

Heins, Jochen; Zabka, Thomas

Mentale Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung. Theoretische Klärungen und ein Fallbeispiel zum Literaturunterricht

Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019) 6, S. 904-925



Quellenangabe/ Reference:

Heins, Jochen; Zabka, Thomas: Mentale Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung. Theoretische Klärungen und ein Fallbeispiel zum Literaturunterricht - In: Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019) 6, S. 904-925 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-241558 - DOI: 10.25656/01:24155

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-241558>

<https://doi.org/10.25656/01:24155>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2019

■ *Thementeil*

Ästhetische Bildung

■ *Allgemeiner Teil*

Segregation als Diskriminierungserfahrung

Mentale Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung.
Theoretische Klärungen und ein Fallbeispiel
zum Literaturunterricht

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Ästhetische Bildung im Unterricht

Kai S. Cortina

Ästhetische Bildung. Einführung in den Thementeil 801

Kathrin Borg-Tiburcy

Die bildungstheoretische Relevanz von Übergängen zwischen ästhetischer
und theoretischer Dimension kindlicher Tätigkeit 804

Malte Brinkmann/Carlos Willatt

Ästhetische Bildung und Erziehung. Eine phänomenologische
und bildungstheoretische Vergewisserung 825

Andrea Pühringer

Ästhetische Bildung im Spannungsfeld von Kultur, Sprache und Musik.
Perspektiven und Herausforderungen an österreichischen Volksschulen 845

Malte Sachsse

Musik-Erfinden im Unterricht. Eine ästhetische Praxis vor dem Hintergrund
von Standardisierung, Kompetenzorientierung und Assessment 864

Allgemeiner Teil

Juliane Karakayali/Birgit zur Nieden

Segregation als Diskriminierungserfahrung 888

Jochen Heins/Thomas Zabka

Mentale Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung. Theoretische Klärungen
und ein Fallbeispiel zum Literaturunterricht 904

Besprechungen

Johannes Drerup

Markus Rieger-Ladich: Bildungstheorien. Zur Einführung 926

Anne Hild

Ralf Koerrenz/Karsten Kenklies/Hanna Kauhaus/Matthias Schwarzkopf:
Geschichte der Pädagogik 928

Manfred Lüders

Andreas Kempka: Die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft.
Ein bibliometrisch-netzwerkanalytischer Zugang 931

Cristina Allemann-Ghionda

Ingrid Gogolin/Viola B. Georgi/Marianne Krüger-Potratz/Drorit Lengyel/
Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik 934

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 939

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Aesthetic Education

Kai S. Cortina

Aesthetic Education. An Introduction	801
--	-----

Kathrin Borg-Tiburcy

The Educational Relevance of Transitions Between the Aesthetic and Theoretical Dimensions of Child Activity	804
--	-----

Malte Brinkmann/Carlos Willatt

Bildung and Education in Aesthetics: A Phenomenological and Theoretical Ascertainment	825
--	-----

Andrea Pühringer

Aesthetic Education at the Crossroads of Culture, Language and Music: Perspectives and Challenges at Primary Schools in Austria	845
--	-----

Malte Sachsse

Creating Music in the Classroom: An Aesthetic Practice in the Context of Standardization, Competence Orientation and Assessment	864
--	-----

Articles

Juliane Karakayalı/Birgit zur Nieden

Segregation as an Experience of Discrimination	888
--	-----

Jochen Heins/Thomas Zabka

Mental Processes Related to Lesson Observation. Theoretical Clarification and a Case Study Taken from a Literature Class	904
---	-----

Book Reviews	926
--------------------	-----

New Books	939
-----------------	-----

Impressum	U3
-----------------	----

Mentale Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung

Theoretische Klärungen und ein Fallbeispiel zum Literaturunterricht

Zusammenfassung: Auf der Basis kognitions- und wahrnehmungspsychologischer Theorien schlägt der Artikel ein Modell zur Beschreibung mentaler Prozesse vor, in denen Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen, interpretieren, beurteilen und darauf bezogene Handlungsentscheidungen treffen. Die Prozesse werden verstanden als Aktivierung der Dispositionen *Wissen*, *Einstellungen* und *Verarbeitungsfähigkeiten*. Das Modell beschreibt sowohl die Verarbeitung des Wahrgenommenen gemäß einer bestehenden mentalen Disposition als auch solche Verarbeitungsprozesse, in denen Dispositionen verändert werden. Weiterhin unterscheidet es einen spontanen und einen reflektierten Verarbeitungsmodus. Die entwickelte Theorie wird an einem Fallbeispiel anhand von Studierendenäußerungen zu einem Unterrichtstranskript illustriert. Das Fallbeispiel zeigt, wie Studierende divergentes Vorwissen zur Situation „Unterrichtsgespräch über Literatur“ aktivieren, explizieren, begründen und in einem Prozess der wechselseitigen dialogischen Anerkennung modifizieren.

Schlagworte: Unterrichtsbeobachtung, Literaturunterricht, Unterrichtswahrnehmung, Mentale Prozesse, Lehrer/innenbildung

1. Einleitung

Im fallanalytisch-empirischen Abschnitt (4) dieses Artikels wird eine Seminarsituation untersucht, in der drei Studentinnen über ihre unterschiedliche mentale Verarbeitung eines Unterrichtstranskripts aus dem Literaturunterricht kommunizieren und dabei konstruktiv zu einer veränderten Interpretation und Bewertung der Unterrichtssituation gelangen. Um die in den Äußerungen der Studierenden erkennbar werdenden mentalen Prozesse der Unterrichtsbeobachtung präzise beschreiben zu können, referiert der vorangehende Abschnitt (3) einige kognitionspsychologische Erkenntnisse über Unterschiede und Zusammenhänge, die zwischen mentalen Teilprozessen der Unterrichtsbeobachtung bestehen. Zunächst (2) werden zentrale terminologische und theoretische Vorentscheidungen expliziert, die den Bereich der professionellen Unterrichtsbeobachtung betreffen.

2. Terminologische und theoretische Vorklärungen

Es ist eine in der Professionsforschung geteilte Annahme, dass Lehrkräfte über situationsübergreifende individuelle Dispositionen verfügen, die bei der Wahrnehmung von Unterrichtssituationen aktiviert werden und die einen prägenden Einfluss auf die Beurteilung von Unterricht und das Handeln im Unterricht haben. Anknüpfend an die Co-activ-Studie und andere Untersuchungen sollen die Dispositionen unterschieden werden in (a) Wissen, (b) Einstellungen und Affekt-Motivation sowie (c) Verarbeitungsfähigkeiten. Bezogen auf das unterrichtsrelevante Professionswissen (a) folgen wir der seit Shulman (1987) etablierten Unterteilung in pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen (vgl. u. a. Baumert & Kunter, 2011) und werden versuchen, bei der Fallanalyse die Aktivierung eines spezifisch literaturdidaktischen Wissensbestands zu identifizieren. Wir folgen der Annahme, dass fachdidaktisches und pädagogisches Wissen als ein handlungsbezogenes Wissen in der individuellen mentalen Repräsentation stets an bestimmte Einstellungen (b) geknüpft ist, die emotional gefärbt sind und die die motivationale Disposition zur Beurteilung von Situationen und zum Handeln in Situationen ausmachen. In Bezug auf die Verarbeitungsfähigkeiten (c) folgen wir der im PID-Modell getroffenen Unterscheidung zwischen *perception*, *interpretation* und *decision making*, d.h. zwischen den Fähigkeiten der Wahrnehmung, der Interpretation und der Entscheidungsbildung (vgl. Blömeke, Gustafsson und Shavelson, 2015). Das für die Professionalisierungsforschung instruktive Theoriemodell unterscheidet einerseits Wissen, Kompetenz und Performanz, zum anderen wird die Vorstellung eines Kontinuums eröffnet, in dem die Dispositionen, deren situative Aktivierung und deren performative Manifestation miteinander verbunden sind (vgl. Abb. 1). Auf das Zusammenwirken dieser Fähigkeiten bei der Verarbeitung von Unterrichtsbeobachtungen gehen wir im zweiten Abschnitt genauer ein.

