

Masanek, Nicole; Doll, Jörg

Die Nutzung professionellen Wissens durch Lehramtsstudierende in einer schulnahen Handlungssituation. Ein Vergleich zweier Vignetten und zweier Stichproben

Wehner, Antje [Hrsg.]; Masanek, Nicole [Hrsg.]; Hellmann, Katharina [Hrsg.]; Heinz, Tobias [Hrsg.]; Grospietsch, Finja [Hrsg.]; Glowinski, Ingrid [Hrsg.]: *Vernetzung von Wissen bei Lehramtsstudierenden. Eine Black-Box für die Professionalisierungsforschung?* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 261-287



Quellenangabe/ Reference:

Masanek, Nicole; Doll, Jörg: Die Nutzung professionellen Wissens durch Lehramtsstudierende in einer schulnahen Handlungssituation. Ein Vergleich zweier Vignetten und zweier Stichproben - In: Wehner, Antje [Hrsg.]; Masanek, Nicole [Hrsg.]; Hellmann, Katharina [Hrsg.]; Heinz, Tobias [Hrsg.]; Grospietsch, Finja [Hrsg.]; Glowinski, Ingrid [Hrsg.]: *Vernetzung von Wissen bei Lehramtsstudierenden. Eine Black-Box für die Professionalisierungsforschung?* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 261-287 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-317721 - DOI: 10.25656/01:31772; 10.35468/6118-13

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-317721>

<https://doi.org/10.25656/01:31772>

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

Nicole Masanek und Jörg Doll

Die Nutzung professionellen Wissens durch Lehramtsstudierende in einer schulnahen Handlungssituation: ein Vergleich zweier Vignetten und zweier Stichproben

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag stellt die Abschlussuntersuchung des Forschungsprojekts *Die Nutzung professionellen Wissens in einer schulnahen Handlungssituation* (NuProW-Studie) dar, in welcher das professionelle – fachliche, fachdidaktische sowie pädagogische – Wissen von Lehramtsstudierenden mit dem Fach Deutsch untersucht wird. Im Fokus des Projekts, das zunächst nur mit Studierenden der Universität Hamburg durchgeführt wurde, stehen vernetzte Wissensstrukturen, die in dieser Studie im *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) situiert werden. Denn PCK, verstanden als ein Teilbereich fachdidaktischen Wissens, wird in Anlehnung an Shulman als eine Vernetzung zwischen fachlichen und pädagogischen Wissensbestandteilen modelliert. Leitend für die hier vorliegende Teilstudie des NuProW-Projekts sind die beiden Fragen, ob bisherige Ergebnisse dieses Projekts repliziert werden können, wenn (a) die beiden bisherigen Erhebungsinstrumente (Vignette zur Unterrichtsplanung zu dem Thema literarische *Epochen* und literarhistorischer Fachwissenstest, Teilstichprobe 0) thematisch variiert werden und wenn (b) eine neue Stichprobe gewählt wird, die sowohl aus Lehramtsstudierenden der Universität Hamburg (Teilstichprobe 1) als auch der Universität Duisburg-Essen (Teilstichprobe 2) besteht. Es zeigt sich, dass Ergebnisse zum geringen fachlichen Wissensumfang von Lehramtsstudierenden mit dem Fach Deutsch sowie zur Nutzung eines fachlich nur schwach vernetzten fachdidaktischen Wissens repliziert werden können. Die dominante Nutzung pädagogischen Wissens kann allerdings nicht repliziert werden. Der Beitrag endet mit kritisch-reflexiven Überlegungen zur Messung vernetzten Wissens durch Vignetten.

Keywords: Vernetztes Wissen, PCK, Fachwissen, Literaturdidaktik, Vignetten

Abstract

This paper presents the final study of the research project *The use of professional knowledge in a school-related action situation* (NuProW-Study). In this project, the professional – subject-specific, subject-didactic and pedagogical knowledge – of student teachers with the subject German is investigated. The project, which was primarily carried out with students at the University of Hamburg, focuses on networked knowledge structures, which in this study

are situated in *pedagogical content knowledge* (PCK). PCK, understood as a subarea of subject-specific didactic knowledge, is modeled after Shulman as an amalgam of content and pedagogical knowledge components. The guiding questions for this sub-study of the *NuProW*-project are whether previous results can be replicated if (a) the two previous instruments (vignette for lesson planning on the topic of literary epochs and literary-historical knowledge test, sub-sample 0) are varied thematically and if (b) a new sample is chosen consisting of student teachers from the University of Hamburg (sub-sample 1) and from the University of Duisburg-Essen (sub-sample 2). The results show that findings on the low level of subject-specific knowledge of teacher students in German and on the use of subject-specific didactic knowledge that is only weakly networked can be replicated. However, the dominant use of pedagogical knowledge is not replicated. The article ends with critical and reflective considerations on the measurement of networked knowledge through vignettes.

Keywords: Networked knowledge, PCK, content knowledge, didactics of literature, vignettes

1 Einleitung

Innerhalb der Lehrerprofessionalisierungsforschung hat sich in den letzten Jahren ein Forschungszweig etabliert, in dem die Vernetzung professionellen Wissens bei Lehramtsstudierenden näher untersucht wird (Hellmann et al., 2021; Meier et al., 2018). Im Fokus stehen dabei u. a. Möglichkeiten der didaktisch-methodischen Gestaltung von Verzahnung innerhalb universitärer Lehre (Masanek, 2022a; Masanek & Koenen, 2020) sowie die Wirkungen verzahnter Lehrveranstaltungen hinsichtlich eines vernetzten Professionswissens (Dick, in diesem Band; Landgraf, 2021; Masanek, 2018). Dabei werden auch verschiedene Merkmalsausprägungen desselben untersucht (Masanek, 2022b). Zudem wird an der theoretischen Klärung des zentralen Begriffs *Vernetzung* gearbeitet, der über mehrere Jahre hinweg uneinheitlich und für verschiedene Ebenen der Lehrerbildung benutzt wurde (Hellmann et al., 2021). Mittlerweile herrscht Einigkeit darüber, dass Vernetzung kognitionspsychologisch definiert wird als das „In-Beziehung-Setzen von Wissens-elementen“, das „nur durch das lernende Subjekt in einer eigenständigen und aktiven Konstruktionsleistung vollzogen werden [kann]“ (Hellmann et al., 2021, S. 9–10). Dabei ist in den letzten Jahren z. T. die *innerfachliche Vernetzung* von Wissensbeständen in den Blick gerückt, d. h. die Vernetzung zwischen verschiedenen Inhaltsbereichen einer Disziplin (Landgraf, 2021). Im Vordergrund des Forschungsdiskurses standen jedoch Überlegungen zur Vernetzung von Wissen aus verschiedenen Wissensbereichen. Diese *dimensionsübergreifende Vernetzung* kann wiederum in zwei Stränge gegliedert werden: So wird entweder die Vernetzung zwischen fachlichen und fachdidaktischen Wissensbestandteilen fokussiert (Grospietsch & Mayer, 2018) oder die Vernetzung zwischen fachlichem und pädagogischem Wissen. Im letztgenannten Fall situiert sich Vernetzung im *Pedagogical*

Content Knowledge (PCK), das als ein Teilbereich fachdidaktischen Wissens zu verstehen ist (ausführlich dazu Masanek, 2022b; Masanek & Doll, 2020, 2022). Dieser Modellierung vernetzten Wissens folgt die *NuProW*-Studie, die im Fokus der weiteren Ausführungen steht.

In den einzelnen Teilstudien des *NuProW*-Forschungsprojekts wurde bisher u. a. untersucht, a) in welchem Umfang Lehramtsstudierende der Universität Hamburg (UHH) vernetztes Wissen (= PCK, fachdidaktisch) im Vergleich zum rein fachlichen und pädagogischen Wissen bei der Beurteilung einer Textvignette (Unterrichtsplanung zu dem Thema *Epochen*) nutzen (Masanek & Doll, 2020). Weiterhin interessierte b) wie groß der Umfang des fachlichen Wissens der Proband*innen ist (Grundlage: literarhistorischer Fachwissenstest) und c) ob sich Korrelationen zwischen dem situativ genutzten Fachwissen (Vignette) und dem übersituativ gemessenen fachlichen Wissen (Fachwissenstest) zeigen (Masanek & Doll, 2022). Im vorliegenden Beitrag soll die Gültigkeit und Reichweite der bisher gewonnenen Ergebnisse überprüft werden. Dazu werden zwei neuen Teilgruppen – Teilgruppe 1: Studierende der UHH, Teilgruppe 2: Studierende der Universität Duisburg-Essen (UDE) – zwei thematisch neue Erhebungsinstrumente vorgelegt, die denen der *Epochen*-Erhebung strukturell ähneln: eine Vignette mit einer Unterrichtsplanung zum Thema *Lyrik* sowie ein Fachwissenstest mit dem thematischen Schwerpunkt *Lyrik/Gattungen*. Auf der Grundlage der Teilstichprobe 1 (Studierende der UHH) wird zunächst der Umfang der Nutzung des professionellen Wissens untersucht und mit den bisher gewonnenen Ergebnissen der *NuProW*-Studie (Teilstichprobe 0: Studierende der UHH) verglichen. Zweitens wird die Bearbeitung der Lyrik-Vignette sowie des Fachwissenstests zu Lyrik/Gattungen in den zwei neuen Teilstichproben 1 und 2 (Studierende der UHH sowie der UDE) vergleichend untersucht.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Untersuchte Wissensbereiche

Das professionelle Wissen von Lehrkräften wird von Baumert und Kunter (2006) in die bereits erwähnten Bereiche des fachlichen, fachdidaktischen sowie pädagogischen Wissens unterteilt. Der *fachliche Wissensbereich* umfasst inhaltliches und wissenschaftstheoretisches Wissen einer bestimmten Disziplin (Masanek & Doll, 2020; Shulman, 1986). In der nachfolgend dargestellten Untersuchung wird ausschließlich Wissen der literaturwissenschaftlichen Disziplin betrachtet, das auf die Subdimensionen der Gattungen (besonders: Lyrik) sowie der *Epochen* begrenzt wird (KMK, 2019). Der *pädagogische Wissensbereich* umfasst grundsätzlich fachindifferente Wissensbestände (Shulman, 1986), die in dieser Untersuchung auf Facetten des pädagogischen Unterrichtswissens eingeschränkt werden (König

& Blömeke, 2010). Im Mittelpunkt stehen die für die Planung von Unterricht relevanten drei Facetten der Motivierung, Heterogenität sowie Strukturierung von Unterricht (König & Blömeke, 2010), die um den Aspekt des *Pedagogical Language Knowledge* ergänzt werden. In dieser Facette geht es u. a. um das Erkennen der fachindifferenten sprachlichen Herausforderung, die Lerngegenstände in sich tragen können (Bunch, 2013).

