

Sybille Werner

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

Der Beitrag stellt ein noch nicht abgeschlossenes Forschungs- und Entwicklungskonzept vor, welches die Idee des Übens als Instrument zur Professionalisierung in universitären Praxisphasen der Lehrer*innenbildung ins Zentrum stellt. Versucht wurde, ein Übe-Konzept aufzubauen, welches sowohl zum praktischen Erfahrungsaufbau beiträgt als auch durch Reflexionen zu einer Verzahnung von Theorie und Praxis führt. Bei dem zu übenden Gegenstand handelt es sich um moderierende Lehrer*innenhandlungen im Gespräch. Die Ergebnisse der formativ-adaptiven Evaluationen legen dar, dass die Studierenden sich zwar einen Kompetenzzuwachs durch das Üben attestieren, das Üben aber äußerst ambivalent beurteilen. Der Beitrag reflektiert diesen Befund und darauf basierend künftige Neukonzeptionen beziehungsweise Justierungen.

Üben, Praxissemester, fachdidaktisches Professionalisierungsinstrument, Gesprächsführung, Reflexion

The article presents a research and development concept that has not yet been completed, which focuses on the idea of practicing as an instrument for professionalization in university practical phases of teacher training. The attempt was made to develop a practice concept that contributes to building up practical experience and, through reflections, leads to an interlinking of theory and practice. The subject to be practiced is moderating teacher actions in conversation. The results of the formative-adaptive evaluations show that the students attest to an increase in competence through practicing, but assess the practicing extremely ambiguously. The article reflects this finding and, based on it, future new concepts or rather adjustments.

practice, internship semester, didactic professionalization instrument, interviewing, reflection

1 | Ausgangssituation

In Hessen wird seit dem Wintersemester 2014/15 ein Praxissemester an drei Universitäten pilotiert. Eine davon ist die Goethe-Universität Frankfurt, dort gehen verbindlich alle gymnasialen Lehramtsstudierenden in eine 15-wöchige Praxisphase. Die Studierenden sind an vier Tagen in der Woche in ihrer Praktikumschule, wo sie neben Unterrichtshospitationen angehalten sind, 14 eigene Unterrichtsversuche zu absolvieren; einen Tag verbringen sie an der Universität, wo sie je an einem bildungswissenschaftlichen und einem fachdidaktischen Begleitseminar teilnehmen und von beiden Praktikumsbetreuer*innen je zweimal bei „Unterrichtsversuchen“ (Uni-Report 2015) besucht werden.

Ziel des hessischen Praxissemesters ist es, den Studierenden Gelegenheit zu geben, den Lehrberuf umfassend kennenzulernen und sich im Feld – auch bei der Unterrichtsgestaltung – zu erproben, um so Erfahrungen zu sammeln, damit die persönliche Eignung für den Beruf reflektiert werden kann (ebd.). Deswegen wird die Praxisphase bereits nach dem zweiten (Bachelor-)Semester absolviert. Da diese Praxisphase die einzige im Verlauf des Studiums ist, wurde ein Konzept nötig, welches die fachdidaktische Professionalisierung explizit unterstützt, gerade

weil die Studierenden – bedingt durch die frühe Situierung im Studium – erst über wenig fachdidaktisches Wissen verfügen.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die Entwicklung eines entsprechenden Übe-Konzepts darzustellen, das sich auf moderierende Lehrer*innenhandlungen im Gespräch über Literatur bezieht. Dazu wird die theoretische Rahmung dargelegt (Kap. 2), die in ein konkretes Übe-Konzept mündet (Kap. 3). In den Kapiteln 4 und 5 wird anschließend dargelegt, welche Facetten der Gesprächsführung den Kern des Übe-Konzepts bilden. Die konkrete Durchführung in sechs Durchgängen und die Modifikationen des Konzepts auf der Basis einer formativen Evaluation werden darauf aufbauend ausgeführt und abschließend hinsichtlich der Rolle des Vorwissens und der Reflexion diskutiert.

2 | Forschungsstand

2.1 | Forschung zu Praxisphasen

Durch die mit dem Bologna-Prozess einhergehende Forderung nach einer stärkeren Berufsfeldorientierung werden Praxisanteile verstärkt in die universitäre Lehrer*innenbildung integriert (vgl. Gröschner 2012), häufig in Form eines Praxissemesters (Weyland/Wittmann 2015). Die Konzeptionen der einzelnen Bundesländer sind hinsichtlich Dauer, zeitlicher Verortung im Studium und ECTS-Punkten unterschiedlich (ebd.), so dass es schwerfällt, Vergleiche zu ziehen und Aussagen über generelle Wirkungsbestimmungen von Praxisphasen zu machen. Deutlich wird aber, dass Langzeitpraktika nicht per se kürzeren Praktika überlegen sind (vgl. Gröschner/Hascher 2019, König/Rothland 2018), denn der Lernerfolg in Praxisphasen hängt von der Kohärenz der Angebote (Degeling et al. 2019, für das Fach *Deutsch* Führer/Führer 2019) ebenso ab wie von der Qualität der Lernbegleitung (vgl. Hesse/Lütgert 2020: 9, Gröschner/Hascher 2019: 660).

Die Forschung im Bereich der Lernbegleitung in Praxisphasen ist rege, richtet ihren Blick aber überwiegend auf die Interaktionen zwischen Studierenden und schulischen Mentor*innen. Zur (Doppel-)Rolle von Hochschuldozent*innen, die gleichzeitig Ausbilder*innen und Wissenschaftler*innen sind, wird wenig geforscht. Es fehlen kontextübergreifende empirische Studien und quasi-experimentelle Interventionsstudien, denn die bisher bestehende Forschung ist an Standorte gebunden und erhebt den Kompetenzzuwachs der Studierenden überwiegend durch Selbsteinschätzungen (vgl. Hesse/Lütgert 2020: 15, Gröschner/Hascher 2019: 660).

König und Rothland (2018) kommen in ihrer groß angelegten Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Praxissemesters zu dem desillusionierenden Ergebnis, dass „Lernprozesse und Lernbedingungen im Praxissemester [...] stärker durch die Bedingungen vor Ort in der Ausbildungsschule geprägt [werden] als durch die Ausbildung in vorbereitenden und begleitenden Seminaren der Universitäten“ (ebd.: 43). Dabei haben berufserfahrene schulische Mentor*innen viel Einfluss auf die Ausbildung der Studierenden (ebd.: 45). Zudem scheint weniger die Fachdidaktik als mehr die Allgemeinpädagogik der Ausgangspunkt von Entscheidungen zu sein, die Praktikant*innen für ihren Unterricht treffen. Ähnlich konnte auch die Forscher*innen-gruppe um König (König et al. 2020) in ihrer Untersuchung zu Unterrichtsentwürfen von Referendar*innen feststellen, dass diese bevorzugt allgemeinpädagogische Begründungen für Planungen anstelle von fachdidaktischen abgeben. Die Autor*innen schließen daraus, dass

fachspezifischen Unterrichtsanforderungen eine höhere Schwierigkeit inhärent ist. Masanek/Doll (2020) kommen nach ihrer Untersuchung zu den genutzten Wissensbereichen Bachelorstudierender des Fachs *Deutsch* im Angesicht typisch schulischer Problemstellungen zwar zu dem Ergebnis, dass überwiegend pädagogisches und auch fachdidaktisches Wissen eingesetzt wird, jedoch ist Letzteres nicht fachwissenschaftlich fundiert.

