

Heins, Jochen

Schablonenhaftes Erkennen – Nachvollziehendes Erschließen – Aufgaben- und schulformbezogenes Erkennen. Reflexionen zur Professionalisierung der Unterrichtswahrnehmung von Literaturunterricht

Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Leuthold-Wergin, Anca [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Frei, Peter [Hrsg.]; Uhlig, Bettina [Hrsg.]: *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 127-147. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Heins, Jochen: Schablonenhaftes Erkennen – Nachvollziehendes Erschließen – Aufgaben- und schulformbezogenes Erkennen. Reflexionen zur Professionalisierung der Unterrichtswahrnehmung von Literaturunterricht - In: Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Leuthold-Wergin, Anca [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Frei, Peter [Hrsg.]; Uhlig, Bettina [Hrsg.]: *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 127-147 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283504 - DOI: 10.25656/01:28350; 10.35468/6051-08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283504>

<https://doi.org/10.25656/01:28350>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Jochen Heins

Schablonenhaftes Erkennen – Nachvollziehendes Erschließen – Aufgaben- und schulformbezogenes Erkennen. Reflexionen zur Professionalisierung der Unterrichtswahrnehmung von Literaturunterricht

Abstract

Es ist eine geteilte Annahme in der Lehrer:innenprofessionalisierungsforschung, dass den situationsspezifischen Fähigkeiten von Lehrer:innen eine bedeutende Funktion im professionellen Handeln zukommt (Blömeke et al. 2015). Unter situationsspezifischen Fähigkeiten können jene mentalen Prozesse der Unterrichtswahrnehmung gefasst werden, die eine situationsspezifische Wissensaktivierung und Anwendung ermöglichen. Oder anders ausgedrückt: Die mentalen Prozesse der professionellen Unterrichtswahrnehmung schaffen eine Verbindung zwischen den Dispositionen einer Person (Professionswissen, Überzeugungen, Fähigkeit/Skills und Affekte/Motivation) und deren Performanz im Handlungskontext (ebd.). Skripts als mentale Repräsentationen einer Abfolge von Ereignissen spielen dabei eine zentrale Rolle. Diese Skripts stellen nicht erst das Ergebnis eines Professionalisierungsprozesses dar, sondern entwickeln sich bereits in der eigenen Schulzeit angehender Lehrer:innen. Anforderung bei der Professionalisierung der Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrer:innen muss es darum sein, reflexiv mit bestehenden Skripts umzugehen. Der vorliegende Beitrag greift auf Befunde einer Studie zurück (Heins 2020a), in der unterschiedliche Formen der mentalen Verarbeitung von Unterrichtssituationen bei BA- und MA-Studierenden sowie Lehrer:innen herausgearbeitet wurden und untersucht die Verarbeitungsprozesse derselben Studienteilnehmer:innen bei der Wahrnehmung einer anderen Unterrichtssituation. Gezeigt wird, dass die Formen der mentalen Verarbeitung unabhängig von der Unterrichtssituation vergleichbar sind.

Ausgehend von der Darstellung des Konzepts professioneller Unterrichtswahrnehmung (1) und der Bedeutung von Skripts darin (2) wird die Fragestellung der dem Beitrag zugrunde liegenden Studie begründet und das Vorgehen der Studie

skizziert (3). Kernstück des Beitrages stellt die Darstellung der Wahrnehmungsdaten von drei Studienteilnehmer:innen dar (4). Der Beitrag schließt (5) mit einer Diskussion der Befunde sowie Überlegungen zur Professionalisierung von angehenden Lehrer:innen.

1 Theoretischer Rahmen der Studie

1.1 Professionelle Unterrichtswahrnehmung

Das Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung ist im kompetenztheoretischen Professionalisierungsrahmen verortet (Baumert & Kunter 2006). Darin wird professionelle Lehrer:innenkompetenz nicht auf das Vorhandensein bestimmter deklarativer Wissensbestände reduziert (vgl. Herzmann & König 2016, 108), sondern der Situationsbezug wird über das Konstrukt der professionellen Wahrnehmung verstärkt aufgenommen. In Anlehnung an Sherin et al. (2011) verstehen Schäfer und Seidel (2015) professionelle Unterrichtswahrnehmung als

[a] teacher's ability to attend intentionally to classroom events that are important to the processes of teaching and learning, for example, events that influence student learning in a positive or negative way. (Schäfer & Seidel 2015, 37)

Professionelle Unterrichtswahrnehmung umfasst nach Sherin et al. (2011) den Prozess der *Aufmerksamkeitsfokussierung* (selective attention) und jene Prozesse, die als *knowledge-based reasoning* bezeichnet werden. *Reasoning* meint

the process of making sense of what has been noticed by linking observed situations to knowledge [...]. Thus, knowledge is used to explain noticed situations as well as to predict further learning processes. (Schäfer & Seidel 2015, 38)

Heins und Zabka (2019) schlagen aufbauend auf das PID-Modell von Blömeke et al. (2015) ein Modell zur Beschreibung der mentalen Prozesse vor, in denen Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen, interpretieren, beurteilen und darauf bezogene Handlungsentscheidungen treffen. Grundlegend ist dabei die kognitionspsychologisch gestützte Annahme, dass der Wahrnehmungsprozess keine ausschließlich daten- bzw. reizgesteuerte Verarbeitung darstellt, sondern in erheblichem Maße wissensbasiert verläuft (vgl. u. a. Schoenfeld 2011, 25ff.). Entscheidend sind in diesem Prozess die mentalen Skripts der wahrnehmenden Person, die durch Merkmale der beobachteten Situation (Bottom-Up) aktiviert werden (siehe Kap. 1.2).

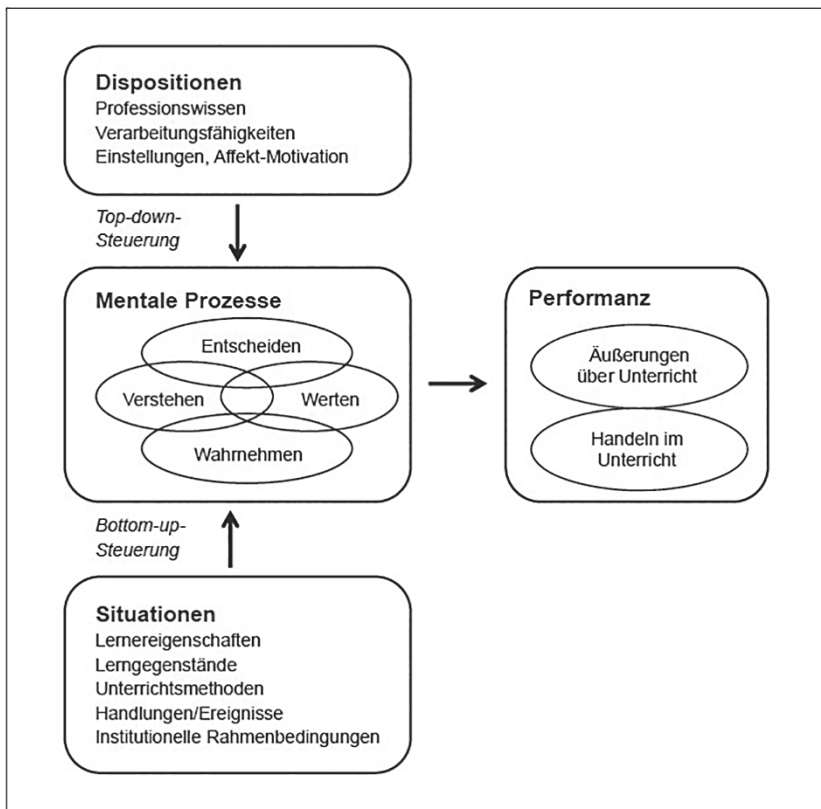


Abb. 1: Kognitive Verarbeitung von beobachtetem Unterricht nach Heins & Zabka (2019, 907)

Heins und Zabka nehmen ferner an, dass ein spontaner und ein reflektierter Modus der professionellen Unterrichtswahrnehmung zu unterscheiden sind (Heins & Zabka 2019, 908–913). Während im spontanen Modus auf Verbindungen von Problemwahrnehmung und Handlungen zurückgegriffen wird, die in mentalen Skripts repräsentiert und automatisiert sind, setzt eine reflektierte Verarbeitung dann ein, wenn eine spontane Verarbeitung irritiert wird bzw. keine mentalen Skripts vorliegen, auf die ad hoc zugegriffen werden kann. Ferner kann im Anschluss an die Befunde von Heins (2020a) angenommen werden, dass der reflektierte Modus auch bewusst abgerufen werden kann, sofern dieser als Verarbeitungsmodus ausgebildet wurde (Heins 2020a, 24).