Die Untersuchung des fachdidaktischen Wissens ist in der *NuProW*-Studie auf die Erhebung des *Pedagogical Content Knowledge* (PCK; Shulman, 1986) eingeschränkt. Dieser Teilbereich fachdidaktischen Wissens beinhaltet „the knowledge of [...] and planning for teaching a particular topic in a particular way for a particular purpose to particular students for enhanced student outcomes“ (Carlson et al., 2019, S. 78). Folglich steht das fachdidaktische Lehrkräftewissen im Fokus, das im Zuge der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht benötigt wird. Zur Generierung dieses Wissens muss „die ‚Sache‘ in den pädagogischen Kontext des Lehrens und Lernens“ (König et al., 2018, S. 7) gestellt werden. Denn die

„[...] Auswahl und Darstellung von Wissensinhalten für den schulischen Unterricht erfordert eine Betrachtung der jeweiligen Wissensgebiete aus einer pädagogischen Perspektive und damit das In-Beziehung-Setzen von Wissensgebieten [...].“ (Bromme, 1995, S. 110)

Ein konstitutives Merkmal von PCK ist deshalb die Vernetzung fachlichen und pädagogischen Wissens (Masanek, 2022b), wie sich das auch in den drei dem PCK zuzuordnenden und in dieser Studie untersuchten Facetten des fachdidaktischen Lehrkräftewissens (*Erklären und Repräsentieren von Fachinhalten, Umgang mit Schülerkognitionen, Potential von Texten*, Masanek, 2022b; Pissarek & Schilcher, 2017) widerspiegelt. In der *NuProW*-Studie wird Vernetzung folglich innerhalb *eines Bereiches* des professionellen Wissens (Baumert & Kunter, 2006) – des fachdidaktischen Wissens – situiert. Folglich ist mit der Erwähnung des fachdidaktischen Wissens innerhalb dieses Beitrags grundsätzlich der Teilbereich des PCK und damit ein vernetztes Wissen gemeint.

2.2 Untersuchte Wissensarten

In dieser Untersuchung wird auf das Wissen II von Lehramtsstudierenden rekurriert, d. h. es geht um „*Wissen im subjektiven Sinne* als mentales Phänomen, ‚Wissen im Kopf‘“ (Neuweg, 2014, S. 584). Diese Wissensart grenzt sich ab vom Wissen I, das sich auf das in der Ausbildung anzueignende Professionswissen von Lehrkräften bezieht und ein „*Wissen im objektiven Sinne*, ‚Wissen im Buch‘“ (Neuweg, 2014, S. 584) meint. Wissen II unterscheidet sich zudem vom Wissen III, das eine meist implizite, nicht verbalisierte Demonstration von Wissen bezeichnet (Neuweg, 2014). Wissen II kann sowohl deklaratives als auch metakognitives Wissen umfassen. In dieser Untersuchung wird das deklarative Wissen fokussiert. Es lässt sich beschreiben als ein *Knowing That*, d. h. es geht um verbalisiertes Fak-

ten- und konzeptuelles Wissen (Renkl, 2015), das vom metakognitiven Wissen, dem „Wissen über Wissen“ (Renkl, 2015, S. 5), unterschieden werden muss.

2.3 Situiertes und nicht-situiertes Wissen

Professionelles Wissen kann sowohl in einem situierten als auch in einem nicht-situierten Kontext erhoben werden. Situiert ist dieses Wissen, wenn es im Kontext einer schulnahen Handlungssituation (z. B. der Durchführung, Planung oder Reflexion von Unterricht) untersucht wird. Nicht-situiertes Wissen wird dagegen vollständig oder weitgehend unabhängig von konkreten schulnahen Handlungssituationen gemessen (z. B. Bremerich-Vos, 2019). In dieser Studie werden das pädagogische, fachliche sowie fachdidaktische Wissen der Studierenden in einem situierten Kontext (schulnahe Handlungssituation: Beurteilung von Textvignetten zur Unterrichtsplanung) erhoben. Zusätzlich wird das fachliche Wissen anhand von nicht-situierten Fachwissenstests untersucht.

3 Forschungsstand

3.1 Die Nutzung professionellen Wissens in schulnahen Handlungssituationen

Gegenwärtig gibt es nur einige Studien, die sich in die aktuell neu entstehende Forschungsrichtung der Nutzung professionellen Wissens in schulnahen Handlungssituationen einordnen lassen. Die wenigen vorhandenen Beiträge zielen „nicht auf die Erhebung isolierten begrifflichen Wissens, sondern darauf, die Lehramtsstudierenden in eine typische berufsnahe Anforderungssituation zu versetzen“ (Winkler & Seeber, 2020, S. 33). Damit rückt dieser Forschungszweig in die Nähe zu Studien über die professionelle Unterrichtswahrnehmung. In diesen wird in der Regel mit Text- oder Videovignetten gearbeitet, in denen Studierenden oder Lehrkräften einzelne Szenen aus dem Bereich der Durchführung von Unterricht präsentiert werden (Heins, 2019; Schäfer & Seidel, 2015). Studien, die der Forschung zur Nutzung professionellen Wissens in schulnahen Handlungssituationen zugeordnet werden können, arbeiten dagegen mit Erhebungsinstrumenten, die graduell weniger nah an der realen Durchführung von Unterricht sind: So richtet sich der Fokus in der *NuProW*-Studie nicht auf die Durchführung, sondern auf die Planung von Unterricht (Masanek & Doll, 2020). In einer weiteren deutschdidaktischen Studie, die dieser Forschungsrichtung zugeordnet werden kann (*OVID-PRAX*-Studie), wird ein Erhebungsinstrument eingesetzt, das sich zwar auch der Durchführung von Unterricht widmet. Dies geschieht allerdings in einer komplexitätsreduzierten Form, denn fokussiert werden nur einzelne Faktoren der Durchführung von Unterricht: ein Gegenstand, eine Schüleraufgabe sowie zwei schriftliche Schülerantworten (Winkler & Seeber, 2020). Zudem ist

das Erkenntnisinteresse in der Forschung zur Nutzung professionellen Wissens tendenziell anders gelagert: Anders als bei Studien zur professionellen Unterrichtswahrnehmung steht nicht die Frage nach der Aufmerksamkeitsfokussierung oder Wahrnehmung (*Perception*) bestimmter Elemente einer präsentierten Situation im Fokus, sondern die Nutzung von Wissen in berufsfeldnahen Situationen (Masanek & Doll, 2020; Winkler & Seeber, 2020). Dadurch entsteht eine Nähe zu einem Teilbereich des *Noticing*-Konstrukts, dem *Knowledge-Based Reasoning*, in dem es im Kern ebenfalls um die Verknüpfung von Handlungssituationen mit professionellem Wissen geht (König et al., 2020; Schäfer & Seidel, 2015).

Mit Blick auf die bisherigen Ergebnisse konnte in der *NuProW*-Studie gezeigt werden, dass Lehramtsstudierende des Bachelors und des Masters mit dem Fach Deutsch bei der Beurteilung einer Vignette zur Unterrichtsplanung (Epochen) in der Lage sind, professionelles Wissen in schulnahen Handlungssituationen zu generieren (Masanek & Doll, 2020, 2022; Scholten et al., 2022). Am häufigsten nutzen Lehramtsstudierende den bisherigen Untersuchungen zufolge allerdings ihr pädagogisches Wissen, d. h. ein Wissen, das Aspekte fachlichen Lehrens und Lernens nicht beachtet. Rein fachliches Wissen wird dagegen für die Beurteilung der Vignette kaum genutzt (Masanek & Doll, 2020; Scholten et al., 2022). Auch Winkler und Seeber (2020) schlussfolgern auf Basis ihrer Ergebnisse, dass bei Bachelorstudierenden der „fachliche Blick auf die Lerngegenstände eher nachrangig ist, wenn in einer Testsituation eine berufliche Anforderungssituation zu bearbeiten ist“ (S. 43). In der *NuProW*-Studie zeigt sich außerdem, dass fachdidaktisches Wissen zwar häufiger als fachliches Wissen, aber deutlich seltener als pädagogisches Wissen genutzt wird. Zudem zeichnet sich das von den Proband*innen präsentierte fachdidaktische Wissen meist durch eine unpräzise-oberflächliche Fachlichkeit aus (fachlich schwach vernetztes PCK, siehe Abschnitt 5.4). Auch in der *OVID-PRAX*-Studie zeigen sich Probleme der Studierenden bei der Generierung fundierten fachdidaktischen Wissens (Winkler & Seeber, 2020). Verschiedene Studien belegen somit das Problem, dass Lehramtsstudierende die Tendenz zu einer (zu) starken Nutzung fachunspezifischen (pädagogischen) bzw. fachlich zu wenig fundierten fachdidaktischen Wissens zeigen. Die Gründe hierfür werden u. a. auf ein nur geringes und unsicheres Fachwissen der Studierenden zurückgeführt (Masanek & Doll, 2022; Winkler & Seeber, 2020).

3.2 Vernetztes Professionswissen

Bisher liegen auch nur wenige Studien vor, die sich der Untersuchung eines vernetzten Professionswissens Lehramtsstudierender widmen.¹ Für den Bereich der

1 In diesem Kontext sei darauf verwiesen, dass PCK, das sich durch Vernetzung überhaupt erst konstituiert, auch in den großen Studien zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften der vergangenen Jahre (für das Fach Deutsch: *TEDS-LT*, *FALKO-D*) untersucht wurde, allerdings nicht unter dem Fokus der Vernetzung, sodass auf diese Studien hier nicht weiter eingegangen wird (siehe die Ergebnisse zusammenfassend Bremerich-Voss, 2019).

Germanistik können neben den Arbeiten von Masanek und Doll noch die Studien von Lücke (2021) und Landgraf (2021) genannt werden. Ein Fokus dieser Arbeiten liegt auf der Analyse der Vernetzung von Wissen verschiedener Wissensbereiche, die sowohl bei Lücke als auch bei Landgraf als Vernetzung von fachlichem und fachdidaktischem Wissen verstanden wird. Landgraf (2021) fokussiert darüber hinaus noch die innerfachlichen Vernetzungen zwischen Literatur- und Sprachwissenschaft bzw. Literatur- und Sprachdidaktik. Als ein zentrales Ergebnis dieser Studien zur Vernetzung wird die große Bedeutung fachlichen Wissens für die Generierung eines fundierten fachdidaktischen Wissens (PCK) betont. Masanek und Doll (2022) weisen darüber hinaus nach, dass das Fachwissen bei Masterstudierenden „die Bearbeitung der Vignette in dem Sinne stützt, dass ein umfangreiches literarhistorisches Wissen zu einer stärkeren Nutzung fachlichen und fachlich schwach vernetzten Wissens führt“ (Masanek & Doll, 2022). Die o. g. Annahme, dass *ein Grund* für die Nutzung pädagogischen bzw. fachlich unpräzisen fachdidaktischen Wissens in schulnahen Handlungssituationen in dem Fehlen von Fachwissen bestehen (kann), wird durch diese Forschungsrichtung folglich weiter untermauert.