Für das Fach *Deutsch* liegt mit OVID-PRAX (Onlinebasiertes Videofeedback im Praxissemester) bislang eine quasi-experimentelle Studie vor, die die Wirksamkeit des Praxissemesters erstmals nicht über Selbstaussagen erhebt. Vielmehr nimmt das Projekt eine fachdidaktische und eine erziehungswissenschaftliche Perspektive ein, um zu untersuchen, inwieweit Studierende im Fach *Deutsch* einen lernwirksamen Umgang mit Schüler*innenantworten im Praktikum erwerben. Die Untersuchung war wie folgt aufgebaut: Die Studierenden der Interventionsgruppe (IG) erhielten zusätzlich zur Begleitveranstaltung, die für alle Studierenden gleich war, über ein Onlinetool Feedback von Mitstudierenden, Dozent*innen und außeruniversitären Praktikumsbegleiter*innen zu selbstgehaltenem Unterricht, den sie als Hospitationsprotokoll (IG 2) oder in Videoausschnitten (IG 1) präsentieren konnten und mit einer selbstformulierten fachdidaktischen Frage versehen haben. Für die Erhebung, inwieweit sich das fachdidaktische Wissen zum lernförderlichen Umgang mit Schüler*innenantworten insgesamt im Praktikum und speziell durch das online-basierte Feedback verändert hat, wurde ein Test entwickelt, der vor der Intervention und leicht modifiziert nach der Intervention in allen drei Gruppen zum Einsatz kam. Die Auswertung der Ergebnisse zeigt, dass es allen Gruppen über die Zeit signifikant besser gelang, Schüler*innenantworten einzuschätzen. Interventionsgruppe 1 verbesserte sich zudem (signifikant gegenüber den beiden anderen Gruppen) im Rating hinsichtlich der Qualität der Einschätzung von Schüler*innenvoraussetzungen. Textseitige Anforderungen konnten die Studierenden hingegen besser vor dem Praktikum einschätzen als danach. Die Autor*innen interpretieren diesen Befund dahingehend, dass der Fokus der Studierenden im Praxissemester auf ihrer Selbstwahrnehmung als Lehrkraft liegt und sie durch die Komplexität der Lehrsituationen ausreichend gefordert sind, so dass fachliche Fragen im Bewusstsein zurücktreten (vgl. Winkler/Seeber 2020, zu weiteren Befunden der Studie vgl. Jähne et al. in diesem Band).

2.2 | Theoretische Fundierungen zum Üben

Eine erste Sammlung zu theoretischen Fundierungen und Bezugstheorien von Forschung zu universitären Praxisphasen liegt mit dem Sammelband von Leonhard et al. (2021) vor, der sich ausschließlich der Praxis der Wissenschaft zuwendet. Darin finden sich Ausführungen zum Üben (Brinkmann 2021), in denen Üben nicht als sekundäre Lernform, im Sinne von Wiederholung, Automatisierung und Transfer, sondern aus einer phänomenologischen Perspektive als eine elementare Lernform verstanden wird (Brinkmann 2012), bei der im mehrfachen Ausführen einer Tätigkeit Erfahrungen gemacht werden (ebd.: 18). Üben enthält sowohl reproduktive als auch kreativ-schöpferische Momente – die einen sind bedingt durch die Repetition, die anderen entstehen durch kleinere Variationen in der wiederholenden Ausübung. Deswegen ist für Brinkmann (2021) Üben „als repetitiver und zugleich reflexiver Prozess zu bestimmen, in dem es zu einer bildenden Erfahrung kommen kann“ (ebd.: 30). Gestützt auf die Erfahrungstheorie von Buck (2019) schreibt Brinkmann der Erfahrung eine wichtige Bedeutung als „Bindeglied“ (Brinkmann 2021: 22) zwischen Theorie und Praxis zu, denn in der Art und Weise, wie

Professionelle agieren, zeigt sich eine Situationsspezifität. Sie setzen das Besondere ins Verhältnis zum Allgemeinen, wozu es ein Allgemeines braucht, das durch Erfahrung entsteht. Die durch die Repetition entstandene Erfahrung kann zwar häufig nicht verbal expliziert werden, aber auf ihrer Basis können Veränderungen stattfinden. Erfahrung ist so betrachtet sowohl eine „erste Belehrung“ als auch eine „Rückwendung der Erfahrung auf sich selbst“ (Buck 2019: 48) – reflexive Elemente sind ihr inhärent.

Eine Studentin, die im Praktikum das Unterrichten übt, übt nicht nur eine Tätigkeit aus und übt darin nicht lediglich eine Fähigkeit ein. Sie übt auch sich selbst. Sie „macht“ eine Erfahrung und zugleich eine Erfahrung über sich selbst: Ihr Erfahrungshorizont ändert sich, indem sie ein anderes Verhältnis zu sich und zur Welt einnimmt. (Brinkmann 2021: 30)

Brinkmann (2021) skizziert im Weiteren Grundlagen einer pädagogischen Übungstheorie. Er schlägt für die Wissenschaft vor, den Aufbau von Erfahrung durch die Arbeit an Fallbeispielen anzuregen, so dass Studierende in der Praxis eine Folie haben, vor der sie das Besondere der jeweiligen Situation ausloten können. Die Fälle werden als Beispiele genommen (ebd.: 32), da Beispiele etwas vergegenwärtigen, was induktiv im Material gefunden und theoretisch analysiert werden kann. Insofern entspricht diese Art der Übung der pädagogisch-kasuistischen Praxis (Wolf/Bender 2021: 186).

Besondere Bedeutung in der Lehrer*innenbildung kommt der Reflexion zu. Sie wird „als Kernelement der Professionalität“ angesehen (Gläser-Zikuda et al. 2018: 516) und ist nach Baumert/Kunter (2006) ein Bestandteil der selbstregulativen Fähigkeiten einer Lehrkraft, welche wiederum Teil von professioneller Kompetenz sind. Aufschnaiter et al. (2019: 145) kritisieren aber, dass sich die Prozesse, die mit dem Begriff *Reflexion* in den unterschiedlichen Studien bezeichnet werden, stark unterscheiden. Reflexion hat eine hohe Bedeutung für den Aufbau von Professionalität in universitären Praxisphasen, denn sie trägt zur Verzahnung von Theorie und Praxis bei (Herzog 1995, 2011, Buck 2019, Brinkmann 2014). Zudem können durch Reflexion implizite Theorien bewusst gemacht werden (Wahl 2006) sowie Probleme gelöst und Handlungsalternativen entwickelt werden, die das Handeln studentischer Noviz*innen nachhaltig verändern (Boshuizen et al. 2004). Ob Reflexionskompetenz erworben werden kann oder sogar muss – darüber besteht Uneinigkeit: Schön (1983) spricht sich dafür aus, den Kompetenzerwerb gezielt durch Abläufe zu unterstützen, die dem Muster *Handlung – Reflexion – Handlung* folgen. Häcker (2019) hingegen sieht die gezielte Förderung der Reflexion als kaum umsetzbare Agenda.

3 | Das der Studie zugrunde liegende Übe-Konzept

Die frühe Position der Praxisphase im Studium an der Universität Frankfurt stellt besondere Anforderungen an ein Konzept fachdidaktischer Professionalisierung: Es ist ein Konzept erforderlich, das geringes fachdidaktisches Vorwissen erfordert, aber viele Möglichkeiten für einen praktischen Erfahrungsaufbau in der Schule zulässt. Das Konzept pädagogischen Übens in Praxisphasen von Brinkmann (2021) ist aufgrund seiner Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis geeignet, um einen Austausch zwischen universitärer Theorie und schulischem Können (Pieper 2014: 10) zu eröffnen. Es basiert auf Fallarbeit, die als relevant für die Ausbildung in universitären Praxisphasen angesehen wird (Bremerich-Vos 2019: 60), und lässt sich mit praxistheoretischen Überlegungen zur Professionalisierung von Idel et al. (2014) verbinden. Die

Autor*innen arbeiten heraus, wie über Praktiken pädagogische Ordnungen hergestellt werden. Dabei kommt der Routine eine besondere Bedeutung zu, denn im Laufe ihrer Berufssozialisation eignen sich Professionelle durch wiederholtes körperliches Ausführen einer Handlung „Geschicklichkeit“ in ihr an, die sie „inkorporieren“ (ebd.: 86) und die sie in Verbindung mit Vorstellungen über Einsatzmöglichkeiten und Motive in der Erfahrung ablegen. Da dies nahezu unbewusst geschieht, besteht die Professionalisierung gemäß Autor*innen darin, nicht mehr automatisch eine Rolle zu übernehmen, sondern das eigene Zutun am Ablauf wahrzunehmen und zu reflektieren. Für den Ausbildungskontext sehen Idel et al. (2014) in der Fallarbeit die Möglichkeit, entsprechende reflexive Praktiken einzuüben, indem fachspezifische Lehr-Lernzusammenhänge in videografierten Unterrichtssituationen erkannt, isoliert sowie anschließend auf ihre Effekte hin analysiert werden, bevor sie praktisch durch ein mehrfaches Ausüben in ein Können überführt werden. Mit Brinkmann (2012) verstehen die Autor*innen sowohl das Ein- als auch das Ausüben als ein mehrmaliges körperliches Ausführen einer Handlung (Idel et al. 2014).

