinblick auf die Qualität eines textbasierten Gesprächs und diskutieren den Einsatz von *talk moves* sowie deren potenzielle Wirkung auf den weiteren Gesprächsverlauf. Auch der zweite Workshoptag integriert Phasen der Wissensvermittlung, -verarbeitung sowie der -anwendung. Inhaltliche Schwerpunkte bilden die im Projekt eingesetzten literarisch hochwertigen Kinderbücher⁴ und ihre Funktion für das literarische und soziale Lernen im Gespräch.

Um das erworbene Fachwissen und fachdidaktische Wissen in unterrichtliches Handeln zu überführen, muss die Lehrperson erkennen, wann sich welche Lernchancen in schüler*innen-zentrierten Gesprächen für die Schüler*innen ergeben und wie sie diese unterstützen kann. Die dazu notwendigen situationsspezifischen Fähigkeiten werden im Rahmen von vier Coachingzyklen erweitert. Aufschluss über die Organisation, den Ablauf und die Coachinginhalte gibt der folgende Abschnitt.

⁴ Die Auswahl der Kinderbücher erfolgte anhand literarästhetischer Kriterien in Kombination mit den entwicklungspsychologischen Schwerpunktthemen (wie z. B. sozialer Ein- und Ausschluss von Peers, Gruppennormen, Vorurteile). An dieser Stelle möchten wir uns bei unserem Kooperationspartner, dem Schweizerischen Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIJKM), für die Unterstützung bei der Auswahl der Bücher sowie für die Anfertigung literarästhetischer Analysen bedanken.

5.3 | Videobasierte Coachings

Coachings haben sich als ziel- und leistungsorientierte Beratungsform für die Entwicklung berufspraktischer Kompetenzen in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen stark etabliert (Boos et al. 2020, Göhlich 2011, Isler/Neugebauer 2019, König et al. 2014, Pauli/Reusser 2018; Pehmer et al. 2015, Reintjes et al. 2018, Staub 2001, Staub 2015, Wiemer 2012). Sie dienen der Optimierung der Qualität von Unterrichtsprozessen, welche für die Entwicklung eines bestimmten Kompetenzbereichs zentral sind (Pianta/Hamre 2009). Kennzeichnend für Coachingformate als Beratungsform ist die ko-konstruktive und nicht-hierarchische Arbeitsbeziehung zwischen Coach und Lehrperson (Führer/Cramer 2020: 749), die dadurch gefördert und unterstützt wird, dass im Coaching die Lehrperson als Expertin bzw. Experte ihres eigenen Unterrichts betrachtet wird. Dadurch wird die Grundlage einer kooperativen Zusammenarbeit geschaffen. Durch den Einsatz gezielter Gesprächsmethoden und Fragetechniken ermöglicht das Coaching des Weiteren den Zugang zu Ressourcen und Stärken der Lehrperson. Im Coaching werden so Entwicklungs- und Veränderungsprozesse initiiert bzw. aufbauend auf den Stärken gemeinsam das Handlungsrepertoire der Lehrperson erweitert (Wegener et al. 2018: 15). An diesem stärkenbasierten Ansatz orientiert sich auch das evidenzbasierte Coachingprogramm „MyTeachingPartner“ (MTP, nach Allen et al. 2011), dessen Konzeption in Form von mehrschrittigen Coachingzyklen als Vorlage des hier vorgestellten Coachings zum literarisch-dialogischen Unterrichtsgespräch dient (vgl. Abb. 3).

5.3.1 | Ablauf der Coachings

Das videobasierte Coaching der Lehrpersonen verläuft in Zyklen, die über die gesamte Projektdauer hinweg von Coach und Lehrperson viermal durchlaufen werden. Abbildung 3 veranschaulicht die einzelnen Coachingschritte pro Coachingzyklus. In diesem Rahmen arbeiten Coach und Lehrperson mit dem Videomaterial der Lehrperson sowie den Transkriptionen dieser Gespräche. Im Folgenden werden die einzelnen Coachingschritte näher erläutert.

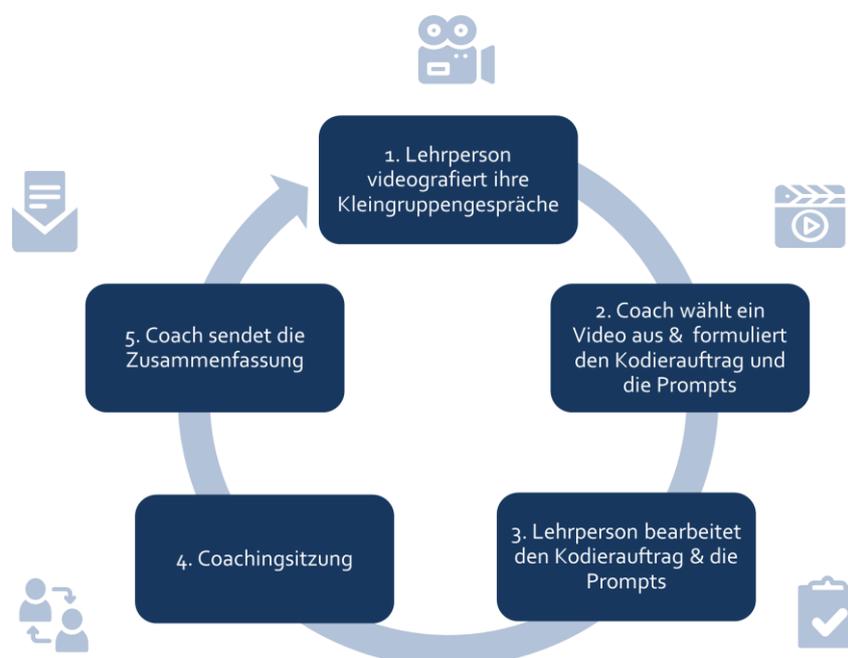


Abb. 3: Der SKILL-Coachingzyklus (in Anlehnung an den MTP-Coachingzyklus nach Allen et al. 2011)

