

JOCHEN HEINS

Erkennen und Erschließen von Unterrichtssituationen. Hinweise zur Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung aus literaturdidaktischer Perspektive

Abstract

Auf der Grundlage von Daten, in denen ausgehend von einer Videovignette die Unterrichtswahrnehmung von 12 ProbandInnen (4x BA-Studierende, 4x MA-Studierende und 4x LehrerInnen) festgehalten ist, geht der Beitrag der Frage nach, ob mögliche Unterschiede in der Unterrichtswahrnehmung auf zugrundeliegende Unterrichtsskripts zurückgeführt werden können. Dazu wird einleitend die Unterrichtswahrnehmung als Teil der professionellen Lehrerkompetenz modelliert, um anschließend die Rolle von Unterrichtsskripts im Prozess der Unterrichtswahrnehmung darzustellen. Anhand von sechs Fallanalysen werden schließlich Ergebnisse zum Erkennen und Erschließen von Unterrichtssituationen bei Bachelor- und Masterstudierenden sowie LehrerInnen vorgestellt. Diskutiert wird anhand der Befunde ein Verlaufsmuster der Entwicklung professioneller Unterrichtswahrnehmung, welches in die curricularen Rahmenbedingungen der Lehrerbildung in Hamburg eingeordnet wird, durch die es beeinflusst sein könnte.

The article investigates whether possible differences in perceiving and interpreting a classroom situation can be traced back to underlying teaching scripts. The data base are comments by 12 students and teachers (4 students undertaking a bachelor's degree, 4 students undertaking a master's degree and 4 teachers) observing a videotaped lesson. The professional vision is first introduced as part of the professional competence of teachers and a description of the role of teaching scripts in the process of perceiving and interpreting classroom situations is given. In six case analyses the different applications of teaching scripts by undergraduate students and graduate students and teachers in recognizing and assessing classroom situations will be presented. On the basis of these findings, a process pattern showing the development of professional vision will be discussed and situated into the curricular framework of teacher training in Hamburg by which it could be affected.

1 | Einleitung

Die professionelle Unterrichtswahrnehmung gewinnt in der Lehrerprofessionalisierungsforschung sowie in der Lehrerbildung zunehmende Beachtung. Ein Grund dafür ist, dass das Konzept der professionellen Unterrichtswahrnehmung jene mentalen Prozesse umfasst, die eine Verknüpfung der Dispositionen (Professionswissen, Überzeugungen, Fähigkeiten/Skills und Affekte/Motivation) mit der Performanz im Handlungskontext schaffen (Blömeke et al. 2015, Blömeke/Kaiser 2017). Die professionelle Unterrichtswahrnehmung setzt also an einer Stelle im Konstrukt der Lehrerkompetenz an, die viel diskutiert ist: Wie hängen Dispositionen und Performanz im Handlungskontext zusammen?

Bislang liegen kaum literaturdidaktisch-empirische Erkenntnisse zur professionellen Unterrichtswahrnehmung und ihrer Entwicklung vor. An diesem Punkt setzt die vorliegende Studie an. Sie versucht, erste Hinweise auf die Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung aus literaturdidaktischer Perspektive zu geben, die als Hypothesen in einer größer angelegten Folgeuntersuchung geprüft werden können.

Dieser Beitrag stellt erste Ergebnisse zum Erkennen und Erschließen von Unterrichtssituationen bei Bachelor- und Masterstudierenden sowie LehrerInnen vor. Diskutiert wird anhand der Befunde ein Verlaufsmuster der Entwicklung professioneller Unterrichtswahrnehmung, welches in die curricularen Rahmenbedingungen der Lehrerbildung in Hamburg eingeordnet wird, durch die es beeinflusst sein könnte.

2 | Theoretischer Rahmen der Studie

2.1 | Professionelle Unterrichtswahrnehmung

Das Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung lässt sich im Rahmen der kompetenztheoretischen Professionalisierungsforschung verorten (Baumert/Kunter 2006). In der aktuellen kompetenztheoretischen Diskussion zur LehrerInnenprofessionalität gewinnen neben den kognitiven und affektiv-motivationalen Komponenten die situationsspezifischen Fähigkeiten der professionellen Unterrichtswahrnehmung zunehmend an Bedeutung (vgl. Baumert/Kunter 2006; Kramer et al. 2017).

In Anlehnung an Sherin, Jacobs und Philip (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, auch van Es/Sherin 2002) 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)

Blömeke et al. (2015) fassen diese Prozesse in ihrem Modell von Lehrerkompetenz als die situationsspezifischen Fähigkeiten „Perception“ sowie „Interpretation“ und ergänzen gegenüber dem Noticing-Konzept von Sherin und Kollegen (Sherin et al. 2011) noch die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen („Decision-Making“).¹ Diese *situativ-spezifischen Fähigkeiten* im PID-Modell dienen als „Vermittler zwischen Voraussetzungen sowie den persönlichen Gegebenheiten der Lehrperson und der Praxis im Klassenzimmer“ (Treisch 2018, 25), wodurch ein Kontinuum zwischen den Dispositionen und der Performanz konstituiert ist (Blömeke et al. 2015).