Das fachdidaktische Übe-Konzept an der Universität Frankfurt baut auf diesen Überlegungen auf: Zunächst wird durch ein universitär gerahmtes (Ein-)Üben im Sinne Brinkmanns (2021) im Rahmen des Bearbeitens von Fallbeispielen Erfahrung aufgebaut, die später in der Praxis als Folie für die Einordnung von Situationen genutzt werden kann. Durch das ausgewählte Fallmaterial werden die Studierenden mit Anforderungen konfrontiert, denen sie auch in der Praxisphase begegnen werden (Idel et al. 2014). Auf diese Weise wird eine konsistente Vertiefung in der Praxis möglich, die zu ersten Handlungsveränderungen aufgrund der vorfindlichen Erfahrungen führt (Buck 2019: 7–16). Um die Bezugnahme auf theoretisches Wissen zu befördern und so den Aufbau von Reflexionskompetenz zu unterstützen, sollen die Studierenden ihre Praxiserfahrungen schriftlich dokumentieren. Gegenstand der Reflexionen ist es, (1) kritisch auf die Produktivität und Zielführung der Situation zu blicken und (2) die eigene Rolle dabei aufzudecken.¹

Die Annahme ist, dass dieses Konzept sowohl den Aufbau von Erfahrungen als auch die Geschicklichkeit bei der Ausführung der Handlungen unterstützt und dadurch die bewusste Fähigkeit zur Reflexion anbahnt. Damit sind nicht nur die Anforderungen der Praxissemesterordnung (Uni-Report 2015) erfüllt, sondern es werden zugleich die Wünsche und Bedürfnisse der Studierenden aufgegriffen, die sich während des Praktikums handelnd vor der Klasse erleben wollen (Lütgert 2014: 28). Ob sich das Konzept als zielführend erweist, muss während einer semesterbegleitenden Evaluation überprüft werden.

4 | Moderierende Lehrer*innenhandlungen im Gespräch üben?

Die Wahl des Gegenstandes, der geübt werden soll, fiel auf moderierende Lehrer*innenhandlungen im Gespräch. Damit wurde bewusst ein weiterer Rahmen gespannt, um den Studierenden Erfahrungen in verschiedenen Gesprächsarten und deren Reflexion zu ermöglichen. Inbegriffen

¹ Die Reflexion sollte sich an den folgenden Fragekomplexen orientieren: War die Handlung insgesamt produktiv und zielführend im Sinne des Stundenziels? Inwieweit beruht dies auf meinem Zutun/meiner Performanz? Welche Alternativen hätte es gegeben?

sind alle nonverbalen, also mimischen, gestischen und proxemischen, sowie verbalen Handlungen und Impulse.

Dass gerade Bereiche der Gesprächsführung geübt werden sollen, schien aus verschiedenen Gründen sinnvoll: Gespräche kommen im Unterricht nicht nur häufig vor, sie werden aufgrund der Parallelität von Planungs-, Rezeptions- und Produktionsprozessen von Referendar*innen und Lehrenden nach dem Berufseinstieg als eine der zehrendsten Unterrichtsphasen beurteilt, weswegen hier „Ausbildung“ (Ehlich 2009: 329) als wichtig erachtet wird. Der Grund sind die hohen kognitiven Anforderungen, die ein Unterrichtsgespräch über Literatur an die Lehrperson stellt, da Wissen aus unterschiedlichen Domänen (Baumert/Kunter 2006: 482) zueinander in Bezug gebracht werden muss: Wissen zum literarischen Gegenstand, fachdidaktisches Wissen und allgemeinpädagogische Kenntnisse, beispielsweise zur Klassenorganisation und zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen. Um das Wissen in einer Situation zu vernetzen, die von Eigendynamik geprägt ist und multiple Mehrfachbelastungen für die Lehrperson enthält, sind Übung und Erfahrung Voraussetzung. Erste Schritte dazu können während einer universitären Praxisphase gemacht werden: Beispielsweise kann der Grundstein zur Prozeduralisierung für solche Teilhandlungen der Gesprächsführung gelegt werden, die bei routinierten Lehrer*innen automatisiert sind (wie die Klasse im Blick zu behalten und eine Übersicht über die Meldungen zu haben). Auf diese Weise werden mentale Kapazitäten für höherrangige Handlungen der Gesprächsführung frei (Dörner 1993: 59–62), die für die Kommunikation über den literarischen Gegenstand eingesetzt werden können. Dies geschieht durch Übung – also das wiederkehrende Tun der Handlungen. Gleichzeitig schafft die Wiederholung auch Sicherheit in der Lehrer*innenrolle, es wird Erfahrung auf- und ausgebaut (Herzog 1995, Herzog 2011). Ein didaktisch inszeniertes Üben der Gesprächsführung könnte entsprechend sowohl mentale Entlastung verschaffen als auch zu Erfahrung verhelfen, die ohnehin zu Veränderungen in der Praxis führt.

Moderierende Lehrer*innenhandlungen im Gespräch sollen nicht nur geübt werden, weil Unterrichtsgespräche im Allgemeinen hohe Anforderungen stellen, sondern weil insbesondere Gespräche die Besonderheiten des literarischen Verstehensprozesses aufzugreifen vermögen: Im Gespräch können Mehr- und Vieldeutigkeit, Unbestimmtheit und deren ästhetische Inszenierung erfahrbar werden und mithin Charakteristika, die im literarischen Verstehensprozess essenziell sind. Dabei ist das Gespräch sowohl ein Medium zum Aufbau von literarischer Erfahrung und ästhetischer Urteilskompetenz als auch Lerngegenstand zur Entwicklung von Gesprächskompetenz (z. B. Härle 2004, Bräuer 2011, Bräuer/Rank 2008, Zabka 2015).

Die Qualität eigener Beiträge in Gesprächsphasen einschätzen zu können, ist wichtig, um Schüler*innen lernwirksame Rückmeldungen zu geben (Kim/Wilkinson 2019). Dazu müssen Lehrende situationsspezifisch agieren: Zuerst muss die Qualität des gehörten Schüler*innenbeitrags beurteilt und alsdann geklärt werden, inwieweit der Beitrag den Text- und Aufgabenanforderungen entspricht. Erst dann kann die entsprechende Rückmeldung formuliert werden. Ein allgemeines Handlungswissen zur Gesprächsführung entlastet, da in dieser ohnehin komplexen Situation nicht noch zusätzlich über den Aufbau der Rückmeldung nachgedacht werden muss.

5 | Facetten der Gesprächsführung

Obleich intendiert war, dass die Studierenden ihre Performanz bei der Moderation auf vielfältige Weise erfahren und reflektieren, zeichnete sich noch vor Einführung des Konzepts bereits in den ersten Praktikumswochen ab, dass ungeübte studentische Noviz*innen Gespräche meist nur auf *eine* Art und Weise führen können. Häufig können sie die (Un-)Produktivität ihres Vorgehens einschätzen, jedoch gelingt es ihnen selten, das Spezifische ihres eigenen Handelns wahrzunehmen und es mit weiteren Handlungsalternativen zu vergleichen. Dies könnte wiederum die Ursache dafür sein, dass es für sie sehr anspruchsvoll ist, ihr eigenes Vorgehen zu verändern. Wenn Erfahrung jedoch einen Beitrag zum Lernen leisten soll, braucht es Kenntnis über das Allgemeine einer Situation, um situativ den Grad der spezifischen Abweichung erkennen zu können und das eigene Handeln entsprechend zu verändern (vgl. zum Fallwissen bspw. Baumert/Kunter 2006: 483 oder Shulman 1986: 11). Wenn vielen Studierenden die Kenntnis des Allgemeinen fehlt, muss dem im universitären Raum besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Darum wurde die ursprüngliche Konzeption erweitert: Die Studierenden sollten das Allgemeine aus den Fallbeispielen nicht nur induktiv ermitteln, sondern im Anschluss daran auch deduktiv Facetten der Gesprächsführung kennenlernen.