Coachingschritt 1: Die Lehrperson videografiert ihre Kleingruppengespräche

Ein wichtiges Element der Coachings sind die Videobetrachtungen der eigenen Kleingruppengespräche. Nachdem die Schüler*innen den vorgegebenen Textausschnitt gelesen sowie die Aufgaben im begleitenden Lesetagebuch bearbeitet haben, diskutieren sie in Kleingruppen ihre Fragen zum Text. Diese Gespräche finden in regelmäßigen Abständen von zwei bis drei Schulwochen statt. Vier der insgesamt elf Gespräche über die Kinderbücher werden von den Lehrpersonen videografiert und zum entsprechenden Zeitpunkt (vgl. Abb. 2) an den Coach gesendet. Die sich anschließende Arbeit mit dem eigenem Videomaterial erleichtert den Lehrpersonen die Aktivierung von Vorwissen und fördert ihre Reflexion über Lernprozesse der Schüler*innen (Seidel et al. 2011).

Coachingschritt 2: Der Coach wählt ein Video aus und formuliert den Kodierauftrag sowie die Prompts

Nachdem die Lehrperson dem Coach ihre zehn- bis fünfzehnminütigen Aufnahmen der Kleingruppengespräche zur Verfügung gestellt hat, wählt der Coach möglichst zeitnah zum geführten Gespräch ein Video anhand vorgegebener Auswahlkriterien aus (a), lässt das Gespräch transkribieren (b), kodiert es im Anschluss (c) und formuliert einen von der Lehrperson zu bearbeitenden Kodierauftrag sowie vier schriftliche Prompts (d).

- (a) Auswahl des Videos (Coach): Der Coach sichtet alle Kleingruppengespräche des jeweiligen Messzeitpunkts (vgl. Abb. 2) und wählt ein Video aus. Die Auswahlkriterien orientieren sich an den Bausteinen des textbasierten Diskussionsansatzes QT und umfassen folgende Bereiche:
 - das Gesprächsmuster und die Partizipation der Gesprächsteilnehmenden,
 - die Art der Fragen, die seitens der Lehrperson und der Schüler*innen gestellt werden,
 - die Antworten, die sowohl individuell als auch auf Gruppenebene gegeben werden,
 - die diskursiven Praktiken der Lehrperson.
- (b) Transkription des Gesprächs (Projektteam): Nachdem ein Video ausgewählt wurde, sendet der Coach das Gespräch zur Transkription an eine*n Projektmitarbeiter*in. Angefertigt wird ein Anschauungstranskript (Spiegel 2009: 11), dessen Annotationen auf wenige linguistische Merkmale (Satzabbrüche, Überlappungen, Betonungen) reduziert werden, um den Lehrpersonen die weitere Arbeit mit dem Transkript zu erleichtern (Coachingschritt 3).
- (c) Kodierung des Gesprächs (Coach & Projektteam): Im Anschluss wird das Transkript vom Coach mit Hilfe des Diskursanalyseinstruments „DRIFT“ (Murphy et al. 2017) kodiert. Gegenstand der Kodierung sind die eingangs aufgeführten lehrer*innen- und schüler*innenseitigen Diskurselemente sowie die *talk moves* der Lehrperson. Die Bemühungen des Projektteams um eine schüler*innengerechte Sprache führen vereinzelt zu terminologischen Abweichungen zwischen den Bezeichnungen der Diskurselementen im Unterricht und den jeweiligen Kodierungen im Rahmen der Coachings (z. B.

vollständiges/starkes Argument = elaborierte Erklärung). Zu Qualitätszwecken wird das Transkript auch durch ein weiteres Projektteammitglied kodiert und mögliche Auffälligkeiten mit dem Coach besprochen.

- (d) Kodierauftrag und Prompts formulieren (Coach): Auf Basis der Kodierungen und nach erneuter Sichtung des Videomaterials formuliert der Coach am Ende des Coachingschritts 2 einen Kodierauftrag, den er der Lehrperson gemeinsam mit dem unkodierten Transkript sowie den schriftlichen Beobachtungs- und Reflexionsfragen (Prompts) übermittelt. Der Coach orientiert sich dabei an den im *SKILL*-Coachinghandbuch festgelegten Coachingschwerpunkten: dem Gesprächsmuster und der Partizipation der Gesprächsteilnehmenden, den auftretenden QT-Frage- und Antworttypen, den Unterstützungstechniken der Lehrperson sowie den Hinweisen zum sozialen Lernen im Gespräch (Dammert/Gasser 2020). Ausgehend von seinen Beobachtungen formuliert der Coach bis zu drei Coachingfeinziele und leitet daraus einen Kodierauftrag ab.