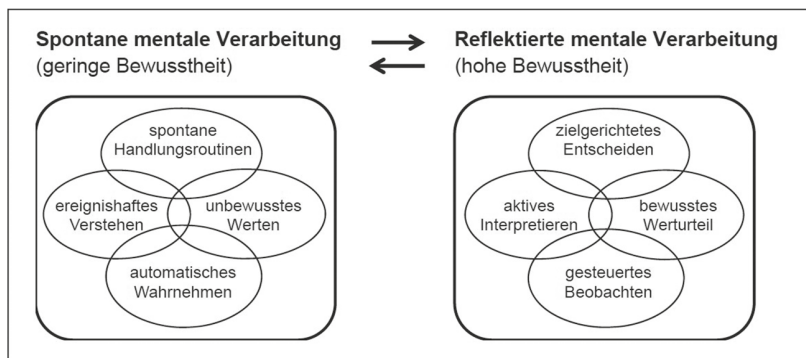


Abb. 2: Unterschiedliche Modi der mentalen Verarbeitung nach Heins & Zabka (2019, 912)

1.2 Skripts in der professionellen Unterrichtswahrnehmung und Forschungsbefunde

In der Kognitionspsychologie wird unter einem Skript die Art und Struktur der mentalen Repräsentation von wiederkehrenden Handlungsfolgen für typische Situationen verstanden. Schank und Abelson zufolge beschreiben Skripts „a pre-determined, stereotyped sequence of actions that defines a well-known situation“ (Schank & Abelson 1977, 41). Im Folgenden werden Aspekte zu Skripts gebündelt, die für ein Verständnis der Formen mentaler Verarbeitung von Unterrichtssituationen aufschlussreich sind: (a) Was kann unter einem Unterrichtsskript verstanden werden? (b) Wie entwickeln sich mentale Unterrichtsskripts? (c) Welchen Einfluss haben Unterrichtsskripts auf die Wahrnehmung von Unterricht (vgl. dazu auch Heins 2020a, Heins & Zabka 2019):

- a) Nach Seidel beschreiben Unterrichtsskripts eine Abfolge von Ereignissen im Kontext von Unterricht und können als stark automatisierte Ablaufmuster und „implizites Wissen über typischen Unterricht“ (Seidel 2003, 35) bezeichnet werden. Als Wissen über die soziale Praxis *Unterricht* sind Unterrichtsskripts eng verbunden mit Überzeugungen und besitzen normative Komponenten darüber, was als ‚normal‘ oder wünschenswerte Zielzustände und Verhaltensweisen (van Holt 2013, 20) angenommen wird. Die Überzeugungen von richtigem und falschem Handeln und Wissen sind verbunden mit positiven (‚richtiges Handeln/Wissen‘) und negativen Emotionen (‚falsches Handeln/Wissen‘). Mit zunehmender Erfahrung beinhalten Unterrichtsskripts spezifische Ausgestaltungen (Buchholtz 2010, 102) z. B. zu Anforderungen von Aufgaben oder zu Lernprozessen und deren Steuerung.
- b) Unterrichtsskripts entwickeln sich als Niederschlag einer in der Praxis durchgeführten oder erlebten Handlung (Blömeke et al. 2003, 107). Sie resultieren demnach aus der eigenen Lehrerfahrung von Personen, repräsentieren aber

auch die Unterrichtserfahrung von Schüler:innen (Bauersfeld 1999, 192f.). Sie können dem praktischen Wissen zugerechnet werden, für das zumindest in Teilen eine propositionale Repräsentation angenommen wird (Baumert & Kunter 2006, 483). Als Fallwissen (nicht-propositionales praktisches Wissen) sind Skripts gebunden an konkrete Fälle oder Episoden und können als „case of something“ (Shulman 1986, 11) eingeordnet werden. Ungeklärt ist, ob der Erfahrungsbezug ein zwingendes Kriterium für Skripts ist oder ob diese auch primär auf Theoriewissen beruhen können (ohne Erfahrungsbezug), sofern das Wissen einzelne Schritte und Handlungen umfasst, die in einem kausalen Verhältnis zueinanderstehen und sich in ihrer sukzessiven Abfolge bedingen, wie Heins (2020a, 6) annimmt.

- c) In der Wahrnehmung von Unterricht bestimmen Unterrichtsskripts mit, „what people perceive and interpret – much of the time without their being aware of it“ (Schoenfeld 2011, 15). Damit beeinflussen Unterrichtsskripts, welche Informationen fortlaufend verarbeitet werden, indem sie durch Erwartungen an die Situation die Aufmerksamkeit fokussieren (Seidel 2003, 32). Die Verbindung von Überzeugungen zum richtigen bzw. falschen Handeln mit positiven bzw. negativen Emotionen bringt es ferner mit sich, dass das Wahrgenommene nicht nur spontan verstanden (oder teilweise verstanden, missverstanden) wird, sondern auch spontan gewertet wird, was einen Einfluss auf Verstehens- und Entscheidungsprozesse hat.

Die TIMSS-Studie – in deren Rahmen die psychologische Skripttheorie auf die empirische Unterrichtsforschung übertragen wurde (Baumert & Lehmann 1997) – erklärt über die Annahme von überindividuellen und kulturell geteilten Unterrichtsskripts die „trotz der außerordentlich hohen Komplexität von Lehr-Lernprozessen und der denkbaren Vielfalt an Lehrer-Schüler-Interaktionen“ (Blömeke et al. 2003, 104) relative Gleichförmigkeit unterrichtlichen Handelns von Lehrer:innen (Pauli & Reusser 2003). Göltzer (2008) rekonstruiert Skripts von Literaturunterricht in der Hauptschule anhand von Unterrichtstranskripten und Winkler zeigt anhand von Daten der OVID-PRAX Studie, dass gerade Studierende in den schulpraktischen Phasen der Lehrer:innenbildung bei der Planung von Literaturunterricht auf Unterrichtsskripts zurückgreifen, die sie vermutlich in der eigenen Schulzeit erworben haben und die ihnen Sicherheit bieten (Winkler 2019). Heins (2020a) untersucht Unterrichtsskripts in der Wahrnehmung und mentalen Verarbeitung von Unterrichtssituationen durch Studienteilnehmer:innen und arbeitet drei Formen heraus.

- Das *skriptgeleitete Erkennen*¹ zeichnet sich dadurch aus, dass top-down auf der Basis von wenig detailreichen und statischen Skripts aus der eigenen Schulzeit

1 Im Verständnis der Wahrnehmungspsychologie meint Erkennen ein spontanes und unwillkürliches Einordnen von Etwas in ein bestehendes Wissen (Goldstein 2015, 7). Diesem Verständnis folgt Heins bei seiner Bezeichnung der Formen mentaler Verarbeitung.

bzw. globaler Ablaufskripts von Literaturunterricht aus der universitären Lehre, eine Unterrichtssituation spontan und eindeutig erkannt und emotional gewertet wird. Die Aufmerksamkeit liegt dabei insbesondere auf Oberflächenmerkmalen, d. h. auf „verhaltensnahe[n], gut beobachtbare[n] und abgrenzbare[n] Merkmale[n]“ des Unterrichts (Pauli & Reusser 2006, 783).

- Beim *situationsspezifischen Erschließen* hingegen wird eine Unterrichtssituation bottom-up, d. h. in einer reflektierenden Rekonstruktion der Lehr-Lernprozesse und Interaktionen, und im Rückgriff auf fachdidaktisches Wissen nachvollzogen. Das Resultat der Erschließung ist eine fragende oder infragestellende Positionierung, die sich insbesondere auf Tiefenmerkmale der Unterrichtssituation bezieht.²
- Das *situationsspezifische Erkennen* zeichnet sich wiederum durch ein spontanes und eindeutiges Erkennen sowie eine stark emotionale Wertung der Unterrichtssituation aus. Anders als das skriptgeleitete Erkennen erfolgt das Erkennen in dieser Verarbeitungsform top-down auf der Basis von in der eigenen Lehrerfahrung fundierten, aufgabenbezogenen und detailreichen Skripten, die flexibel auf die individuelle Situation bezogen werden und Tiefenmerkmale der Situation fokussieren.