Bei den Facetten handelt es sich um Handlungs- und Gesprächsmuster, die empirisch gewonnen wurden: Sie basieren auf einer kodierenden Analyse von mehreren videografierten Stunden Literaturunterricht, der von verschiedenen (gymnasial) Lehrenden in frei geplantem Unterricht abgehalten worden war (Scherf/Werner 2017, Harwart/Scherf 2018). Die Videos wurden im Rahmen des LEVEL-Projektes² erstellt. In den Videosequenzen treten Gesprächsmuster in ähnlicher Weise zutage, so dass sie zumindest strukturell wiederholend sind (Pflugmacher 2011) und die Generierung und den Austausch von literarischen Verstehensansätzen begleiten. Für den Einsatzzweck im Übe-Konzept war weniger die genaue, kleinschrittige wissenschaftliche Analyse der Gespräche wichtig, als dass sich aus der Analyse drei anschauliche und sich ergänzende Arten von Lehrer*innenhandlungen in gesprächsförmigem Literaturunterricht bestimmen ließen. Sie bilden die „Facetten der Gesprächsführung“.

- Facette 1: Offenlassen des Gesprächsfadens

Um den Austausch über verschiedene Verstehensentwürfe anzuregen oder überhaupt erst zu ermöglichen, wird der ‚Gesprächsfaden‘ lehrer*innenseitig offengelassen, so dass kein sternförmiges Gespräch über die Lehrkraft erfolgt, sondern sich die Schüler*innen untereinander, in ko-konstruktiven Unterrichtsmomenten, über Deutungen zum Text oder zu Textteilen austauschen können, damit persönliche Verstehensprodukte gestaltet werden. Lehrer*innenseitig wird dazu weniger direkt und verbal als stärker durch indirekte nonverbale Impulse interagiert.

- Facette 2: Fokuswechsel

Um reichhaltiges literarisches Verstehen (und hierdurch wiederum literarisches Lernen, Spinner 2006) zu ermöglichen, wurde in der Praxis häufig ein Themenwechsel durch eine sprachliche Handlung der Lehrkraft initiiert. Dabei legt die Lehrkraft den Fokus auf Bereiche, die (zuvor) von Seiten der Schüler*innen nicht in den Mittelpunkt gerückt worden sind (bspw.: „Über die Situation des Jungen haben wir jetzt viel gehört, wie steht es um das Mädchen?“).

² <https://www.uni-frankfurt.de/68737170/LEVEL>

Gesprächsimpulse, die dem Bereich des Fokuswechsels zugeordnet werden können, sind „initiiierende Impulse“ (vgl. Zabka 2015: 183), die deutlich auf den Austausch der Schüler*innen untereinander zielen, diesem aber eine andere Richtung, einen anderen Fokus, geben.

- Facette 3: Bitte um Spezifikation und/oder Textbezug

Weitere sprachliche Lehrer*innenhandlungen, die beobachtet wurden, kreisen um den Wunsch, dass die Schüler*innen Bezüge zum Text herstellen und/oder Spezifikationen, Begründungen und Erklärungen vornehmen (bspw.: „Wo steht das im Text?“, „Kannst Du deine Aussage genauer erklären/belegen?“ etc.). Die Ziele dieser Fragen unterschieden sich zwar, die sprachliche Handlung dahinter aber kann als vergleichbar angesehen werden, so dass aus didaktischen Gründen diese Art Fragen in einer Facette zusammengefasst wurden. Facette 3 beinhaltet damit „gesprächsvertiefende Impulse“ (Olsen 2011: 170f.), die bei Zabka (2020) zu den steuernden Impulsen zählen.

Im Seminar erarbeiten die Studierenden die jeweiligen Gesprächsimpulse induktiv aus einer videografierten Unterrichtssituation und werden im Weiteren aufgefordert, diese entsprechend den deduktiv zur Verfügung gestellten Facetten zu gruppieren. Dabei werden die Facetten als Handwerkszeug betitelt, welches zur Orientierung dienen kann. Jedoch sollen sie unter keinen Umständen als „schematische Rezeptologie“ (Schlachter 2020: 7) verstanden werden, sondern als ein „rezeptologisches Handlungswissen“ (Pohl 2020: 6), welches nur durch eine „situationsangemessene performative Integration“ (Bräuer 2020: 20) im Unterricht zum Erfolg führt.

Die Bezeichnung als Werkzeug beinhaltet erstens eine strategische Komponente: Nur im Hinblick auf ein entsprechendes Ziel wird ein Werkzeug angemessen eingesetzt. Als Handwerkszeug sind die Facetten zweitens auch das, was Steinhoff (2020: 9) als „Grundrezept“ beschreibt, welches „(angehenden) LehrerInnen für ein professionelles didaktisches Handeln sowohl Muster als auch Spielräume“ bietet. Denn einerseits sind sie so konkret gestaltet, dass ihre Verwendung (mutmaßlich) lernbar und produktiv ist, so dass sie von unsicheren Noviz*innen, die ein Muster zum Aufbau von Erfahrung brauchen, eingesetzt werden können. Potenzielle Fragen und Impulse können dann studierendenseitig vorgeplant werden. Gleichwohl ist weniger zu befürchten, dass die vorgeplanten Fragen in einer Endlosreihe aus engen Impulsen abgespult werden, da alle Facetten Raum für einen Austausch unter den Schüler*innen beinhalten, so dass Polyvalenzerfahrungen und ko-konstruktive Unterrichtsmomente entstehen können (vgl. bereits Wieler 1989, Spinner 1992, Bräuer 2013). Andererseits werden die Studierenden instruiert, dass die Facetten als strategisches Werkzeug verstanden werden sollen, welches nur im Hinblick auf ein Ziel sinnvoll zum Einsatz kommen kann, weswegen sie nicht ‚blind‘ auszuführen, sondern basierend auf einer „didaktischen Analyse“ (Zabka 2012: 143) situationsadäquat zu aktivieren oder zu adaptieren sind und mittels zunehmender Erfahrung und Reflexion vollends durch individuelle Muster ersetzt werden sollen.

6 | Die praktische Umsetzung des Übe-Konzepts

Das Übe-Konzept macht nur einen Teil der fachdidaktischen Begleitveranstaltung zum Praxissemester aus. Insgesamt vermittelt die Begleitveranstaltung sprach- und literaturdidaktisches Wissen und Kompetenzen, damit die Studierenden in der Lage sind, ausgewählte

unterrichtliche Lehr- und Lernprozesse begründet zu selektieren, flexibel zu gestalten und zu reflektieren. Das Übe-Konzept wird innerhalb von fünf Seminarsitzungen und Hausaufgaben im Rahmen des Kompetenzbereichs „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ eingeführt und umfasst damit nicht den gesamten Stundenanteil. Es ist über drei aufeinander aufbauende ‚Räume‘ (Beobachtungs-, Planungs- und Übungsraum³) angelegt. Eingestiegen wird in das Konzept mit dem Beobachtungsraum. Die Studierenden sollen förderliche Gesprächsimpulse in Fallbeispielen erkennen und isolieren, die ihnen in videografierten Unterrichtssituationen von Gesprächen zu Literatur präsentiert werden. Dazu wird die Gruppe zunächst in einer Seminarsitzung aufgefordert, ein videografiertes Unterrichtsgespräch zu beobachten und alle Arten von Gesprächsimpulsen zu notieren. Die notierten Impulse werden in der Nachbesprechung isoliert, wodurch der Blick insbesondere auch auf die Funktion und Bedeutung von (unterstützenden) nonverbalen und proxemischen Gesprächsimpulsen gerichtet wird, die hinsichtlich ihrer Effekte auf den Gesprächsverlauf analysiert werden. Daran schließt eine gemeinsame Diskussion über die Funktionalität einzelner Gesprächsimpulse an. Ziel der Stunde ist zu erkennen, „[d]ass es [...] passende und weniger passende Impulse gibt, deren Einsatz eine [...] Wahrnehmung und Deutung der schülerseitigen Verstehensprobleme und Interpretationsinteressen sowie ein Wissen um situativ angemessene und förderliche Impulsformen voraussetzt“ (Zabka 2015: 181). Hieran anknüpfend wird die Gruppe in der Folgestunde aufgefordert, erneut Impulse aus einer videografierten Unterrichtssituation zu isolieren. Diese sollen im Anschluss mithilfe der drei Facetten der Gesprächsführung entsprechend der drei Arten moderierender Lehrer*innenhandlungen gruppiert werden. Erneut schließt sowohl ein Austausch über Erfahrungen und Meinungen dazu an als auch eine Analyse und Diskussion der Angemessenheit der Impulse. Abschließend werden die Facetten der Gesprächsführung als potenzielles Handwerkszeug zum Führen von eigenen Gesprächen präsentiert.