Wie in Abbildung 4 veranschaulicht, handelt es sich bei den zu kodierenden Stellen im Transkript primär um Abschnitte, in denen die Lehrperson bereits lernwirksames Verhalten zeigt. Durch diese Aufmerksamkeitslenkung soll die Lehrperson erkennen, welche Handlungsmuster sie bereits erfolgreich einsetzt, wodurch sie sich wiederum als selbstwirksam erleben kann. Neben diesen „Best Practice“-Beispielen sollen jedoch auch Abschnitte kodiert werden, die Schwierigkeiten bei der Unterstützung des Schüler*innenseitigen Lernprozesses aufzeigen. Dabei kann es sich sowohl um verpasste Lerngelegenheiten als auch um diskursive Praktiken der Lehrperson handeln, die nicht zielführend sind. In beiden Fällen soll Lehrpersonenhandeln in Bezug zur Gesprächssituation und im Wechselspiel mit vorherigen und sich anschließenden Äußerungen betrachtet sowie hinsichtlich seiner Bedeutung für den Lernprozess der Schüler*innen im jeweiligen Kontext analysiert werden.

Abbildung 4 zeigt einen Ausschnitt eines Transkripts, der entsprechend des Kodierauftrags von der Lehrperson kodiert wurde (Kodierungen der Lehrperson in Farbe).⁵

⁵ Die in Abbildung 4 verwendeten Abkürzungen entsprechen folgenden Codes: AF = authentische Frage, HVF = höhere Verstehensfrage (Figuren- und Forscher*innenfrage werden unter dieser Kodierung zusammengefasst), TM = *talk move*, B = Begründung/Beleg, EE = elaborierte Erklärung, KG = kumulatives Gespräch und EG = exploratives Gespräch.

Wendung	Sprecher*in	Gesprächsbeiträge	Kodierung
23	S_107	Ich hätte auch noch eine Frage und zwar: Was konnte Bär fühlen, als Hase gesagt hat: „Wenn du nicht helfen willst, dann geh weg“?	AF/HVF
24	S_117	Sicher traurig.	
25	LP_03	Kannst du begründen, warum er traurig war?	TM (Auslösen)
26	S_117	Mmh (.) also/ weil einfach alle gegen ihn und die Eule waren und er war sich sicher, dass sie Sachen glaubten, die gar nicht wahr sind. Er dachte (.) man sollte nicht gerade über ein Tier schlecht reden, nur weil es ein anderes Tier ist, das nicht mit ihnen im Wald war, so wie die Eule.	B KG
27	S_118	Ich denke auch so wie S_117, aber ich glaube, er wäre noch trauriger gewesen, wenn es jetzt einfach aus dem Nichts gekommen wär, weil man hat ja gemerkt, dass der Hase ihn weghaben will. Er hat ja ständig etwas gegen ihn gesagt. Ich glaube, er war schon traurig/ das ist mir klar/ Aber ich glaube, er wäre trauriger gewesen, wenn es jetzt ganz plötzlich gekommen wäre.	EE
28	S_103	Vielleicht hat der Bär auch/ ja ein schlechtes Gefühl, weil er nichts gemacht hat und einfach gegangen ist und die Eule eingesperrt wurde (.) Auf dem Bild lässt er ja auch den Kopf so/ ja so hängen.	EE
29	S_107	Ja, stimmt. Und es war halt/ ist auch sein Freund/ also der Hase. Das ist schon nicht schön, wenn dein/ also ein Freund dich wegschickt und ja.	B

Abb. 4: Kodierter Transkriptausschnitt aus einem Kleingruppengespräch zum Buch „Rotzhase & Schnarchnase – Ein Wicht vor Gericht“ von Julian Gough (2018)

Der Kodierauftrag zum Transkript in Abbildung 4 lautete:

- *Kodiere zunächst deine Lehrpersonenäußerungen in den Abschnitten W23 bis W38 und W52 bis W71.*
- *Untersuche im Anschluss die Wirkung deiner eingesetzten talk moves auf das Antwortverhalten deiner Schülerinnen und Schüler, indem du in beiden Abschnitten die Antworten der Schülerinnen und Schüler kodierst (B, EE, KG, EG).*

Zusätzlich zum Kodierauftrag formuliert der Coach vier Prompts. Dabei handelt es sich um Beobachtungs- bzw. Reflexionsfragen am Ende des Transkripts, die in engem Zusammenhang mit dem Kodierauftrag stehen und je nach Coachingschwerpunkt variieren können. Die Prompts der einzelnen Coaches werden in einem Fragenkatalog gesammelt und allen Coaches zugänglich gemacht. Die sich an den Kodierauftrag anschließenden Prompts bauen auf den Erkenntnissen auf, die aus den Kodierungen gewonnen werden konnten. Sie fokussieren die Förderung weiterer situationsspezifischer Fähigkeiten der Lehrperson. Die Lehrperson übt hierbei das Wahrnehmen von Lernchancen im Gespräch.

Ein Beispieldprompt zu diesem Kodierungsauftrag lautete:

- *Warum hast du in diesen beiden Abschnitten talk moves eingesetzt?*

- *Welche direkten Effekte deiner talk moves lassen sich im Antwortverhalten deiner Schüler*innen erkennen?*

Gemeinsam mit dem Transkript sendet der Coach die Prompts zur Vorbereitung der Coachingsitzung an die Lehrperson.