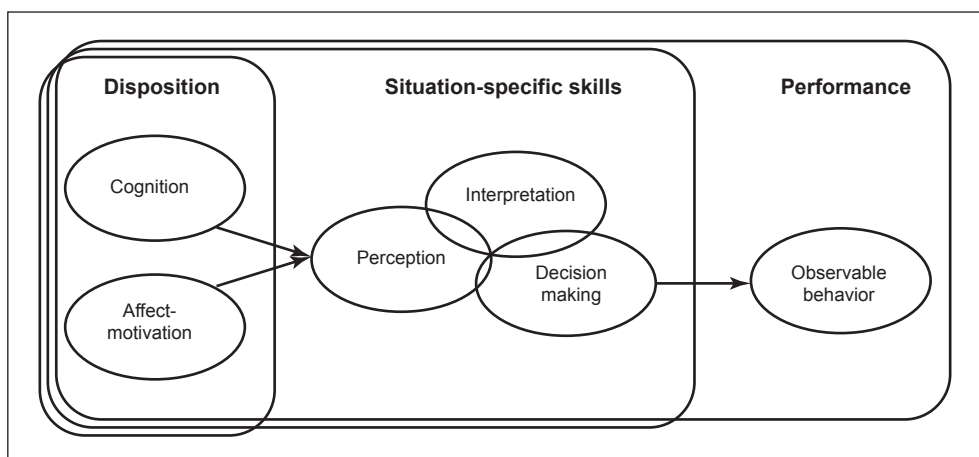


Abb. 1: Das PID-Modell nach Blömeke, Gustafsson und Shavelson, 2015

Wir folgen dem im PID-Modell befolgten Postulat, dass zwischen den Dispositionen eines Subjekts und seinem Handeln eine vermittelnde Ebene situationsspezifischer Aktualisierung von Dispositionen existieren muss, ohne die der Schritt von der Disposition zum Handeln nicht vorstellbar ist. Wir halten es allerdings für problematisch, die Verarbeitungsfähigkeiten *perception*, *interpretation* und *decision making* aus dem Bereich der Dispositionen ganz herauszunehmen, um sie (und nur sie) der vermittelnden Ebene zuzurechnen. Bis zum empirischen Beweis des Gegenteils nehmen wir an, dass die besagten Verarbeitungsfähigkeiten eines Individuums von Situation zu Situation einigermaßen konstant bleiben, sodass von übersituativ bestehenden Dispositionen gesprochen werden kann. Wir rechnen die Verarbeitungsfähigkeiten daher dem auf F. E. Weinert zurückgehenden Kompetenzbegriff zu: „Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen“ (Klieme et al., 2007, S. 72).

Die vermittelnde Ebene zwischen den Dispositionen und dem Handeln besteht aus unserer Sicht aus den Prozessen der mentalen Verarbeitung wahrgenommener Situationen. In diesen Prozessen werden die Dispositionen (a) Wissen, (b) Einstellungen und Affekt-Motivation sowie (c) Verarbeitungsfähigkeiten angesichts der jeweiligen situativen Herausforderung selektiv aktiviert. Im mentalen Verarbeitungsprozess verbinden sich die aktivierten Wissens- und Fähigkeitsdisposition. Weiterhin wird in diesem Prozess die affektiv-motivationale Disposition der Einstellungen aktiviert: Das auf der Grundlage des Wissens und der aktivierten Verarbeitungsfähigkeit Verstandene wird in die stets affektiv grundierte Sphäre normativer Überzeugungen eingeordnet und spontan hinsichtlich seiner Passung zu dem als richtig oder falsch Gewohnten gewertet (siehe Tab. 1).

In Abschnitt 2 beschreiben wir den Zusammenhang zwischen Dispositionen und situativer mentaler Aktivierung als ein Zusammenwirken von Top-down- und Bottom-up-Prozessen. Dieser Richtungsmetaphorik folgt die vertikale graphische Anordnung in Abbildung 2.

In den mentalen Prozessen werden Unterrichtssituationen verarbeitet, die aus den im unteren Feld der Abbildung aufgeführten und möglicherweise weiteren Komponenten bestehen. Das Feld „Performanz“ fügen wir ein, weil mentale Verarbeitung nur in Handlungen sichtbar wird, nämlich in Äußerungen über beobachteten Unterricht oder in Äußerungen und nichtsprachlichen Handlungen in selbst erteiltem Unterricht.

Dispositionen	Aktivierung in mentalen Prozessen
Wissen	Situationsspezifische Auswahl und Aktivierung des Wissens
Verarbeitungsfähigkeiten: Wahrnehmung, Verstehen/ Interpretieren, Entscheidungsbildung	Situationsspezifische Aktivierung der Wahrnehmungs-, Verstehens- und Entscheidungsfähigkeit
Einstellungen, Affekt-Motivation	Situationsspezifische Auswahl und Aktivierung in Form von Wertungen

Tab. 1: Dispositionen und deren mentale Aktivierung bei der Unterrichtsbeobachtung

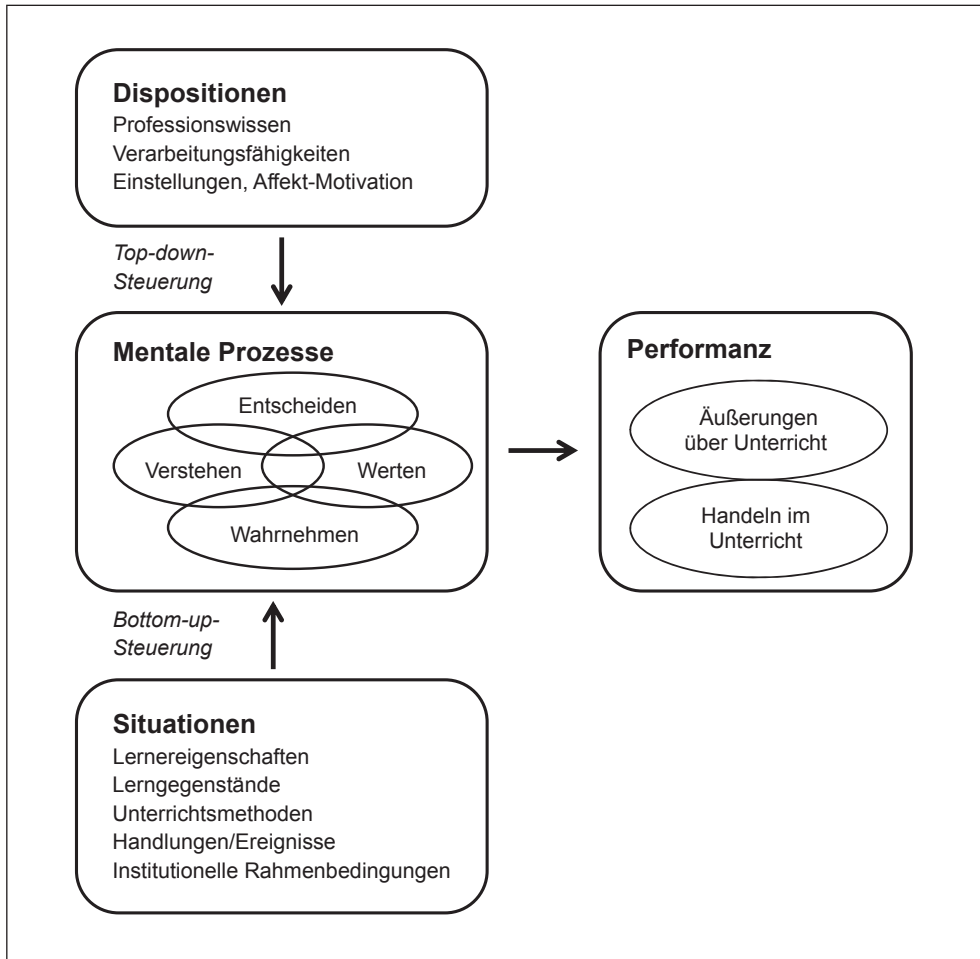


Abb. 2: Kognitive Verarbeitung von beobachtetem Unterricht

Zuletzt sei das terminologische Verhältnis zwischen Prozessen mentaler Situationsverarbeitung und Lernprozessen bestimmt. Unter Lernprozessen verstehen wir solche Formen der mentalen Verarbeitung, bei denen sich mindestens ein Faktor auf der Seite der Dispositionen im Sinne eines Zugewinns verändert – das Wissen, die Einstellungen oder die Verarbeitungsfähigkeiten. Im fallanalytischen Abschnitt erheben wir *nicht* den Anspruch, mit Hilfe dieses Lernbegriffs unterscheiden zu können, ob der rekonstruierte Lernprozess eine Einstellungsveränderung in Bezug auf ein bereits vorhandenes Wissen ist oder ob das Wissen selbst zunimmt oder ob sich sogar die Verarbeitungsfähigkeit der Unterrichtsbeobachtung entwickelt. Unser Anliegen im fallanalytischen Teil ist die theoretische Unterscheidung und empirische Rekonstruktion mentaler Prozesse, die sich bei einer Aktivierung von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen ereignen.

3. Das Zusammenwirken mentaler Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung

Wissen, Überzeugungen, Affekt-Motivation, Wahrnehmungs-, Interpretations-, und Entscheidungsfähigkeit können auf der Seite der Handlungs- und Urteilsdisposition von Lehrkräften als distinkte Teilkonstrukte von Lehrerkompetenz beschrieben und erforscht werden. Gerade deshalb ist es erforderlich, ihr Zusammenwirken im mentalen Apparat zu beschreiben. Solche mentalen Prozesse wurden in anderen Feldern bereits empirisch untersucht und theoretisch modelliert. Wahrnehmungs- und Kognitionspsychologie liefern hierzu generalisierbare Erkenntnisse, die geeignet sind, das PID-Modell weiter auszuschärfen und sowohl die theoretische Modellierung als auch die empirische Untersuchung von Professionskompetenz präziser zu rahmen.

3.1 Top-down- und Bottom-up-Steuerung der Wahrnehmung

Es gilt in der Wahrnehmungs- und Kognitionspsychologie als unbestritten, dass der *Wahrnehmungsprozess* keine ausschließlich daten- bzw. reizgesteuerte Verarbeitung darstellt, sondern in erheblichem Maße wissensbasiert verläuft (Anderson, 2007, S. 182–184; Goldstein, 2015, S. 7–9; Schoenfeld, 2011, S. 25–27). Eine Situation erscheint einem Wahrnehmenden vertraut, weil er sie in ein aktiviertes (Erfahrungs-)Wissen einordnen und als Variante von schon Bekanntem erleben kann. Damit werden ferner bestimmte Erwartungen (s. u.) an die wahrgenommene Situation geweckt. Die Bedeutung der Top-down-Verarbeitung im Wahrnehmungsprozess zeigt sich schon in dem Einfluss, den sie auf die Aufmerksamkeitsfokussierung hat: Das in einer Situation aktivierte *Wissen* bestimmt mit, worauf die Aufmerksamkeit gerichtet wird, und die Aufmerksamkeitsfokussierung wiederum bestimmt, welche Aspekte der konkreten Situation überhaupt Teil weiterer Wahrnehmung werden (Goldstein, 2015, S. 128).