Der folgende (universitäre) ‚Planungsraum‘, der weder bei Idel et al. (2014) noch bei Brinkmann (2021) existiert, ist dem Wesen des literarischen Gegenstandes geschuldet: Erfahrungen mit der Polyvalenz von Literatur, über die man sich im Gespräch austauschen und dadurch seine Lesart erweitern oder verändern kann, sollen gemacht werden. Der ‚Raum‘ dient dem Generieren von Gesprächsimpulsen, die sowohl einem literarischen Gegenstand als auch einem Stundenziel angemessenen sind. Die Studierenden werden aufgefordert, als Hausaufgabe in Kleingruppen eine Stunde zu einer epischen Kurzform zu planen, die einen hohen Gesprächsanteil hat (stichwortartige Sachanalyse des literarischen Gegenstandes, Antizipation der schüler*innenseitigen Voraussetzungen und Formulierung des Stundenziels sowie elaborierte Ausgestaltung der gesprächsförmigen Anteile). Durch die kooperative Planung werden Verständigungsprozesse initiiert, die sowohl Interpretationsräume zum literarischen Gegenstand erfahrbar machen und zur Aushandlung bereitstellen als auch zum Austausch über die Frage einladen, mit welchen Impulsen das geplante Gespräch am produktivsten im Hinblick auf ein selbstgewähltes Ziel durchgeführt werden kann. In der folgenden Seminarsitzung inszeniert jede Gruppe eine ausgewählte Phase, die einen hohen Gesprächsanteil hat, so dass eine diskursive Auseinandersetzung abgeschlossen werden kann zu den Fragen, ob die gewählten

³ Die Raummetapher nimmt Bezug auf Idel et al. (2014), die von „Lern- und Übungsräumen“ (ebd.: 87) sprechen, und wird hier im Sinne von aufeinander aufbauenden Einheiten verwendet.

Impulse dem Gegenstand und Ziel angemessen sind und welche Handlungsalternativen gegebenenfalls produktiver wären.

So ausgestattet werden die Studierenden in den schulischen ‚Übungsraum‘ entlassen; im Seminar widmen sie sich nun weiteren Themen aus dem Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“. Die Studierenden sollen in dieser Zeit möglichst häufig an ihren Praktikumsschulen vor der Klasse üben, das heißt in selbst geplanten Unterrichtsstunden Phasen zur Gesprächsführung einbauen, so dass sie Erfahrung aufbauen. Der Ablauf der Phase muss zeitnah schriftlich reflektiert werden. Diese Reflexionen werden nicht erneut Teil des Seminars, sondern stellen bei den Studierenden, die die Modulprüfung im Fach *Deutsch* ablegen, einen notenrelevanten Teil des Praktikumsberichtes dar;⁴ für die anderen Studierenden sind sie Teil des unbenoteten Beratungsportfolios.

7 | Evaluation

7.1 | Stichprobe

Das Übe-Konzept wurde zwischen dem Wintersemester (WS) 2015/16 und dem Sommersemester (SoSe) 2018 an der Goethe-Universität in Frankfurt sechsmal durchgeführt und fünfmal begleitend evaluiert. Es fehlt das SoSe 2017 (Durchgang 4), in dem alle Studierenden ihren Praktikumsbericht in der Bildungswissenschaft anfertigten. Die Evaluation erfolgte anhand der Praktikumsberichte der Studierenden sowie anhand von Fragebögen. Insgesamt liegen N = 46 Praktikumsberichte und N = 65 halboffene Fragebögen vor, die sich wie folgt über die Semester verteilen:

	WS 15/16	SoSe 16	WS 16/17	WS 17/18	SoSe 18
Durchgang	1	2	3	5	6
Studierende im Praxissemester in der Fachdidaktik <i>Deutsch</i>	12	14	13	11	15
Anzahl Praktikumsberichte	8	14	9	6	9
Anzahl Fragebögen	12	14	13	11	15

Tab. 1: Verteilung der Studierenden auf die Erhebungsinstrumente, geordnet nach Semester

7.2 | Fragestellung

Die forschungsleitenden Fragestellungen für die Evaluation waren:

- (1) Ist das Konzept von den Studierenden an den Schulen grundsätzlich durchführbar?

⁴ Nach der Praxissemesterverordnung dürfen sich die Studierenden aussuchen, ob sie den Praktikumsbericht in der Fachdidaktik oder in der Bildungswissenschaft schreiben wollen.

- (2) Attestieren sich die Studierenden einen Kompetenzzuwachs beim Moderieren von Gesprächen zu Literatur durch das Konzept?
- (3) Wie wird das Konzept insgesamt von den Studierenden wahrgenommen und beurteilt?

7.3 | Methode

Die Evaluation ist im Mix-Methods-Design formativ-adaptiv angelegt. Die Forschungsfragen werden (1) anhand eines mehrseitigen Fragebogens zum Semesterabschluss und (2) durch eine qualitativ-inhaltsanalytische Analyse von Teilen des Praktikumsberichts bearbeitet.

Mit dem Fragebogen werden anonym Daten zur Bewertung und Beurteilung des schulischen und universitären Teils des Praktikums erhoben. Er beinhaltet offene und geschlossene Antwortformate, die sowohl qualitativ-inhaltsanalytische Aussagen als auch (kleinere) Quantifizierungen zulassen.

Die Antwortformate im geschlossenen Fragenteil sind sowohl ordinal- als auch nominalskaliert. Bei den Ordinalskalierungen geben die Studierenden anhand von Notenwerten Beurteilungen ab, aus denen anschließend ein Mittelwert gebildet wird. Die nominalskalierten Antworten bieten Kategorien, aus denen gewählt werden kann. Diese werden als Rangliste gruppiert.

Die offenen Fragen dienen der Ergänzung, Vertiefung, Illustration und/oder Begründung von Antworten. Sie werden inhaltsanalytisch ausgewertet, indem sie reduziert, paraphrasiert und induktiv kategorisiert sowie – wo möglich – ebenfalls quantifizierend nominalskaliert werden.

Wie das Üben umgesetzt wurde, ob sich dabei Anzeichen für ein Lernen aus Erfahrung finden lassen und wie die möglicherweise eintretenden Veränderungen aussehen, wird aus den Praktikumsberichten anhand von Fällen rekonstruiert. Dazu werden die entsprechenden Textteile inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Fälle dienen der explorativen Deskription.

7.4 | Evaluationsbedingte Modifikationen

Zur Ermittlung notwendiger Modifikationen des Übe-Konzepts werden die erhobenen Daten zeitnah nach jedem Praxissemesterdurchgang ausgewertet, um zu beurteilen, ob Modifikationen am Konzept stattfinden müssen. Dazu werden zum einen die Daten isoliert nach Modus (Fragebogenerhebung oder Fallbeispiele aus den Praktikumsberichten) kritisch betrachtet, zum anderen wird auf etwaige Kontrastierungen zwischen den Fällen und der Fragebogenerhebung geachtet.

Bereits der erste Durchgang (WS 2015/16) zeigte, dass das Format des Übe-Konzepts generell durchführbar ist, aber studierendenseitig recht ambivalent wahrgenommen wird. Die Erkenntnisse aus der Fallanalyse führten zu einer grundlegenden Modifikation des Konzepts: Zwar erwies sich ein erfahrungsbasiertes Lernen als möglich, aber es fanden sich auch unproduktive Handlungen, die nicht als solche erkannt und darum weiterhin geübt werden, so dass interveniert werden musste. Dies geschah in Form einer den ‚Räumen‘ vorgelagerten Seminarsitzung mit theoretischem Input, in der die zwei ‚Großformen‘ von Gesprächen zu Literatur, fragend-entwickelnde und literarische Gespräche (Spinner 2010: 202), besprochen und einander gegenübergestellt wurden.