Coachingschritt 3: Die Lehrperson sichtet das Video und kodiert das Gespräch

Die Lehrperson analysiert entsprechend des Kodierauftrags und mit Hilfe des Diskursanalyseinstruments „DRIFT“ (Murphy et al. 2017) das transkribierte Gespräch (siehe Abb. 4). Die durch die Transkripte verlangsamte Rekonstruktion der Gespräche ermöglicht den Lehrpersonen, Merkmale lernförderlicher Unterrichtsprozesse zu identifizieren und für die Analyse eigener Gespräche zu nutzen. Laut Murphy und Firetto (2017) hat das regelmäßige Kodieren von Gesprächen in Kombination mit der Betrachtung von eigenen Videos einen positiven Effekt auf die Erweiterung der Beobachtungs- sowie Analysekompetenz der Lehrpersonen.

Auf Basis ihrer Videobeobachtungen und Kodierungen beantwortet die Lehrperson die vier Prompts (vgl. Coachingschritt 2) und sendet den bearbeiteten Kodier- und Beobachtungsauftrag zurück an den Coach.

Coachingschritt 4: Coachingsitzung

Wenige Tage nach Erhalt des kodierten Transkripts der Lehrperson findet eine digitale Coachingsitzung zwischen Coach und Lehrperson statt. Dabei wird besprochen, welche lehrer*innenseitigen diskursiven Praktiken für das Lernen der Schüler*innen wirksam sind und wodurch sich das literarische und diskursive Lernen der Schüler*innen im Gespräch zeigt. Ein stärkenbasierter Coachingansatz wirkt sich positiv auf die Selbstwirksamkeit der Lehrperson aus (Allen et al., 2011). Zudem werden in der Coachingsitzung auch Veränderungen des diskursiven Verhaltens der Schüler*innen diskutiert, die sich nicht direkt auf das Lehrpersonenhandeln bzw. auf ihr Handeln in diesem Gespräch zurückführen lassen, sondern anderen Ursprungs sind, wie beispielsweise der in Kapitel 3 erwähnte Schneeballeffekt. Ausgehend von den Stärken der Lehrperson werden im Coaching auch Situationen betrachtet, die noch nicht zur Förderung der diskursiven Praktiken und des Textverstehens der Schüler*innen führen. Lehrperson und Coach erarbeiten schließlich Handlungsalternativen und Ziele für die nachfolgenden textbasierten Kleingruppengespräche.

Der Ablauf der 45-minütigen Coachingsitzung:

- (1) Die Lehrperson reflektiert die Umsetzung und Erreichung der in der davorliegenden Sitzung formulierten Ziele und stellt ihr Highlight des Gesprächs vor.
- (2) Ausgehend von den vorgängigen Kodierungen und lehrer*innenseitigen Antworten diskutieren Coach und Coachee die Stärken und Herausforderungen des videografierten Kleingruppengesprächs. Der Coach lenkt das Gespräch durch metakognitive und kognitive Beobachtungs- bzw. Reflexionsfragen, die die Lehrperson zur fachdidaktischen und pädagogischen Reflexion einladen. Ergänzend zu den schriftlichen Prompts der Vorbereitung, die primär zur Unterstützung der selektiven Wahrnehmung eingesetzt werden,

dienen diese Beobachtungs- und Reflexionsfragen dazu, die wissensbasierte Verarbeitung durch die Lehrperson zu fördern. Es handelt sich dabei um Fragen, die sich auf einzelne Coachingschwerpunkte beziehen und zum wissensbasierten Erklären und Vorhersagen weiterer Lehr-Lernprozesse einladen. Auch soll die Lehrperson ermutigt werden, Wahrnehmungen, Gedanken, Ziele, aber auch Überzeugungen zu verbalisieren. Ein möglicher Reflexionsanlass zum zuvor gezeigten Gesprächsausschnitt (vgl. Abb. 4) könnte beispielsweise lauten:

- *Inwiefern trägt diese Gesprächssequenz zur Förderung des hierarchiehoher Textverständnisses der Schüler*innen bei? Woran lässt sich das erkennen?*

Es steht dem Coach frei, noch weitere Sequenzen aus dem videografierten Gespräch zur Diskussion zu stellen. Hierfür extrahiert der Coach kurze Videoclips aus dem Kleingruppengespräch (60–90 sec) und zeigt diese während der Sitzung. Ein weiterer Reflexionsanlass könnte lauten:

- *In dieser Sequenz setzt du den talk move „Auslösen“ ein. Was glaubst du, warum können wir hier keine Effekte deines Handelns auf das Antwortverhalten der Schüler*innen erkennen?*

(3) Aufbauend auf beobachteten, kodierten und diskutierten Lehrpersonenhandlungen werden Handlungsalternativen für Gesprächssequenzen diskutiert, die Potenzial zur weiteren Unterstützung des Lernprozesses der Schüler*innen bieten.

- *Wie könnte der talk move „Erweitern“ in diese Sequenz integriert werden?*
- *Wie würde sich das Gespräch verändern und welche Folgen könnte der talk move „Erweitern“ für das hierarchiehohe Textverständnis der Schüler*innen haben?*

(4) Am Ende der Coachingsitzung formulieren Coach und Coachee gemeinsam die Ziele der Lehrperson für den darauffolgenden Zyklus.

Coachingschritt 5: Zusammenfassung

Im Anschluss an die Coachingsitzung fasst der Coach alle wichtigen Punkte des gemeinsamen Austausches zusammen und sendet diese digitale Zusammenfassung an die Lehrperson.