¹ Auch Jacobs et al. erweitern das Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung um die Fähigkeit des „deciding how to respond“, welche sich auf der Basis des noticing/selective attention und des interpretation/knowledge-based reasoning vollzieht (vgl. Jacobs et al. 2010, 173 f.).

Aufbauend auf das PID-Modell (Blömeke et al. 2015) und kognitions- sowie wahrnehmungspsychologische Theorien schlagen Heins und Zabka (2019) 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 (Anderson 2007, 182-184; Goldstein 2015, 7-9; Schoenfeld 2011, 25-27). Die Top-Down-Verarbeitung zeigt sich, wenn Wahrnehmenden eine Situation vertraut erscheint, die sie in ein aktiviertes (Erfahrungs-)Wissen einordnen und als Variante von schon Bekanntem erleben können. Eine solche Einordnung weckt wiederum Erwartungen an die Situation und bestimmt mit, welche Aspekte der konkreten Situation Teil weiterer Wahrnehmung werden (Goldstein 2015, 128).

Auch in den Prozessen der Interpretation und Bewertung einer Situation sowie den darauf bezogenen Entscheidungen wirkt sich die Top-Down-Steuerung der Wahrnehmung aus:

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

Entscheidend sind in diesem Prozess die mentalen Skripts der wahrnehmenden Person, die durch Merkmale der beobachteten Situation (Bottom-Up) aktiviert werden. Kognitionspsychologisch können Skripts als Muster wiederkehrender oder stereotyper Handlungssequenzen verstanden werden (Anderson 2007, 192-195). Die Rolle von Skripts in der professionellen Wahrnehmung wird im Folgenden noch eingehender dargestellt (siehe Abschnitt 2.2). Die Top-Down-Verarbeitung birgt jedoch die Gefahr, dass ausschließlich skriptkonforme Informationen verarbeitet werden und die Situation nicht in ihrer spezifischen Besonderheit mental verarbeitet wird (ausführlicher bei Heins/Zabka 2019).

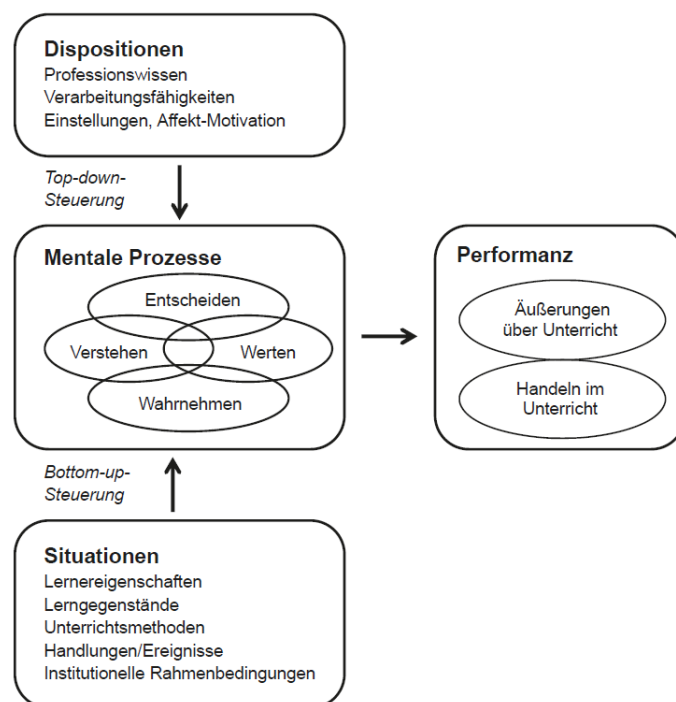


Abbildung 1: Kognitive Verarbeitung von beobachtetem Unterricht (Heins/Zabka 2019, 906)²

² Die Parallelführung von *Äußerungen über Unterricht* und *Handeln im Unterricht* folgt der für Kompetenztests gängigen Annahme, dass Äußerungen und die Entscheidung für vorgegebene Äußerungsmöglichkeiten Formen der Performanz sind, in denen eine Kompetenz manifest wird. Auf die Herausforderungen, die aus dieser Parallelführung für das Anliegen dieser Studie resultieren, wird in den Abschnitten 2.2 und 4.2 noch weiter eingegangen.