3.3 Der Umfang des Fachwissens von Lehramtsstudierenden

In der nationalen Studie *TEDS-LT*, die u. a. darauf abzielte, die Entwicklung professioneller Kompetenzen angehender Sekundarstufen-I-Lehrkräfte der Unterrichtsfächer Deutsch, Englisch und Mathematik zu diagnostizieren, wird den Bachelor- sowie den Masterstudierenden ein generell schwaches literaturwissenschaftliches Wissen bescheinigt. Neben literaturtheoretischem Wissen mangle es ihnen „insbesondere an literaturgeschichtlichem Wissen, genauer: an literarhistorischem Orientierungswissen“ (Bremerich-Vos et al., 2011, S. 71). Ähnliche Ergebnisse zeigten sich ebenfalls in der *NuProW*-Studie: In einem literarhistorisch ausgerichteten Fachwissenstest erreichten Bachelorstudierende nur die Hälfte der möglichen Punkte, während Masterstudierende noch schwächere Leistungen erbrachten (Masanek & Doll, 2022). Ergänzend dazu wird in der Studie *FALKO-D*, die sich der Erfassung des Fachwissens und des fachdidaktischen Wissens von (angehenden) Lehrkräften für das Fach Deutsch widmete, nahegelegt, dass im Zuge der Examensvorbereitung bzw. des Referendariats ein starker Anstieg an Fachwissen erfolgen kann (Pissarek & Schilcher, 2017). Allerdings zeigen die Ergebnisse der Studie *PlanvoLL*, in der die Rolle des professionellen Wissens bei der Bewältigung der Planung von Unterricht in der zweiten Phase der Lehrerbildung untersucht wird, ebenfalls ernüchternde Ergebnisse bezüglich des Fachwissens von Referendar*innen (Bremerich-Vos, 2019). Zusammenfassend zeigt sich die deutliche Tendenz, dass Lehramtsstudierende mit dem Fach Deutsch über ein eher schwaches und sich im Laufe des Studiums kaum entwickelndes fachliches Wissen verfügen, was mit Blick auf die Bedeutung des Fachwissens zur Generie-

rung eines fundierten fachdidaktischen Wissens durchaus als besorgniserregend zu werten ist.

4 Forschungsfragen und Hypothesen

Vor dem Hintergrund des oben dargelegten Forschungsstandes untersucht die vorliegende Studie die Frage nach dem Umfang und der Nutzung professionellen Wissens in schulnahen Handlungssituationen, wobei ein besonderes Augenmerk auf das fachliche und fachdidaktische Wissen gelegt wird. Dieses Erkenntnisinteresse impliziert die Frage danach, inwieweit die bisherigen Ergebnisse der *NuProW*-Studie replizierbar sind.

Dazu sollen in einem ersten Schritt die Ergebnisse der neuen Teilstichprobe 1 (Studierende der UHH) mit den Ergebnissen der Teilstichprobe 0 aus der Epochen-Untersuchung verglichen werden. Für diese vergleichende Untersuchung, die sich auf die Bearbeitung der Epochen- und der Lyrik-Vignette durch Studierende der UHH bezieht, gibt es keine Voruntersuchungen, sodass zu diesem Vignettenvergleich zwei explorative Forschungsfragen formuliert werden:

Frage 1: Unterscheidet sich der Umfang des von den Studierenden insgesamt genutzten professionellen Wissens bei der Bearbeitung zweier Vignetten (Vignette 1: Epochen, Vignette 2: Lyrik) signifikant?

Frage 2: Unterscheidet sich der Umfang des jeweils genutzten fachlichen, fachdidaktischen (PCK, vernetzt) sowie pädagogischen Wissens bei der Bearbeitung beider Vignetten signifikant?

Aufgrund des Forschungsstandes zum Umfang des literaturwissenschaftlichen Wissens von Lehramtsstudierenden mit dem Fach Deutsch wird zu diesem Aspekt, der auf der Basis der beiden Fachwissenstests (Thema des ersten Tests: Epochen, Thema des zweiten Tests: Lyrik) beantwortet werden soll, die folgende Hypothese formuliert:

Hypothese 1: Der Umfang des Fachwissens in der Subdimension *Lyrik/Gattungen* ist bei Bachelorstudierenden ähnlich schwach entwickelt wie der Umfang des Fachwissens in der Subdimension *Epochen*. Als schwach entwickelt definieren wir das Fachwissen, wenn im Mittel weniger als 50 % der Aufgaben eines Wissenstests von den Studierenden richtig gelöst werden.

Die weiteren Hypothesen fokussieren den angestrebten Vergleich der beiden neuen Teilstichproben (Teilgruppe 1: UHH, Teilgruppe 2: UDE), der ausschließlich auf Basis der Lyrik-Vignette sowie des Fachwissenstests zur Lyrik/Gattungen gewonnen wird. Bei der Bearbeitung der Lyrik-Vignette durch Studierende der

UHH sowie der UDE kann aufgrund der Ähnlichkeit der Curricula im Bachelorstudium für das Fach Deutsch von einem ähnlichen Wissenstand der Studierenden beider Universitäten im Hinblick auf das Thema *Lyrik/Gattungen* ausgegangen werden (vgl. Modulbeschreibung der UHH sowie der UDE). Vor diesem Hintergrund werden folgende Hypothesen formuliert:

Hypothese 2: Der Umfang des durch die Studierenden der UHH sowie der UDE insgesamt genutzten Wissens bei der Bearbeitung einer Unterrichtsplanungsvignette weist keinen signifikanten Unterschied auf.

Hypothese 3: Der Umfang der Nutzung fachdidaktischen, fachlichen sowie pädagogischen Wissens bei der Bearbeitung einer Unterrichtsplanungsvignette (Thema Lyrik) unterscheidet sich im Vergleich beider Universitäten nicht signifikant.

Hypothese 4: Der Umfang des Fachwissens von Studierenden der UHH und der UDE, der mit einem Test zu den Themen *Lyrik/Gattungen* gemessen wird, unterscheidet sich nicht signifikant zwischen den Standorten.

5 Methodik

5.1 Erhebungsinstrumente: Vignetten

Ein Grundmerkmal von Vignetten ist ihre Situierung, z. B. die schriftliche Beschreibung einer Lehr- und Lernsituationen, die um einen Bearbeitungsimpuls ergänzt wird (Benz, 2021). Sowohl die Situierung als auch der Bearbeitungsimpuls sind bei der Lyrik- und Epochen-Vignette identisch. Diese Vergleichbarkeit wird nun näher ausgeführt.

Bei beiden Vignetten handelt es sich um eine *Unterrichtsplanung*, die laut Informationstext von einer fiktiven Studentin (hier: Annalena Krause) angefertigt wurde. Beide Vignetten beginnen mit einer *situativen Einführung* in den Kontext der Unterrichtsplanung: Formuliert wird, dass es sich um eine Einführungsstunde in das jeweilige Thema handelt und die zu unterrichtende Klasse kulturell sowie leistungsmäßig heterogen zusammengesetzt ist. Überdies beinhalten beide Vignetten drei identische Informationselemente: einen Überblickstext zum Thema der Stunde (als Autorin wird die fiktive Studentin genannt), einen Primärtext sowie drei Aufgaben für die Schüler*innen. In jedes Informationselement wurden fachliche, fachdidaktische sowie pädagogische *Probleme* eingebaut (siehe Beispiele in Tabelle 1). Sowohl die Anzahl der eingebauten Probleme (Tab. 1; insgesamt 12 fachliche, 14 fachdidaktische sowie 11 pädagogische) ist vergleichbar mit denen der Epochen-Vignette als auch die Operationalisierung, der jeweils identische Konstrukte zugrunde lagen (siehe Masanek & Doll, 2020, Abschnitt 2.1).

Tab. 1: Exemplarische Probleme in den Überblickstexten der Lyrik- und der Epochen-Vignette²

Vignette <i>Lyrik</i>	Vignette <i>Epoeche</i>
Fachwissenschaftliche Probleme	
Zentrale Inhalte des Themas <i>Lyrik</i> fehlen: die Versform als zentrales Merkmal von Lyrik findet keine Erwähnung, ebenso wenig wie die Sprecherinstanz in Gedichten.	Zentrale Inhalte des Themas <i>Aufklärung</i> fehlen: Die Erwähnung Kants fehlt ebenso wie der zentrale Gedanke der Erziehung hin zur Sittlichkeit und Mündigkeit.
Fachdidaktische Probleme	
Typische Merkmale der Gattung der Lyrik werden vorformuliert, sodass lediglich ein Nachvollziehen derselben ohne eigene Konstruktionsleistung gefordert ist.	Typische Epochenmerkmale werden vorformuliert, sodass lediglich ein Nachvollziehen derselben ohne eigene Konstruktionsleistung gefordert ist.
Pädagogische Probleme	
Der Gegenstand bietet keinerlei Formen der inneren Differenzierung an.	Der Gegenstand bietet keinerlei Formen der inneren Differenzierung an.

Neben der Veränderung des thematischen Schwerpunktes gibt es noch eine weitere Variation in der Konzeption der Vignetten: In der Planung zur Epochen-Stunde wurde ein theoretisch-poetologischer Text von Gottsched präsentiert. Zu diesem wurden zwei Aufgaben für die Lernenden präsentiert: a) „Formuliere in eigenen Worten, was Gottsched unter ‚guter‘ Literatur versteht!“ sowie b) „Vergleiche abschließend das, was du in diesem Kapitel über die Aufklärung gelernt hast, mit dem, was du zuvor über die Epoeche des Barock gelernt hast! Achte dabei besonders auf die Formulierung von wesentlichen Unterschieden beider Epochen!“. In der Lyrik-Vignette ist dieser Text durch die Ballade *Der Knabe im Moor* von Annette v. Droste-Hülshoff ersetzt. An diese Primärliteratur knüpfen zwei ebenfalls mit Problemen versehene Aufgabenstellungen an. So lautet Aufgabe 2: „Ein Vergleich zeichnet sich dadurch aus, dass Belebtes mit Unbelebtem, Menschliches mit Nichtmenschlichem verglichen wird. Schreibe zwei Textstellen aus *Der Knabe im Moor* auf, die mit derartigen Vergleichen arbeiten.“ Aufgabe 3 lautet: „*Der Knabe im Moor* thematisiert die Gefährlichkeit des Moors durch dort spukende Gestalten. Belege diese Deutung mit geeigneten Textstellen und schreibe diese auf.“

Das *Frage- und Antwortformat* beider Vignetten ist identisch. Das offene Frageformat enthält die beiden bereits bei der Epochen-Vignette vorgegebenen Aufgabenstellungen für die Studierenden:

1. Sie wollen Annalena (der fiktiven Studentin) eine Rückmeldung zu ihrer Unterrichtsplanung geben. Welche Gedanken machen Sie sich zu der von Annalena geplanten Unterrichtsstunde?