5.3.2 | Ausbildung der Coaches

Ähnlich wie die Weiterbildung der Lehrpersonen basiert auch die Ausbildung der Coaches auf Phasen der expliziten Vermittlung, des Anwendens sowie des kollegialen Austausches. Insgesamt betreuen drei Coaches sechs teilnehmende Lehrpersonen. Alle Coaches waren an der Entwicklung des Projekts beteiligt und verfügen über schulische Praxiserfahrung. Ebenso nahmen alle Coaches an einem dreitägigen Workshop inklusive einer von Karen P. Murphy geleiteten Kodierschulung teil. Vor Projektstart fanden sieben Online-Trainings der Coaches statt, in denen Transkripte aus der eigenen Pilotstudie und Original-QT-Transkripte kodiert und diskutiert wurden. Nach einer Einführung in die Coachingtheorie und die projektinternen Coachingmaterialien durch die Autorin und den Autor folgten Phasen des individuellen Übens, indem die Coaches anhand zehnmütiger Videosequenzen aus Kleingruppengesprächen der

Pilotstudie die Schwerpunkte der Coachings herausarbeiteten, Kodieraufträge sowie Prompts formulierten und miteinander diskutierten. Der adaptierte Kodierleitfaden (vgl. Murphy et al. 2017) diente auch hier als gemeinsame Sprachbasis. Zusätzlich zu einer schriftlichen Reflexion der Coaches nach jedem Coaching fand auch während der Durchführung des Projekts ein regelmäßiger Austausch zwischen Coaches und der Projektleitung statt, um Fragen zu klären, die Coachingstrategie zu schärfen und somit die Qualität der Coachings zu sichern.

6 | Ein- und Ausblick

Das folgende Transkript gewährt einen Einblick in ein Coachinggespräch zwischen Lehrperson und Coach. Der Transkriptauszug zeigt, wie die Lehrperson die Schüler*innenreaktionen auf einen vorangegangenen *talk move* beschreibt und auf Basis ihres Wissens interpretiert.

```

0093 LP_03      Mir ist aufgefallen, (.) dass der talk move Erweitern in
0094           W9 ein Argument in W10 mit Begründung und Beleg aus der
0095           Lebenswelt des Schülers auslöst(.)Das hat mich mega ge-
0096           freut, weil er ei- eigentlich aus dem Text herausgegangen
0097           ist. Danach haben die Schüler nachgefragt, wenn etwas un-
0098           klar war. Sie wollen es genau wissen und lassen es nicht
0099           einfach stehen.

0100 Coach_02           Mhm.

0101 LP_03           (.)Das ist für mich eine Diskussion,
0102           weil sie die Verantwortung für das Gespräch übernehmen
0103           und echtes Interesse an ihren Interpretationen zeigen(.)
0104           Und danach in W14 bis 17 kumuliert es dann.
0105           Sie finden unterschiedliche Belege aus dem Text und ich
0106           habe nicht mehr mitgemischt. Das ging von allein(.) Sie
0107           gucken mich auch nicht mehr an (.) und sind bei- ins Ge-
0108           spräch vertieft. Und da:s wollte ich erreichen mit dem
0109           talk move.

```

Zwar lassen sich zum jetzigen Zeitpunkt noch keine empirischen Ergebnisse über die Wirksamkeit des Weiterbildungsprogramms präsentieren. Jedoch können wir den schriftlichen Reflexionen der Coaches entnehmen, dass die teilnehmenden Lehrpersonen im Laufe der Coachings mehr lernrelevante Situationen wahrnehmen, als sie mit Hilfe des Kodiersystems erfassen können. Darüber hinaus wird deutlich, dass ihre Beobachtungen umfangreicher, ihre Beschreibungen der Gesprächssituation präziser und die Erklärungen der Folgen ihres diskursiven Handelns fundierter werden. Zudem lässt sich bereits eine positive Entwicklung im Antwortverhalten der Schüler*innen sowie in den Gesprächsführungskompetenzen der Lehrpersonen erkennen. Dies lässt die vorsichtige Annahme zu, dass das Üben situationsspezifischer Fähigkeiten wie Wahrnehmen, Interpretieren und Entscheiden, Lehrpersonen dabei unterstützt, lernwirksame Situationen im Gespräch nicht nur besser zu erkennen, sondern auch adaptiv darauf zu reagieren und somit sprachliches und literarisches Lernen im Gespräch zu ermöglichen. Mit dem hier vorgestellten Coachingformat zu dialogischen Unterrichtsgesprächen wollen wir einen Beitrag zur Professionalisierung von lernförderlichem Lehrpersonenhandeln im literarisch-dialogischen

Gespräch leisten, indem wir nach Wegen such(t)en, wie wissenschaftliches Rezeptwissen (Heins 2020) in die unterrichtliche Praxis überführt werden kann. Potenzial und Chancen für die weitere deutschdidaktische Professionsforschung zur Begleitung von lernförderlichen Gesprächen sehen wir besonders in Weiterbildungsansätzen, die auf den Handlungsanforderungen und der Erweiterung von professionellem Handlungswissen der Lehrpersonen aufbauen.