Heins und Zabka nehmen auf dieser Basis 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 reflektierende Verarbeitung dann ein, wenn eine spontane Verarbeitung irritiert wird bzw. keine mentalen Skripts vorliegen, auf die spontan zugegriffen werden kann. Aus der referierten Theorie leiten Heins und Zabka die Vermutung ab, „dass [...] variantenreiche Skripts und Schemata über reflektierende Verarbeitungsmodi und deren Verankerung im weiterführenden praktischen Handeln aufgebaut werden können.“ (Heins/Zabka 2019, 912)

Auf einen Begriff gebracht, unterscheidet sich die spontane von der reflektierten Verarbeitung in der Aktivierung von Handlungsrouitinen einerseits und der bewussten Handlungsentscheidung andererseits, d.h., die beiden Verarbeitungsformen unterscheiden sich im *Grad der Bewusstheit* der vollzogenen Interpretations-, Bewertungs- und Entscheidungsprozesse.

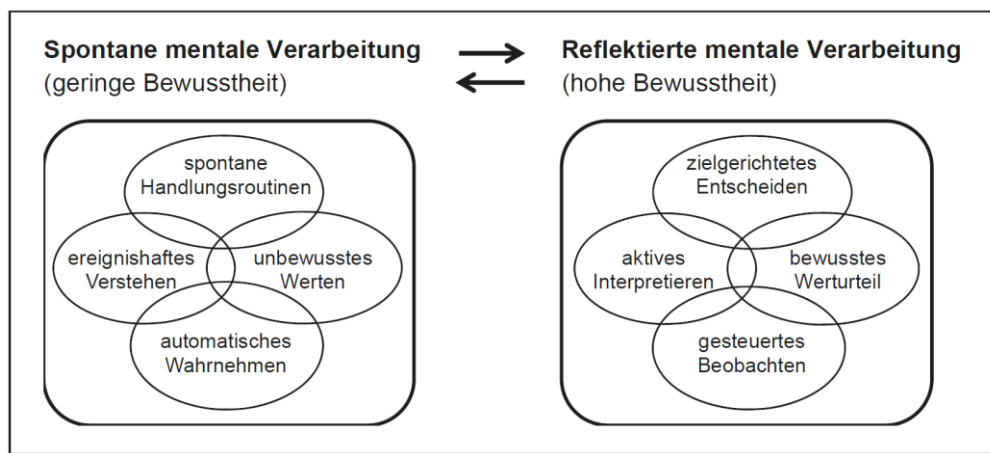


Abbildung 2: Unterschiedliche Modi der mentalen Verarbeitung (Heins/Zabka 2019, 911)

2.2 | (Unterrichts)skripts in der professionellen Unterrichtswahrnehmung

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 predetermined, stereotyped sequence of actions that defines a well-known situation“ (Schank/Abelson 1977, 41).

Eine Übertragung der psychologischen Skripttheorie auf die empirische Unterrichtsforschung wurde im Rahmen der TIMSS-Studie³ vollzogen. Die Annahme von überindividuellen und kulturell geteilten Unterrichtsskripts, die sich als bewährte und überlieferte Handlungsmuster in einem Unterrichtsfach herausgebildet haben, erklärt die relative Gleichförmigkeit unterrichtlichen Handelns von LehrerInnen (Pauli/Reusser 2003), die – „trotz der außerordentlich hohen Komplexität von Lehr-Lernprozessen und der denkbaren Vielfalt an Lehrer-Schüler-Interaktionen“ (Blömeke et al. 2003, 104) – ein augenfälliges Ergebnis von TIMSS darstellt (vgl. Baumert/Lehmann 1997).

Nach Seidel beschreiben Unterrichtsskripts Abfolgen von Ereignissen im Kontext von Unterricht, die je nach Unterrichtsfach variieren. Sie bezeichnet Unterrichtsskripts als stark automatisierte Ablaufmuster und als „implizites Wissen über typischen Unterricht“ (Seidel 2003, 35). Darüber hinaus repräsentieren Skripts Eigenschaften einer spezifischen Situation, mögli-

³ Trends in International Mathematics and Science Study.

che einzunehmende Rollen, erwartete Ausgänge und Ergebnisse der Situation sowie bei zunehmender Erfahrung auch spezifische Ausgestaltungen (vgl. Buchholtz 2010, 102) z. B. zu Anforderungen von Aufgaben oder zu Lernprozessen und deren Steuerung.⁴

Diese Merkmale sind grundlegend für die große Bedeutung von Unterrichtsskripts, um in komplexen Unterrichtssituationen schnell und spontan handeln zu können:

Durch den automatisierten Rückgriff auf das Skript wird die Lehrperson erheblich in ihrem Handeln entlastet, da sie lediglich Entscheidungen über die Art der Konkretisierung oder eventuell einzelner Abweichungen von dem skriptspezifischen Handlungsmuster treffen muss. (Buchholtz 2010, 96 f.)

Blömeke, Müller und Eichler (2003) zufolge stellen Skripts den Niederschlag einer in der Praxis durchgeführten oder erlebten Handlung dar, sie werden also beispielsweise 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). Skripts sind mithin nicht nur das Resultat eigener (langjähriger) Lehrerfahrungen, sondern können bereits bei SchülerInnen und Studierenden als deren Repräsentation von Unterrichtserfahrung angenommen werden (vgl. auch Bauersfeld 1999, 192 f.).