2 Zur genaueren Darstellung der Epochen-Vignette vgl. z. B. Masanek und Doll (2020).

2. Gibt es Veränderungen, die Sie an der Planung von Annalena vornehmen würden? Haben Sie alternative Ideen?

Aufgabe 1 ermöglicht eine indirekte Kompetenzmessung (advokatorischer Ansatz), weil die Proband*innen die in der Vignette beschriebene Unterrichtsplanung einer anderen Lehrperson bewerten sollen (Benz, 2021). Aufgabe 2, die für die Studierenden erst nach der Erledigung der ersten Aufgabe sichtbar wird, folgt stärker dem eigenaktiven Ansatz. Dieser ist dadurch gekennzeichnet, dass das vorgelegte Material dazu anregt, selbst eine Situation (hier: das Entwerfen von Alternativen) zu gestalten (Benz, 2021). Zugleich wird mit den zwei Aufgaben ein authentischer Lebensweltbezug für die Studierenden hergestellt, die sich selbst in der Situation befinden, (bald) erste eigene Unterrichtsplanungen entwerfen zu müssen. Die definiert-divergente Gestaltung der Aufgaben (Maier et al., 2010) ermöglicht es den Proband*innen überdies, selbst den Weg zur Lösung der Aufgaben wählen zu können. D. h. es bleibt den Studierenden überlassen, ob sie im Zuge der Beurteilung bzw. der Entwicklung von Alternativen fachliches, fachdidaktisches und/oder pädagogisches Wissen nutzen.

Das *Antwortformat* beider Vignetten ist nur formal vorstrukturiert: Präsentiert werden den Studierenden mehrere Seiten mit sechs (nach Aufgabe 1) bzw. drei (nach Aufgabe 2) leeren Kästchen. Diese sind versehen mit folgender Aufforderung: „Bitte schreiben Sie Gedanken, die für Sie zusammengehören (Gedankengang), jeweils in ein Kästchen.“ Dieses Antwortformat, das die Gedanken als explizierten und verbalisierten Ausdruck vernetzten Wissens interpretiert, gibt den Proband*innen die Möglichkeit zu inhaltlich nicht vorstrukturierten Antworten. Überdies bleibt es den Studierenden überlassen zu entscheiden, welche Gedanken für sie zusammengehören, d. h. auf kognitiver Ebene miteinander vernetzt sind. Die Überprüfung der inhaltlichen Validität beider Vignetten erfolgte durch eine Expertengruppe, bestehend aus Deutschdidaktiker*innen, Literaturwissenschaftler*innen, Psycholog*innen sowie mehreren Lehramtsstudierenden mit dem Fach Deutsch (Bachelor- und Masterstudierende). In einer Pilotierungsschleife wurde die Vignette hinsichtlich ihrer Inhaltsvalidität geprüft und entsprechend dem zentralen Erkenntnisinteresse dieser Studie verändert. Vorgelegt wurde den Studierenden die jeweils nach der Pilotierung aktualisierte Fassung der Vignette.

5.2 Erhebungsinstrumente: Fachwissenstests

Die zwei Fachwissenstests zu den Subdimensionen a) Epochen und b) Lyrik/Gattungen lehnen sich an die Struktur fachwissenschaftlicher Items in *TEDS-LT* an (Bremerich-Vos et al., 2011). Der Fachwissenstest zu der literaturwissenschaftlichen Subdimension *Lyrik/Gattungen*, der mit sechs Studierenden der UDE sowie sieben Studierenden der UHH pilotiert wurde, besteht aus 18 Items, von denen neun Items geschlossen und weitere neun Items offen formuliert sind. Die Iteminhalte orientie-

ren sich eng an den in den Lerngelegenheiten sowohl der UHH als auch der UDE vermittelten literaturwissenschaftlichen Inhalten. Neun der insgesamt 18 Items beziehen sich auf in die Vignette eingebauten fachlichen Probleme (siehe Tabelle 2).

Tab. 2: Ausgewählte fachliche Probleme in der Vignette im Vergleich mit den Items im Fachwissenstest (Thema: Lyrik/Gattungen)

Fachliche Probleme in der Lyrik-Vignette	Items des Fachwissenstests zu Lyrik/Gattungen
Die drei Großgattungen werden inkorrekt als <i>Epik</i> , <i>Lyrik</i> und <i>Prosa</i> benannt.	Nennen Sie die drei grundlegenden Gattungen der Literatur!
Fälschlicherweise wird eine klare Trennbarkeit zwischen der Gattung der Epik und der Lyrik behauptet.	Kreuzen Sie die richtige/n Antwort/en an: ☐ Literarische Gattungen lassen sich deutlich voneinander trennen. ☐ Literarische Gattungen sind idealtypische wissenschaftliche Konstruktionen. ☐ Literarische Gattungen können nach unterschiedlichen Kriterien gebildet werden. ☐ Alle literarischen Texte können jeweils einer Gattung deutlich zugeordnet werden. ☐ Literarische Gattungen existieren als normative Vorgaben in den Köpfen von Leser*innen und Autor*innen.
Das zentrale und entscheidende Merkmal von Lyrik – die mündliche oder schriftliche Rede in Versen, die nicht auf ein Rollenspiel hin angelegt ist – wird im Überblickstext nicht erwähnt. Stattdessen wird die Kürze als entscheidendes Merkmal der Lyrik benannt.	Welche Merkmale von Lyrik treffen auf <i>alle</i> Gedichte zu? Kreuzen Sie die richtige(n) Antworten an! Ein jedes Gedicht zeichnet sich dadurch aus, dass ☐ es in Reimen verfasst ist. ☐ es klangliche Besonderheiten (z. B. Lautmalerei, Inversion) beinhaltet. ☐ es ein alternierendes Metrum besitzt. ☐ es eine mündliche oder schriftliche Rede in Versen ist, d. h. durch zusätzliche Pausen oder Zeilenumbrüche von der Alltagssprache abgehoben ist. ☐ es kein Rollenspiel ist, d. h. nicht auf szenische Aufführung hin angelegt ist. ☐ es formal kurz ist.
Die Sprecherinstanz in lyrischen Texten wird im Überblickstext nicht erwähnt.	Kreuzen Sie die jeweils zutreffende Antwort an: Die Erzählinstanz in lyrischen Texten kann bezeichnet werden als ☐ lyrisches Ich ☐ Ich-Erzähler*in ☐ lyrische/r Sprecher*in ☐ interne Fokalisierung
Metrum und Versfuß werden in der Vignette fälschlicherweise gleichgesetzt.	Kreuzen Sie die richtige Antwort an: Ein <i>Jambus</i> ist ☐ eine Gedichtform ☐ ein rhetorisches Stilmittel ☐ ein Metrum ☐ ein Versfuß

Fachliche Probleme in der Lyrik-Vignette	Items des Fachwissenstests zu Lyrik/Gattungen
Eine Elegie wird inkorrekt als ein Metrum bezeichnet.	Kreuzen Sie die richtige Antwort an: Eine <i>Elegie</i> ist ☐ identisch mit einer Ode ☐ eine Gedichtform ☐ ein Genre der Gegenwartsliteratur ☐ ein antikes Metrum
In Aufgabe 2 wird die für eine Personifikation gültige Definition für einen Vergleich gewählt.	Kreuzen Sie die richtige(n) Antwort(en) an. Ein Vergleich ☐ zeichnet sich dadurch aus, dass eine nichtmenschliche Erscheinung in menschlicher Gestalt dargestellt wird. ☐ ist nur zwischen zwei nicht identischen Sachverhalten möglich, die ein <i>tertium comparationis</i> (eine gemeinsame Eigenschaft) besitzen. ☐ ist formal meist an Vergleichspartikeln (z. B. <i>wie, als, gleich</i>) erkennbar. ☐ zeichnet sich dadurch aus, dass zwei unterschiedliche Sachverhalte ihre Selbstständigkeit verlieren und semantisch verschmelzen. ☐ ist ein anderer Ausdruck für ein Leitmotiv.
Die Ballade <i>Der Knabe im Moor</i> wird fälschlicherweise als ein Gedicht benannt.	„Eine Ballade ist ein literarischer Text, der zwischen den Gattungen steht.“ Erläutern Sie diese Aussage.

Der Fachwissenstest zu dem Thema *Epochen* besteht aus sechs geschlossenen und zehn offenen Items (Masanek & Doll, 2022). Neun dieser 16 Items schließen direkt an die in die Vignette eingebauten fachlichen Probleme an.

Tab. 3: Ausgewählte fachliche Probleme in der Vignette im Vergleich mit Items im Fachwissenstest (Thema *Epochen*)

Fachliche Probleme in der Epochen-Vignette	Items des Fachwissenstests zu Epochen
Typische literarisch-aufklärerische Gattungen sind das Lehrgedicht, die Fabel sowie Märchen und Kunstmärchen.	Kreuzen Sie an, welche drei Gattungen typisch für die Epoche der Aufklärung sind. ☐ Märchen ☐ bürgerliches Trauerspiel ☐ Heldenepos ☐ Fabel ☐ Kunstmärchen ☐ Kurzgeschichte ☐ Robinsonade
In der Ringparabel verdeutlicht er [Lessing] den für die Epoche der Aufklärung zentralen Gedanken der Humanität.	Kreuzen Sie an: Der Gedanke der Humanität wird in der Regel bevorzugt welcher Epoche zugeordnet? ☐ Aufklärung ☐ Barock ☐ Romantik ☐ Klassik

Fachliche Probleme in der Epochen-Vignette	Items des Fachwissenstests zu Epochen
Fehlende Erwähnung Kants in der Textvignette	Nennen Sie zwei Personen, die sich im 18. Jahrhundert theoretisch-philosophisch mit der Frage <i>Was ist Aufklärung?</i> auseinandergesetzt haben!
Vergleiche abschließend das, was du in diesem Kapitel über die Aufklärung gelernt hast, mit dem, was du zuvor über die Epoche des Barock gelernt hast! Achte dabei besonders auf die Formulierung von wesentlichen Unterschieden beider Epochen.	Kreuzen Sie die richtige/n Antwort/en an: Literaturgeschichtliche Epochen innerhalb der Literaturwissenschaft () sind Konstrukte, die sich zeitlich klar voneinander trennen lassen. () umfassen fast alle literarischen Texte, die innerhalb eines bestimmten Zeitraums publiziert wurden. () sind nachträglich gebildete Konstrukte. () werden anhand unterschiedlicher Kriterien (Ort, Historie, Poetologie, Philosophie etc.) entwickelt. () können sich gegenseitig überlappen.

Beide Fachwissenstests wurden von den Studierenden *nach* der Kommentierung der Vignette bearbeitet, auf die sie nach Abschluss der Beurteilung keinen Zugriff mehr hatten.