Der Prozess der Aufmerksamkeitsfokussierung verläuft dabei keinesfalls zwingend bewusst ab (Anderson, 2007, S. 127), sondern wird von dem bestehenden konzeptuellen Wissen (Schemata) und/oder episodischen Wissen (Skripts) gesteuert. Dieses bestimmt, „what people perceive and interpret – much of the time without their being aware of it“ (Schoenfeld, 2011, S. 15). In der kognitiven Psychologie werden unter *Schemata* Aspekte wiederkehrender Situationen, Merkmale vertrauter Objekte oder Eigenschaften von Institutionen und Personen-Typen verstanden (Anderson, 2007, S. 186–192). Im Gegensatz zu diesem nicht-prozesshaften, konzeptuellen Wissen umfassen *Skripts* Muster wiederkehrender oder stereotypischer Handlungssequenzen (Anderson, 2007, S. 192–195). Skripts stellen den Niederschlag einer in der Praxis durchgeführten oder erlebten Handlung dar, werden also beispielsweise in der jahrelangen eigenen Schulerfahrung erworben (vgl. Blömeke, Eichler & Müller, 2003, S. 107). Die Top-down-Steuerung der Wahrnehmung erklärt, weshalb erfahrene Personen ihre Aufmerksamkeit eher auf perzeptuelle Merkmale der Tiefenstruktur einer Situation lenken können als weniger erfahrene Personen, deren Wahrnehmung häufig auf Oberflächenmerkmale ge-

richtet ist (Anderson, 2007, S. 349; Goldstein, 2015, S. 131–132). Erfahrene Personen wissen, worauf in einer bestimmten Situation zu achten ist.

3.2 *Modi spontaner Verarbeitung – Aktivierung von Handlungsrouniten*

Die spontane Einordnung des Wahrgenommenen in das bestehende Wissen führt zum *Verstehen* oder, wie es in der Wahrnehmungspsychologie heißt, zum *Erkennen* (Goldstein, 2015, S. 7), das sich unwillkürlich als ein mentales Ereignis einstellt. Wie bereits für die perzeptuellen Prozesse dargestellt, ist auch der Prozess, der zu diesem Ereignis hinführt, stets zugleich wissens- und wahrnehmungsgesteuert (Bottom-up- und Top-down-Verarbeitung): Eine wahrgenommene Situation wird verstanden bzw. erkannt, indem sie gemäß dem vorhandenen Wissen verarbeitet werden kann. Wahrnehmungspsychologische Studien weisen darauf hin, dass der Einfluss der Top-down-Verarbeitung zunimmt, je komplexer die zu verstehende Situation ist (Goldstein, 2015, S. 8–9), da die Menge an Informationen ohne eine starke Top-down-Fokussierung nicht verarbeitet werden kann.

Zugleich mit dem Verstehen stellen sich *Erwartungen* an den Fortgang der Situation ein, die die Selektion und die Einordnung (das Verstehen) des fortlaufend Wahrgenommenen steuern, indem im Rückgriff auf abstrahiertes Wissen Voraussagen gemacht werden können (Anderson, 2007, S. 183). Allerdings liegt gerade infolge dieser erwartungsgesteuerten Verstehensprozesse auch ein spontanes Missverstehen nahe. Studien weisen nach, dass Probanden Default-Werte von aktivierten Schemata und Skripts wahrnehmen und verarbeiten, obwohl sie gerade nicht Teil der Situation sind. Dieses Phänomen wird als „psychologische Realität“ (Anderson, 2007, S. 185) aktivierter Schemata und Skripts bezeichnet, die solange als gegeben angenommen werden, bis sie explizit ausgeschlossen werden. Dass die Wahrnehmung dann blind für die eigentliche Situationsspezifität ist, liegt nahe und wurde in Experimenten zur Aufmerksamkeitsfokussierung eindrucksvoll nachgewiesen (Goldstein, 2015, S. 138–140). Irritation im Verstehensprozess tritt auf, wenn die Wahrnehmungsdaten nicht gemäß dem Wissen verarbeitet werden können und daher die Einordnung nicht oder nur partiell gelingt bzw. wenn mehrere Varianten des Skripts konkurrieren. Im Falle der Irritation werden alternative Skripts aktiviert, mit denen eine Verarbeitung gelingt, oder die mit dem Gefühl des Erstaunens verbundene Erkenntnis stellt sich ein, dass etwas so noch nicht Erlebtes vorliegt.

Das in Schemata und Skripts organisierte Wissen über Unterricht als eine soziale Praxis ist eng mit Überzeugungen verbunden und besitzt normative Komponenten: Werturteile über das, was *normal* ist, und ihnen zugrunde liegende *Werte*, „die sich auf wünschenswerte Zielzustände oder Verhaltensweisen beziehen, die situationsübergreifend wirken, [und] die Auswahl und Bewertung von Verhalten, Ereignissen oder Objekten leiten“ (van Holt, 2013, S. 20; ausführlich Bilsky, 2009, S. 47). Die Überzeugungen von richtigem und falschem Handeln und richtigem und falschem Wissen sind mit positiven und negativen Emotionen verbunden und bringen es mit sich, dass das Wahr-

genommene nicht nur spontan verstanden (oder partiell verstanden, missverstanden), sondern auch spontan gewertet wird. Schoenfeld, der extensiv die Rolle von „beliefs, values, tastes, and preferences“ (Schoenfeld, 2011, S. 29) im Verstehens- und Entscheidungsprozess von Lehrer/innen untersucht hat, weist einen starken Einfluss des subjektiven Werts nach, der einem Schema oder Skript zugeschrieben wurde (vgl. Schoenfeld, 2011, S. 29). Schoenfeld geht sogar so weit, zu behaupten, dass man das „in-the-moment decision making“ einer Person verstehen könne, wenn man ihre subjektiven Werte kenne: „Thus, if you understand people’s subjective valuations you can make sense of their decision making.“ (Schoenfeld, 2011, S. 17)

Spontane Wertungen des Verstandenen sind allerdings anfällig für Verzerrungen und Erwartungseffekte etwa in Folge von nicht adaptierten Skripts, Vorurteilen und Stereotypen (van Holt, 2013, S. 24). Analog zu dem (mitunter problematischen) Einfluss der wissensbasierten Wahrnehmung beeinflussen die Wertungen des Verstandenen die anschließenden Handlungen. Der zur Vermeidung von solchen Verzerrungen wiederholt vorgebrachte Imperativ „werte nicht sofort“ ist insofern nicht angemessen formuliert, als er die Verlaufslogik der skriptgeleiteten Verarbeitung von wahrgenommenen Handlungen und Handlungsfolgen verkennt: Einstellungen und Wertungen sind dergestalt mit dem Wahrnehmungsprozess verschmolzen, dass ihre Unterdrückung die skriptgeleitete Wahrnehmung und das Verstehen beeinträchtigen kann. Angemessen sind vielmehr Aufforderungen, das Verstehen zu revidieren, spontane Wertungen zu reflektieren und bewusste Werturteile erst dann zu fällen, wenn man zu angemessenen Interpretationsurteilen gelangt ist. Dafür müssen „eventuell willentlich die Effekte automatischer Prozesse zurückgedrängt und überformt werden“ (van Holt, 2013, S. 24).

Auch die *Entscheidungen*, die im Anschluss an das Verstehen einer Situation getroffen werden, sind von dem Vorwissen bzw. den Erfahrungen der Akteure abhängig.

Decision making and resource access are largely automatic when people are engaged in well practiced behavior. [...] [W]hen people perceive a situation as being of a familiar type, they have a ‚default‘ set of expectations that guide their [...] actions. (Schoenfeld, 2011, S. 16)

In der Situation der Beobachtung eigenen Unterrichts sind Beobachter als Agierende vielfach dergestalt eingebunden, dass ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten durch ein Skript begrenzt sind. Wenn sie das Wahrgenommene automatisch verstehen und werten, ergeben sich daraus auch – im Fall der Eindeutigkeit und spontanen Gewissheit – automatisch bestimmte Handlungsoptionen, die weniger Entscheidungen im Sinne der bewussten Wahl zwischen vorgestellten Alternativen sind als vielmehr eine routinierte Weiterführung eines vertrauten und mit positiven Emotionen verbundenen Skripts. Aufgrund von Erfahrungen mit entsprechenden Situationen haben die Agierenden (angemessene) Reaktionen bzw. Handlungsrouninen gespeichert, die sie abrufen können (Anderson, 2007, S. 406): „People function as effectively as they do because much of what they do is well practiced and thus does not demand a great deal of conscious or explicit decision making to carry out“ (Schoenfeld, 2011, S. 17).

