

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 Epoché<sup>1</sup>. 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

<sup>1</sup> „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‘“ (Neueg 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 Versiönnenvergleich 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.<sup>2</sup>

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 (Neueg 2018: 81). Neueg 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 Rationalexpliziten hin zum Intuitiven“ entwickelt (ebd.), wobei

<sup>2</sup> Dadurch verschwinden Unterschiede zwischen Wissen und Können besonders in expertise- und kompetenztheoretischen Forschungsansätzen im deutschen Sprachraum beinahe (Neueg 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 Wissen<sup>3</sup> 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).<sup>4</sup> 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.<sup>5</sup> 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).

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

<sup>4</sup> 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).

<sup>5</sup> 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 Wahrnehmungsimplosionen 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.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Praktiken sind nicht zu vermitteln, sondern üben 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).<sup>7</sup>

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

<sup>7</sup> 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.<sup>8</sup>

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

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

<sup>8</sup> 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.

<sup>9</sup> 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.

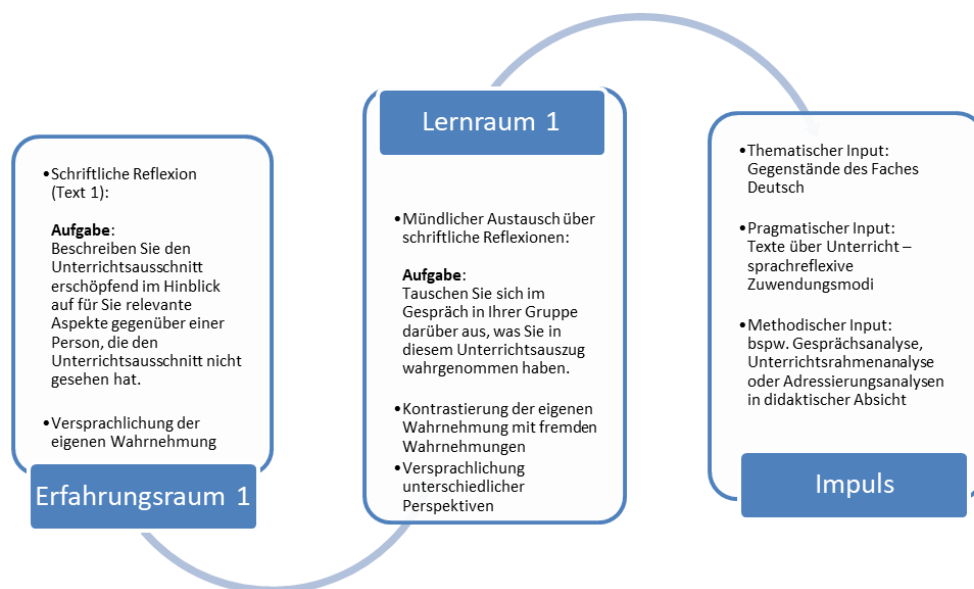


Abb. 1: Erster Übungszyklus

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.

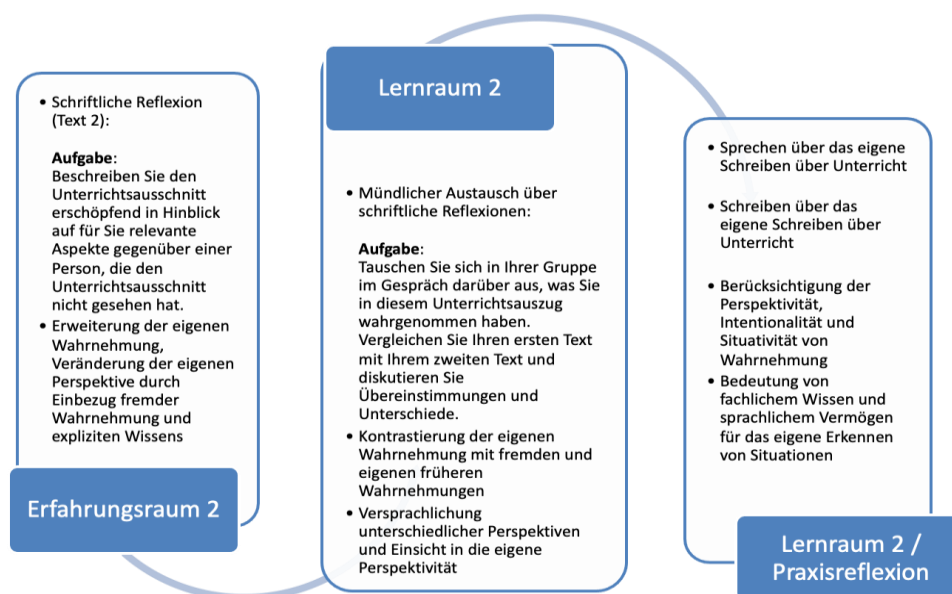


Abb. 2: Zweiter Übungszyklus

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 (Referenz<sup>10</sup>) 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

<sup>10</sup> 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 Sp1<sup>11</sup>, 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:

<sup>11</sup> Sprecher\*in 1.

Kriterium	Beschreibung	Werte
<b>Perspektivität der Wahrnehmung</b>		
<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).
<b>Sprachliche Form</b>		
<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)<sup>12</sup>

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

<sup>12</sup> 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 – w-möglich 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 Studierenden<sup>13</sup> 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)

<sup>13</sup> 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:

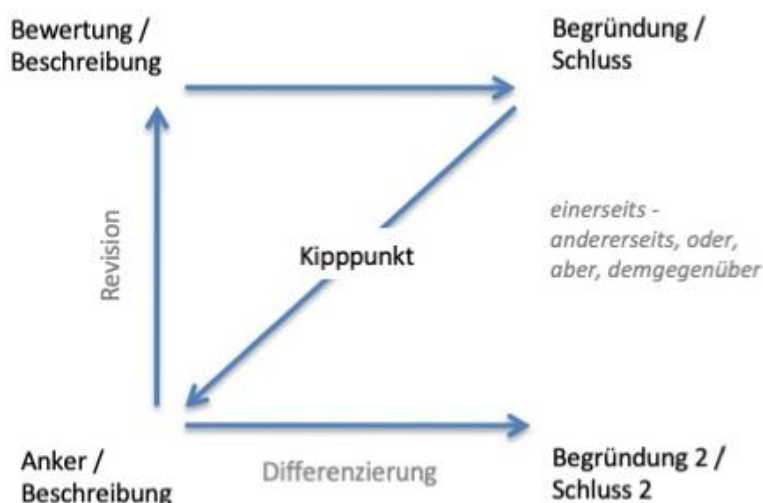


Abb. 3: Modell reflexiver Unterrichtswahrnehmung

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: 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