Die nächste Modifikation fand nach dem dritten Durchgang statt (WS 2016/17), denn die Bewertung des Übens durch die Studierenden sank hier deutlich. Alle dreizehn Studierenden geben zwar im Fragebogen an, durch das Übe-Konzept an Handlungskompetenz in der Gesprächsführung gewonnen zu haben und empfinden es zum Abschluss des Praktikums mehrheitlich als leicht, Gesprächsphasen zu begleiten. In der eigenen Professionalisierung die Gesprächsführung mit dem gegebenen Handwerkszeug weiterhin zu üben, lehnen sie aber ab. Im Fragebogen sprechen sich elf Studierende für ein „intuitives Vorgehen“ (WS 16/17, FB 29, A 10/7) in der Gesprächsführung aus, welches sie entweder zukünftig durchführen wollen oder sogar schon bei den letzten Unterrichtsversuchen im Praxissemester angewendet haben. Weiterhin empfinden sie es als Einschränkung, beständig in dieser Form üben zu müssen: Übung macht offenbar nicht immer den Meister, sondern das stetige ‚Noch-Einmal‘ kann ebenso eine Abwehrhaltung gegenüber dem Üben evozieren. Das Ergebnis dieser Evaluation löste aus, dass das Übe-Konzept nun zu einem späteren Zeitpunkt im Praxissemester eingeführt wird, so dass die Studierenden schon erste Erfahrungen beim Unterrichten und in der Gesprächsführung sammeln können, bevor sie anfangen, ihr Unterrichtshandeln zu reflektieren.

8 | Das Konzept in seiner letzten Form

Zum Ende der Untersuchung (SoSe 2018) wird das Übe-Konzept erst in der zweiten Hälfte der Praktikumszeit im Seminar eingeführt. Seit dem zweiten Durchgang wird den drei ‚Räumen‘ eine Seminarsitzung vorgeschaltet, die einen theoretischen Input zu fragend-entwickelnden und literarischen Gesprächen liefert. Die Gruppe aus Durchgang 6 empfindet retrospektiv das Führen eines Unterrichtsgesprächs als nicht mehr anstrengend, sie vergibt im Mittelwert Note 2 dafür; Herausforderungen entstehen dabei nur noch, wenn „das Thema verloren wurde“ (SoSe 18, FB 53, A 27/9) oder man auf „Einzelbeiträge eingehen möchte, ohne die Gruppe zu verlieren“ (SoSe 18, FB 56, A 9/12). Fallbeispiele zeigen, dass die Komplexität der Gesprächsführung durch eine gute Vorbereitung entlastet wird, da beispielsweise potenzielle Schüler*innenantworten antizipiert und entsprechende Fragen vorformuliert werden, die zur Überleitung und Zielführung dienen können. Hierbei orientieren sich die Studierenden grob an den Facetten, deutlich aber an der Erfahrung aus vorhergehenden Gesprächen. In den Hintergrund tritt die fortdauernde bewusste Reflexion der Gespräche mit theoretischer Bezugnahme. Freitexte aus den Fragebögen aus den Durchgängen 5 und 6 unterstützen diese Beobachtung. Eine Studentin aus Durchgang 5 formuliert: „Aber Unterricht ist auch ein Kriegsfeld, man muss reagieren und zwar direkt! Das verhindert das Üben manchmal“ (WS 17/18, FB 43, A 5/13). Deutlich wird, wie sehr die Situationsverschränktheit der Gesprächsführung die Studierende in Anspruch nimmt, am Zitat kenntlich durch den Vergleich mit einem „Kriegsfeld“, so dass die wissenschaftliche Reflexion in den Hintergrund tritt. Gleichzeitig kann „direkt“ reagiert werden – also ohne groß nachdenken zu müssen –, was für ein erfahrungsbasiertes Lernen spricht. Dass praktische Erfahrung gewonnen wird, wird auch in Durchgang 6 gelobt: „Lernen ist auch Lernen aus Erfahrung. Vieles von dem, was ich im Praxissemester gelernt habe, hätte ich so niemals aus Büchern gelernt“ (SoSe 18, FB 59, A 18/2).

9 | Diskussion und Ausblick

Die dargestellten Etappen der Entwicklung eines Übe-Konzepts und die jeweiligen Einschränkungen geben Anlass, kritisch über die Rolle des (Vor-)Wissens bei Reflexionen sowie über Auswirkungen von außen induzierter Reflexion nachzudenken.

Theoretisches (Vor-)Wissen ist in einem Konzept, das Reflexion ins Zentrum setzt, von großer Bedeutung, denn in der Reflexion entsteht nur durch die Bezugnahme auf wissenschaftliche Theorien produktive Entwicklung. Zu dieser Erkenntnis führten die Evaluationsergebnisse des ersten Durchgangs, denn es konnten zwar Fälle identifiziert werden, die das Übe-Angebot sehr bewusst genutzt haben, wie ‚Nina‘⁵: Nach ihrem ersten Unterrichtsgespräch, mit dem sie in der Reflexion nicht zufrieden war, gestaltet sie ihre weiteren Übungen nicht als stereotype Wiederholung, sondern sie modifiziert ihre Vorbereitung auf das Gespräch sowie ihre Handlungen im Gespräch. Hierdurch fühlt sie sich im Folgenden „sicherer und vorbereiteter“ (WS 15/16, T 2, A 11/47-49). ‚Nina‘ erschließt für sich das Üben als Möglichkeit, produktive Handlungen kennenlernen und verinnerlichen zu können. Um das neu Erlernte zu festigen, wünscht sie sich Möglichkeiten, weiterzuüben: „Ich denke, [...] mir wird es schwerfallen, nicht wieder in alte Muster zu verfallen. Ich hoffe, dass ich während des Studiums noch einmal die Möglichkeit bekomme, meine Gesprächsführungskompetenz zu trainieren und zu professionalisieren“ (WS 15/16, FB 3, A 11/75). Diesem Fall stehen Fälle gegenüber wie ‚Bernadette‘: Sie übt zwar fleißig, jedoch übernimmt sie nur die Idee des Übens als wiederholtes Ausführen einer Handlung. In der Folge imitiert sie bewusst und mehrfach die sehr enge Gesprächsführung ihres Mentors (WS 15/16, T 1, A 37/45-68). Sie unterlässt es damit, durch eine vorwissensbasierte theoretische Reflexion der Gespräche die Angemessenheit der Gesprächsführung aus fachdidaktischer Perspektive zu beurteilen.

Die Bedeutung der Qualität und Quantität des Vorwissens für die Reflexion wird zwar in der Fallarbeit, aber weder bei Konzepten zur Erhöhung der Reflexionsfähigkeit noch bei pädagogischen Übungs- oder Erfahrungstheorien thematisiert. Um aber in der Fachdidaktik reflektieren zu können, ist vor allem wissenschaftliches Wissen notwendig, auf das sich die Reflexion inhaltlich beziehen soll. Eine Reflexion ohne Wissen um die Theorie, auf die Bezug genommen werden soll, ist unproduktiv (Häcker 2019), denn sich reflexiv zu verhalten, ist nicht per se professionalisierend (Tiefel 2004).

Wird, dem schulischen Üben vorgeschaltet, theoretisches Wissen im Seminar gegeben, scheint es aber eine Gratwanderung zu sein, einerseits ausreichend anschauliche Beispiele zu geben, um Wissen und Erfahrung aufzubauen, und andererseits durch das Normative, das Beispielen inhärent ist, die Studierenden nicht zu gängeln und in ihrem Erfahrungsaufbau einzuschränken, weil sie die Fallbeispiele als präskriptive Handlungsmaxime missverstehen könnten. Dies könnte die Ursache für die schwache Beurteilung des Übens als Professionalisierungsinstrument in Durchgang 3 sein. Denn statt die Rückmeldungen aus dem Durchgang dahingehend zu verstehen, dass für eine positive Bewertung und Wahrnehmung des Vorgehens ein angemessener später Zeitpunkt für die Einführung im Seminar gefunden werden muss, könnten die Ergebnisse auch als Ausdruck dafür interpretiert werden, dass sich durch die Thematisierung der Facetten studierendenseitig der Übe-Fokus unbemerkt zu einem doppelten Üben verschoben

⁵ Die Namen sind auf der Basis fiktiver Namenszuordnungen gebildet worden.

hat: Einerseits soll geübt werden, die Facetten bei Gesprächen einzusetzen und andererseits wird geübt, sich dabei noch reflexiv gegenüber der eigenen Produktivität zu verhalten. Dies ist ein Aspekt, der während der gesamten Durchführungszeit des Übe-Konzepts nicht beachtet wurde, aber den intendierten Ansatz deutlich konterkarieren würde.