Wenn eine große Anzahl an Variationen eines Skripts automatisch abrufbar ist, dann kann der Handelnde eine situationsangemessene Handlungsroutine abrufen. Wird aber auf ein vertrautes Standardskript zurückgegriffen, das nicht adaptiv für die Situationspezifika ist, dann tritt auf, was mit Margolis als „tacit blindness“ (1990, S. 129) bezeichnet werden kann, die einer reflexiven Brechung bedarf (Neuweg, 2001, S. 344). Fehlende Erfahrungen bzw. das Ablösen der Wahrnehmung und Interpretation von einem unmittelbaren Handlungsdruck kann hier zu einem Abbruch der spontanen Verarbeitungskette zwischen Verstehen, Werten und Aktivieren einer Handlungsroutine führen und den im vorigen Abschnitt beschriebenen Prozess in Gang setzen, bei dem Wahrnehmung und Interpretation auf dem Wege einer Reflexion von Praxis auf das Wissen und die Überzeugungen zurückwirken können. Erst wenn nicht nur das Wahrscheinliche und Erwartbare wahrgenommen und verarbeitet wird und schlechtestenfalls die Wahrnehmung der Situation dem Wissen angepasst wird, sondern der Blick für das Besondere der Situation geöffnet ist, besteht die Möglichkeit, dass das Erfahrungswissen wachsen und die professionelle Kompetenz zur adaptiven Handlungsentscheidung sich entwickeln kann (Goldstein, 2015, S. 111–118; vgl. Schoenfeld, 2011, S. 28–29). Anders ausgedrückt: Es sind Veränderungs- und Ergänzungsprozesse, die zur Ausbildung variantenreicher Schemata und Skripts hinführen.

3.3 *Modi reflektierender Verarbeitung – bewusste Handlungsentscheidungen*

Die Modi einer reflektierten Verarbeitung sind allerdings weder als höherwertig zu bezeichnen noch führen sie grundsätzlich zu anderen Handlungsentscheidungen: Die Modi einer reflektierten Verarbeitung unterscheiden sich von der spontanen Verarbeitung allein im Grad der Bewusstheit der vollzogenen Interpretations-, Wertungs- und Entscheidungsprozessen. Ferner darf man die Modi spontaner und reflektierender Verarbeitung nicht dergestalt missverstehen, dass eine reflektierte Verarbeitung eine – mit Schön (1983) gesprochen – „reflection on action“ voraussetzt, wohingegen die spontane Verarbeitung grundsätzlich unter Handlungsdruck, also *in action* stattfindet. Die spontane Verarbeitungskette *in action* kann mit Schön als „knowing in action“ (Schön, 1983, S. 50–52) bezeichnet werden, die immer mit der oben beschriebenen Gefahr einhergeht, dass eine Situation nur im Rahmen dessen verarbeitet wird, was in einem Skript als normal gewertet wird. Mit zunehmendem Abstandnehmen zum Fluss der Verarbeitungskette geht *knowing in action* in *reflection in action* über, womit die Modi reflektierender Verarbeitung einsetzen, die aber noch unter Handlungsdruck ausgeführt werden. *Reflection on action* setzt die Aussetzung des Handlungsdrucks voraus. Aber auch in einer solchen Situation ist es möglich, dass – wie oben beschrieben – mit Handlungs-routinen reagiert wird, d. h., dass ein spontaner Verarbeitungsprozess abläuft. Mit der Unterscheidung zwischen spontaner und reflektierender Verarbeitung soll deutlich gemacht werden, dass grundsätzlich zwei Modi im Prozess der professionellen Unterrichtswahrnehmung zu unterscheiden sind.

Wie lassen sich die beiden Modi der Verarbeitung definitorisch so voneinander abgrenzen, dass der Übergang von einem zum anderen Modus analytisch bestimmt werden kann? Einen Übergang vom spontanen zum reflektierten Verarbeitungsmodus sehen wir immer dann als gegeben an, wenn in mindestens einer der folgenden Komponenten mentaler Verarbeitung ein modaler Wechsel erfolgt, nämlich ein Wechsel ...

- von der Fähigkeit, eine Situation ohne bewusste Steuerung wahrzunehmen, zu der Fähigkeit, eine Situation gezielt zu beobachten, um ihre Vielschichtigkeit wahrnehmen zu können;
- von der Fähigkeit, das Wahrgenommene spontan zu verstehen, zu der Fähigkeit, Verständnismöglichkeiten bezüglich ihrer Situationsangemessenheit zu beurteilen und das Wahrgenommene bewusst zu interpretieren;
- von der Fähigkeit, beim Verstehen spontane Erwartungen an den Fortgang der Situation zu aktivieren, zu der Fähigkeit, Vermutungen und Vorhersagen bewusst zu entwickeln;¹
- von der Fähigkeit, das Wahrgenommene spontan zu bewerten, zu der Fähigkeit, ein Werturteil darüber zu treffen, ob das wahrgenommene Handeln den situativ relevanten Handlungszielen oder Wertmaßstäben angemessen ist;
- von der Fähigkeit, auf der Grundlage des situationsbezogenen Verstehens und Wertens spontan Handlungsrouninen zu aktivieren, zu der Fähigkeit, bewusste Entscheidungen zwischen Handlungsalternativen zu treffen.

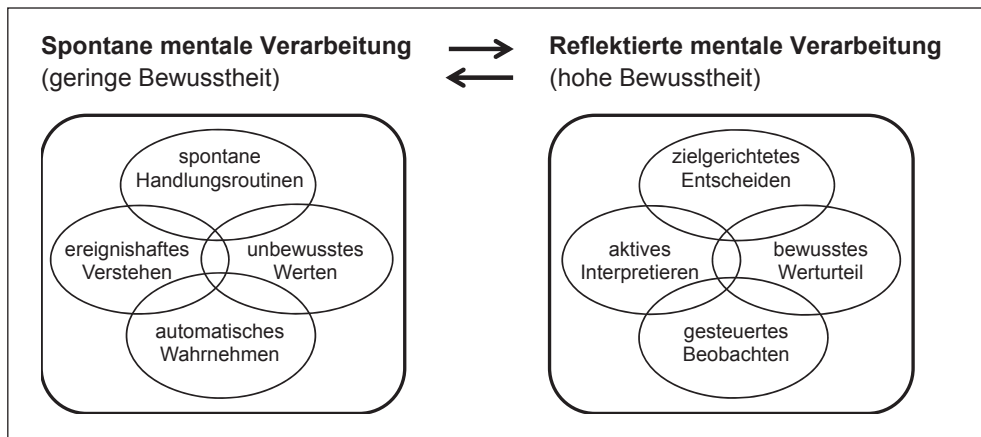


Abb. 3: Unterschiedliche Modi der mentalen Verarbeitung

1 In unserer Darstellung der mentalen Verarbeitung in Abb. 2 und 3 führen wir Erwartung und Vorhersage nicht eigens auf, weil sie im Unterschied zu den anderen Komponenten kein notwendiger Bestandteil jeder Unterrichtsbeobachtung sind.

Die reflektierenden Verarbeitungsmodi sind nicht leichthin als höherwertig zu bezeichnen. Denn es sind die spontan angemessenen Verarbeitungsprozesse, die effektives Handeln in der Situation möglich machen, weil sie mit einer geringeren perzeptuellen Beanspruchung einhergehen: Es werden weniger Wahrnehmungskapazitäten genutzt (Goldstein, 2015, S. 142–143). Wegen des geringeren *cognitive loads* (Anderson, 2007, S. 120) bei automatisierten Prozessen kann parallel Aufmerksamkeit auf weitere Merkmale der Situationen gerichtet werden. Die reflektierenden Verarbeitungsmodi hingegen gehen mit einer hohen kognitiven Belastung einher, die unter Handlungsdruck nicht ohne (starke) Aufmerksamkeitsfokussierung möglich ist. Professionelles Handeln erfordert die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die jeweilige Herausforderung und zugleich die Fähigkeit, bei unerwarteten Ereignissen und hinzukommenden Herausforderungen zusätzliche Wahrnehmungskapazitäten zu nutzen, um den Fokus wechseln zu können.

Das Ziel der Entwicklung einer professionellen Unterrichtswahrnehmung kann also nicht darin bestehen, immer im reflektierenden Modus Unterricht wahrzunehmen. Das Ziel besteht vielmehr darin, dass eine Situation spontan angemessen verstanden und gewertet wird, um situationsadäquate Handlungsroutrinen anstelle nicht-adaptiver Standardskripts aktivieren zu können. Diesem Ziel liegt die folgende theoriebasierte Annahme zugrunde: Wer über variantenreiche Skripts von Unterrichtsprozessen verfügt, kann im spontanen Verarbeitungsmodus mit größerer Wahrscheinlichkeit situationsadäquate Entscheidungen treffen als jemand, der nur über wenige Skripts verfügt.

Aus der bisher referierten Theorie leiten wir weiterhin die Vermutung ab, dass in der Lehrer/innenbildung variantenreiche Skripts und Schemata über reflektierende Verarbeitungsmodi und deren Verankerung im weiterführenden praktischen Handeln² aufgebaut werden können. Aus den kognitionpsychologischen Erkenntnissen von Anderson, Goldstein und anderen lässt sich folgende – hier formelhaft ausgedrückte – Erwerbslogik als zumindest *eine* mögliche Verlaufsform ableiten: Das Aufbrechen automatischer Verarbeitungsketten mit dem Ziel der Verbesserung professioneller Unterrichtswahrnehmung geht zuerst mit einer hohen kognitiven Belastung und Aufmerksamkeitsfokussierung im reflektierenden Modus einher und führt in einem zweiten Schritt zu einer automatischen, wenige kognitive Ressourcen bindenden Verarbeitungskette zurück, die wiederum Aufmerksamkeitskapazitäten für andere Aspekte der Situation eröffnet.