Literatur

- Alexander, R. J. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge.
- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Dialogos.
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333(6045), 1034–1037.
- Anderson, R. C., Nguyen-Jahiel, K., McNurlen, B., Archodidou, A., Kim, S., Reznitskaya, A., Tillmanns, M., & Gilbert, L. (2001). The snowball phenomenon: Spread of ways of talking and ways of thinking across groups of children. *Cognition and Instruction*, 19(1), 1–46. https://doi.org/10.1207/S1532690XCI1901_1
- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school english. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685–730.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies. competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*. 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Boos, M., Dziak-Mahler, M., & Wendland, S. (2020). Coaching und Mentoring als Reflexionsräume. In F. Hesse & W. Lütger (Eds.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. (pp. 185–205). Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5821_10
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Huber.
- Brinkmann, M. (2009). Üben: Wissen — Können — Wiederholen: Zeitphänomenologische Überlegungen zur pädagogischen Übung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 85(4), 413–434. <https://doi.org/10.30965/25890581-085-04-90000003>
- Brinkmann, M. (2021). Lehren üben. Erfahrungs- und übungstheoretische Überlegungen zur Praxis des Unterrichten-Könnens. In T. Leonhard, P. Heintzmann, & J. Košinár (Eds.), *„Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien*. (pp. 19–38). Waxmann.
- Chen, G., Chan, C. K. K., Chan, K. K. H., Clarke, S. N., & Resnick, L. B. (2020). Efficacy of video-based teacher professional development for increasing classroom discourse and student learning. *Journal of the Learning Sciences*, 29(4-5), 642–680. <https://doi.org/10.1080/10508406.2020.1783269>
- Chinn, C. A., Anderson, R. C., & Waggoner, M. A. (2001). Patterns of discourse in two kinds of literature discussion. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 378–411. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.4.3>
- Croninger, R. M. V., Li, M., Cameron, C., & Murphy, P. K. (2017). Classroom discussions. Building the foundation for productive talk. In K.P. Murphy (Ed.), *Classroom discussion in education*. (pp. 1–29). Routledge.

- Dammert, Y., & Gasser, L. (2020). *Das SKILL-Coachinghandbuch* (unveröffentlichte Projektmaterialien). Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Schule und Heterogenität.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Firetto, C. M., Murphy, P. K., Greene, J. A., Li, M., Wei, L., Montalbano, C., Hendrick, B., & Croninger, R. M. V. (2019). Bolstering students' written argumentation by refining an effective discourse intervention: Negotiating the fine line between flexibility and fidelity. *Instructional Science*, 47(2), 181–214. <https://doi.org/10.1007/s11251-018-9477-x>
- Fraefel, U., & Scheidig, F. (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 344–364.
- Führer, F.-M., & Cramer, C. (2020). Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Eds.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. (pp. 748–755). Verlag Julius Klinkhardt.
- Gasser, L., Dammert, Y., & Murphy, P. K. (2022). How do children socially learn from narrative fiction: Getting the lesson, simulating social worlds, or dialogic inquiry?. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1445–1475.
- Göhlich, M. (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft)*, 57, 138–152.
- Gröschner, A., Seidel, T., Kiemer, K., & Pehmer, A.-K. (2015). Through the lens of teacher professional development components: The 'Dialogic Video Cycle' as an innovative program to foster classroom dialogue. *Professional Development in Education*, 41(4), 729–756. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.939692>
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus, & J. Schellenbach-Zell (Eds.) *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung*. (pp. 81–96). Verlag Julius Klinkhardt.
- Harren, I. (2015). *Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen Sprachliche Hürden und interaktive Vermittlungsverfahren im naturwissenschaftlichen Unterrichtsgespräch in der Mittel- und Oberstufe*. Verlag für Gesprächsforschung. <http://verlag-gespraechsforschung.de/2015/harren.html>
- Harwart, M., Sander, J., & Scherf, D. (2020). Adaptives Lehrpersonenhandeln. Zu Modellierung, Nachweis und Wirkung eines potenziellen Qualitätsaspekts gesprächsförmigen Literaturunterrichts. In F. Heizmann, J. Mayer, & M. Steinbrenner (Eds.), *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. (pp. 255–276). Schneider.
- Heins, J. (2020). Erkennen und Erschließen von Unterrichtssituationen. Hinweise zur Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung aus literaturdidaktischer Perspektive. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, (6), 1–31.
- Heins, J., & Zabka, T. (2019). Mentale Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung. Theoretische Klärungen und ein Fallbeispiel zum Literaturunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(6), 903–924.
- Heller, V. & Morek, M. (2015). Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. Literalität im Schnittfeld von Familie, Frühbereich und Schule. *Leseforum*, (3), 1–23.