Im Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) können Unterrichtsskripts im praktischen Wissen verortet werden. In Abgrenzung zum formal-theoretischen Wissen, das „im Forschungsdiskurs erzeugt und begründet“ ist, gilt das praktische Wissen als „erfahrungsbasiert, in spezifische Kontexte eingebettet und auf konkrete Problemstellungen bezogen.“ (Baumert/Kunter 2006, 483) Zumindest in Teilen wird für praktisches Wissen eine propositionale mentale Repräsentation angenommen, so bspw. auch für jene Anteile, die „die kategoriale Wahrnehmung von Handlungssituationen und Handlungsabläufen“ (Baumert/Kunter 2006, 483) beeinflussen.

Neben Formen propositionaler mentaler Repräsentation wird ein nicht-propositionales praktisches Wissen angenommen, „das an Fälle, Episoden und Skripts gebunden ist, Routinen integriert, aber dennoch so flexibel ist, dass es die erfolgreiche intuitive Feinabstimmung im Handlungsvollzug erlaubt.“ (Baumert/Kunter 2006, 483 f.) Neuweg (2014) zufolge sind jedoch bisher keine konsensfähigen Annahmen über Formen des nicht-propositionalen Expertenwissens gefunden (vgl. Neuweg 2014, 598 f.). Als ein Antwortmuster benennt Neuweg das „case knowledge“ bei Shulman (vgl. Shulman 1986, 11). Dieses beschreibt Shulman als Wissen über spezifische Fälle („Schüler, Klassen, Lehrinhalte, Lernaufgabe usw.“ (Neuweg 2014, 598)). Case knowledge sei aber nicht bloß ein Bericht über ein Ereignis oder einen Vorfall: „To call something a case is to make a theoretical claim – to argue that it is a ‚case of something‘ or to argue that it is an instance of a larger class.“ (Shulman 1986, 11) Fallwissen ist insofern verbunden mit propositionalem praktischen oder formal-theoretischen Wissen darüber, wofür es ein Fall ist. Ähnliche Annahmen finden sich auch in Modellierungen eines Erfahrungswissens, die „typisierende Wissensbestände zur Prozessstruktur von kontextspezifisch zu ermöglichenden Abläufen und Lernhandlungen“ (Combe/Kolbe 2008, 863) umfassen und um Fälle herum organisiert sind. Aus kognitionspsychologischer Perspektive wird von Combe und Kolbe angenommen, „dass in eine solche fallspezifische Organisation von Erfahrungswissen z. B. auch wissenschaftliche Begründungsmuster und theoretische Begriffe eingebunden sind.“ (Combe/Kolbe 2008, 863)

Für Unterrichtsskripts soll an dieser Stelle angenommen werden, dass sie mentale Repräsentationen wiederkehrender Handlungsfolgen für typische Situationen sind und *eine* Form des *case knowledge* bzw. eines Erfahrungswissens darstellen, das an spezifische Fälle aus der eigenen Schulerfahrung (als Lerner oder Lehrender) gebunden ist (siehe oben Blömeke et al. 2003, auch Krauss/Bruckmaier 2014, 248 f.). Als *Fall von etwas* können Unterrichtsskripts zugleich verbunden sein mit propositionalem praktischen oder formal-theoretischen Wissen.

⁴ Das Zusammenspiel von Skripts und subjektiven Theorien ist bisher nicht abschließend geklärt. Nach Blömeke et al. (2005) können subjektive Theorien jedoch als gegenstandsbezogene und Skripts als situationsbezogene handlungsleitende Kognitionen angesehen werden (vgl. Blömeke et al. 2005, 232). Dass Skripts und subjektive Theorien unterschiedliche kognitive Strukturen darstellen, zeigen Erkenntnisse, wonach LehrerInnen unter Druck anders handeln, als ihre subjektiven Theorien es nahelegen (vgl. Blömeke et al. 2005, 233).

Ungeklärt ist, ob der Erfahrungsbezug ein zwingendes Kriterium für Skripts ist oder ob diese auch primär auf Theoriewissen über wiederkehrende Handlungsfolgen in typischen Situationen basieren können, sofern das Wissen einzelne Schritte und Handlungen umfasst, die in einem kausalen Verhältnis zueinander stehen und sich in ihrer sukzessiven Abfolge bedingen. Die Ergebnisse dieser Teilstudie legen eine entsprechende Annahme nahe (s. u. Teil 5).

Wie oben bei der Modellierung der kognitiven Verarbeitung von beobachtetem Unterricht angedeutet (siehe 2.1), beeinflusst die Aktivierung von Unterrichtsskripts top-down die professionelle Wahrnehmung *und* das Handeln der LehrerInnen (vgl. Schwindt 2008, 32, Treisch 2018, 27), da Skripts als kognitive Einheit eine Verknüpfung von Situationswahrnehmung, -interpretation und Handlungsmöglichkeiten darstellen, wie Combe und Kolbe (vgl. 2008, 862 f.) betonen (vgl. auch Treisch 2018, 27).