Das Transkript der in Teil 4 folgenden Fallanalyse ist so gewählt, dass es unsere Hypothesen zum Aufbau variantenreicher Skripts veranschaulicht und die in den vorangegangenen Abschnitten dargestellte Theorie mentaler Prozesse der Unterrichtsbeobachtung illustriert. Die Gelingensbedingungen der Lernsituation, die zu einem erfolgreichen Aushandlungsprozess der Studierenden geführt haben, werden dabei nicht explizit in den Blick genommen. Der Fokus wird dezidiert auf die ablaufenden mentalen Prozesse der Unterrichtswahrnehmung gelenkt, die sich in der Auseinandersetzung von drei

2 Im Rahmen fachdidaktischer Begleitseminare in schulpraktischen Studien ist dies in einer unterrichtspraktischen Berücksichtigung und Erprobung von in der Reflexion gewonnenen Einsichten möglich.

Studentinnen mit einem Unterrichtstranskript aus dem Literaturunterricht zeigen. Wir behaupten damit nicht, dass die Prozesse in anderen Fällen vergleichbar verlaufen. Eine entsprechende Prüfung an weiteren Fällen mit der Möglichkeit einer Bestätigung, Falsifikation oder Modifikation unserer Annahmen steht noch aus. Beide Modi sind aus der Perspektive der Wahrnehmungs- und Kognitionspsychologie als feste Bestandteile von professioneller Unterrichtswahrnehmung anzusehen und beide Verarbeitungsmodi sind also in der Lehrer/innenbildung auszubilden. Und dieses Ziel „setzt den konkreten Fall, die praktische Situation, voraus, an der gelernt wird.“ (Neuweg, 2001, S. 362)

4. Mentale Prozesse der Unterrichtswahrnehmung am Beispiel

Die der Analyse zugrundeliegenden Daten sind im Sommersemester 2016 in einem literaturdidaktischen Begleitseminar im Rahmen schulpraktischer Studien aufgezeichnet worden. Bei der Erhebungssituation handelte es sich um eine universitäre Lernsituation, die im speziellen Kontext des Seminars der Förderung der Verarbeitungsfähigkeit zur Unterrichtsbeobachtung diente und auf Aushandlungsprozesse der Studierenden in einem kommunikativen Kleingruppensetting hin angelegt war. Dass die ablaufenden Prozesse nicht zwingend jenen entsprechen müssen, die in einer individuellen, d. h. einer *nicht* auf kommunikativen Austausch gerichteten Situation bei einem einzelnen Individuum ablaufen, sondern ggf. erst im Aushandlungsprozess emergieren, erscheint im Hinblick auf das Ziel der Darstellung vertretbar. Gegenstand der transkribierten Unterrichtsstunde ist die Kurzgeschichte „Nachts schlafen die Ratten doch“ von Wolfgang Borchert, über die in einer 7. Hauptschulklasse ein Unterrichtsgespräch geführt wurde.³

Bei dem Setting handelt es sich um eine Reflexion der Praxis, wobei die Seminarteilnehmer von unmittelbarem Handlungsdruck entbunden sind. Prozesse der spontanen Verarbeitung laufen jedoch trotzdem ab – wenn auch durch den Seminarkontext in sehr viel geringerem Maße als vermutlich in einer realen Handlungssituation. In einem forschungsmethodisch probaten inferenziellen Verfahren wird von Äußerungen einer Person auf die dahinterliegenden mentalen Prozesse geschlossen, die notwendig vorangegangen sind (vgl. Grzesik, 2005, S. 375).⁴ Mit der Fokussierung auf ablaufende

3 Das Transkript stammt aus dem Beitrag von Eva Fischer „... also der Mann will glaube ich den Jungen ablenken“. „Nachts schlafen die Ratten doch“ von Wolfgang Borchert in einer 7. Hauptschulklasse und ist im Rahmen einer Untersuchung der Frankfurter Arbeitsgruppe um Valentin Merkelbach entstanden, die literarische Gespräche zum Gegenstand hatte (vgl. Fischer, 1995).

4 Damit ein solcher Auswertungsprozess wissenschaftlichen Ansprüchen empirischer Sozialforschung entspricht, wurde ein ausführliches Kodiermanual entwickelt. Der vorliegende Beitrag bietet nicht den Raum, dieses darzustellen, denn die Analyse dient hier vorrangig der Illustration der entwickelten Theorie zu mentalen Prozessen der Unterrichtswahrnehmung. Eine Darstellung und Begründung der Auswertungsmethodologie ist für weitere Publikationen geplant.

mentale Prozesse geht die Rekonstruktion derjenigen Unterrichtsskripts einher, die im Moment der Unterrichtswahrnehmung aktiviert werden.

4.1. Spontane Verarbeitung des Unterrichtsgesprächs

Der Prozess der Unterrichtswahrnehmung hat im vorliegenden Fall mit dem Lesen des Unterrichtstranskripts begonnen. Folgende Aufforderung zielt im Anschluss darauf, die spontanen Verarbeitungen der Studierenden zum Gegenstand der Verständigung zu machen, indem sie ihre (emotionalen) Reaktionen verbalisieren: *Was ist Ihnen beim Lesen spontan durch den Kopf gegangen? Welcher Moment des Gesprächs erscheint Ihnen besonders bemerkenswert?* Der Arbeitsauftrag greift die Erkenntnis auf, dass jeder reflektierenden Bearbeitung immer eine spontane und unwillkürliche Verarbeitung vorausgeht (Kahneman, 2012, S. 37–40), die aufgrund unserer kognitiven Unfähigkeit, sie auszuschalten, produktiv aufzugreifen ist. Die spontane Verarbeitung stellt die Basis der reflektierenden Verarbeitung dar, sodass ihr Einfluss nicht zu gering eingeschätzt werden darf.⁵

S4: Also (-) GANZ komisch fand ich schon mal den Anfang (-). Das war so öh- [...] FANGT doch mal irgend [wo an.]

S5: [Genau.]⁶
(Zeile 1–3)

S4 zeigt sich spontan irritiert von dem Einstieg der Lehrerin im Transkript und wird von S5 bestätigt. Als „komisch“ empfinden beide die bloße Aufforderung der Lehrerin, „fangt doch mal irgendwo an“. Dieser vollkommen offene Einstieg lässt sich für die beiden Studierenden vermutlich nicht in ihr mentales Skript eines gesprächsförmigen Literaturunterrichts einordnen. Mit der Einordnung „komisch“ wird die negative emotionale Grundierung der wahrgenommenen Abweichung bzw. Irritation von einem zugrunde liegenden Skript markiert. Eine solche emotionale Reaktion indiziert im Verständnis der dargestellten kognitionspsychologischen Theorie eine entsprechende negative Wertung der Situation, die weitere Wahrnehmungs- und Entscheidungsprozesse beeinflusst. Gegensätzlich ist die spontane Verarbeitung der Unterrichtssituation durch S6.

S6: Ja aber ich- Also ich hab schon öfter so Vorlesegespräche GEFÜHRT und ä:hm- (-) -tatsächlich ist das son klassischer Einstieg [...] Man HOFFT dass natürlich

5 Das Ausdrücken einer spontanen Verarbeitung hat einen anderen Status als die spontane Verarbeitung im Handlungsvollzug. Im Seminarkontext ist die spontane Verarbeitung allerdings nur über den Umweg der nachträglichen Verbalisierung einzufangen.

6 Wörter in Majuskeln verweisen auf eine betonte Sprechweise, Wörter in eckigen Klammern auf ein gleichzeitiges Sprechen von mehreren Personen.

(-) von selbst die Kinder irgendwie (erstmal überhaupt-) [...] -irgendwie Gedanken (-) ÄUSSERN. Erste Eindrücke (-) was weiß ich also-

S5: Mhm.

S6: WAS geht in mir vor

(Zeile 10–16)

Für S6 ist der Einstieg nicht irritierend, denn sie kann auf eigene Erfahrungen mit eben solchen Gesprächssituationen zurückgreifen und den Einstieg entsprechend als typisch für ein bestimmtes Handlungsmuster gesprächsförmigen Literaturunterrichts wahrnehmen. Denkbar wäre es, dass die Äußerung der Studentin S6 an dieser Stelle eine fachdidaktische Schulmeinung widerspiegelt, die S6 in ihrer eigenen Lehrerfahrung bestätigt sieht. Zugleich sind es aber gerade der Verweis auf eigene Lehrerfahrenen und die Tatsache, dass sie sich spontan nicht irritiert zeigt und die Situation positiv wertet, die den Schluss nahelegen, dass S6 nicht bloß auf einer Schulmeinung der Fachdidaktik aufbaut, sondern die ausdrücklich erwähnte Lehrerfahrung mental als Handlungsskript repräsentiert ist.