		<i>Skriptgeleitetes Erkennen</i>	<i>Situationsspezifisches Erschließen</i>	<i>Situationsspezifisches Erkennen</i>
<i>Skript</i>	Ursprung der Skripts	erfahrungsbasierte Skripts aus der eigenen Schulzeit; Ablaufskripts aus der universitären Lehre	fachdidaktisches Wissen (vermutlich aus der universitären Lehre)	erfahrungsbasiert aus eigener Lehrerfahrung (schulformbezogen)
	Struktur der Skripts	global, wenig detailreich und statisch		aufgabenbezogen, detailreich und adaptiv/flexibel
<i>Verarbeitung</i>	Modus der Verarbeitung	Spontaner Modus	Reflektierender Modus	Spontaner Modus
	Position gegenüber der Situation	stark emotional wertende Einordnung	rekonstruktiv-verstehender Nachvollzug	stark emotional wertende Einordnung
	Resultat der Verarbeitung	Eindeutiges Erkennen	Fragende/Infragestellende Positionierung	Eindeutiges Erkennen
	Richtung der mentalen Verarbeitung	eher top-down	eher bottom-up	eher top-down
<i>Fokus</i>	Ebene der verarbeiteten Merkmale	Aufmerksamkeitsfokus auf Oberflächenmerkmale	Erschließen der Tiefenmerkmale	Aufmerksamkeitsfokus auf Tiefenmerkmale

Abb. 3: Drei Formen der mentalen Verarbeitung von Unterrichtssituationen in der Wahrnehmung (basierend auf Heins 2020a)

2 Tiefenmerkmale werden von Oser & Baeriswyl (2001) – anders als in der pädagogisch-psychologischen Unterrichtsqualitätsforschung - als eine Verkettung von Lernschritten bestimmt, die den Lernweg zu einem spezifischen Lernziel beschreiben (vgl. Decristan et al. 2020, 107f.).

Ein skriptgeleitetes Erkennen konnte Heins (2020a) insbesondere bei BA-Studierenden rekonstruieren. Bei MA-Studierenden zeigte sich die Verarbeitungsform des situationsspezifischen Erschließens und bei Lehrer:innen ein situationsspezifisches Erkennen.³ Ob es sich um von einer spezifischen Unterrichtssituation unabhängige Formen der mentalen Verarbeitung handelt, ist empirisch bisher ungeklärt.

2 Fragestellung und Forschungsdesign der Studie

2.1 Fragestellung der Studie

Wenn sich in den drei Verarbeitungsformen eine Erwerbs- bzw. Professionalisierungslogik ausdrückt (Heins 2020a, 24), dann ist anzunehmen, dass die drei Verarbeitungsformen auf übersituativ bestehende – d. h. dispositionale – Verarbeitungsfähigkeiten von (angehenden) Lehrkräften verweisen, die sich auch in der Wahrnehmung variabler Situationen zeigen müssten. Die vorliegende Studie stellt darum die folgende Frage:

Lassen sich die drei Formen der mentalen Verarbeitung *skriptgeleitetes Erkennen*, *situationsspezifisches Erschließen* und *situationsspezifisches Erkennen* bei den selben Studienteilnehmer:innen auch in der Wahrnehmung einer anderen Unterrichtssituation rekonstruieren?

Ein Wissen darüber, ob es sich bei den Formen um situationsunabhängige Verarbeitungsweisen handelt, ist als Ansatzpunkt für die Entwicklung von Interventionen nützlich, die gezielt die Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrpersonen professionalisieren sollen.

2.2 Datenerhebung: Studienteilnehmer:innen und Vignette der Untersuchung

Die Datenerhebung erfolgte im Sommer 2018 an der Universität Hamburg.⁴ In einem videovignettenbasierten Erhebungssetting waren die Studienteilnehmer:innen aufgefordert, zwei Videovignetten (Goethe- und Luther-Vignette)⁵ in einem Start-Stopp-Verfahren anzuhalten, wenn sie etwas Auffälliges erkennen. Die Beobachtungen und, wenn möglich, auch Handlungsalternativen sollten *spontan* verbalisiert werden. Die verbalen Äußerungen wurden audiografiert und anschließend nach Maßgabe eines Minimaltranskripts aufbereitet (Selting 2009). Der Einsatz

3 In eine ähnliche Richtung weisen auch die Befunde von Heins 2020b.

4 Die Datenerhebung im Projekt „Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen (ProfaLe)“, das im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird und in dem der Autor des Beitrags bis 2020 mitgearbeitet hat.

5 Zu den Vignetten siehe unten.

von zwei Videovignetten dient dem Zweck, Formen der mentalen Verarbeitung in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation rekonstruieren zu können. Die Daten zur Goethe-Vignette liegen der Studie von Heins (2020a) zugrunde. Die Daten zur Luther-Vignette werden in der vorliegenden Studie untersucht.

	Proband*innen
Goethe-Vignette	4 x BA
Luther-Vignette	4 x MA
	4 x Lehrer*innen
	N=12

Abb. 4: Sampling

Die Studie umfasst 12 Studienteilnehmer:innen aus drei Gruppen: Bachelorstudierende (N=4); Masterstudierende (N=4) und Lehrkräfte aus dem Schuldienst (N=4). Diese Auswahl der Studienteilnehmer:innen erfolgte nach der Maßgabe, Personengruppen mit unterschiedlichem Expertisegrad zu berücksichtigen und ist an den fünf Entwicklungsstadien der Expertise von Dreyfus und Dreyfus (1986) orientiert (adaptiert für die Entwicklung der Lehrer:innenexpertise von Berliner 2001, 2004, siehe auch Herzmann & König 2016, 84f.). Diese aus dem Experten-Paradigma stammende Einteilung ist insofern nicht unproblematisch, als bezogen auf den Expertisegrad ein Zusammenhang zwischen viel lehrpraktischer Erfahrung und hoher Qualität bisher nicht empirisch nachgewiesen wurde. Die vorliegende Studie verwendet den Expertisebegriff darum nicht *qualitativ wertend*, sondern nur in Bezug auf die *zeitliche Dauer* der Erfahrung (Blömeke et al. 2005, 236), die sich bei den Studienteilnehmer:innen wie folgt darstellt: Bachelorstudierende: ohne fachdidaktisch begleitete schulpraktische Erfahrung; Masterstudierende: mit fachdidaktisch begleiteter schulpraktischer Erfahrung; Lehrer:innen: mit mindestens fünf Jahren schulpraktischer Erfahrung nach dem Referendariat. Die eingesetzten Videovignetten stammen aus einer Sammlung von Unterrichtssituationen zu typischen Problemsituationen im Literaturunterricht (Heins 2018). Da im Folgenden detailliert nur auf die Wahrnehmungsdaten zur Luther-Vignette eingegangen wird, beschränkt sich die folgende Darstellung nur auf diese Vignette.⁶

In der Luther-Vignette wird die Fabel „Vom Raben und Fuchs“ in einer 6. Klasse in der Luther-Fassung bearbeitet. Die Lehrerin liest die Fabel vor, klärt Wortbedeutungen und arbeitet anschließend mit den Lernenden heraus, wie der Fuchs an den Käse kommt. Die Ergebnisse dieser ersten Erarbeitungsphase werden an der Tafel gesammelt. Genannt wird u. a. *Geschicklichkeit, Schlaueit, handelt mit*

6 Zur Beschreibung der Goethe-Vignette siehe Heins 2020a. In Heins 2022 findet sich ferner eine Darstellung zum unterschiedlichen Anforderungsniveau der beiden Vignetten.