5.3 Durchführung der Untersuchung und Stichprobe

Die Erhebung zum Thema *Lyrik*, die aufgrund der Corona-Pandemie im Rahmen von Online-Seminaren in einem digitalen Format stattfand, wurde sowohl an der UHH als auch an der UDE am Ende des Sommersemesters 2021 innerhalb von fachdidaktischen Einführungskursen durchgeführt. Sowohl an der UHH als auch an der UDE hatten die Studierenden jeweils eine Stunde Zeit, um die beiden Erhebungsinstrumente zum Thema *Lyrik* zu bearbeiten. Die Durchführung der Epochen-Erhebung wurde u. a. in Masanek und Doll (2020, 2022) näher ausgeführt und wird deshalb an dieser Stelle nicht fokussiert. Insgesamt nahmen im Sommersemester 2021 $N = 100$ Bachelorstudierende verschiedener Lehramtsstudiengänge teil (neue Gesamtstichprobe). Davon studierten $n = 51$ an der UHH (Teilstichprobe 1) und $n = 49$ an der UDE (Teilstichprobe 2; $n = 61$, Größe der Teilstichprobe 0 vorheriger Erhebungen zur Epochen-Vignette). 71 % (UDE) bzw. 80 % (UHH) der Teilnehmer*innen waren weiblichen Geschlechts (Teilstichprobe 0, 82,5 %). An der UDE betrug das mittlere Fachsemester der Studierenden $M = 4.78$ ($SD = 1.65$), an der UHH $M = 4.43$ ($SD = 1.01$) (Teilstichprobe 0, $M = 4.30$, $SD = 1.43$). Dieser Unterschied zwischen den Teilstichproben 1 und 2 war nicht signifikant ($p = .209$). Die mittlere Abiturnote an der UDE betrug $M = 2.30$ ($SD = .46$) und an der UHH $M = 2.08$ ($SD = 0.54$). Dieser Unterschied war signifikant ($p = .033$) und von kleiner Effektstärke (Cohen, 1992; $d = .43$). Die mittlere Abiturnote der Teilstichprobe 0 betrug $M = 2.05$ ($SD = 0.69$). Die Unterschiede zwischen den UHH-Teilstichproben 0 und 1 in den Variablen Geschlecht, Fachsemester und Abiturnote waren nicht signifikant ($.57 \leq p \leq .77$).

5.4 Auswertung: Inhaltsanalyse der Studierendenkommentare zur Vignette *Lyrik*

Vergleichbar mit der Auswertung der Epochen-Vignette wurden die Daten der Lyrik-Erhebung in einem Mixed-Methods-Verfahren ausgewertet. Dies gliederte sich in eine qualitativ orientierte inhaltsanalytische Kodierung und eine anschließende quantitative Auswertung. In einem ersten Schritt wurden dazu jeweils die in einem Kästchen notierten Gedanken als eine Analyseeinheit der qualitativen und quantitativen Auswertung zugrunde gelegt. Die in einem ersten Schritt erfolgende inhaltsanalytische Codierung, die im Mittelpunkt dieses Abschnitts steht, orientierte sich an dem in Masanek und Doll (2020) entwickelten Codierschema: Als fachlich wurden Analyseeinheiten codiert, in denen Proband*innen ausschließlich fachwissenschaftliches Wissen formulierten. Pädagogische Analyseeinheiten gaben sich durch die Formulierung fachindifferenten Wissens zu erkennen. Äußerungen von Studierenden wurden als fachdidaktisch codiert, wenn innerhalb einer Analyseeinheit sowohl Bezüge auf den fachwissenschaftlichen als auch auf den pädagogischen Wissensbereich vorhanden waren (Masanek, 2022b). Zur Veranschaulichung zeigt Tabelle 4 drei beispielhafte Analyseeinheiten.

Tab. 4: Exemplarische Analyseeinheiten in den drei Wissenskategorien

Fachlich	Fachdidaktisch	Pädagogisch
„Die drei Großgattungen lauten Epik, Lyrik und Dramatik. Prosa ist falsch.“ (Proband 7 Hamburg)	„Der Überblickstext ist inhaltlich komplex. Er kann nur von jemandem verstanden werden, der schon Vorwissen zum Thema <i>Lyrik</i> besitzt.“ (Proband 43, Hamburg)	„Der Satzbau und die Sprache generell im Überblickstext ist richtig schwierig. Das wird viele Schüler sicherlich überfordern.“ (Probandin 15, Duisburg-Essen)

In einem zweiten Schritt wurden die fachdidaktischen Analyseeinheiten hinsichtlich ihres Grades an Fachlichkeit in die zwei Subkategorien *fachlich stark vernetzt* und *fachlich schwach vernetzt* unterschieden (ausführlich in Masanek & Doll, 2022). *Fachlich stark vernetzte Analyseeinheiten* zeichnen sich durch ein Einbringen präzise benannter neuer Fachinhalte aus oder durch Beurteilungen der Planung oder der Entwicklung von Alternativen, in welchen sich eine tiefere, mit erkennbarem Hintergrundwissen angereicherte fachliche Analyse neuer oder bereits genannter fachlicher Inhalte zeigt. Als ein Beispiel hierfür wird folgende Analyseeinheit präsentiert:

„Zeitgenössisch arbeiten. Lyrik ist modern im Hip Hop und Rap. Es ist vom privilegierten Schreiber in die Ghettos gelangt, die ab den 80er-Jahren immer mehr Einfluss bekamen. Missstände aufdeckte. Themenwahl sollte sich an der Zeit orientieren und nicht immer an altbewährten Texten klammern. Gryphius mag tolle Sonette geschrieben haben, außer im Fach Geschichte im 30-jährigen Krieg nicht motivierend für eine 9te Klasse.“ (Probandin 3, Duisburg-Essen)

Fachlich schwach vernetzte Analyseeinheiten wiesen dagegen einen geringen Grad an fachlicher Präzision auf.³ Mangelnde Präzision zeigte sich, wenn ein neuer, spezifischer fachlicher Gegenstand oder Inhalt zwar eingeführt, aber ungenau benannt wurde. Mangelnde Präzision zeigte sich weiterhin, wenn ein in der Planung erwähnter Gegenstand fachlich nur marginal im Hinblick auf seinen Bildungsgehalt durchdacht wurde:

„Eingangs wurde erwähnt, dass die Klasse ein geringes Interesse an Literatur zeigt. *Der Knabe im Moor* scheint mir an dieser Stelle unpassend gewählt. Vielleicht wäre es eine Möglichkeit, ein kürzeres und inhaltlich leichteres Gedicht zu wählen, um so die Aufmerksamkeit der Schüler*innen nicht zu überstrapazieren.“ (Probandin 31, Duisburg-Essen)

Im letzten Schritt wurden die Anzahlen generierter Gedanken ausgezählt, die jeder der folgenden drei Kategorien zugeordnet worden waren: *fachlich*, *fachdidaktisch* und *pädagogisch*. Die als fachdidaktisch codierten Analyseeinheiten wurden in einem nächsten Schritt noch den beiden Subkategorien *fachlich schwach vernetzt* oder *fachlich stark vernetzt* zugeordnet. Außerdem wurde aus der Summe der generierten Gedanken ein Gesamtindex gebildet.

5.5 Auswertung: Statistische Analysen

Die inhaltsanalytisch erzeugten Daten wurden im nächsten Auswertungsschritt mit quantitativen Methoden analysiert. Zur Feststellung möglicher Unterschiede in der Zahl verbalisierter Gedanken in den Wissenskategorien zwischen den Studierenden der UDE und der UHH bei der Bearbeitung der Lyrik-Vignette wurden Kovarianzanalysen (Bortz & Schuster, 2010) berechnet. Als Kovariate wurde die Abiturgesamtnote als Proxi für die kognitive Grundfähigkeit verwendet. Hierdurch war es möglich, den Varianzanteil in den abhängigen Variablen, der durch die kognitive Grundfähigkeit bedingt ist, von dem Varianzanteil abzugrenzen, der auf die Themenbereiche der Textvignetten bzw. die Hochschulstandorte zurückgeht. Durch ein analoges kovarianzanalytisches Vorgehen wurden die Zahlen verschriftlichter Gedanken in den Wissenskategorien beim Vergleich der Bearbeitung der Epochen- und Lyrik-Vignette durch die Bachelorstudierenden analysiert. Zur Einschätzung der Bedeutung der gefundenen Unterschiede und Zusammenhänge wurden von Cohen (1992) entwickelte Konventionen für Effektstärken verwendet. Als Maß der Effektstärke wird in den Kovarianzanalysen η_p^2 verwendet, das dem prozentualen Anteil der von einem Faktor aufgeklärten Varianz in der abhängigen Variable entspricht. Durch Konvention wurde festgelegt, dass $\eta_p^2 = .01$ eine kleine, $\eta_p^2 = .06$ eine mittlere und $\eta_p^2 \geq .14$ eine große Effektstärke anzeigt. Bei Mittelwertvergleichen wird als Index der Effektstärke Cohens d verwendet ($d = .20$ bezeichnet eine kleine, $d = .50$ eine mittlere und $d \geq .80$ eine große Effektstärke).

3 Zum Umgang mit weniger eindeutigen bzw. sich an der Grenze befindlichen Codiereinheiten siehe Masanek (2022b).

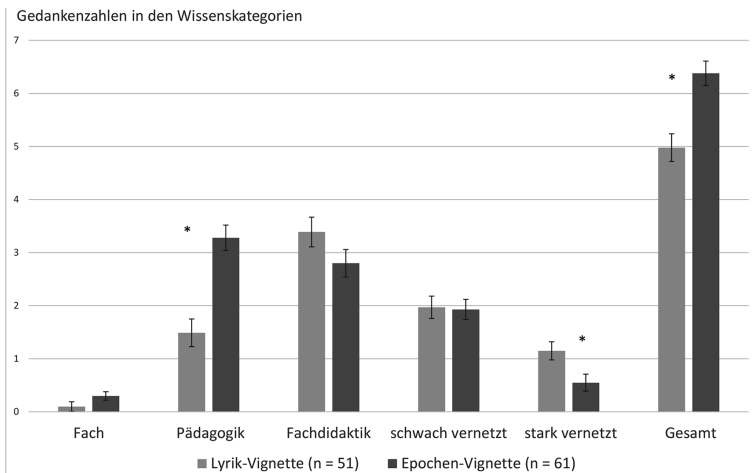
5.6 Auswertung: Der Fachwissenstest *Lyrik/Gattungen*

Von den insgesamt 18 Items des Fachwissenstests *Lyrik/Gattungen* konnten zwei wegen geringer Trennschärfen nicht berücksichtigt werden, sodass insgesamt 16 Items mit akzeptablen Trennschärfen (Cronbachs $\alpha = .67$) in die Auswertung des finalen Tests eingingen. Insgesamt konnten maximal 21 Punkte erreicht werden (Epochen-Erhebung: 22 Punkte), da bei einigen Items ein Punkt für eine teilweise richtige Lösung und 2 Punkte für eine vollständig richtige Lösung erzielt werden konnten. Die Überprüfung von Hypothese 1 zur Annahme eines gering ausgeprägten Wissensumfangs in den Gebieten *Epochen* einerseits und *Lyrik* andererseits erfolgte auch hier durch die Berechnung einer Kovarianzanalyse mit der Abiturnote als Kovariate.