Die drei Studentinnen kommentieren nicht nur den offenen Gesprächseinstieg, sondern auch den weiteren Verlauf des dokumentierten Gesprächs, der von einem fast vollständigen Verzicht auf inhaltliche Lenkung gekennzeichnet ist. Die Lehrerin lässt das Gespräch laufen, indem sie die Schülerinnen und Schüler gemäß der Reihenfolge ihrer Meldung aufruft und so gut wie keine eigenen Gesprächsimpulse setzt. Dadurch entsteht eine Reihung von Verstehensäußerungen und teilweise kühnen Vermutungen zu unterschiedlichen Aspekten der Erzählung Borcherts. S4 bezeichnet ihre spontan wertende Reaktion auf diese Gesprächsführung ausdrücklich als emotional grundiert:

S4: [...] ich hatte irgendwann das Gefühl dass es irgendwie so einfach- (-) -wilde SPEKULATIONEN sind die jetzt irgendwie d:a- [...]

S5: Ja. Also es ging ja in ne Richtung die irgendwie nicht mehr STRUKTIERT war finde ICH.

S4: [...] Es war ZU offen dann doch.

(Z. 23–29)

Die Einordnung als „wilde Spekulation“ und „zu offen“ verweist auf die enge Verknüpfung von Vorstellungen über eine normale Gesprächssituation mit positiven und negativen Emotionen. S6 hingegen wertet auch das un gelenkte Laufen-Lassen des Gesprächs positiv:

S6: Ja (-) findest du? (--) Ich find das tatsächlich ziemlich cool-

(Z. 48)

Dass der offene Gesprächseinstieg und der ungesteuerte Gesprächsverlauf jeweils einheitlich negativ oder positiv bewertet werden, lässt sich unserer Einschätzung nach darauf zurückzuführen, dass die Studentinnen hier bestimmte Verlaufsmuster (Skripts) ak-

tivieren, denen sie die einzelnen wahrgenommenen Situationen spontan zuordnen und die mit negativen oder positiven Emotionen verbunden sind.⁷ Wenn es sich so verhält, müsste ihnen der Verlauf als folgerichtig erscheinen und das Verstehen eines kohärenten Zusammenhangs müsste sich einstellen. Dass S6 die lenkungsfreie Gesprächsführung im Anschluss an den offenen Eingangsimpuls positiv wertet, könnte damit zusammenhängen, dass ihr ein solcher Zusammenhang aus der Vorerfahrung „Vorlesegespräche“ vertraut ist, auf die sie bereits zu Beginn des Gesprächs hinweist. S4 und S5 aktivieren möglicherweise ein anderes Skript, das eine Generalisierung anderer Erfahrungen (vermutlich Lehr- oder Lernerfahrungen der Schulzeit) ist und das konträre Erwartungen an einen ‚normalen‘ Ablauf einer Unterrichtseinheit zum Umgang mit Erzählungen umfasst. Die spontane Wertung des Einstiegs als „komisch“ und des weiteren Verlaufs als „zu offen“ (S4 und S5, Z. 1 und Z. 29) ließe sich dann auf eine Abweichung von der eigenen Vorerfahrung zurückführen; die konträre Bewertung des Einstiegs als „klassisch“ und des Fortgangs als „cool“ (S6, Z. 48) auf eine Bestätigung der anderen Vorerfahrung.

4.2. *Explikation und Begründung des spontanen Verstehens*

Den weiteren Umgang der Studierenden mit ihren spontanen Wertungen interpretieren wir als eine Bestätigung unserer Annahme, dass hier eine skriptgeleitete Verarbeitung des Wahrgenommenen erfolgte. In dem untersuchten Reflexionsgespräch setzt ein Prozess ein, in dem die Studierenden (a) ihr spontan aktiviertes Wissen bzw. ihr Standardskript auf dessen Situationsangemessenheit prüfen, (b) das spontan Verstandene bewusst interpretieren und darauf aufbauend (c) ein Werturteil treffen, das den situativen Kontext der Unterrichtssituation aufgreift, anstatt nur die Abweichung bzw. Erfüllung des vermeintlich Normalen spontan zu werten. S5 begründet ihre Kritik am Laufen-Lassen des Gesprächs mit dem Hinweis auf Schüleräußerungen, die gemessen am Wortlaut der Erzählung falsch sind:

S5: Also IRGENDWANN ging es einfach- (1) Kamen PUNKTE die irgendwie (--)
NICHT- (-) Also was (1) ei- (-) hoffentlich eigentlich KLAR war dass nicht s:o-
(-)-der Fall war.
(Z. 34–36)

7 Möglicherweise sind die im Gedächtnis der Studentinnen als Skripts repräsentierten Handlungssequenzen mit „subjektiven Theorien“ verbunden, die wie Skripts „handlungsleitende Kognitionen“ sind, aber „komplexe Überzeugungen des Individuums zu grundlegenden Fragen des Lehrens und Lernens“ beinhalten (Blömeke et al., 2003, 108). Ob dies der Fall ist und in welchem Verhältnis die rekonstruierten Skripts gegebenenfalls zu subjektiven Theorien der Studierenden stehen, lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht rekonstruieren (zu methodischen Herausforderungen der Rekonstruktion von subjektiven Theorien siehe Wagner, 2016, S. 12–13).

S5 vermisst eine Richtigstellung solcher Äußerungen und drückt ihre emotionale Grundierung dieser Beobachtung aus: „hoffentlich eigentlich klar“; S4 stimmt zu und kritisiert, dass der Text stattdessen bereits interpretiert wird:

S4: Also (--) Ich find halt (-) man geht so schnell auf ne- [...] -also auf ne DEUTUNGSEBENE (-) Bevor überhaupt so mal- Also klar was findet ihr bemerkenswert an der Geschichte. Das is natürlich so interes- ein interessanter EINSTIEG- (-) Aber dass man schon richtig auf die DEUTUNGSEBENE geht- (1,5) -finde ich der Sprung irgendwie sehr GROSS. Dazwischen hätte ich gedacht dass man erstmal (halt) noch den INHALT ZUSAMMENFASST (-) Und DANN wenn man sowas macht mit das ist der OPA- (-) -dann irgendwie auch am TEXT guckt ja wieso kann das SEIN und so.
(Z. 40–47)

Die Studentinnen begründen ihre Kritik an der Gesprächsführung damit, dass die Verstehensäußerungen der Schülerinnen und Schüler nicht unverzüglich am literarischen Text geprüft werden, und dass die Lehrerin Interpretationen zulässt, bevor eine solche Prüfung erfolgt. Das aktivierte Skript gesprächsförmigen Literaturunterrichts der beiden Studentinnen 4 und 5 – es soll hier Skript A genannt werden – umfasst allem Anschein nach wenigstens die folgenden Merkmale für den Umgang mit Kurzgeschichten: (A₁) Strukturierung des Verstehens- und Interpretationsprozesses durch die Lehrperson, (A₂) Kleinschrittigkeit der Verstehensentwicklung, (A₃) gemeinsame Inhaltssicherung und (A₄) textnahes Arbeiten/Gegenstandsorientierung. Diese Merkmale steuern mit größter Wahrscheinlichkeit bereits die spontanen Prozesse des Wahrnehmens, Verstehens und Wertens. Im Reflexionsprozess explizieren die beiden Studentinnen dann die Merkmale eines – für sie – normalen Literaturgesprächs, interpretieren die Situationen des wahrgenommenen Gesprächs als davon abweichend und begründen so ihr Werturteil über das, was sie an der Unterrichtssituation vermisst oder bemängelt haben.

Auch S6, die das offen geführte Gespräch spontan positiv wertet, begründet ihr Urteil, indem sie die Merkmale des von ihr für „klassisch“ gehaltenen Skripts expliziert und damit das Wahrgenommene interpretiert.

S6: Also ähm- [...] -öh (-) hab gedacht dass es (ähm) ein SCHÖNER Einstieg ist um einfach erstmal dieses- (-) -das EIGENE INTERPRETIEREN in Gang zu bringe OHNE (--) ä:hm großartig erstmal- ZUSAMMENFASSEN Fragen klären (-) Also es ist wirklich so die Schüler können erstmal (-) von SICH aus LOS-LEGEN -und es ist eben (-) SEHR SEHR offen. Klar natürlich machts nicht alles SINN was die sagen. Aber darum gehts ja AUCH. Das ist ja auch (-) Teil des literarischen LERNENS- (-) -einfach damit UMZUGEHEN (-) was für die- also Interpretieren LERNEN ne? Das ist ja auch ne Sache die man erstmal irgendwie (--) LERNEN muss.
(Z. 49–57)

S6 hebt die Aspekte positiv hervor, die S4 und S5 kritisch sehen, und deutet den Verweis auf nicht-gegenstandsangemessene Verstehensleistungen als Weg des Interpretieren-Lernens. Deutlich wird auch in dieser Äußerung die mit der positiven Wertung verbundene Emotion: Der Einstieg wird als „schön“ bezeichnet. An dieser Stelle ist die Beschaffenheit des Skripts von S6, das die spontane und auch die reflektierende Verarbeitung bis zu diesem Zeitpunkt deutlich top-down bestimmt, klarer fassbar. Das – hier so bezeichnete – Skript B umfasst zumindest die folgenden Merkmale: (B₁) Schülerorientierung, (B₂) Ergebnisoffenheit, (B₃) Verstehen und Interpretieren als offener Suchprozess, (B₄) Wertschätzung individueller Verstehensleistungen.⁸

Die Studentinnen setzen ihre unterschiedlichen Interpretationen und Bewertungen nicht rein konfrontativ gegeneinander, sondern versuchen, die jeweils andere Sichtweise nachzuvollziehen, um auf diese Weise die eigene zu begründen. Sie konzедieren wechselseitig, dass die *Wahrnehmung* der anderen Seite zwar richtig ist, beharren aber auf der eigenen *Interpretation* und *Bewertung*. So konzедiert S4, dass die offene Gesprächsführung der Lehrerin auf den ersten Blick auch positiv wirken kann:

S4: Erstmal denkt man ja so ja ist ja auch ganz NETT [...] wenn die Lehrerin nicht immer die ganze Zeit hinterfragt
(Z. 21–23)

Die Studentin betont im Anschluss an dieses Zugeständnis, dass die zunächst „nett“ wirkende Form der Gesprächsführung jedoch aufgrund der zu großen Offenheit zu Spekulationen führt. Auf genau diesen inhaltlichen Punkt bezieht S6 einige Äußerungen später ihrerseits eine wahrnehmungsbezogene Konzession, die wir oben schon zitierten: „Klar natürlich machts nicht alles SINN was die sagen“ (Z.49–59). Auch diese Studentin beharrt dann aber auf dem eigenen Skript, indem sie argumentiert, dass gerade das Verfehlen des Sinns in Schüleräußerungen ein Lernanlass sein kann.