Auf der Basis einer Zusammenschau von Forschungsarbeiten, die Unterrichtsskripts als theoretische Basis heranziehen, kommt Buchholtz (vgl. 2010, 101 f.) zu der Einschätzung, dass Unterrichtsskripts dem heutigen Verständnis und empirischen Erkenntnisstand nach sowohl die Ebene der sichtbaren Handlungsabläufe als auch der didaktischen Inszenierung einschließen. Eine skriptgeleitete Wahrnehmung darf darum nicht als Orientierung an der Oberflächen- oder Sichtstruktur von Unterricht angesehen werden. Je nachdem welche Informationen ein Skript umfasst, repräsentiert es auch Merkmale der Tiefen- oder Gelegenheitsstruktur von Unterricht, d. h. es bezieht sich auf „Lehrbedingungen in ihrer Funktion für das Lernen“ (Seidel 2003, 32, vgl. auch Pauli/Reusser 2003, 240 f.). Unterrichtsskripts können mithin Merkmale der didaktischen Tiefenstruktur von Unterricht enthalten, die nach aktuellem Forschungsstand als lernwirksam angenommen werden (vgl. Seidel/Prenzel 2007, 204). Unterschiede der Wahrnehmung zwischen erfahrenen und weniger erfahrenen Lehrpersonen können vor diesem Hintergrund darin gesehen werden, dass erfahrene Lehrpersonen in Folge ihrer didaktischen Erfahrungen wissen, welche Aspekte auf tiefenstruktureller Ebene für das Erreichen der Lehr-Lern-Ziele relevant sind. Studierende richten hingegen ihre Wahrnehmung eher auf Oberflächenmerkmale (vgl. Anderson 2007, 349, Goldstein 2015, 131 f.).

Zahlreiche Studien zeigen entsprechende Unterschiede auf: Experten *fokussieren (a) eher auf die relevanten Aspekte einer Situation* (vgl. Meschede et al. 2015, 319; Schäfer/Seidel 2015, 52; van Es/Sherin 2002, 573), *berücksichtigen (b) eher die Lern- und Verstehensprozesse der Lernenden* (vgl. Goeze et al. 2013, 82; Santagata/Yeh 2016; Star/Strickland 2008, 118) und *erkennen (c) eher übergeordnete Muster und komplexe Zusammenhänge* (vgl. Herzmann/Proske 2014, 36; Gold et al. 2013, 143 f.; Seidel/Prenzel 2007, 204; Berliner 2001, 472). Ferner zeigt sich, dass erfahrene Lehrpersonen eher (d) den *situationsspezifischen Kontext einer Situation berücksichtigen* (vgl. Herzmann/Proske 2014, 36; Schäfer/Seidel 2015, 48; Stamouli et al. 2010, 110) und (e) *weniger pauschale Urteile treffen* als unerfahrene Personen (vgl. Herzmann/Proske 2014, 36; Berliner 2001, 476; Star/Strickland 2008, 109). Erste literaturdidaktische Befunde dazu liegen bei Heins (2019) vor.

Zumindest zwei Punkte machen Skripts zu einem erkenntnisreichen Gegenstand für die Untersuchung der professionellen Unterrichtswahrnehmung aus literaturdidaktischer Perspektive:

- | ihre Rolle in der Top-Down-Verarbeitung einer Situation, wie sie in der Kognitions- und Wahrnehmungspsychologie beschrieben wird.
- | ihre domänenspezifische Repräsentation von typischen Verlaufsmustern sowohl auf der Oberflächen- als auch der Tiefenstruktur von Unterricht.

3 | Fragestellungen der Studie

Ausgehend von Erkenntnissen der Expertiseforschung, dass sich die Wahrnehmung von Personen in Abhängigkeit von ihrem Expertisegrad unterscheidet, und bezugnehmend auf die Annahme, dass die professionelle Unterrichtswahrnehmung ein wissensbasierter Prozess ist, der entsprechend fachspezifische Untersuchungen erforderlich macht (vgl. Meschede et al. 2015,

318), verfolgt die vorliegende qualitativ-explorative Studie das Ziel, Unterschiede der professionellen Unterrichtswahrnehmung zwischen unterschiedlichen Probandengruppen systematisch herauszuarbeiten. Die folgenden Forschungsfragen sind in der Untersuchung leitend:

- 1 | Lassen sich Unterschiede in der Wahrnehmung von Literaturunterricht zwischen BA-, MA-Studierenden und LehrerInnen rekonstruieren? Worin bestehen die Unterschiede?
- 2 | Lassen sich Unterschiede zwischen den Modi der Unterrichtswahrnehmung bei den einzelnen Personengruppen rekonstruieren? Worin bestehen die Unterschiede?
- 3 | Können mögliche Unterschiede in der Unterrichtswahrnehmung auf zugrundeliegende Skripts von Literaturunterricht zurückgeführt werden?