Worten, sein schlaues Gehirn usf. Im Anschluss erhalten die Schüler:innen eine weitere Aufgabe und sollen herausarbeiten, was der Rabe fühlt und denkt, als der Fuchs ihm das Kompliment macht, schön auszusehen und singen zu können. Nach der zweiten Bearbeitungsphase werden mit der Methode der Meldekette einige Aufgabebearbeitungen angehört, bevor die Lehrerin zur Hausaufgabe überleitet, in der die Fabel in eine Geschichte mit realen Menschen in Alltagssituationen umgeschrieben werden soll. In dieser Vignette zeigen sich insbesondere *Probleme der Phasierung* (Heins 2018, 34): Für das Verstehen der Fabel ist es grundlegend, die Redeabsicht des Fuchses zu verstehen und mit der inneren Situation des Raben in Verbindung zu bringen. Die Koordination von Figurenperspektiven ist eine typische Operation literarischen Verstehens (Andringa 2000), die von der Lehrerin in zwei Unterrichtsphasen umgesetzt wird. In der Luther-Vignette wird der sequenzierte Verstehensprozess nicht zusammengeführt und die Figurenperspektiven nicht koordiniert.

Die zweite Problemsituation der Luther-Vignette ist die fehlende *Methodenfunktionalität* (Heins 2018, 36): Eine Herausforderung bspw. beim Verstehen der inneren Situation von Figuren besteht darin, unterschiedliche Lesarten produktiv aufeinander und auf den literarischen Gegenstand zu beziehen, um sie für den literarischen Verstehensprozess ertragreich zu machen. Die Meldekette ermöglicht zwar eine durch die Lernenden selbstgesteuerte Präsentationsphase, ist aber nicht zielführend für das fachliche Lernen: Die Lernenden beziehen sich nicht aufeinander und die individuellen Arbeitsergebnisse bleiben nebeneinanderstehen, anstatt sie in der Auswertungsphase zur Erarbeitung einer gemeinsamen Verstehensbasis aufzugreifen. Beachtet man ausschließlich das Classroom Management, so verläuft die Stunde in der Luther-Vignette jedoch insgesamt störungsfrei.

2.3 Methodisches Vorgehen der Datenauswertung

Die Auswertung der Daten erfolgte mit Hilfe der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (Kuckartz 2018, 97–122). In Abhängigkeit von der Forschungsfrage, ob sich die Formen der mentalen Verarbeitung *skriptgeleitetes Erkennen*, *situationsspezifisches Erschließen* und *situationsspezifisches Erkennen* bei den selben Studienteilnehmer:innen auch in der Wahrnehmung einer anderen Unterrichtssituation rekonstruieren lassen, wurden die Kategorien der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse deduktiv bestimmt. Dazu wurden die unterscheidungsgebenden Merkmale der Formen mentaler Verarbeitung von Unterrichtssituationen in Unterkategorien und schließlich leitende Fragestellungen überführt (siehe Abb. 4). Eine Ausnahme bildet das Merkmal *Richtung der mentalen Verarbeitung*, das nicht als eigenständig zu kodierende Kategorie umgesetzt werden kann, sondern als Ergebniskategorie aus den Kategorien 2.1 bis 2.3 resultiert.

	<i>Oberkategorie</i>	<i>Unterkategorien (mit operationalisierenden Fragestellungen)</i>
<i>Skript</i>	1.1 Ursprung der Skripts	Worauf nimmt der Kommentar Bezug? a. Erfahrungen aus der eigenen Schülerzeit b. Eigene Lehrerfahrungen c. Theorien/Wissen (aus universitärer Lehre)
	1.2 Struktur der Skripts	Welche Struktur hat die Erfahrung/ das Wissen, das sich in den Kommentaren zeigt? (kommentarübergreifend) a. global, wenig detailreich und statisch b. aufgabenbezogen, detailreich und adaptiv/flexibel
<i>Verarbeitung</i>		Zeigt der Kommentar...
	2.1 Modus der Verarbeitung	a. ein spontanes unwillkürliches Einordnen in Bekanntes? b. eine bewusste und reflektierte Verarbeitung?
	2.2 Position gegenüber der Situation	a. eher eine emotionale wertende Einordnung? b. eher einen rekonstruierenden Nachvollzug?
	2.3 Resultat der Verarbeitung	a. eher ein eindeutiges Erkennen? b. eher eine fragende/ infrage stellende Positionierung?
<i>Fokus</i>	<i>Richtung der mentalen Verarbeitung</i>	<i>Die Richtung der mentalen Verarbeitung lässt sich aus der Kodierung in den Kategorien 2.1 – 2.3 bestimmen:</i> - Überwiegend Kodierung der Unterkategorie a: top-down Verarbeitung - Überwiegend Kodierung der Unterkategorie b: bottom-up Verarbeitung
	Ebene der verarbeiteten Merkmale	Worauf liegt der Aufmerksamkeitsfokus? - Eher auf beobachtbaren und verhaltensnahen Merkmalen (Oberflächenmerkmalen) - Eher auf Lehr- und Lernschritten auf dem Weg zu einem Lernziel (Tiefenmerkmale)

Abb. 5: Kategorienstruktur der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse

Als Kodiereinheit wurden die von den Studienteilnehmer:innen selbst gesetzte Kommentargrenzen genutzt, sofern diese auch eine Sinneinheit, d.h. einen zusammenhängenden Gedanken der Studienteilnehmer:innen, markiert (Kuckartz 2018, 104). Wenn erforderlich, wurden Sinneinheiten in einem Kommentar anhand eines Frameworks von Abgrenzungskriterien (Heins & Wiechmann 2020) gebildet. Jede Sinneinheit wurde mit jeder Oberkategorie kodiert. Die Unterkategorien sind hingegen disjunkt, sodass jeweils nur eine Unterkategorie einer Sinneinheit zugewiesen werden konnte. Für die Kodierung *Struktur der Skripts* (1.2) gilt, dass diese nicht anhand eines Einzelkommentares vollzogen werden kann. Kontexteinheit der Kodierung (Kuckartz 2018, 44) bilden darum alle Kommentare, die Aufschluss über die Struktur der Skripts geben.

3 Ergebnisse

Im Folgenden soll anhand von Auszügen aus der Kommentierungen von drei Studienteilnehmer:innen gezeigt werden, dass sich die Formen der mentalen Verarbeitung bei diesen in vergleichbarer Weise zeigen, wie bei Heins 2020a heraus-

gearbeitet. Um die Kommentierungen vergleichbar zu machen, werden die selben Studienteilnehmer:innen für die Darstellung gewählt: Frau Huhn (BA-Studierende), Frau Nyborg (MA-Studierende) und Frau Scherpe (Lehrerin). In der Darstellung können nicht zu jedem Kommentar alle Kodierungen dargelegt werden. Es geht vielmehr um den anschaulichen Nachvollzug vergleichbarer Formen der mentalen Verarbeitung.⁷

3.1 Schablonenhaftes Erkennen bei Frau Huhn (BA-Studierende)

Frau Huhn stoppt die Vignette, nachdem die Lehrerin den Lernenden die Fabel vorgelesen hat. Sie kommentiert:

das find ich **ganz gut**, weil die schüler dann auch mitlesen können, weil **ich bin zum beispiel nicht der auditive typ, ich muss immer sachen auch (-) zumindest parallel mitlesen**, damit ich sie halt wirklich äm verstehen kann und so, das find ich ganz gut, dass man (-) das dann zum mitlesen hat. (Transkript_Huhn_Luther (BA), Pos. 2)⁸

Die Kommentierung der Situation zeigt eine deutliche Bezugnahme auf eigene positive Erfahrungen, die zu einer emotionalen Einordnung der Situation führt und das Vorlesen der Fabel spontan als eine Unterstützung der Schüler:innen für das Verstehen des literarischen Gegenstandes versteht. Als ‚gut‘ sieht Frau Huhn an, was für sie selbst gut ist.