- Heller, V., & Morek, M. (2019). Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. *Didaktik Deutsch*, 24 (46), 102–121.
- Isler, D., & Neugebauer, C. (2019). Videocoaching als Methode zur Weiterentwicklung der frühen Sprachbildung. In BiSS-Trägerkonsortium (Ed.), *Sprachbezogene Unterrichtsentwicklung/Sprachliche Bildung im Elementarbereich. Konzepte und Berichte aus der Praxis*. (pp. 14–23). Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Jahn, G., Stürmer, K., Seidel, T., & Prenzel, M. (2014). Professionelle Unterrichtswahrnehmung von Lehramtsstudierende. Eine Scaling-up Studie des Observe-Projekts. *Zeitschrift Für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 46, 171–180.
- Jadallah, M., Anderson, R. C., Nguyen-Jahiel, K., Miller, B. W., Kim, I.-H., Kuo, L.-J., Dong, T., & Wu, X. (2011). Influence of a teacher's scaffolding moves during child-led small-group discussions. *American Educational Research Journal*, 48(1), 194–230. <https://doi.org/10.3102/0002831210371498>
- Kleinschmidt-Schinke, K. (2018). *Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS) – Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe*. De Gruyter.
- König, E., Gerdes, R., Annas, D., Nosthoff, H., & Soffner, T. (2014). Coaching in der Lehrerbildung. Professionsbezogenes Coaching als Bestandteil der 2. Phase der Lehrerbildung in NRW. *Coaching Magazin*, 7(1), 24–28.
- Lenhard, W. (2019). *Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen - Diagnostik - Förderung*. Kohlhammer.
- Li, M., Murphy, P. K., Wang, J., Mason, L. H., Firetto, C. M., Wei, L., & Chung, K. S. (2016). Promoting reading comprehension and critical-analytic thinking: A comparison of three approaches with fourth and fifth graders. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 101–115. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.002>
- Lin, T.-J., Jadallah, M., Anderson, R. C., Baker, A. R., Nguyen-Jahiel, K., Kim, I.-H., Kuo, L.-J., Miller, B. W., Dong, T., & Wu, X. (2015). Less is more: Teachers' influence during peer collaboration. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 609–629. <https://doi.org/10.1037/a0037758>
- Mehan, H. (1979). „What time is it, Denise?": Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into Practice*, 18(4), 285–294.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.
- Meschede, N., Fiebranz, A., Möller, K., & Steffensky, M. (2017). Teachers' professional vision, pedagogical content knowledge and beliefs: On its relation and differences between pre-service and in-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 66, 158–170. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.010>
- Meyer-Drawe K. (1996). Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In M. Borelli, & J. Ruhloff (Eds.), *Deutsche Gegenwartspädagogik*. (pp. 85–99). Hohengehren.
- Michaels, S., & O'Connor, C. (2015). Conceptualizing talk moves as tools: Professional development approaches for academically productive discussions. In L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan, & S. N. Clarke (Eds.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*. (pp. 347–361). American Educational Research Association. https://doi.org/10.3102/978-0-935302-43-1_27
- Michaels, S., O'Connor, C., & Resnick, L. B. (2008). Deliberate discourse idealized and realized: Accountable talk in the classroom and civic life. *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), 283–297. <https://doi.org/10.1007/s11217-007-9071-1>

- Morek, Miriam; Heller, Vivien (2020): Überlegungen zur Professionalisierung für unterrichtliche Gesprächsführung – (Wie) Können Lehrkräfte diskurserwerbsförderliches Lehrpersonenhandeln lernen? In Frederike Schmidt und Kirsten Schindler (Eds.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften*. (pp. 227–243). Peter Lang.
- Murphy, P. K., Firetto, C. M., Wei, L., Li, M., & Croninger, R. M. V. (2016). What REALLY works: Optimizing classroom discussions to promote comprehension and critical-analytic thinking. *Policy Insights from the behavioral and brain sciences*, 3(1), 27–35. <https://doi.org/10.1177/2372732215624215>
- Murphy, K. P., & Firetto, C. M. (2017). Quality talk. A blueprint for productive talk. In K. P. Murphy (Eds.), *Classroom discussions in education*. (pp. 101–133). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315174594>
- Murphy, P. K., Firetto, C. M., Greene, J. A., & Butler, A. M. (2017). *Analyzing the talk in quality talk discussions: A coding manual* [Unpublished manuscript]. The Pennsylvania State University, University Park, PA. <https://doi.org/10.18113/S1XW64>.
- Murphy, P. K., Greene, J. A., Firetto, C. M., Hendrick, B. D., Li, M., Montalbano, C., & Wei, L. (2018). Quality talk: Developing students' discourse to promote high-level comprehension. *American Educational Research Journal*, 55(5), 1113–1160. <https://doi.org/10.3102/0002831218771303>
- Murphy, P. K., Rowe, M. L., Ramani, G., & Silverman, R. (2014). Promoting critical-analytic thinking in children and adolescents at home and in school. *Educational Psychology Review*, 26(4), 561–578. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9281-3>
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740–764. <http://dx.doi.org/10.1037/a0015576>
- Nassaji, H. & Wells, G. (2000): What's the use of 'triadic dialogue'? An investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics*, 21(3), 376–406.
- Lenhard, W. (2019). *Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Kohlhammer.
- O'Connor, C., & Michaels, S. (2019). Supporting teachers in taking up productive talk moves: The long road to professional learning at scale. *International Journal of Educational Research*, 97, 166–175. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.11.003>
- Pädagogische Hochschule Bern. (2022, Juni 27). *Soziale und sprachliche Kompetenzen über Kinderliteratur fördern – SKiLL*. <https://www.phbern.ch/skill>
- Pauli, C., & Reusser, K. (2018). Unterrichtsgespräche führen – das Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 365–377.
- Pehmer, A.-K., Gröschner, A., & Seidel, T. (2015). How teacher professional development regarding classroom dialogue affects students' higher-order learning. *Teaching and Teacher Education*, 47, 108–119. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.007>
- Philipp, M. (2017). Entwicklung hierarchiehoher Leseprozesse. In M. Philipp (Ed.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. (pp. 67–83). Beltz Juventa.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>