6 Ergebnisse

6.1 Ergebnisse zum Vergleich der Lyrik- und Epochen-Vignette zur Unterrichtsplanung bei Bachelorstudierenden der Universität Hamburg

Zunächst wird Bezug genommen auf die Fragestellungen 1 und 2 zum Umfang der Nutzung professionellen Wissens bei der Bearbeitung der Lyrik- und Epochen-Vignette an der UHH. Abbildung 1 zeigt für die Lyrik- ($n = 51$) und die Epochen-Vignette ($n = 61$) die mittleren Anzahlen generierter Gedanken in den Wissenskategorien als Ergebnis der separaten Kovarianzanalysen für die Wissenskategorien nach Auspartialisieren der Abiturnote.



Anmerkung. *Schwach vernetzt* meint fachlich schwach vernetzt, *stark vernetzt* meint fachlich stark vernetzt. Beide Kategorien sind Subkategorien des fachdidaktischen Wissensbereichs. * steht für $p < .05$.

Abb. 1: Mittlere Zahlen generierter Gedanken in den Wissenskategorien an der Universität Hamburg für die Lyrik- und die Epochen-Vignette mit statistischer Kontrolle der Abiturnote (eigene Darstellung)

Tabelle 5 präsentiert die Signifikanztests und Effektstärken der Kovarianzanalysen zu den Wissenskategorien mit der Abiturnote als Kovariate:

Tab. 5: Vergleich der Nutzung der Lyrik- und Epochen-Vignette an der Universität Hamburg: Kovarianzanalysen für die Zahl generierter Gedanken in den Wissenskategorien mit Abiturnote als Kovariate – F-Tests, Signifikanzen und Effektstärken

Wissenskategorie	Kovariate: Abiturnote (n = 112)			Lyrik- vs. Epochen-Vignette (n = 112)		
	F(1, 109)	p	η_p^2	F(1, 109)	p	η_p^2
Fachlich	0.32	.573	-	2.78	.098	-
Pädagogisch	0.27	.871	-	26.33	.001	.195
Fachdidaktisch	11.55	.001	.096	2.43	.122	-
Fachlich schwach vernetzt	4.51	.036	.040	0.02	.880	-
Fachlich stark vernetzt	5.37	.022	.047	6.64	.011	.057
Gesamtwissen	13.47	.001	.110	16.24	.001	.130

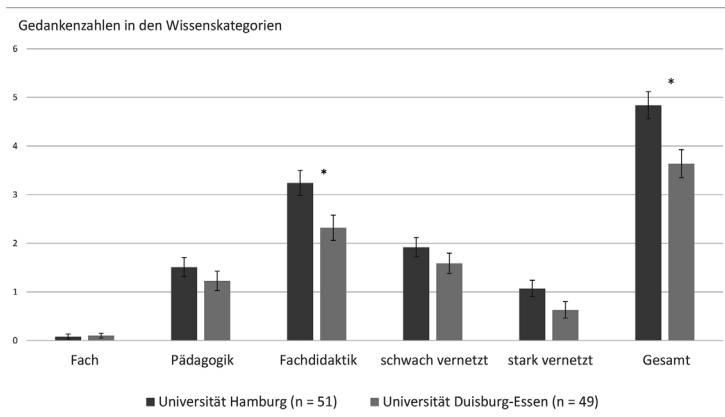
Abbildung 1 zeigt, dass fachliches Wissen bei der Bearbeitung beider Vignetten kaum genutzt wurde ($M_{Lyr} = 0.10$ und $M_{Epo} = 0.30$) und sich im Vergleich nicht signifikant unterschied. Außerdem nutzten die Studierenden bei der Bearbeitung der Epochen-Vignette ($M_{Epo} = 3.28$) signifikant mehr pädagogisches Wissen als bei der Auseinandersetzung mit der Lyrik-Vignette ($M_{Lyr} = 1.49$). Dieser Unterschied weist eine große Effektstärke ($\eta_p^2 = .195$) auf (siehe letzte Spalte in Tabelle 5). Bei der Lyrik-Vignette wurde umgekehrt in der Tendenz, aber nicht signifikant ($p = .122$) mehr fachdidaktisches Wissen genutzt als bei der Epochen-Vignette ($M_{Lyr} = 3.39$ und $M_{Epo} = 2.80$), und zwar bevorzugt in seiner fachlich schwach vernetzten Form. Ein signifikanter Unterschied zeigte sich jedoch für die Subkategorie fachlich stark vernetzten Wissens, das bei der Bearbeitung der Lyrik-Vignette signifikant häufiger genutzt wurde ($M_{Lyr} = 1.15$ und $M_{Epo} = 0.55$; $p = .011$). Hierbei handelt es sich um einen Unterschied von mittlerer Effektstärke ($\eta_p^2 = .057$). Schließlich verschriftlichten die Studierenden insgesamt signifikant mehr professionelles Wissen bei der Bearbeitung der Epochen-Vignette ($M_{Epo} = 6.38$ und $M_{Lyr} = 4.98$; $p = .001$), ein Effekt von mittlerer Effektstärke ($\eta_p^2 = .130$):

Im Folgenden wird Hypothese 1 zum Umfang des Fachwissens im Vergleich der Tests zu den Themenbereichen *Lyrik/Gattungen* und *Epochen* überprüft. Die Kovarianzanalyse zeigt hier, dass die Abiturnote einen signifikanten Einfluss auf das Testergebnis in beiden Wissenstests hat ($F(1, 109) = 23.70$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .179$),

dass es jedoch erwartungsgemäß keinen signifikanten Unterschied zwischen den Wissenstests zu den beiden Themengebieten gibt, wenn der Prozentsatz erzielter Punkte verglichen wird ($F(1, 109) = 0.14$; $p = .712$). Die Studierenden erzielten im Mittel nach Auspartialisieren der Abiturnote $M = 48.7\%$ der erreichbaren 21 Punkte im Test zum Lyrik-/Gattungswissen und $M = 49.8\%$ der erreichbaren 22 Punkte im Test zum Epochenwissen. In beiden Fachwissenstests zeigte sich damit hypothesenkonform ein nur schwach entwickeltes Fachwissen der Bachelorstudierenden.

6.2 Ergebnisse zum Vergleich der Teilstichproben der Universitäten Hamburg und Duisburg-Essen (Lyrik-Vignette)

Im Folgenden werden die Hypothesen 2 und 3 überprüft, in denen keine Unterschiede bei der Nutzung professionellen Wissens bei der Bearbeitung der Lyrik-Vignette an den Hochschulstandorten UHH ($n = 51$) und UDE ($n = 49$) angenommen werden. Abbildung 2 zeigt für beide Hochschulstandorte die mittlere Anzahl generierter Gedanken zur Lyrik-Vignette in den Wissenskategorien als Ergebnis der separaten Kovarianzanalysen nach Auspartialisieren der Abiturnote.



Anmerkung. Schwach vernetzt meint fachlich schwach vernetzt, stark vernetzt meint fachlich stark vernetzt. Beide Kategorien sind Subkategorien des fachdidaktischen Wissensbereichs. * steht für $p < .05$.

Abb. 2: Mittlere Zahlen generierter Gedanken zur Lyrik-Vignette in den Wissenskategorien an den Universitäten von Hamburg und Duisburg-Essen mit statistischer Kontrolle der Abiturnote (eigene Darstellung)

Tabelle 6 präsentiert die Signifikanztests und Effektstärken der Kovarianzanalysen für die Wissenskategorien mit der Abiturnote als Kovariate:

Tab. 6: Vergleich der Nutzung der Lyrik-Vignette an den Universitäten Hamburg und Duisburg-Essen: Kovarianzanalysen für die Zahl generierter Gedanken in den Wissenskategorien mit Abiturnote als Kovariate – F-Tests, Signifikanzen und Effektstärken

Wissens- kategorie	Kovariate: Abiturnote (n = 100)			Studienort (n = 100)		
	F(1, 97)	p	η_p^2	F(1, 97)	p	η_p^2
Fachlich	4.11	.045	.041	0.40	.841	-
Pädagogisch	0.42	.518	-	1.02	.315	-
Fachdidaktisch	11.29	.001	.104	6.20	.014	.060
Fachlich schwach vernetzt	1.67	.199	-	1.29	.258	-
Fachlich stark vernetzt	7.70	.007	.074	3.24	.075	-
Gesamtwissen	8.67	.004	.082	8.46	.004	.080

Abbildung 2 zeigt, dass an beiden Universitäten bei der Bearbeitung der Lyrik-Vignette kaum fachliches Wissen eingesetzt wurde ($M_{UHH} = 0.08$ und $M_{UDE} = 0.10$) und dass sich dieses weitgehende Unterbleiben der Nutzung fachlichen Wissens an beiden Universitäten nicht signifikant unterschied ($p = .841$). Ebenso unterschied sich die Nutzung pädagogischen Wissens ($M_{UHH} = 1.51$ und $M_{UDE} = 1.23$) an beiden Standorten nicht signifikant ($p = .315$). Besonders häufig wurde an beiden Universitäten fachdidaktisches Wissen bei der Kommentierung der Lyrik-Vignette genutzt ($M_{UHH} = 3.24$ und $M_{UDE} = 2.32$), und zwar bevorzugt fachlich schwach vernetztes fachdidaktisches Wissen ($M_{UHH} = 1.92$ und $M_{UDE} = 1.59$). Im Vergleich beider Universitäten nutzten Studierende der UHH sowohl signifikant ($p = .014$) mehr fachdidaktisches Wissen als auch signifikant ($p = .004$) mehr professionelles Wissen insgesamt bei der Bearbeitung der Lyrik-Vignette ($M_{UHH} = 4.84$ und $M_{UDE} = 3.64$; $p = .014$). Beide Unterschiede sind von mittlerer Effektstärke. Die Hypothesen 2 und 3, in denen keine Unterschiede zwischen den Hochschulstandorten erwartet wurden, werden durch diese Ergebnisse falsifiziert.

Bei Überprüfung der Hypothese 4 zum Umfang des Fachwissens an den beiden Hochschulstandorten im Test zu *Lyrik/Gattungen* zeigt die Kovarianzanalyse, dass die Abiturnote erneut einen signifikanten und starken Einfluss auf das Testergebnis hat ($F(1, 97) = 20.81$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .18$), dass es jedoch hypothesenkonform keinen signifikanten Unterschied im deklarativen Wissen zwischen den beiden Universitäten gibt ($F(1, 97) = 1.30$; $p = .258$). Die Studierenden der UHH erzielten im Mittel nach Auspartialisieren der Abiturnote $M = 47.1$ % der Punkte, die der UDE $M = 50.5$ % von 21 erreichbaren Punkten im Wissenstest. Hypothese 4 wird somit durch die Daten gestützt.