Nachdem die Lehrerin die Aufgabe (s.o.) vorgelesen hat, kommentiert Frau Huhn:

das **finde ich sehr gut**, weil es is halt äh, weil das halt auch echt dieses äm (--) äm die **fähigkeiten fördert, sich wirklich halt auch in andere charaktere halt äm hineinzuversetzen** und aus verschiedenen po äh positionen etwas sehen zu können, deshalb find ich eigentlich das **sehr gut**, dass man erst sagt, fo fokussiert euch mal aufn fuchs, was will der eigentlich(-) und dann halt wirklich, jetzt fokussiert euch mal aufn raben (-) und äh, schaut mal (-), wies dem so geht, also **das fördert natürlich auch empathieempfinden** und natürlich auch, um ne bessere äh rollenverständnis halt auch das find ich relativ gut. (Transkript_Huhn_Luther (BA), Pos. 8)

Diese Kommentierung zeigt, wie zwei Konzepte literarischen Lernens (*Figurenverstehen* und *Empathie*; Spinner 2006; Olsen 2011), die Frau Huhn vermutlich in ihrem literaturdidaktischen Studium kennengelernt hat, abgerufen werden, um die Aufgabe spontan positiv zu beurteilen, ohne die Anforderungen an die Koordination der Figurenperspektiven und Handlungsmotive zu reflektieren. Die von der Situation entkoppelte und eindeutige Einordnung führt dazu, dass Frau Huhn im weiteren Verlauf der Unterrichtssituation nicht wahrnimmt, dass die

7 Im Folgenden werden andere Bezeichnungen verwendet, die den drei Formen der Verarbeitung besser entsprechen. Ich danke den Kolleg:innen aus dem Kolloquium des Instituts für deutsche Sprache und Literatur an der Universität Hildesheim sehr für die wertvollen Hinweise.

8 Hervorhebungen hier und im Folgenden durch JH.

Choreografie der Stunde nicht aufgeht, da die Koordination der Figurenperspektiven gerade ausbleibt. Statt die Zusammenhänge literarischen Lernens in den Blick zu nehmen, nimmt Frau Huhn die Situation vor dem Hintergrund eines Aktivitätsskripts war, wie der folgende Kommentar verdeutlicht.

auch so alleineaufgaben [sic!] sind natürlich sehr klein gehalten, aber find ich eigentlich auch **ganz gut**, damit man **sich halt selber auch wirklich mal so n bisschen bewusst gedanken gemacht** äh gedanken macht, weil **ich kenne es manchmal** (-). wenn man natürlich dann sofort in der gruppe is, dass man sich TOTAL von den anderen irgendwie n bisschen sag ich mal beeinflussen lässt oder halt wirklich eher die anderen denken lässt, und so find ich das eigentlich **ganz gut**, dass mehr oder minder das einzel (-) mehr oder minder das **einzelne individuum dazu aufgefordert wird, SIICH darüber gedanken zu machen**. (Transkript_Huhn_Luther (BA), Pos. 11)

Mit Bezug auf eigene Erfahrungen kommentiert Frau Huhn das Aktivitätspotential der Sozialform, das sie spontan als „ganz gut“ einordnet. Für Frau Huhn, so scheint es, können Situationen, in denen die Lernenden aktiv sind, eindeutig als gelungen eingeordnet werden – auch, da sie diese mit eigenen positiven Erfahrungen verknüpft. Nachdem die Meldekette abgeschlossen ist, stoppt Frau Huhn erneut:

ich find ganz gut, dass sie **die schüler das praktisch einmal zusammenfassen lässt**, weil ich kenn das auch **aus** (-) **äh eigener schulzeit**, dass dann die lehrer oft selber das immer gesammelt haben und nur so [...] und ich find das aber ganz gut, dass sie das die schüler machen lässt, [...] **weil die selber sich dann nochmal wirklich mit diesen vorherigen unterrichtsgespräch, also mit dieser anschlusskommunikation nochmal auseinanderzusetzen müssen** (--) [...] und das find ich eigentlich ganz gut.
(Transkript_Huhn_Luther (BA), Pos. 49)

Ausgehend von der Eigenaktivität der Lernenden, die Frau Huhn aus eigener negativer Erfahrung positiv bewertet, nimmt Frau Huhn nicht wahr, dass die Methode der Meldekette das literarische Verstehen eher verhindert als befördert. Zwar bringt sie mit der *Anschlusskommunikation* ein literaturdidaktisch prominentes Konzept in Anschlag, kann dieses aber nicht zur Reflexion der literarischen Verstehensprozesse nutzbar machen – denn Anschlusskommunikation findet in der Situation gerade nicht statt.

In der Zusammenschau wird deutlich, dass Frau Huhn Erfahrungsskripts der eigenen Schulzeit, die besonders die Eigenaktivität der Schüler:innen in Lernsituationen umfassen, spontan und schablonenhaft auf die Situation legt und diese positiv einordnet, ohne dabei die Besonderheiten der Situation, d.h. die Wechselbeziehungen vom literarischen Gegenstand, den Zielen und den Methoden zu verarbeiten. Auch fachdidaktische Konzepte werden von Frau Huhn eher zur globalen top-down Einordnung aufgerufen. Das Resultat ihres schablonenhaften Erkennens bündelt Frau Huhn selbst sehr treffen, wenn sie das Handeln der Lehrerin

kommentiert: „sie scheint halt wirklich so (-) ihren SHIT together zu haben, sag ich jetzt mal so (Transkript_Huhn_Luther (BA), Pos. 29).

3.2 Nachvollziehendes Erschließen bei Frau Nyborg (MA-Studierende)⁹

Die Kommentierungen von Frau Nyborg zeigen eine kleinschrittige Bearbeitungsweise, in der sie anhand der Interaktion von Schüler:innenäußerungen versucht, die Gründe und Anforderungen der Situation für das literarische Verstehen zu erschließen. Die Phase der Meldekette, in der die Lernenden die Resultate der Aufgabenbearbeitung präsentieren, kommentiert Frau Nyborg wie folgt:

- | | |
|--------|---|
| Lena | Ein Rabe ist ja nicht besonders schön, deswegen hat es wahrscheinlich auch keiner gesagt. |
| LE | Ja, danke. Sam, du als nächstes und dann Meldekette.
okay, hm, ja |
| Sam | Der Rabe ist eigentlich kein hübscher Vogel, deswegen hat er noch nie eins bekommen. Der Fuchs wollte nur den Käse.
hm: er meint also das gleiche wie seine vorgängerin? |
| Naila | Er wollte ihn ja reinlegen, weil wenn er singt, dann fällt ja der Käse runter und dann konnte er den Käse einfach nehmen. Dustin
aha, sie is beim fuchs (2) äm (3,5) und nicht beim raben. |
| Dustin | Weil er böse und ehrgeizig ist. Und weil er egoistisch ist. Michael
((lacht)) ohne punkt und komma (--) [...] weil er blöd ist, weil er egoistisch is?
(2) hm: (10) ich überleg grad, was die ausgangsfrage war mit dem raben, warum er das sagt ne, so ein schönes lob hat er noch nie bekommen. okay, also er is bei den charaktereigenschaften, also ich persönlich, ich man sieht jetzt ja nicht, was die lehrerin macht, ich denke, sie (1,5) steht vorne und hört zu (3). ich würds jetzt nochmal so (--) SUMmieren , weil jetzt ist ja den schülern gar nicht unbedingt klar (3), ach, sie müssen halt komplett alleine (-) vergleichen mit dem, was sie (1) aufgeschrieben haben ohne mitunter zu beMERKEN, auf welcher ebene sich das jeweils (-) befindet |

(Transkript_Nyborg_Luther (MA), Pos. 22-38)

Frau Nyborg setzt ihren rekonstruierenden Nachvollzug der Situation bei den Schüler:innenäußerungen an. Sie bezieht dabei die Resultate der Schüler:innen auf die Aufgabenstellung und stellt fest, dass diese teilweise nicht auf den Raben eingehen, sondern – wie in der vorangegangenen Arbeitsphase – das Verhalten des Fuchses betreffen. Das Verhalten der Lehrerin stellt sie dabei infrage, da die Lehrerin die Schüler:innen mit der Anforderungen alleine lässt, die vielen, schnell aufeinanderfolgenden Ergebnisse eigenständig vergleichen und einordnen zu müssen. Ausgehend von der Situation würde Frau Nyborg eine summierende Einordnung erwarten.

⁹ Im Folgenden wird die verbale Interaktion in der Videovignette als Schrifttext angegeben (grau hinterlegt), wenn dies für den Nachvollzug der Kommentierung erforderlich ist.

