

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 NDL, 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.

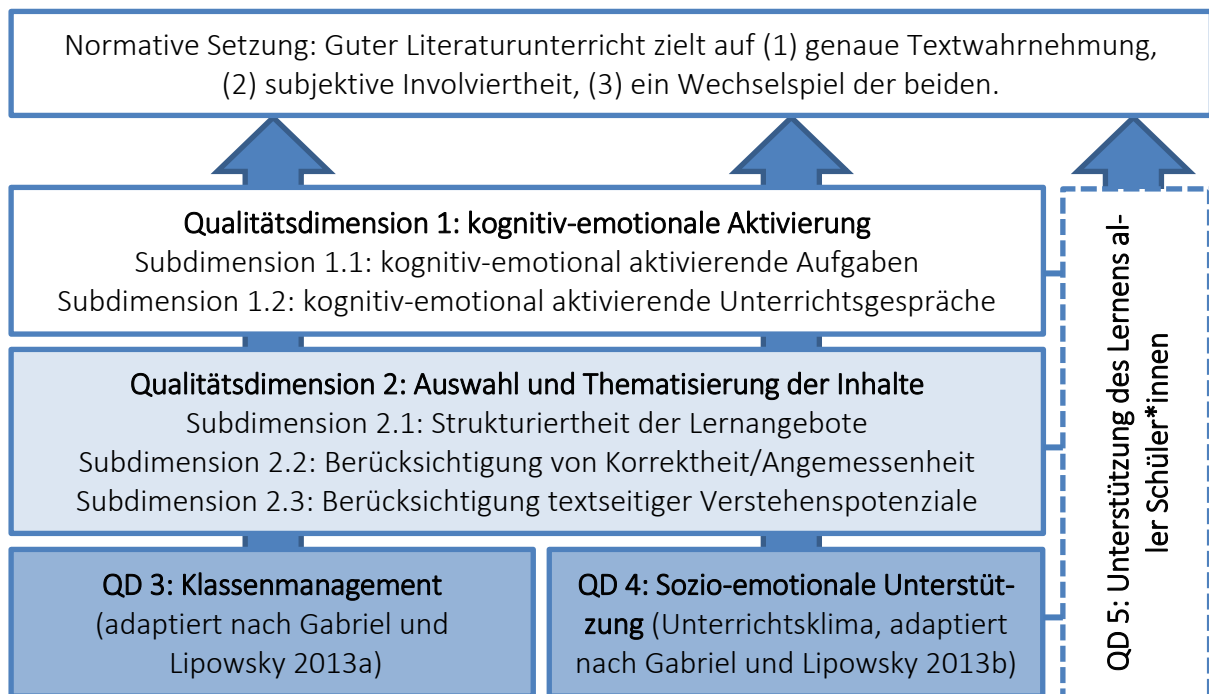


Abb. 2: Qualitätsmodell für den Literaturunterricht

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.