Bei einem zukünftigen Durchgang⁶ soll deswegen zunächst auf die direkte Thematisierung der Facetten als Werkzeuge im Beobachtungsraum verzichtet werden. An der vorgeschalteten Sitzung zu den verschiedenen Arten von Gesprächen über Literatur und den Inhalten des Beobachtungsraumes wird festgehalten, jedoch werden zum Abschluss des Raumes nicht die Facetten der Gesprächsführung explizit präsentiert. In der Evaluation des Semesters soll die Frage fokussiert werden, ob diese Modifikation dazu führt, dass Veränderungen in der Performanz während der Moderation von Gesprächen, aber auch in der Beurteilung und Wahrnehmung des Übe-Konzeptes eintreten. Ersteres wird jedoch nur durch Unterrichtsbeobachtungen zu klären sein.

Des Weiteren könnte die im Konzept angelegte, von außen induzierte, stetige Reflexion ein Grund dafür sein, dass das Konzept von vielen Studierenden negativ wahrgenommen wird. Der Fähigkeit zur Reflexion wird in gegenwärtigen Konzepten zur universitären Lehrer*innenbildung eine bedeutende Rolle zur Handlungserweiterung und Neuorientierung zugesprochen (Gläser-Zikuda et al. 2018). Allerdings muss die Hypothese geprüft werden, ob studierendenseitig ein fortwährendes Reflektieren eher als engführende Einschränkung denn als Handlungserweiterung wahrgenommen wird. Denn es hat sich gezeigt, dass die Studierenden dem Übe-Konzept besonders skeptisch in dem Durchgang gegenüberstanden, der gewissenhaft selbstreferenziell vorgegangen ist und das Reflexionsgebot sehr ernst genommen hat (Durchgang 3), während sich die Wahrnehmung und Bedeutungszuschreibung des Übe-Konzepts in denjenigen Durchgängen deutlich verbessert hat, in denen nicht fortwährend jedes Gespräch schriftlich reflektiert wurde (Durchgänge 5 und 6).

Im Alltag dient Reflexion der Veränderung; nach einer Krise wird mit Reflexion der Wunsch nach einem Umbruch eingeleitet und aus der Reflexion eine Neuorientierung gewonnen. Reflexion ist mithin wichtig für die Lösung eines Problems (Gläser-Zikuda et al. 2018: 516). In den Lehrer*innenbildungs-Konzepten wird die Reflexion aber von außen induziert. Es liegt nur in seltenen Fällen eine Krise vor, vielmehr fordern die Konzepte auf, beständig selbstreferenziell vorzugehen, ohne den intrinsischen Wunsch nach Veränderung. Häcker (2019) hält es für unwahrscheinlich, dass diese Art der Reflexion das Gleiche leistet. Im Gegenteil schätzt er von außen induziertes selbstreferenzielles Vorgehen als potenziell kontraproduktiv ein, denn wenn etwas Ausgeführtes hinterfragt wird, was nicht als krisenhaft empfunden wurde, kann sich ebenso Irritation und Verunsicherung einstellen (ebd.: 92).

Entsprechend deuten die Erfahrungen aus den unterschiedlichen Durchgängen des Übe-Konzepts in die Richtung, dass von außen induziertes Reflektieren ohne das Erleben einer Krise zwar nicht kontraproduktiv, aber ggf. stellenweise unnützlich ist – möglicherweise, solange es in der Hochschullehre nicht gelingt, Konflikte zu initiieren, um Reflexion erforderlich zu machen. Weitere Evidenz für die These, dass von außen induzierte Selbstreflexion ohne als krisenhaft

⁶ Geplant war die Modifikation für das SoSe 2020. Leider ließen es die pandemiebedingten Auswirkungen auf die Praxissemesterdurchführung bis dato noch nicht wieder zu, das Übe-Konzept erneut durchzuführen.

wahrgenommene Momente in Konzepten zur Lehrer*innenbildung fruchtlos sein könnte, findet sich in den empirischen Daten aus dem Projekt OVID-PRAX (Winkler 2019). Die dort im Begleitseminar eingeforderten Selbstreflexionen zu einem selbstgehaltenen Unterrichtsausschnitt werden nur in einer Gruppe Studierender eingelöst. In den meisten Fällen ignorieren die Studierenden das Reflexionsgebot, sie fertigen eine Reflexion ohne reflexive Elemente an oder nutzen es nicht für eine tatsächliche Neuorientierung. Bei der Gruppe allerdings, die das Reflexionsgebot nutzt (Gruppe „Schwanken“, ebd.: 72) und fachdidaktisches Wissen zur Reflexion von Planungs- und/oder Unterrichtsentscheidungen verwendet, lagen Unsicherheiten vor, die zur Reflexion einladen.

Tatsächlich sehen weder Idel et al. (2014) noch Brinkmann (2021) bei ihren praxistheoretischen Entwürfen des Übens zur Professionalisierung eine flankierende Reflexion während des Übens vor, sondern setzen auf vorgeschaltete Reflexion von Fallbeispielen. Baut Üben möglicherweise so stark auf einem erfahrungsbasierten Lernen auf, dass eine flankierende Reflexion nicht nur keinen zusätzlichen Gewinn bringt, sondern das Konzept damit vielleicht sogar überfrachtet wird, so dass es negativ wahrgenommen wird?

Für die Zukunft sollen auch Praxissemesterdurchgänge geplant werden, bei denen das stetige Reflexionsgebot ersetzt wird durch situative Reflexionen von als problematisch wahrgenommenen Momenten bei der Gesprächsführung. Zu befürchten ist dann zwar, dass deutlich weniger Reflexionen stattfinden werden, weil die Studierenden nach subjektiven Kriterien den Eindruck haben, dass alles gut laufe, was aus fachdidaktischer Perspektive dennoch problematisch sein kann. Zu überprüfen wird sein, ob die Qualität der (wenigen?) Reflexionen steigt und zu wirklich produktiven Handlungserweiterungen und Neuorientierungen führt.

Abschließend muss noch kritisch angesprochen werden, dass die Frage, ob die Studierenden durch das Konzept einen Kompetenzzuwachs erfahren haben, nur auf der Ebene der subjektiven Wahrnehmung erhoben wurde. Denn die Datenbasis, die zur Auswertung bereitsteht, lässt keine verlässlichen Aussagen darüber zu, ob die geführten Gespräche dem literarischen Gegenstand, der Gruppe und dem Stundenziel angemessen eingesetzt wurden. Das Konzept könnte ebenso dazu beitragen, dass sich Studierende nur Muster zur Performanz aneignen und reflektieren, ohne sich dabei die jeweilige textseitige Schwierigkeit der Aufgabe und die didaktische Verstehensanforderung zu vergegenwärtigen (Winkler 2016). Vor dem Hintergrund der Ergebnisse von König et al. (2020) muss im Zweifelsfalle angenommen werden, dass die Studierenden eher allgemeinpädagogische Entscheidungen treffen anstelle fachdidaktischer, weil fachspezifischen Unterrichtsanforderungen eine höhere Schwierigkeit inhärent ist, die die Noviz*innen noch potenziell überfordern. Wenn dies zuträfe, müsste die Anlage dieses fachdidaktischen Konzepts grundsätzlich überdacht werden.