Durch den rekonstruktiven Nachvollzug der Verstehensresultate und des Interaktionsgeschehens erschließt sich Frau Nyborg die hohen Anforderungen und erkennt das Problem der Situation für das literarische Lernen, wie die folgenden Kommentare zeigen.

Michael Der Rabe ist voll eingebildet und dumm, deswegen kommt der darauf. Er findet sein Krächzen voll schön. Er soll lieber nachdenken, ob der Fuchs die Wahrheit sagt
mhm: (7) der is auch (---) wieder bei äußerlichKEITEN ja.

Michael Ok, dann jetzt Beyza

Beyza Der Rabe fühlt sich geschmeichelt, weil der Fuchs ihm Lob und Komplimente gemacht hat. Der Rabe will beweisen, dass er das Kompliment zu Recht bekommen hat.

LE Beyza, jetzt nimm noch einen letzten dran.

ah, mhm. (4) mhm (--), ja sie sagt, warum, (--) ja doch, ja, ja. so, jetzt ist der letzte dran. **also ich merk halt grad selber**, klar guck ich das gestückelt und hab die frage auch nicht vor augen, aber dass ich es schwer finde denen zu folgen, vor allem so schnell hinter einander. das is mein **problem auch immer, wenn (--) die sich so gegenseitig drannehmen und es halt nich (--) hm ne meinungsabfrage oder sowas is, sondern wirklich um äh die inhaltliche beantwortung geht. so letzter.**

(Transkript_Nyborg_Luther (MA), Pos. 39-44)

Frau Nyborg erkennt, dass Beyza die Anforderung der Aufgabe erfüllt und ausdrückt, was der Rabe fühlt und denkt, als der Fuchs ihm Komplimente macht. In einer bewusst reflektierenden Verarbeitung kommentiert sie das Problem der Meldekette in der Situation, die sich nicht eignet, um in eine inhaltliche Erarbeitung einzusteigen. Die Meldekette, so Frau Nyborgs infrage stellende Positionierung, kann eine Meinungsabfrage strukturieren, aber keine Anschlusskommunikation eröffnen – ihr nachvollziehendes Erschließen führt zu einem gegensätzlichen Verstehen der Situation als das schablonenhafte Erkennen bei Frau Huhn.

Die anschließende Aufforderung der Lehrerin, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Aufgabenresultate zu benennen, kritisiert Frau Nyborg als zu spät gestellt:

aha, **jetzt sollen die schüler also, (--) ja das hätte die anweisung hätte sie aber vorher geben müssen**, dass die schüler (-) am ende vergleichen ihre aussagen vergleichen sollen. dann hätten sie das ja vielleicht auch machen können, also das, **was ich jetzt sozusagen nebenbei gemacht hab, sollen sie jetzt (-) in der rückschau machen.** (1) oa:, nich ohne für so zwölfjährige, sind die in der fünften klasse? 11? **so jetzt wirds schwierig.**
(Transkript_Nyborg_Luther (MA), Pos. 50)

Nicht auf der Basis von Vorlieben und Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit, sondern ausgehend von einem Nachvollzug der Anforderungen des aktuellen Verstehensprozesses, den Frau Nyborg im Wahrnehmungsprozess selbst vollzogen hat, kommentiert sie Problemstellen der Situation und fokussiert die Lehr-Lernschritte auf dem Weg zum Verstehensziel (Tiefenstruktur).

mir fehlt halt das, was sie im voraus gemacht hat mit dem fuchs (-) äm fehlt mir 'n bisschen bei der aufgabenbearbeitung mit dem raben sowie die (1,5) aufgabenstellung erklären, weil die **eine schülerin hatte über den fuchs geschrieben und nicht über den raben, (-) ihr war die pause also NICHT klar.** (Transkript_Nyborg_Luther (MA), Pos. 70)

Auf der Ebene der Tiefenmerkmale liegt auch die abschließend kommentierte Phasierung der Stunde. Mit Bezug auf eine Schülerinnenäußerung kritisiert Frau Nyborg die nicht ausreichend hergestellte Kohärenz zwischen den beiden Erarbeitungsphasen, die zu einer Vermischung der Figurenperspektiven geführt hat. Deutlich wird, wie Frau Nyborg die Situation bottom-up rekonstruiert und in ihrer Eigenlogik nachvollzieht. Resultat dieser Verarbeitung ist eine infrage stellende Positionierung, die sich auf die der Vignette eingeschriebenen Problemstellen für das literarische Verstehen bezieht.

3.3 Aufgaben- und schulformbezogenes Erkennen bei Frau Scherpe (Lehrerin)

Ein spontanes Erkennen der Situation, wie es bereits für Frau Huhn gezeigt wurde, wird auch bei Frau Scherpe erkennbar. Ihr spontanes Erkennen ist jedoch aufgaben- und schulformbezogen und resultiert vermutlich aus ihrer 23jährigen Lehrerfahrung als verbeamtete Lehrerin.

Frau Scherpe kommentiert die Situation zum ersten Mal, nachdem sie die Aufgabe zum Fuchs gelesen hat:

diese frage ist interessant und bestimmt gut, aber ich finde sie wird **zu früh gestellt.** (-) **Denn zunächst müsste man die schüler (-) auffordern, den inhalt der fabel zusammenzufassen** [...] fabeln in klasse fünf find ich selbst am gymnasium schon recht gewagt, denn da so die moral und lehre so äh zu ermitteln, DAS is ja schon, erfordert ja n ganz schön hohes abstraktIONSvermögen der schüler. [...] **DANN find ich diese frage schon ganz schön schwierig.** also man hat das gefühl, der lehrer will **schon gleich auf die moral raus** und äh auf die LIST (-) und wie man überlistet werden kann. **ich würde erstmal (-) textnäher noch arbeiten.** (Transkript_Scherpe_Luther (LE), Pos. 2)

Deutlich wird, dass Frau Scherpe die Situation spontan in ein bekanntes Skript der Bearbeitung von Fabeln einordnet. Die gestellte Aufgabe zum Fuchs beurteilt sie vor diesem Hintergrund als im Stundenverlauf zu früh gestellt, da erst eine Erarbeitung des Inhalts erfolgen müsse. Zugleich lenkt das aufgerufene Fabel-Skript die Erwartung von Frau Scherpe, worauf die Lehrerin an dieser Stelle im Unterricht hinauswill. Die Einschätzung zur Komplexität der Anforderungen erfolgt mit Bezug auf die eigene Lehrerfahrung von Frau Scherpe am Gymnasium. Ein weiteres Skript, das genaue Textarbeit zentral setzt, wird hier ebenfalls aufgerufen und lenkt die weitere Wahrnehmung von Frau Scherpe. Der folgende Kommentar zeigt aber, dass die Erfahrungsskripts von Scherpe flexibel an die Aufgabenstellung anpassbar sind.

sie hätte jetzt vielleicht noch äh sagen können, an welcher STELLE is das. aber gut, (--) der text ist kurz (--), **eigentlich können die schüler auch gleich**, so wie sie es jetzt hier macht, (-) **anfangen zu arbeiten**. (Transkript_Scherpe_Luther (LE), Pos. 17)