4 | Anlage der Studie

4.1 | Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte im Sommer 2018 an der Universität Hamburg.⁵ In einem videovignettenbasierten Erhebungssetting wurde versucht, die unterschiedlichen Modi der Wahrnehmung zu erfassen. In einer Teilstudie, die in diesem Beitrag nicht berücksichtigt wird, wurde den ProbandInnen die Möglichkeit geboten, zwei Videovignetten (Goethe- und Luther-Vignette)⁶ beliebig oft zu betrachten und jeweils einen *reflektierenden* Kommentar zu schreiben. In einer zweiten Teilstudie waren die ProbandInnen aufgefordert, die Videovignetten 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). Im Gegensatz zur Erhebung in einer vorangegangenen Studie (Heins 2019), in der Probanden sich in Gesprächen über Vignetten austauschten, sollte in dieser Studie die individuelle Wahrnehmung erhoben werden. Der Einsatz von zwei Videovignetten dient dem Zweck, Befunde herauszuarbeiten, die nicht nur die Wahrnehmung einer spezifischen Situation betreffen.

Die Aufforderung an die ProbandInnen in beiden Teilstudien wurde bewusst nicht auf bestimmte Merkmale der Situation gelenkt. Aufgefordert wurden die ProbandInnen lediglich, *unterrichtsrelevante Situationen zu benennen und, wenn möglich, Alternativen aufzuzeigen*. Diese Aufforderung und das offene Antwortformat (reflektierender Kommentar, freie Verbalisierung von Beobachtungen) sind dazu geeignet, die selektive Aufmerksamkeitsfokussierung zu erfassen, die durch eine Fokussierung oder durch ein geschlossenes Antwortformat gelenkt worden wäre (vgl. Meschede et al. 2015, 320).

4.1.1 | Die Vignetten

Die Videovignetten stammen aus einem Fundus von Unterrichtssituationen, die auf der Basis eines Rahmenmodells zur Systematisierung typischer Problemsituationen (Heins 2018) gescriptet wurden. Unter einer Problemsituation wird in diesem Ansatz eine Situation bezeichnet, die aus literaturdidaktischer Perspektive im Hinblick auf ihre normative Angemessenheit des LehrerInnenhandelns je nach Betrachtungsschwerpunkt besonders kontrovers interpretiert und bewertet werden kann. Solche *Situationen* können aus literaturdidaktischer Sicht auch dann problematisch sein, wenn das Handeln allen Beteiligten reibungslos erscheint (vgl. Heins 2018, 29 f.). Das Rahmenmodell beschreibt Problemsituationen als Spannungsverhältnisse zwischen

⁵ Das hier vorgestellte Projekt ist Teil des Projekts „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.

⁶ Zu den Vignetten siehe unten.

mindestens zwei der stets fachspezifisch ausgeprägten Unterrichtskomponenten (a) Lehr-Lernziel, (b) Gegenstand, (c) Disposition der Lernenden und (d) Lehr-Lernmethoden. Die gezeigte Lehrperson steht vor der Herausforderung, die Spannungen produktiv zu bewältigen. Da im Ergebnisteil detailliert nur auf die Kommentierungen der Goethe-Vignette eingegangen werden kann, beschränkt sich die folgende Darstellung auf diese Vignette.

Der Goethe-Vignette sind vor allem zwei Spannungsverhältnisse eingeschrieben, die den fachspezifischen Problemfeldern „Probleme der Verstehensziele“ und „Probleme im Interpretationsprozess“ (vgl. Heins 2018, 35) zugrunde liegen.⁷ In der dargestellten Unterrichtssituation behandelt eine 9. Stadtteilschulklasse⁸ im Rahmen einer Unterrichtseinheit zur Liebeslyrik das Gedicht „Nähe des Geliebten“ von J. W. v. Goethe⁹. Nachdem die Lehrkraft das Gedicht einmal vorgetragen hat, eröffnet sie das Plenumsgespräch mit dem Satz: *Ich möchte heute mit euch die Frage klären, wer ist denn das Du in dem Gedicht?* Die Lernenden gehen im folgenden Gespräch auf diese Aufforderung und Zielformulierung nicht ein, sondern verfolgen eigene Fragestellungen, ohne ihre Vermutungen am Text zu prüfen. Die Lehrkraft greift nicht lenkend in das Gespräch ein und zieht sich weitestgehend auf die Moderationsfunktion zurück. Ein Spannungsverhältnis zeigt sich also zwischen den Unterrichtskomponenten *Disposition der Lernenden* und *Gegenstand*. Fachspezifisch besteht diese Spannung zwischen

- | Fantasieren zum Text und Berücksichtigung der Textgrundlage
oder
- | Bildung und Prüfung von Vermutungen

und berühren damit „Probleme der Verstehensziele“ und „Probleme im Interpretationsprozess“.