7 Zusammenfassung und Diskussion

Leitend für diese Studie war die Frage, inwieweit bisherige Ergebnisse der *NuProW*-Studie bei einer thematischen Variation der Erhebungsinstrumente und bei einer Ausweitung der Stichprobe auf eine zweite Hochschule repliziert werden können. Die Ergebnisse zeigen, dass dies nur teilweise der Fall ist.

7.1 Den Forschungsstand zur Wissensnutzung bei der Vignettenbearbeitung replizierende Ergebnisse

Sowohl im Vergleich beider Vignetten als auch beider Universitäten zeigt sich, dass Lehramtsstudierende in der konstruierten schulnahen Handlungssituation kaum fachliches Wissen nutzen (konnten). So haben im Zuge der Kommentierung der Lyrik-Vignette nur drei Proband*innen der UHH fachliches Wissen genutzt, an der UDE nur zwei. Die fachliche Kritik dieser fünf Studierenden an Inhalten der Lyrik-Vignette bezog sich ausschließlich auf zwei eingebaute fachliche Probleme: Moniert wurde der falsch definierte Vergleich in der Schüleraufgabe 2 sowie die inkorrekte Benennung der Gattungen im Überblickstext, während die weiteren fachlichen Probleme (siehe Abschnitt 5.2) *von allen anderen Studierenden* unbeachtet blieben. Insgesamt werden so bisherige Forschungsergebnisse, welche über die nur schwache Nutzung fachlichen Wissens durch Lehramtsstudierende in schulnahen Handlungssituationen berichten, repliziert (Heins, 2022; Masanek & Doll, 2020, 2022; Winkler & Seeber, 2020). Repliziert wurden überdies die in weiteren Studien gefundenen schwachen Leistungen der Lehramtsstudierenden in nicht-situierter Fachwissenstests (Bremerich-Vos, 2019; Bremerich-Vos et al., 2011), die in der vorliegenden Untersuchung für die Subdimension *Lyrik/Gattungen* belegt werden. Dieses Ergebnis limitierend muss allerdings beachtet werden, dass sich beide Fachwissenstests der *NuProW*-Studie inhaltlich an die in die Vignette eingebauten fachlichen Probleme angeschlossen haben, was evtl. zu einer fachlichen Verunsicherung der Studierenden und damit zu den insgesamt schwachen Ergebnissen beigetragen hat.

Welche weiteren Gründe können zur Erklärung der schwachen Nutzung fachlichen Wissens in einer schulnahen Handlungssituation herangezogen werden? Die obigen Ausführungen machen deutlich, dass ein geringer fachwissenschaftlicher Wissensumfang ein Grund für die ausbleibende Nutzung fachlichen Wissens ist. Zugleich kann dieses Nutzungsverhalten aber nicht ausschließlich durch fehlendes fachliches Wissen der Studierenden erklärt werden. Denn eine vergleichende Betrachtung von Fachwissenstest und Bearbeitung der Vignette zeigt, dass sich bei der Beurteilung der Unterrichtsplanung nur drei Proband*innen kritisch zu dem eingebauten Gattungsproblem äußerten (siehe Tabelle 2), während 92 % der Studierenden die Frage nach den Gattungen im Fachwissenstest richtig beantworten konnten. Bezogen auf die in der Vignette formulierte fehlerhafte Definition des

Vergleichs thematisierten nur zwei von 100 Studierenden dieses fachliche Problem in der Vignette, obwohl immerhin 20 von 100 Studierenden das dazugehörige Item im Fachwissenstest lösten. 20 % der Studierenden verfügten also durchaus über relevantes fachliches Wissen, das sie aber bei der Beurteilung der Vignette nicht nutzten. Gründe hierfür könnten im Bereich des metakognitiven Wissens (Renkl, 2015) liegen, d. h. die Studierenden wissen nicht, wann, wie und wozu sie ihr literaturwissenschaftliches Wissen in schulnahen Handlungssituationen nutzen sollen (Masanek & Doll, 2020).

Weitere Gründe für die aus fachlicher Perspektive nicht zufriedenstellende Wissensnutzung der Studierenden können in Vignettenmerkmalen vermutet werden. So könnte die in die Vignette eingebaute Anzahl an fachlichen, fachdidaktischen sowie pädagogischen Problemen dazu geführt haben, dass die Studierenden sich auf die Kommentierung nur einiger weniger und vor allem leicht zugänglicher Probleme konzentrierten (Heins, 2022). In diesem Sinne dürften sich pädagogische Erkenntnisse, z. B. über die fehlende Berücksichtigung von Elementen zur Binnendifferenzierung, bereits bei einer oberflächlichen Betrachtung der Vignette einstellen, während das Erkennen fachlicher Probleme eine vertiefte Lektüre einzelner Informationselemente (z. B. des Überblickstextes) notwendig macht (Heins, 2022). Diese Gründe, die auf die Gestaltung des Erhebungsinstrumentes zurückzuführen sind, verweisen auf eine weitere Limitation der Ergebnisse der *NuProW*-Studie.

7.2 Den Forschungsstand zur Wissensnutzung bei der Vignettenbearbeitung nicht replizierende Ergebnisse

Im Gegensatz zu bisherigen Ergebnissen der *NuProW*-Studie zeigt sich bei der Kommentierung der Lyrik-Vignette keine Dominanz der Nutzung pädagogischen Wissens. Vielmehr wurde an beiden Standorten am häufigsten fachdidaktisches Wissen genutzt. Diese vermehrte Nutzung vernetzten Wissens kann jedoch nicht auf einen größeren Umfang fachlichen Wissens der Studierenden zu der hier erhobenen literaturwissenschaftlichen Subdimension (siehe Abschnitt 6.1) und damit auch nicht auf das spezifische Thema *Lyrik* zurückgeführt werden. Ein Blick auf die Kommentare der Studierenden zeigt vielmehr, dass die Existenz von literarischer Primärliteratur (und damit ein für den Literaturunterricht spezifisch fachlicher Lerngegenstand) in der Lyrik-Vignette ausschlaggebend für das veränderte Antwortverhalten zu sein scheint. Sowohl die Ballade als auch die beiden daran anschließenden Aufgabenstellungen für Schüler*innen bieten für Studierende beider Universitäten vielfältige Anknüpfungspunkte und tragen deutlich zur Generierung eines überwiegend fachlich schwach vernetzten fachdidaktischen Wissens bei. Angenommen werden kann deshalb, dass es den Lehramtsstudierenden offensichtlich leichter fällt, fachdidaktisches Wissen zu einem literarischen Text zu generieren als zu einem (literatur)theoretischen (Masanek & Doll, 2020).

Der Vergleich zwischen Studierenden der UHH und der UDE zeigt weiterhin, dass entgegen der Erwartung und trotz ähnlicher Curricula an beiden Universitäten an der UHH in der Tendenz insgesamt mehr fachdidaktische Gedanken generiert wurden sowie signifikant mehr fachlich stark vernetzte Gedanken. Allerdings geht der Unterschied *nicht* mit einem umfangreicheren literaturwissenschaftlichen Wissen der UHH-Studierenden im Themengebiet *Lyrik/Gattungen* einher (siehe Abschnitt 6.1), wohl aber mit einer intensiveren Bearbeitung der Vignette. Denn die Studierenden der UHH haben sich im Mittel $M = 50,1$ Minuten ($SE = 1.7$) und die der UDE nur $M = 43,3$ Minuten ($SE = 1.8$) mit der Lyrik-Vignette beschäftigt. Dieser signifikante Unterschied ($t(94) = 2.77$; $p < .007$) von 6,9 Minuten entspricht mit $d = .57$ einer mittleren Effektstärke. Inhaltlich zeigt sich das unterschiedliche Kommentierungsverhalten von Studierenden beider Universitäten z. B. darin, dass die Studierenden der UDE häufig das zahlreiche fachliche und fachdidaktische Probleme enthaltende Informationselement des Überblickstextes nicht kommentierten. Dieses Ergebnis stützt die in früheren Publikationen geäußerte Annahme (Masanek & Doll, 2022), dass die Generierung fachlich stark bzw. schwach vernetzten Wissens *nicht nur* vom übersituativ vorhandenen fachlichen Wissensumfang sowie vom metakognitiven Wissen der Studierenden abhängt, sondern auch von der Tiefe der Verarbeitung der in einer Vignette präsentierten Informationen. Diese kann z. B. durch das Interesse am Inhalt der Vignette oder andere Einflussfaktoren (z. B. Zeitdruck, Relevanz) beeinflusst werden. Deutlich wird, wie unterschiedlich intensiv Testsituationen mit einer offenen Aufgabenstellung und einem offenen Antwortformat von den Proband*innen bearbeitet werden können, wobei die nur schwer zu steuernde Verarbeitungstiefe einen entscheidenden Einfluss auf die Ergebnisse nehmen kann.

Für das zentrale Thema der *NuProW*-Studie – die Messung von vernetzten Wissensstrukturen – stellt sich abschließend die Frage, ob eine Vignette in Form einer mit fachlichen, fachdidaktischen sowie pädagogischen Problemen durchgezogenen Unterrichtsplanung als Erhebungsinstrument zur Messung vernetzter Wissensstrukturen geeignet ist. Dazu muss mit Blick auf die einzelnen Studien des *NuProW*-Projekts zusammenfassend geschlussfolgert werden, dass das Thema der Unterrichtsplanung ausgesprochen geeignet ist, um vernetzte Wissensstrukturen von Lehramtsstudierenden zu erheben. Denn hier ist fachdidaktisches Lehrerwissen für den Unterricht (PCK) gefragt, das sich im Kern durch vernetzte Wissensstrukturen, d. h. durch das Miteinander-In-Beziehung-Setzen von fachlichen und pädagogischen Wissensbeständen, auszeichnet. Zudem verlangt das Thema der Unterrichtsplanung die Verbalisierung von Wissen, was z. B. im Kontext der Durchführung von Unterricht nicht zwangsläufig gegeben sein muss. Insofern kann man im Kontext des Themas der Unterrichtsplanung verstärkt damit rechnen, dass vorhandenes Wissen II (Neuweg, 2014) von Studierenden auch explizit mitgeteilt wird. Mit dieser Chance ist allerdings zugleich die Limitation verbun-

den, dass die Anlage des Instruments es nur möglich machte, die verbalisierten Gedanken der Studierenden zu codieren. Weil die Quantität der verbalisierten vernetzten Gedanken überdies mit der Intensität der Auseinandersetzung mit dem Erhebungsinstrument zusammenhängen dürfte, muss folglich geschlussfolgert werden, dass die Wissensstrukturen der Studierenden stärker vernetzt sein könnten als es in dieser Studie erfasst werden konnte.