Ein fokussierender Support (Steinmetz 2020) zur Unterstützung der Aufgabenbearbeitung wird von Frau Scherpe spontan abgerufen und anschließend als nicht erforderlich eingeordnet. Dass Frau Scherpe die Situation vor den Skripts der eigenen Lehrerfahrung spontan aufgaben- oder schulformbezogen kommentiert, drückt sie wiederholt aus: „es is eigentlich auch nich schlecht finde ich, wenn die schüler oder das is auch so meine berufserfahrung“ (Transkript_Scherpe_Luther (LE), Pos. 10). Ausgangspunkt ist, was Frau Scherpe machen würde: „was ich oft mache bei gruppenarbeit“ (Transkript_Scherpe_Luther (LE), Pos. 21) oder „an stelle der lehrerin hätt ich“ (Transkript_Scherpe_Luther (LE), Pos. 39). Im Unterschied zu Frau Huhn bekommt Frau Scherpe in ihrer top-down Einordnung der Situation zentrale Problemstellen in den Blick. Die hohen Anforderungen der Aufgabenstellungen, die bereits ein Verstehen der Moral bzw. der narrativen Handlungslogik (Spinner 2006) voraussetzen, hat Frau Scherpe von Beginn an kritisiert und nimmt diesen Aspekt in der Auswertung der Ergebnisse wieder auf:

war nicht die aufgabe, was DENKT der rabe? (--) mh, weil dann (-) die schüler ja eigentlich nich ganz genau auf die frage eingegangen sind [...]. die lehrerin könnte aber diese ganzen verschiedenen impulse, die jetzt von den schülern kommen oder **die IDEEN (-) SAMMELN an der TAFEL**. und im grunde genommen hätte sie (--) die Gefühle der beiden tiere, der beiden protagonisten der fabel, vielleicht auch nochmal vorher klären sollen, (--) **DANN (-) wäre diese aufgabe auch leichter gewesen**. und [...] also (-) ich würde (-) **DOCH äh n BISSchen in die textarbeit gehen**. wenn sie jetzt so viele schüler hintereinander aufruft und das unkommentiert stehen lässt, dann äm geht so viel verLOREN. [...] also man muss, find ich schon, lenken und leiten [...] also man muss einfach, finde ich, **den schülern eine ETwas stärkere orientierung geben, OHNE sie natürlich einzuschränken**. (Transkript_Scherpe_Luther (LE), Pos. 39)

Was Frau Scherpe hier spontan und eindeutig kommentiert, ist vergleichbar mit dem, was sich Frau Nyborg in einem kleinschrittigen Nachvollzug der Situation erschlossen hat: Der Arbeitsauftrag ist für eine 5. Klasse sehr anspruchsvoll, so dass ein stärkerer Support der Verstehensentwicklung erforderlich gewesen wäre – Textarbeit könnte dabei ein Aspekt sein. Als Problem erkennt Frau Scherpe die Reihung der Aufgabenresultate, ohne dass die Lehrerin auf diese eingeht oder zumindest an der Tafel sammelt, wodurch das Potential der Bearbeitungen für das Verstehen der Fabel verloren gehe.

Zusammenfassend kann hervorgehoben werden, dass Frau Scherpe aufgrund ihrer aufgaben- und schulformbezogenen Erfahrungsskripts von Beginn an die Herausforderungen der Situation antizipieren kann und darum die Aufgaben als zu komplex und zu früh gestellt einordnet sowie mehr Unterstützung der Schüler:innen

auch durch genaue Textarbeit fordert. Sie kommentiert damit Merkmale der Tiefenstruktur von Unterricht. Und ihre Einschätzung bestätigt sich für Frau Scherpe im Laufe der Unterrichtssituation.

4 Diskussion der Befunde und Überlegungen zur Professionalisierung der Unterrichtswahrnehmung

4.1 Diskussion der Befunde

Die Studie ist der Frage nachgegangen, ob es sich bei den drei von Heins (2020a) herausgearbeiteten Verarbeitungsformen um übersituativ bestehende – d. h. dispositionale – Verarbeitungsfähigkeiten von (angehenden) Lehrkräften in einer bestimmten Professionalisierungsphase handelt, die sich auch in der Wahrnehmung einer anderen Situation zeigen. Anhand von drei Studienteilnehmer:innen¹⁰ wurde dargestellt, dass sich vergleichbare Verarbeitungsweisen auch bei der Wahrnehmung der Luther-Vignette zeigen, was als Hinweis darauf verstanden werden kann, dass die Formen der Verarbeitung Fähigkeitsdispositionen darstellen.

Dass diese Formen der mentalen Verarbeitung keine Entwicklungslogik darstellen, reflektiert bereits Heins (2020a): Die MA-Studierenden der Studie haben flankierend zum fachdidaktischen Kernpraktikum (schulpraktische Studien in Hamburg) ein fachdidaktisches Begleitseminar besucht, in dem auch die gezielte Unterrichtsbeobachtung zum Gegenstand der Seminararbeit gemacht wurde. Die Befunde können also zugleich als Hinweis angesehen werden, dass eine Veränderung der Formen mentaler Verarbeitung durch gezielte Interventionen möglich ist, die sich in der Fähigkeit zeigt, einen reflektierenden Modus aufrufen zu können.

Heins und Zabka (2019) nehmen auf der Basis kognitions- und wahrnehmungspsychologischer Theorien einen möglichen Erwerbs- und Professionalisierungsverlauf der Unterrichtswahrnehmung an, der reflektierte Verarbeitungsmodi zentral setzt:

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 bindende Verarbeitungskette zurück, die wiederum Aufmerksamkeitskapazitäten für andere Aspekte der Situation eröffnet. (Heins & Zabka 2019, 913)

Die aufgaben- und schulformbezogenen Skripts von Frau Scherpe, die mit Bromme als „fachinhaltsbezogene Aktivitätsszenarien“ (1992, 140) bezeichnet werden

¹⁰ Befunde zu den anderen Fällen der Studie weisen in die gleiche Richtung.

können, ermöglichen eine wenige kognitive Ressourcen bindende Verarbeitungskette. Bei Frau Nyborg ist der reflektierende Modus mit einer hohen kognitiven Belastung und Aufmerksamkeitsfokussierung deutlich erkennbar, der, so die Annahme, eine Funktion in der Professionalisierung besitzt. Die Bestätigung der Verarbeitungsformen als dispositionale Verarbeitungsfähigkeiten stützen die Annahme des skizzierten Erwerbs- und Professionalisierungsverlaufs. Für die erste Phase der Lehrer:innenbildung erscheint die Frage zentral, wie ein Übergang vom *schablonenhaften Erkennen* zum *nachvollziehenden Erschließen* ermöglicht werden kann.

4.2 Überlegungen zur Professionalisierung – nicht nur der Unterrichtswahrnehmung

Um den Übergang von einem schablonenhaften Erkennen zu einem nachvollziehenden Erschließen zu ermöglichen, erscheint es insbesondere am Studienbeginn in der Professionalisierung erforderlich, mit den Studierenden einen modalen Wechsel in der Wahrnehmung einzuüben. Einen solchen modalen Wechsel haben Heins und Zabka (2019) ausformuliert: 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, Verstehensmöglichkeiten 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;
- 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 Handlungsroutinen zu aktivieren, zu der Fähigkeit, bewusste Entscheidungen zwischen Handlungsalternativen zu treffen.“ (Heins & Zabka 2019, 912)

Die auf empirischen Befunden basierende Annahme ist, dass die Studierenden ohne die Fähigkeit, den Modus der Wahrnehmung wechseln zu können, in ihren Erfahrungsskripts verhaftet bleiben, was eine fachdidaktische Professionalisierung verhindern dürfte. Darum sollte ein Wechsel der Wahrnehmungsmodi in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung angeleitet und eingeübt werden.¹¹ Eine zentrale Aufgabe der fachdidaktischen Professionalisierung besteht dann darin, die

11 Lehrer:innen in der 3. Phase der Lehrer:innenbildung müssen diese Fähigkeit lebendig halten, damit sich Fallwissen als reflektiertes Erfahrungswissen ausbilden kann.

unweigerlich bestehenden Skripts zu *Unterricht* und *Unterrichten* ins Bewusstsein der Studierenden zu heben, reflexiv einzuholen und aufzubrechen. Wie dies am besten umgesetzt werden kann, ist eine empirisch ungeklärte hochschuldidaktische Frage. An dieser Stelle sollen einige Aspekte aus der eigenen Erfahrung benannt werden, deren Potential zur Professionalisierung der Studierenden es empirisch weiter abzusichern gilt.

- Verstärkung der Arbeit mit Praxisartefakten zu typischen Problemsituationen (Heins 2018), die ein spontanes Verstehen irritieren können, da sie unterschiedliche Wahrnehmungsweisen eröffnen, die ggf. zugleich plausibel sind.
- Dokumentieren spontaner Wahrnehmungen in der Seminararbeit, um diese mit einem zweiten (rekonstruktiven) Blick zu irritieren.
- Um Überforderung vorzubeugen, sollte der Fokus im Bachelorstudium darauf liegen (a) Skripts und damit verbundene Überzeugungen der Studierenden bewusst hervorzuheben und (b) vor dem Hintergrund fachlichen und fachdidaktischen Wissens zu reflektieren, um Distanz zu gewinnen – gerade auch zu den starken emotionalen Komponenten dieser Skripts. Dazu ist die Betrachtung und Analyse fremden Unterrichts besonders geeignet.
- In der Masterphase und besonders in der darin eingebetteten schulischen Praxisphase kann es dann darum gehen, gezielt Lehr-Lern-Prozesse zu gestalten und die Reflexion in Distanz (auch zum eigenen Unterricht) einzuüben. Die Seminararbeit und die Möglichkeit der Erprobung im Feld erscheinen dazu besonders geeignet, um ein nachvollziehendes Erschließen im reflexiven Modus aufzubauen und mit Planungsentscheidungen zu verbinden.