Literatur

- Aufschnaiter, C., Fraij, A., & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderungen Lehrer*innenbildung*, 2, 144–159.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>

- Boshuizen, H., Bromme, R., & Gruber, H. (2004). *Professional learning. Gaps and transitions on the way from novice to expert. Innovation and change in professional education*. Springer.
- Bräuer, C. (2011). Literarische Gespräche im Deutschunterricht: Über Literatur sprechen (lernen). In J. Kirschmann, C. Richter, & K. H. Spinner (Eds.), *Reden über Kunst*. (pp. 73–91). Kopaed.
- Bräuer, C. (2013). Lesegespräche führen. In U. Abraham, & J. Knopf (Eds.), *Deutsch. Didaktik für die Grundschule*. (pp. 33–42). Cornelsen.
- Bräuer, C. (2020). Rezepte zeigen, was man kann, und reflektieren Wissen darüber, was man tut. *Didaktik Deutsch*, (49), 16–21.
- Bräuer, C., & Rank, B. (2008). Literarische Bildung durch literarische Erfahrung. In G. Härle, & B. Rank (Eds.), *„Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.“ Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht*. (pp. 63–87). Schneider Verlag
- Bremerich-Vos, A. (2019). Zum Professionswissen von (zukünftigen) Deutschlehrkräften. Empirische Befunde und offene Fragen. *Didaktik Deutsch*, (46), 47–64.
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Schöningh.
- Brinkmann, M. (2014). Wiederkehr der Übung?! – Befunde der Übungsforschung für Unterricht und Aufgabenstellung. *Seminar*, 20(4), 114–129.
- Brinkmann, M. (2021). Lehren üben. Erfahrungs- und übungstheoretische Überlegungen zur Praxis des Unterrichtenkönnens. In T. Leonhard, P. Herzmann, & J. Košinár (Eds.), *„Gau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien*. (pp. 21–41). Waxmann.
- Buck, G. (2019). Lernen und Erfahrung. Epagogik. Hrsg. v. M. Brinkmann. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17098-1>
- Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D., & Schellenbach-Zell, J. (2019). *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Klinkhardt.
- Dörner, D. (1993). *Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*. VS Verlag.
- Ehlich, K. (2009). Unterrichtskommunikation. In M. Becker-Mrotzek (Ed.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. (pp. 327–348). Schneider.
- Führer, C., & Führer, F. (2019). *Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Perspektiven*. Waxmann.
- Gläser-Zikuda, M., Hagenauer, G., Hofmann, F., & Wolf, N. (2018). Reflexion in Lehr-Lernprozessen. In M. Harring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Eds.), *Handbuch Schulpädagogik*. (pp. 516–528). Waxmann.
- Gröschner, A. (2012). Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(2), 200–208.
- Gröschner, A., & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Eds.), *Handbuch Schulpädagogik*. (pp. 652–664). Waxmann.
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus, & J. Schellenbach-Zell (Eds.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische*

- Perspektiven.* (pp. 81–97). Julius Klinkhardt. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17267/pdf/Degeling_et_al_2019_Herausforderung_Kohaerenz_Haecker_Reflexive.pdf
- Härle, G. (2004). Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In G. Härle, & M. Steinbrenner (Eds.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht.* (pp. 107–139). Schneider.
- Harwart, M. & Scherf, D. (2018). „Vermutlich muss man aber auch so damit leben können und es aushalten.“ Zur Bedeutung des Lehrerhandelns in schulisch ästhetischen Rezeptionsprozessen. In D. Scherf, & A. Bertschi-Kauffmann (Eds.), *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive.* (pp. 149–163). Beltz Juventa.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 13(3), 235–273.
- Herzog, W. (2011). Professionalität im Beruf von Lehrerinnen und Lehrern. In W. Berner, & G. Isler (Eds.), *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln.* (pp. 49–77). Schneider.
- Hesse, F., & Lütgert, W. (2020). Lernbegleitung in universitären Praxisphasen der Lehrerbildung – eine Einführung in den Sammelband. In F. Hesse, & W. Lütgert (Eds.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an.* (pp. 7–19). Klinkhard.
- Idel, T., Reh, S., & Rabenstein, K. (2014). Pädagogische Ordnung als Fall. Fallarbeit und Professionalisierung aus praxistheoretischer Sicht. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild, & B. Schmidt-Thieme (Eds.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung.* (pp. 75–89). Springer VS.
- Kim, M.-Y., & Wilkinson, I. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interacting*, 21, 81–112. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.003>
- König, J., & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projektes *Learning to practice*. In J. König, M. Rothland, & N. Schaper (Eds.), *Learning to practice, learning to reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung.* (pp. 1–62). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_1
- König, J., Bremerich-Voß, A., Bucholtz, Chr., Fladung, I., & Glutsch, N. (2020). Pre-Service teachers generic and subject-specific lesson-planning skills: on learning adaptive teaching during initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 131–150.
- Leonhard, T., Herzmann, P., & Košinár, J. (Eds.) (2021). „Gau, theurer Freund, ist alle Theorie“? *Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien.* Waxmann.
- Lütgert, W. (2014). Die ganze Lehrerbildung – Zur Entstehung des Praxissemesters im Jenaer Modell. In K. Kleinespel (Ed.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells.* (pp. 10–31). Klinkhardt.
- Masanek, N., & Doll, J. (2020). Vernetzung ja, aber ohne Fachwissenschaft? – Zur Nutzung fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens durch Lehramtsstudierende im Bachelorstudium. *Didaktik Deutsch*, (48), 36–54.
- Olsen, R. (2011). Mut zur Lenkung: neosokratische Impulse beim Reden über Kunst (nebst Anmerkungen zum Heidelberger Modell). In J. Kirschenmann, K. H. Spinner, & C. Richter (Eds.), *Reden über Kunst.* (pp. 163–180). Kopaed.

- Pflugmacher, T. (2011). „Und vor allen Dingen an Euren Eindrücken auch ein bisschen arbeiten.“ Eine Fallrekonstruktion zu ästhetischer Erfahrung im Literaturunterricht. In J. Kirschenmann, K. H. Spinner, & C. Richter (Eds.), *Reden über Kunst*. (pp. 121–135). Kopaed.
- Pieper, I. (2014). Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehrerbildung und frühpädagogischen Ausbildungs- und Berufsfeldern. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild, & B. Schmidt-Thieme (Eds.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. (pp. 9–15). VS Verlag.
- Pohl, T. (2020). Ausschluss von Rezeptwissen als heilige Kuh innerhalb unserer (Aus-)Bildungspraxis. *Didaktik Deutsch*, (48), 4–7.
- Scherf, D., & Werner, S. (2017). Pädagogische Praktiken im Literaturunterricht. Zum Wert des Übens von Literaturunterricht. In C. Dawidowski, C. Hoffmann, & K. Stolle (Eds.), *Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte*. (pp. 199–220). Peter Lang.
- Schlachter, Birgit (2020). Entwicklung von Rezepten! *Didaktik Deutsch*, (49), 4–7.
- Schön, D. (1983). *The reflective Practitioner: How professionals think in action*. Arena.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Spinner, K. H. (1992). Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung. Zur Kritik des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs. *Diskussion Deutsch*, 23(126), 309–321.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, (200), 6–16.
- Spinner, K. H. (2010). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In V. Frederking, H. W. Huneke, A. Krommer, & C. Meier (Eds.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Bd. 2. (pp. 319–333). Schneider.
- Steinhoff, T. (2020). Deutschdidaktische Grundrezepte. *Didaktik Deutsch*, (48), 8–15.
- Tiefel, S. (2004). *Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne*. Springer VS.
- Uni-Report (2015). *Ordnung für die Durchführung des Schulpraktikums (Praxissemester) im Studiengang Lehramt an Gymnasien (L3) an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main vom 27. November 2014*. <https://www.uni-frankfurt.de/65327103/PSO.pdf>
- Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zur Kompetenz*. Klinkhardt.
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15(1), 8–21.
- Wieler, P. (1989). *Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem*. Lang.
- Winkler, I. (2016). „Können ja auch Donuts oder so sein.“ Zur Deutung von Julia Francks Streuselschnecke im Literaturunterricht. *Literatur im Unterricht (LiU)*, 17(2), 173–186.
- Winkler, I. (2019). Zwei Welten?! – Inwieweit das Studium der Fachdidaktik Deutsch zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann. *Didaktik Deutsch*, (46), 64–82.
- Winkler, I., & Seeber, A. (2020). Facetten literaturdidaktischer Kompetenz bei Deutschstudierenden vor und nach dem Praxissemester. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit videobasierter Lernbegleitung. *Didaktik Deutsch*, (49), 23–47.
- Wolf, E., & Bender, S., (2021). Kasuistische Verflechtungen. Eine kritische Bestandsaufnahme zur Amalgamierung differenter Fallarbeitsformen in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

- In T. Leonhard, P. Herzmann, & J. Košinár (Eds.), „*Grau, theurer Freund, ist alle Theorie*“? *Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien*. (pp. 181–196). Waxmann.
- Zabka, T. (2012). Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz. In D. Frickel, C. Kammler, & C. Rupp (Eds.), *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme*. (pp. 139–162). Fillibach.
- Zabka, T. (2015). Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. *Leseräume*, 2(2), 169–187. <https://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-zabka.pdf>
- Zabka, T. (2020). Gespräche über Literatur. *Praxis Deutsch*, (280), 4–12.