Gerade mit Blick auf die oben angesprochenen Herausforderungen für Studierende, die durch sehr umfangreiche Vignetten entstehen können, sollte weiterhin darüber nachgedacht werden, die Komplexität der vorgelegten Unterrichtsplanungen zu reduzieren. Die Reduktion könnte geschehen, indem Proband*innen nur Teile der Unterrichtsplanung vorgelegt werden: z. B. ein Einstieg in das Unterrichtsgeschehen oder die Präsentation eines fachlichen Lerngegenstandes plus Aufgabenstellung. Dabei sollte eher der didaktische Umgang mit Primärliteratur im Fokus stehen als die Auseinandersetzung mit Texten der Literaturtheorie. Eine Komplexitätsreduktion könnte ebenfalls auf Ebene der in die Vignette eingebauten Probleme stattfinden, die überdies von der Zugänglichkeit her vereinheitlicht werden müssten. Damit einhergehen sollte auch eine Reduktion der vorfindbaren Probleme. Sollen nur die Fähigkeiten der Studierenden zur Wissensvernetzung gemessen werden, kann z. B. die Reduktion auf fachdidaktische Probleme erfolgen. Ebenso kann das Aufgabenformat für die Proband*innen reduziert und fokussiert werden, z. B. indem explizit und ausschließlich nach fachdidaktischen Problemen in einer vorgelegten Unterrichtsplanung gefragt wird. Empfehlenswert ist es jedoch, die Studierenden weiterhin zur selbstständigen Generierung von Planungselementen aufzufordern. Denn diese Passagen, in denen die Studierenden Alternativen zur vorgelegten Planung formuliert haben (und nicht nur die vorgelegte Planung kommentieren sollten), haben sich hinsichtlich der Formulierung vernetzten Wissens als besonders ertragreich erwiesen.

Grundsätzlich überlegt werden sollten in diesem Kontext auch die Vor- und Nachteile der Präsentation von vorgegebenen Vignetten. Denn die Vorgabe einer Vignette erleichtert zwar die Auswertung und die Vergleichbarkeit der Ergebnisse, bedeutet aber auf der Seite der Proband*innen Restriktionen, weil diese nur auf Gegebenes reagieren können. Das aber kann bei der Generierung vernetzten Wissens durchaus einschränkend wirken. Insofern könnte überlegt werden, die Proband*innen unter Vorgabe eines Themas selbst Teile einer Unterrichtsplanung erstellen zu lassen.

Zusammenfassend ist es mit der *NuProW*-Studie gelungen, einen ersten explorativen Blick auf ein vernetztes Wissen bei Lehramtsstudierenden und dessen Messung durch Textvignetten werfen zu können. Jedoch stehen am Ende noch viele offene Fragen und empirische Unsicherheiten, die nicht ausgeräumt werden konnten bzw. die durch die Empirie überhaupt erst entstanden sind. Insofern muss am Ende dieses Forschungsprojekts konstatiert werden, dass in diesem

hochrelevanten Bereich der Lehrerprofessionalisierung weitere Forschung dringend notwendig und wünschenswert ist.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(9), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Benz, J. (2021). Vignetten. In J. M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Erhebungs- und Auswertungsverfahren* (2. Aufl., S. 203–220). Schneider Hohengehren.
- Bortz, J. & Schuster, K. (2010). Clusteranalyse. In J. Bortz & K. Schuster (Hrsg.), *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Aufl., S. 453–470). Springer.
- Bremerich-Vos, A. (2019). Zum Professionswissen von (zukünftigen) Deutschlehrkräften: Empirische Befunde und offene Fragen. *Didaktik Deutsch*, 24(46), 47–63. <https://doi.org/10.25656/01:21688>
- Bremerich-Vos, A., Dämmer, J., Willenberg, H. & Schwippert, K. (2011). Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwippert & H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (S. 47–76). Waxmann.
- Bromme, R. (1995). Was ist „pedagogical content knowledge“? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik*. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 33, S. 105–113)
- Bunch, G. (2013). Pedagogical language knowledge. Preparing Mainstream Teachers for English Learners in the New Standards Era. *Review of Research in Education*, 37(1), 298–341. <https://doi.org/10.3102/0091732X12461772>
- Carlson, J., Daehler, K. R., Alonzo, A. C., Barendsen, E., Berry, A., Borowski, A., Carpendale, J., Kam Ho Chan, K., Cooper, R., Friedrichsen, P., Gess-Newsome, J., Henze-Rietveld, I., Hume, A., Kirschner, S., Liepertz, S., Loughran, J., Mavhunga, E., Neumann, K., Nilsson, P., (...) Wilson, C. D. (2019). The re-fined consensus model of pedagogical content knowledge in science education. In A. Hume, R. Cooper & A. Borowski (Eds.), *Repositioning pedagogical content knowledge in teachers' knowledge for teaching science* (pp. 77–94). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-5898-2_2
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155>
- Dick, M. (2024). Vernetztes Professionswissen durch de-fragmentierende Prompts? Eine Treatmentstudie in der Deutschlehrkräftebildung. In A. Wehner, N. Masanek, K. Hellmann, T. Heinz, F. Grospietsch & I. Glowinski, (Hrsg.): *Vernetzung von Wissen bei Lehramtsstudierenden – Eine Black-Box für die Professionalisierungsforschung*. (S. 288–316) Klinkhardt.
- Grospietsch, F. & Mayer, J. (2018). Professionalizing pre-service biology teachers' misconceptions about learning and the brain through conceptual change. *Education Sciences*, 8(120). <https://doi.org/10.3390/educsci8030120>
- Heins, J. (2019). Erkennen und Erschließen von Unterrichtssituationen: Hinweise zur Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung aus literaturdidaktischer Perspektive. *Leseräume*, 7(6), 1–31.
- Heins, J. (2022). Unterrichtswahrnehmung von Literaturunterricht: Befunde zur Wahrnehmung von Unterrichtssituationen mit unterschiedlichem Anforderungsniveau. *SLLD-Z*, 2. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9649>
- Hellmann, K., Ziepprecht, K., Baum, M., Glowinski, I., Grospietsch, F., Heinz, T., Masanek, N. & Wehner, A. (2021). Kohärenz, Verzahnung und Vernetzung – Ein Angebots-Nutzungsmodell für die hochschulische Lehrkräftebildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 14(2), 311–332. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31237.42725>

- König, J. & Blömeke, S. (2010). *Pädagogisches Unterrichtswissen: Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerbildung*. Berlin.
- König, J., Doll, J., Buchholtz, N., Förster, S., Kaspar, K., Rühl, A. M., Strauß, S., Bremerich-Vos, A., Fladung, I. & Kaiser, G. (2018). Pädagogisches versus fachdidaktisches Wissen? Struktur des professionellen Wissens bei angehenden Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrkräften im Studium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (3), 1–38. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0765-z>
- KMK (2019, Mai). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019*. <http://www.kmk.org/>
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., Fricke, M., Göhring, A., Hofmann, B., Kirchhoff, P. & Mulder, R. H. (2017). *FALKO. Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Waxmann.
- Landgraf, J. (2021). *Verzahnung als Methode, Vernetzung als Ziel: Eine Concept Map-Studie zum Professionswissen im Bereich ‚Lesen und Textverstehen‘*. Erich Schmidt Verlag.
- Lüke, N. (2021). *Das fachbezogene Professionswissen angeheender Deutschlehrkräfte im Kompetenzbereich ‚Schreiben‘: Entwicklung und Pilotierung eines Messinstruments*. Peter Lang Verlag.
- Maier, U., Kleinknecht, M., Metz, K. & Bohl, T. (2010). Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 28 (1), 84–96. <https://doi.org/10.25656/01:13734>
- Meier, M., Ziepprecht, K. & Mayer, J. (2018). *Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen*. Waxmann.
- Masanek, N. (2018). Vernetzung denken und vernetztes Denken: Eine empirische Erhebung im Rahmen von Kooperationsseminaren. *heiEducation JOURNAL. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*. 1 (2), 151–173. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2018.1-2.23830>
- Masanek, N. (2022a). Üben in literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Lerngelegenheiten. Ein didaktisches Modell zur Einübung von Vernetzung im Lehramtsstudium Deutsch. In J. Heins, K. Kleinschmidt-Schinke, D. Wieser & E. Wiesner (Hrsg.), *Üben. Theoretische und empirische Perspektiven in der Deutschdidaktik. SLLD(B) – Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik* (Bände). (Bd. 5, S. 99–123). <https://omp.ub.rub.de/index.php/SLLD/catalog/view/248/225/1277>
- Masanek, N. (2022b). Ausprägungen dimensionsübergreifend vernetzten Professionswissens bei Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch. *SLLD-Z*, 2. <https://ojs.ub.rub.de/index.php/SLLD/article/view/9451/8984>
- Masanek, N. & Doll, J. (2020). Vernetzung ja, aber ohne Fachwissenschaft? – Zur Nutzung fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens durch Lehramtsstudierende im Bachelorstudium. *Didaktik Deutsch*, 25 (48), 36–54. <https://doi.org/10.25656/01:21675>
- Masanek, N. & Doll, J. (2022). Über die Schwierigkeiten Masterstudierender bei der Nutzung professionellen Wissens in einer schulischen Handlungssituation. *heiEDUCATION JOURNAL*, 8, 141–162. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2022.8.24637>
- Masanek, N. & Koenen, J. (2020). „Gut war auch, dass ein Thema immer von beiden Seiten beleuchtet wurde“ – Zur didaktisch-methodischen Gestaltung verzahnter Lerngelegenheiten durch *boundary objects*. In N. Masanek & J. Kilian (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch. Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung* (S. 257–282). Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2. Aufl., 583–614). Waxmann.
- Pissarek, M. & Schilcher, A. (2017). FALKO-D. Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden. Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff & R. H. Mulder (Hrsg.), *FALKO. Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 67–112). Waxmann.

- Renkl, A. (2015). Wissenserwerb. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. (S. 4–24). Springer.
- Schäfer, S. & Seidel, T. (2015). Noticing and reasoning of teaching and learning components by pre-service teachers. *Journal for educational research online*, 2, 34–58.
<https://doi.org/10.25656/01:11489>
- Scholten, N., Doll, J. & Masanek, N. (2022). How preservice teachers refer to different knowledge domains when evaluating a lesson plan on the tropical rainforest. *Journal of Geography*, 121 (3), 91–99. <https://doi.org/10.1080/00221341.2022.2078399>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Winkler, I. & Seeber, A. (2020). Facetten literaturdidaktischer Kompetenz bei Deutschstudierenden vor und nach dem Praxissemester: Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit videobasierter Lernbegleitung. *Didaktik Deutsch*, 49, 23–47. <https://doi.org/10.25656/01:22286>

Autor*innen

Masanek, Nicole, Prof. Dr.

Universität Trier, Fachdidaktik Deutsch, Schwerpunkt Literaturdidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerprofessionalisierung, diversitätsorientierte

Deutschdidaktik, Kinder- und Jugendmedien, Förderung und Entwicklung der Lesekompetenz

masanek@uni-trier.de

Doll, Jörg, Prof. Dr.

Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Hochschulforschung, Einstellungsforschung,

Selbstwirksamkeit, Methoden der Kompetenzmessung

joerg.doll@uni-hamburg.de

ORCID: 0000-0001-7509-7570

Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1811 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.