- Quasthoff, U., & Prediger, S. (2017). Fachbezogene Unterrichtsdiskurse zu Beginn der weiterführenden Schule. Interdisziplinäre Untersuchungen zur Unterstützung von sprachlichem und fachlichem Lernen. In A. Krause, G. Lehmann, W. Thielmann, & C. Trautmann (Eds.), *Form und Funktion: Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag*. (pp. 625–644). Stauffenburg Verlag.
- Reintjes, C., Bellenberg, G., & Brahm, G. im. (2018). *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Waxmann Verlag.
- Reznitskaya, A., Kuo, L.-J., Clark, A.-M., Miller, B., Jadallah, M., Anderson, R. C., & Nguyen-Jahiel, K. (2009). Collaborative reasoning: A dialogic approach to group discussions. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 29–48. <https://doi.org/10.1080/03057640802701952>
- Rosenblatt, L. M. (2004). The transactional theory of reading and writing. Theoretical models and processes of reading. *International Reading Association*, 48, 1363–1398.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Santagata, R., & Yeh, C. (2016). The role of perception, interpretation, and decision making in the development of beginning teachers' competence. *ZDM Mathematics Education*, 48(1–2), 153–165. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0737-9>
- Sedova, K. (2017). A case study of a transition to dialogic teaching as a process of gradual change. *Teaching and Teacher Education*, 67, 278–290. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.018>
- Sedova, K., Salamounova, Z., & Svaricek, R. (2014). Troubles with dialogic teaching. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(4), 274–285. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.04.001>
- Seidel, T. (2014). Lehrpersonenhandeln im Unterricht. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. (pp. 781–806). Waxmann.
- Seidel, T., Blomberg, G., & Stürmer, K. (2010). „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. Projekt OBSERVE. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(Beiheft), 296–307.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 259–267. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.009>
- Sherin, M. G. (2001). Developing a professional vision of classroom events: Teaching elementary school mathematics. In T. Wood, B. S. Nelson, & J. Warfield (Eds.), *Beyond classical pedagogy: Teaching elementary school mathematics*. (pp. 75–93). Erlbaum.
- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Soter, A., Wilkinson, I., Murphy, P., Rudge, L., & Reninger, K. (2006). *Analyzing the discourse of discussion: Coding manual*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Spiegel, C. (2009). Transkripte als Arbeitsinstrument: Von der Arbeitsgrundlage zur Anschauungshilfe. In K. Birkner & A. Stukenbrock (Eds.), *Die Arbeit mit Transkripten in Fortbildung, Lehre und Forschung*. (pp. 7–15). Verlag für Gesprächsforschung. <https://www.mediensprache.net/de/medienanalyse/literatur/show.aspx?id=4331>
- Staub, F. C. (2015). Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung. In F. Caluori, H. Linneweber-Lammerskitten, & C. Streit (Eds.), *Beiträge zum Mathematikunterricht*. (pp. 50–57). WTM Verlag.

- Staub, F. C. (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Förderung von Unterrichtsexpertise durch Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2 (19), 175–198. <https://doi.org/10.5167/UZH-104046>
- van der Veen, C., de Mey, L., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2017a). The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children's oral communicative competence and subject matter knowledge: An intervention study in early childhood education. *Learning and Instruction*, 48, 14–22. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.001>
- van der Veen, C., van der Wilt, F., van Kruistum, C., van Oers, B., & Michaels, S. (2017b). MODEL2TALK: An intervention to promote productive classroom talk. *The Reading Teacher*, 70(6), 689–700. <https://doi.org/10.1002/trtr.1573>
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244–276. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.005>
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2010). The influence of video clubs on teachers' thinking and practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13(2), 155–176. <https://doi.org/10.1007/s10857-009-9130-3>
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2021). Expanding on prior conceptualizations of teacher noticing. *ZDM – Mathematics Education*, 53, 17–27. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01211-4>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Waggoner, M., Chinn, C. A., Yi, H., & Anderson, R. C. (1995). Collaborative reasoning about stories. *Language Arts*, 72(8), 582–589.
- Walshaw, M., & Anthony, G. (2008). The teacher's role in classroom discourse: A review of recent research into mathematics classrooms. *Review of Educational Research*, 78(3), 516–551. <https://doi.org/10.3102/0034654308320292>
- Weger, D. (2019). Professional Vision—"State of the art" zum Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung in der Lehrer-(innen)bildung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 48(1), 14–31. <https://doi.org/10.2357/FLuL-2019-0002>
- Wegener, R., Hänseler, M., Deplazes, S., Künzli, H., Neumann, S., Ryter, A., & Widulle, W. (2018). *Wirkung im Coaching*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wei, L., Murphy, P. K., & Firetto, C. M. (2018). How can teachers facilitate productive small-group talk?: An integrated taxonomy of teacher discourse moves. *The Elementary School Journal*, 118(4), 578–609. <https://doi.org/10.1086/697531>
- Weil, M., Seidel, T., Schindler, A.-K., & Gröschner, A. (2020). Opening 'windows' for teachers to change classroom discourse. *Learning, Culture and Social Interaction*, 26. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100425>
- Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulations of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, 5(1), 1–37.
- Wiemer, M. (2012). Begleitung anspruchsvoller Bildungswege: Coaching für Studierende. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 19(1), 49–57. <https://doi.org/10.1007/s11613-012-0271-3>
- Wilkinson, I., & Murphy, K. P. (2010). Developing a model of Quality Talk about literary text. In M. G. McKeown & L. Kucan (Eds.), *Bringing reading research to life*. (pp. 142–169). Guilford Press.

Zabka, T. (2015). Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. *Leseräume*, 2, 169–187. <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-zabka.pdf>