Zwischen den Unterrichtskomponenten *Disposition der Lernenden* und *Lehr-Lernziel* zeigt sich ferner das fachspezifische Spannungsverhältnis von Lenkung zur Erreichung eines bestimmten Verstehens des literarischen Gegenstandes und einer Schülerorientierung, die die immersiven Zugriffe und Ziele der Lerner aufnimmt.¹⁰

4.1.2 | ProbandInnen

Insgesamt haben 24 ProbandInnen an der Studie teilgenommen: Jede Teilstudie umfasst 12 ProbandInnen aus je drei Gruppen: BA-Studierende (N=4); MA-Studierende (N=4) und Lehrkräfte aus dem Schuldienst (N=4). Diese Auswahl der ProbandInnen 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 Lehrerexpertise von Berliner 2001, 2004, siehe auch Herzmann/König 2016, 84 f.) 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. Zugleich ist es kaum bzw. nur mit großem Aufwand möglich, bei der Auswahl von Lehrkräften das in der Expertiseforschung gängige Merkmal für Expertise anzulegen: die domänenspezifisch dauerhaft herausragende Leistung einer Person im Vergleich zu anderen Personen (vgl. Berliner 2001, 466–468). Die vorliegende Studie verwendet den Expertisebegriff darum nicht *qualitativ wertend*, sondern nur in Bezug auf die *zeitliche Dauer* der Erfahrung (vgl. Blömeke et al. 2005, 236).

⁷ Das Skript der Vignette ist dem Beitrag als Appendix angehängt.

⁸ Die Stadtteilschulen entsprechen den Gesamt- oder Gemeinschaftsschulen in anderen Bundesländern.

⁹ Das Gedicht ist online abrufbar über das *Projekt Gutenberg* vom Spiegel: <https://gutenberg.spiegel.de/buch/gedichte-9503/44>

¹⁰ Im Sinne Helsepers (2000) kann diese Spannung als „Autonomieantinomie“ bezeichnet werden, die dazwischen besteht, dass „Schüler(innen) eigenständig eine Lesart entwickeln“ sollen, obwohl zugleich im Unterricht „textadäquat interpretiert“ werden müsse (Lindow/Wieser 2013, 403). Weil die Spannung allerdings in sequenzierten Unterrichtsphasen widerspruchsfrei ausgeglichen werden kann, soll angenommen werden, dass das Spannungsverhältnis nicht-antinomischer Art ist (vgl. Heins 2018, 40).

Die kleine Fallzahl legitimiert sich zum einen durch den explorativen Status der Untersuchung, der durch den Vergleich der Gruppen erste Hinweise auf ein Verlaufsmuster der Entwicklung professioneller Unterrichtswahrnehmung liefern soll. Zum anderen wurden in der bewussten Fallauswahl „informationshaltig[e]“ Fälle ausgewählt, bei denen „der Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Fragestellung möglichst hoch ist“ (Schreier 2010, 241). Als relevantes Merkmal wurde der Expertisegrad berücksichtigt, für den, wie oben referiert, ein Einfluss auf die professionelle Wahrnehmung angenommen werden kann.

Zugleich stellt die gezielte Fallauswahl die methodologische Prämisse dar, um mit gebotener Vorsicht auch bei explorativen Studien und kleinen Fallzahlen Vergleiche zwischen den Gruppen vorzunehmen. Weil der Expertisegrad aber nur *ein* relevantes Merkmal ist, sind Anschlussuntersuchungen erforderlich, in denen bspw. unterschiedliche Ausbildungsstandorte und Schulformen berücksichtigt werden. In der vorliegenden Untersuchung wird auf die mögliche Standortbezogenheit bei der Diskussion der Ergebnisse eingegangen und schulformbezogene Einseitigkeiten in der Analyse markiert.

Die BA- und MA-ProbandInnen wurden über die Verteiler der Seminare im Bereich Fachdidaktik Deutsch an der Universität Hamburg angeschrieben. Die Lehrerinnen und Lehrer wurden insbesondere über bestehende Kontakte zur Schulpraxis geworben. Alle ProbandInnen haben eine Aufwandsentschädigung erhalten.

	Teilstudie 1	Teilstudie 2
	Reflektierender Kommentar über Beobachtungen	Spontanes Äußern von Beobachtungen
Goethe-Vignette	4 x BA 4 x MA	4 x BA 4 x MA
Luther-Vignette	4 x Lehrer	4 x Lehrer
	N=12	N=12

Abbildung 3: Stichprobenplan

4.2 | Datenauswertung

Da im Folgenden nur Ergebnisse der zweiten Teilstudie präsentiert werden, in welcher die ProbandInnen spontan ihre Beobachtungen und Handlungsalternativen verbalisieren sollten, wird lediglich die Datenauswertung dieser Teilstudie skizziert.