Zwar gehen die drei Studentinnen an diesen Stellen der Aushandlung bewusst mit ihren spontan aktivierten Skripten um und können bestimmen, was ihr Verstehen der Situation lenkt und wodurch ihre Wertungen beeinflusst sind. Die Aushandlungen zeigen jedoch auch, welche mentale Anstrengung es bedeutet, ein skriptgeleitetes Verstehen zu revidieren bzw. situativ zu adaptieren und spontane Wertungen in begründete Urteile zu überführen. Eine notwendige Voraussetzung dafür scheint die soeben aufgezeigte Bereitschaft zu sein, ein abweichendes Situationsverstehen als wahrnehmungskonform und in sich schlüssig zu verstehen, auch wenn man es selbst nicht teilt. Dadurch wird die Möglichkeit einer grundlegenden Revision der Wahrnehmung, Interpretation und Wertung eröffnet.

8 Andere Mitschnitte der Seminararbeit zeigen vergleichbare Strukturen, sodass man davon ausgehen kann, dass die beiden hier herausgearbeiteten Skripte je nach individuellen Erfahrungen typisch für die Wahrnehmung, Interpretation und Gestaltung von Unterricht durch Studierende sind.

4.3. Nachdenken über zugrundeliegende Handlungsziele

Die Realisierung dieser Möglichkeit hängt von hinreichenden Bedingungen ab. In unserem Beispiel ist dies die Besinnung auf ein tiefer liegendes normatives Konstrukt, das beide Skripts als ein gemeinsames Prinzip verbindet. In ihrer Reaktion auf die Forderung, Gesprächsunterricht stärker zu lenken, eröffnet S6 den Blick auf ein solches Prinzip, indem sie dazu anregt, die spezifischen Kontextbedingungen aufzugreifen, um zu entscheiden, was eigentlich das *Ziel* des diskutierten Unterrichtsgesprächs ist. Davon seien das Vorgehen und mithin auch die Beurteilung der Lehrerinnenhandlungen abhängig:

S6: Also das ist halt auch schwierig (1,5) Man kann sie ja nicht (--) dazu NÖTIGEN ne? Also so- Das ist halt die FRAGE was du WILLST. Wenn man- wenn man die -wenn man ne BESTIMMTE INTERPRETATION der GESCHICHTE MÖCHTE- und genau weiß worauf es HINAUSLAUFEN soll DANN sollte man das so machen. Aber das ist halt SEHR LENKEND.
(Z. 70–74)

Der Rückgriff auf ein situatives Handlungsziel, auf ein Stundenziel oder auf ein generelles Ziel des Literaturunterrichts kann der entscheidende Gesichtspunkt sein, von dem aus man die bedingte und damit relative Angemessenheit eines anderen Skripts anzuerkennen vermag: Lenkung sei dann angemessen, wenn man auf eine Interpretation hinaus will, zu der man die Lernenden kleinschrittig hinführen möchte, so argumentiert S6 mit relativer Anerkennung der anderen Position.

In unserem Fallbeispiel müssen die beiden anderen Studentinnen, um reziproke Anerkennung leisten zu können, zunächst einmal nachvollziehen, welches Unterrichtsziel das von S6 positiv gewertete Skript überhaupt angemessen erscheinen lässt:

S4: Aber wieso will man die Interpretation schon am STUNDENANFANG- [...] also GANZ am ANFANG haben? EINDRÜCKE ja. Aber INTERPRETATION?
(1) Dann ist ja alles schon VORWEGGENOMMEN. Was MACHT man den Rest der Stunde wenn jeder seine Interpretation da hinge-
[...]

S6: Es gibt (auch) noch andere Möglichkeiten damit WEITER zu arbeiten. Dann AUCH mit (so einer falschen Interpretation) (2) Also ich fand das- (---) Also NATÜRLICH (-) ich weiß was ihr MEINT. Aber ich finde das ist auch ne Möglichkeit (von ner) Geschichte zu gehen.(--) Ä:hm ist halt eben die Frage was das ZIEL des Ganzen ist.
(Z. 75–84)

Die Äußerung von S4 zeigt, dass sie unmittelbar kein situatives Handlungsziel finden kann, das bereits zu Beginn der Stunde eine Interpretation zweckmäßig macht. Für S4 scheint es eine Handlungsroutine zu sein, dass eine Interpretation am Ende des Verste-

hensprozesses steht und nicht Ausgangspunkt sein kann. Anders S6, die in ihrem Skript die Möglichkeit einer Weiterarbeit mit falschen Interpretationen kennt und dies für ziel-führend hält.

Das Nachdenken über die zugrunde liegenden Unterrichtsziele und die wechselsei-tige Anerkennung der relativen Angemessenheit beider Skripts bilden für die drei Stu-dentinnen unseres Beispiels nun die Grundlage für eine Kombination ihrer divergenten Skripts, indem sie die Ziele beider Skripts in eine zeitliche Folge bringen.

S4: Also vielleicht HÄTTE sie irgendwie- Wenn man sagt n KOMPROMISS. Sie fängt damit AN (1) Und dann hätte sie vielleicht- Irgendwie hätte man so einen Punkt haben müssen wo man das einmal so AUFFÄNGT und KLÄRT.

[...]

S6: Das sehe ich ÄHNLICH ä:hm (--) dass das äh (das eigentlich) natürlich dieses- Gerade so FRAGEN klären und so- Das kommt (-) natürlich zu kurz wenn man zumindest weitergehend arbeitet. Aber ich finde NICHT dass das unbedingt (-) also ERSTES kommen muss-

S5: Nee das STIMMT.

S6 schließt die gemeinsame Rechtfertigung ‚ihres‘ Scripts B ab, indem sie ein weiteres Argument für die Orientierung an der Subjektivität des literarischen Verstehens formu-liert, unmittelbar daraufhin aber selbst die Berechtigung des anderen Skripts A hervor-hebt:

S6: Aber KLAR. So- man SOLLTE nochmal FRAGEN klären zum Schluss und nochmal irgendwie (-) das Ganze-

S4: Ja: Vielleicht wenn man so merkt da war jetzt- Okay DA war jetzt irgendwie was ga:anz (-) äh GROSSES- (-) was irgendwie jetzt nicht so passt.

S6: Genau.

S4: Aber klar (-) an sich- Jeder liest das ja ANDERS und DEUTET es anders das ist ja-

S5: Deswegen ist DIE Reihenfolge eigentlich ganz gut. Dass man zuerst die DEU-TEN lässt- Weil wenn ich- Wenn die Lehrerin jetzt gesagt hätte ja so-und-so ist die GESCHICHTE- das-und-das läuft und die Person ist das-und das- dann hät-ten die gar keine MÖGLICHKEIT mehr ihre eigenen Gedanken-

S4: Ja.

S5: rauszulassen ja.

S6: Eigenvorstellungen fehlen dann.

(Z. 86–114)

Die gemeinsame Interpretation versetzt die Studentinnen in die Lage, ein bewusstes Werturteil über die Unterrichtssituation zu fällen, das abwägend die Leistungen der komplementären Handlungsskripts A und B aufnimmt. Ferner dringen die Studentin-nen zu einer begründeten Handlungsalternative vor, indem sie beide Skripts bestimmten

Teilzielen zuordnen, die im Unterricht sequenziell verbunden werden sollen. Das Teilziel, dass die Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Verstehen artikulieren sollen, wird nun weder normativ überhöht noch als Ausdruck einer mangelhaften Leistung abge-
tan, sondern als sinnvolle erste Phase der Textarbeit angesehen. Gleichzeitig wird betont, dass das andere Teilziel, die Klärung grundlegender Textzusammenhänge, für ein gegenstandsangemessenes Verstehen nicht wegzudenken ist und situationsangemessen einzufordern sei, wenn das Gespräch Unverstandenes an den Tag fördert und nicht aus sich heraus zu dessen Klärung führt. Als ein Ergebnis des Reflexionsgesprächs kann man festhalten, dass die Studentinnen die partielle Angemessenheit beider Skripts anerkennen und zur Operationalisierung dieser Einsicht die Abfolge zweier Gesprächsphasen vorschlagen.⁹