Die hier skizzierten Überlegungen erfordern im Grunde die Zusammenarbeit aller an der Professionalisierung der Studierenden beteiligten Fachdidaktiken und müssen je fachbezogen bzw. fachspezifisch (Praetorius et al. 2020) ausbuchstabiert werden. Gelingt dies nicht, dann gilt, was Blömeke, Müller und Eichler (2003) konstatieren: Skripts werden in der jahrelangen eigenen Schulerfahrung erworben, „nicht wesentlich gebrochen durch die universitäre Lehrerausbildung und wieder verstärkt beim Eintritt in die berufliche Praxis“ (Blömeke et al. 2003, 107).

Literatur

- Andringa, E. (2000): „The Dialogic Imagination“. Literarische Komplexität und Lesekompetenz. In: H. Witte, C. Garbe (Hrsg.): *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 85–97.
- Bauersfeld, H. (1999): Fallstudien in der Lehrerbildung - wozu? In: F. Ohlhaver, A. Wernet (Hrsg.): *Schulforschung - Fallanalyse - Lehrerbildung. Diskussionen am Fall*. Opladen: Leske + Budrich, 191–207.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 4, 469–520.

- Baumert, J. & Lehmann, R. (1997): TIMSS - Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berliner, D. C. (2001): Learning about and learning from expert teachers. In: *International Journal of Educational Research*, H. 5, 463–482.
- Berliner, D. C. (2004): Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. In: *Bulletin of Science, Technology & Society*, 200–212.
- 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. In: *Unterrichtswissenschaft*, H. 2, 103–121.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015): Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. In: *Zeitschrift für Psychologie*, H. 1, 3–13.
- Blömeke, S., Müller, C. & Eichler, D. (2005): Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern beim Einsatz neuer Medien. Grundlagen eines Projekts zur empirischen Unterrichtsforschung. In: *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung: Jahrbuch Medienpädagogik*, S. 229–244.
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.
- Buchholtz, C. (2010): Neue Medien: neues Lernen - neues Handeln. Eine explorative Studie zur Veränderung unterrichtlicher Handlungsmuster von Lehrpersonen zum Lehren und Lernen mit neuen Medien. Dissertation. HU Berlin, Berlin. Verfügbar unter: <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/16861/buchholtz.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Abrufdatum: 31.7.23)
- Decristan, J., Hess, M., Holzberger, D. & Praetorius, A.-K. (2020): Oberflächen- und Tiefenmerkmale. Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. In: A.-K. Praetorius, J. Grünkorn & E. Klieme (Hrsg.): *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen. Zeitschrift für Pädagogik* (66. Beiheft). Weinheim u. a.: Verlagsgruppe Beltz, 102–116.
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, E. (1986): *Mind over machine*. New York: Free Press.
- Goldstein, E. B. (2015). *Wahrnehmungspsychologie: Der Grundkurs. Lehrbuch*. Berlin: Springer.
- Göltzter, S. (2008): Wozu Literatur lesen? Der Beitrag des Literaturunterrichts zur literarischen Sozialisation von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. Habilitationsschrift. PH Heidelberg, Heidelberg. Verfügbar unter https://opus.ph-heidelberg.de/files/24/Goeltzter_Habil_2008.pdf (Abrufdatum: 31.7.23).
- Heins, J. (2018): Was sind typische Problemsituationen im Literaturunterricht? Ein Rahmenmodell zur Systematisierung von Unterrichtssituationen für die Entwicklung von Vignetten. In: *Didaktik Deutsch*, H. 44, 27–48.
- Heins, J. (2020a): Erkennen und Erschließen von Unterrichtssituationen. Erste Hinweise zur Entwicklung der Professionellen Unterrichtswahrnehmung in literaturdidaktischer Perspektive. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, H. 6, 1–31.
- Heins, J. (2020b): Mentale Prozesse der Unterrichtsbeobachtung. Wie Lehrer, Master und Bachelor-studierende Unterricht wahrnehmen und interpretieren. In: C. Führer & F.-M. Führer (Hrsg.): *Dissonanzen in der LehrerInnenbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Rekonstruktionen und Perspektiven für das Fach Deutsch*. Münster: Waxmann, 121–141.
- Heins, J. (2022): Unterrichtswahrnehmung von Literaturunterricht. Befunde zur Wahrnehmung von Unterrichtssituationen mit unterschiedlichem Anforderungsniveau. In: *SLLD-Z (Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik)*, H. 2, 1–31.
- Heins, J. & Wiechmann, Y. (2020): Zur Koordination von Unterrichtsfaktoren in der Wahrnehmung von Unterricht. Eine empirische Modellprüfung. In: *Hildesheimer Beiträge zur Schul- und Unterrichtsforschung*, 178–194. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.18442/100> (Abrufdatum: 22.12.22).
- Heins, J. & Zabka, T. (2019): Mentale Prozesse der Unterrichtsbeobachtung. Theoretische Klärungen und ein Fallbeispiel zum Literaturunterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 6, 904–925.

- Herzmann, P. & König, J. (2016): *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Olsen, R. (2011): Das Phänomen „Empathie“ beim Lesen literarischer Texte. Eine didaktisch-kompetenzorientierte Annäherung. In: *Zeitschrift für ästhetische Bildung*, H. 1, 1–16.
- Oser, F. & Baeriswyl, F. J. (2001): *Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning*. In: V. Richardson (Hrsg.): *Handbook of research on teaching*. 4th ed. Washington, DC: American Educational Research Association, 1031–1065.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2003): Unterrichtsskripts im schweizerischen und deutschen Mathematikunterricht. In: *Unterrichtswissenschaft*, H. 3, 238–272.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2006): Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 6, 774–798.
- Praetorius, A.-K., Grünkorn, J. & Klieme, E. (Hrsg.) (2020): *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen*. *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 66. Beiheft. Weinheim u. a.: Verlagsgruppe Beltz.
- Schäfer, S. & Seidel, T. (2015): Noticing and reasoning of teaching and learning components by pre-service teachers. In: *Journal for educational research online*, H. 2, 34–58.
- Schank, R. C. & Abelson, R. P. (1977): *Scripts, plans, goals and understanding. An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schoenfeld, A. H. (2011): *How we think. A theory of goal-oriented decision making and its educational applications*. New York: Routledge.
- Seidel, T. (2003): *Lehr-Lernskripts im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zu verbalen Interaktion*, H. 10, 353–402. Verfügbar unter: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (Abrufdatum: 27.04.2016).
- Sherin, M. G., Jacobs, V. R. & Philip, R. A. (2011): Situating the Study of Teacher Noticing. In: M. Sherin, V. R. Jacobs & R. A. Philip (Hrsg.): *Mathematics Teacher Noticing. Seeing through Teachers' Eyes*. London: Routledge, 3–13.
- Shulman, L. S. (1986): Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. In: *Educational Researcher* H. 2, 4–14.
- Spinner, K. H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, H. 200, 6–16.
- Steinmetz, M. I. (2020): *Verstehenssupport im Literaturunterricht. Theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- van Holt, N. (2013): Psychologische Werttheorien. In: G. Rippl, & Winko, S. (Hrsg.): *Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte*. Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler, 19–24.
- Winkler, I. (2019): Zwei Welten!? – Inwieweit das Studium der Fachdidaktik Deutsch zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann. In: *Didaktik Deutsch*, H. 46, 64–82.

Autorenangaben

Heins, Jochen, Prof. Dr.,

Universität Hildesheim

Institut für deutsche Sprache und Literatur.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenprofessionalisierungsforschung, qualitative Aufgabenwirkungsforschung, Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik.

heinsj@uni-hildesheim.de