5. Ergebnis und offene Fragen in hochschuldidaktischer Perspektive

Mit Hilfe der in Abschnitt 1 und 2 vorgenommenen Unterscheidungen konnte in Abschnitt 3 an einem Einzelfall der folgende Verarbeitungsprozess rekonstruiert werden: Ein konträres Situationsverstehen führt als Moment der Irritation dazu, dass die Studentinnen in reflektierende Modi der Wahrnehmung und Situationsverarbeitung wechseln. Dabei werden die jeweiligen automatischen Verarbeitungsketten (Skript A und B) aufgebrochen. Dies bringt die Studentinnen dazu, ihr spontanes Verstehen und Werten zum Gegenstand der Reflexion zu machen, indem sie die wahrgenommene Situation nun bewusst interpretieren und bewerten. Die schematische und spontane Top-down-Einordnung weicht einer bewussten und situationsspezifischen Entscheidung. Der zu beobachtende Lernprozess der drei Studentinnen besteht darin, dass sie das jeweils andere Skript, das sie zunächst negativ bewerten, partiell positiv umwerten und ihre diesbezügliche Überzeugung ändern. Weiterhin kennzeichnet den Lernprozess eine Kombination der beiden Skripts, d. h. eine Umordnung des gemeinsamen Wissensbestands. Die re-

9 Die entwickelte Handlungsalternative könnte man abweichend mit Lindow und Wieser (2013) als einen Versuch bezeichnen, unauflösliche Antinomien des Lehrer/innenhandelns zu bewältigen. Im Sinne der „Autonomieantinomie“ nach Helsper (2000) sollen „Schüler(innen) eigenständig eine Lesart entwickeln“, obwohl zugleich im Unterricht „textadäquat interpretiert“ werden müsse (Lindow & Wieser, 2013, S. 403). Während die Studentinnen in unserem Beispiel einen Phasenwechsel von der offenen Ideensammlung zur genauen Textarbeit vorschlagen, untersuchen Lindow und Wieser den Vorschlag einer Lehrerin, Schüler/innen durch Elementarisierung und Vereinfachung der Texterarbeitung eigenständig zu einer angemessenen Interpretation gelangen zu lassen. Dabei trete jedoch die „Sachantinomie“ gemäß Helsper in aller Schärfe hervor, nämlich die paradoxe „Notwendigkeit [...], Schüler(innen) in ihrem Verstehensprozess eines literarischen Textes unterstützen zu müssen, ohne die Komplexität des Textes reduzieren“ zu dürfen. Da jeder Lösungsversuch „letztlich neue Spannungen“ produziere, sei die „prinzipielle Unauflösbarkeit“ antinomischer Spannungen gegeben (Lindow & Wieser, 2013, S. 403). Wir meinen hingegen, dass die in beiden Fällen erkennbaren Spannungen nicht-antinomischer Art sind, da sie in sequenzierten Unterrichtsphasen widerspruchsfrei ausgeglichen werden können (vgl. Heins, 2018, S. 40).

flektierende Verarbeitung führt also zu einer Veränderung, Ergänzung oder zumindest Neubewertung bestehender Skripts. Dieser Prozess geht mit einer hohen kognitiven Belastung einher, weil die Verständigung ein Nachvollziehen der aktivierten Skripts des jeweils anderen voraussetzt. Ob die beobachtete Veränderung ein nachhaltiger Lernprozess innerhalb einer Schulung professioneller Wahrnehmung ist, hätte durch eine Folgeuntersuchung mit denselben Probandinnen ermittelt werden können.

In drei weiteren Punkten sind keine sicheren Erkenntnisse, sondern nur Vermutungen möglich, die sich als offene Fragen für die Forschung, aber auch für alltägliche Beobachtungen in der Lehre formulieren lassen.

(1) Auf der alleinigen Grundlage des Protokolls lässt sich nicht erkennen, ob die Studentinnen das *Wissen* um das jeweils andere Skript erst in der Gesprächssituation erwerben oder schon zuvor darüber verfügten. Ebenso wenig kann man beurteilen, ob sich die *Fähigkeit* des Situationsverstehens verändert hat oder ob die Studierenden über die Fähigkeit bereits verfügten und sich ausschließlich ihre *Einstellung* zu dem jeweils anderen Skript und dessen Bewertung ändert. Eine Aufgabe künftiger Forschung besteht darin, die Dispositionskomponenten Wissen, Kompetenzen und Einstellungen differenziert erkennbar zu machen mit dem hochschuldidaktischen Ziel, diesbezügliche Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Studierenden genauer beschreiben und planen zu können.

(2) Offen ist weiterhin die Frage, ob es neben dem rekonstruierten Irritationsmoment *Dissens zwischen Beobachtenden* weitere Formen der – auch individuellen – Irritation gibt, die Lernprozesse initiieren. Dies könnte der Fall sein, wenn bestimmte Situationsaspekte einem vertrauten Verarbeitungsskript entsprechen, während andere Aspekte ihm deutlich widersprechen. Eine Aufgabe künftiger Forschung besteht darin, solche Formen explorativ und experimentell zu untersuchen, um die Lerngegenstände gezielt auswählen und Lernprozesse entsprechend planen zu können.

(3) Offen ist schließlich die eng an die beiden zuvor genannten Desiderate anknüpfende Frage, welche methodischen Arrangements der Hochschullehre dazu geeignet sind, Irritationsmomente zu erzeugen und Lernprozesse zu provozieren. Dies betrifft die Form der Darbietung von Unterrichtssituationen ebenso wie die Aufgabenstellung im Seminar und den Umgang mit Situationen, in denen intendierte Irritationen nicht eintreten.

Literatur

- Anderson, J. R. (Hrsg.) (2007). *Kognitive Psychologie* (6. Aufl.). Berlin: Spektrum Akadem. Verl.
 Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COAKTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (S. 29–53). Münster u.a.: Waxmann.

- Bilsky, W. (2009). „Werte“. In V. Brandstätter, J.H. Otto & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie. Handbuch der allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion* (S. 46–52). Göttingen: Hogrefe.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R.J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Blömeke, S., Eichler, D., & Müller, C. (2003). Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung. Theoretische und methodologische Überlegungen zu Chancen und Grenzen von Videostudien. *Unterrichtswissenschaft*, 31(2), 103–121.
- Goldstein, E. B. (2015). *Wahrnehmungspsychologie: Der Grundkurs. Lehrbuch*. (9. Aufl.). Berlin: Springer.
- Fischer, E. (1995). „... also der Mann will glaube ich den Jungen ablenken“. „Nachts schlafen die Ratten doch“ von Wolfgang Borchert in einer 7. Hauptschulklasse. In H. Christ, E. Fischer, C. Fuchs, & V. Merkelbach (Hrsg.), *„Ja aber es kann doch sein ...“*. In der Schule literarische Gespräche führen (S. 178–201). Frankfurt am Main: Lang.
- Grzesik, J. (2005). *Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Heins, J. (2018). Was sind typische Problemsituationen im Literaturunterricht? Ein Rahmenmodell zur Systematisierung von Unterrichtssituationen für die Entwicklung von Vignetten. *Didaktik Deutsch*, 23(44), 27–60.
- Helsper, W. (2000). Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In E. Cloer, D. Klika, & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 142–177). Weinheim: Juventa.
- Kahneman, D. (2012). *Schnelles Denken, langsames Denken* (10. Aufl.). München: Siedler.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H.J. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Expertise*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Lindow, I., & Wieser, D. (2013). Literaturunterricht als Fall philologischer Praxis: Antinomien und Lösungsversuche. *Zeitschrift für Germanistik* 2(2), 390–404.
- Margolis, H. (1990). *Patterns, thinking, and cognition: A theory of judgment*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Neuweg, G. H. (2001). Könnerschaft und implizites Wissen: Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis (2. Aufl.). *Internationale Hochschulschriften: Vol. 311*. Münster: Waxmann.
- Schoenfeld, A. H. (2011). *How we think: A theory of goal-oriented decision making and its educational applications. Studies in mathematical thinking and learning*. New York: Routledge.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–21.
- van Holt, N. (2013). Psychologische Werttheorien. In G. Rippl & S. Winko (Hrsg.), *Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte* (S. 19–24). Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Wagner, R. F. (2016). *Unterricht aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Subjektive Theorien zur Unterrichtsgestaltung und ihre Veränderung durch ein Training zu neuen Unterrichtsmethoden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Abstract: Based on theories of cognitive and perceptual psychology, the article proposes a model for describing mental processes in which teachers perceive, interpret, evaluate, and make related decisions. The processes are understood as the activation of dispositions, knowledge, attitudes and processing skills. The model describes both the processing of what is perceived according to an existing mental disposition and those processing processes in which dispositions are changed. Furthermore, it distinguishes between a spontaneous and a reflected processing mode. The developed theory is illustrated with a case study using student statements on a teaching transcript. The case study shows how students activate, explain, justify and modify divergent prior knowledge on the situation of "class discussion on literature" in a process of mutual dialogical recognition.

Keywords: Lesson Observation, Literature Class, Noticing, Mental Processes, Teacher Education

Anschrift der Autoren

Dr. Jochen Heins, Universität Hamburg,
Projekt ProfaLe ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘, Literaturdidaktik,
Bogenallee 11, 20144 Hamburg, Deutschland
E-Mail: Jochen.Heins@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Thomas Zabka, Universität Hamburg,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Didaktik der sprachlichen und ästhetischen Fächer (EW 4),
Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg, Deutschland
E-Mail: thomas.zabka@uni-hamburg.de