Während Skripts in der Unterrichtsforschung aus den Ablauf- und Handlungsmustern z. B. in Unterrichtsvideos rekonstruiert werden können, verlangt die Rekonstruktion von wahrnehmungsleitenden Skripts andere auswertungsmethodische Schritte. Grundannahme der Auswertung in dieser Studie ist, dass von Äußerungen einer Person inferenziell auf die dahinterliegenden mentalen Prozesse geschlossen werden kann, die der Äußerung notwendig vorangegangen sind (vgl. Grzesik 2005, 375, Schwindt 2008, 41 f.). Mit der Fokussierung auf ablaufende mentale Prozesse geht die Rekonstruktion derjenigen Unterrichtsskripts einher, die im Moment der Unterrichtswahrnehmung aktiviert werden.

Im Hinblick auf die Forschungsfrage 1 wurden in einem ersten Schritt inhaltsanalytische Kategorien an den Daten gebildet (vgl. Kuckartz 2012, 63–68). Ziel der induktiven Gewinnung strukturierender Kategorien war es, anhand der angesprochenen Themen und Relevanzsetzungen die Aufmerksamkeitsfokussierung der ProbandInnen zu erfassen. Dazu wurden alle Daten zuerst auf einem niedrigen Abstraktionslevel nahe am Material kodiert. Anschließend wurden die so gebildeten Kategorien zu abstrakteren Kategorien gebündelt, die die Themen und Relevanzsetzungen unabhängig von der Unterrichtssituation bezeichnen, auf die sie sich beziehen (vgl. Kuckartz 2012, 64). Bromme hält ein solches Vorgehen für erforderlich, um zu erfassen „welche Merkmale überhaupt wahrgenommen und welche ignoriert oder als unwichtig bezeichnet werden.“ (Bromme 1985, 187)

In einem zweiten Durchgang wurden die zugewiesenen Äußerungen jeder Oberkategorie in Unterkategorien strukturiert. Unterscheidungsmerkmal war dabei, ob die ProbandInnen unterrichtsrelevante Situationen nur (a) benennen, beurteilen bzw. erklären oder (b) daran anschließend auch Alternativen aufzeigen.¹¹ Die Unterkategorie (a) fasst die oben benannten Prozesse selective attention bzw. perception und knowledge-based reasoning bzw. interpretation zusammen. Grund dafür ist, dass sich die Wahrnehmung (selective attention bzw. perception) im vorliegenden Untersuchungsdesign kaum von der Interpretation (knowledge-based reasoning bzw. interpretation) trennen lässt. Lediglich das Stoppen der Vignette *ohne* eine weiterführende Kommentierung durch die ProbandInnen könnte als Hinweis auf die Wahrnehmung einer unterrichtsrelevanten Situation *ohne* Interpretation hinweisen. Dieser Fall kommt in den Daten jedoch nicht vor, weshalb Wahrnehmung und Interpretation zusammengefasst werden: Was wahrgenommen wird, wird auch interpretiert. Die Unterkategorie (b) umfasst das decision-making im oben beschriebenen Verständnis.

Das finale Kategoriensystem umfasst folgende Ober- und Unterkategorien:

1	Strukturierung und Steuerung	a	Situation benennen, beurteilen bzw. erklären
		b	Alternativen aufzeigen
2	Textbegegnung / Einstieg	a	Situation benennen, beurteilen bzw. erklären
		b	Alternativen aufzeigen
3	Verstehensprozesse / Verstehensleistungen der Lernenden	a	Situation benennen, beurteilen bzw. erklären
		b	Alternativen aufzeigen
4	Motivation, Interesse und Disziplin der Akteure	a	Situation benennen, beurteilen bzw. erklären
		b	Alternativen aufzeigen
5	Unterrichtsetting	i	Unterrichtsorganisation
		ii	Ergebnissicherung / Visualisierung
		iii	Position der Lehrkraft

Abbildung 3: Übersicht über Ober- und Unterkategorien

¹¹ Bewusst werden weder die Begriffe der spontanen noch der reflektierten mentalen Verarbeitung genutzt, da das Kategoriensystem nicht zwischen den Modi unterscheiden soll, sondern alle entsprechenden Kommentierungen kodiert werden.

Oberkategorie	Definition	Unterkategorie	Ankerbeispiel
1 Strukturierung und Steuerung	<p>Kodiert werden Äußerungen, in denen die Strukturierung oder Steuerung der Unterrichtssituation thematisiert wird.</p> <p>Steuerungen/ Strukturierungen, die auf der disziplinierenden Ebene liegen, werden mit der Kategorie „Motivation, Interesse und Disziplin der Akteure“ erfasst.</p>	<p>1a</p> <p>Situation benennen, beurteilen bzw. erklären</p> <p>Kodiert werden Äußerungen, in denen die Steuerung der Lern- und Verstehensprozesse der Lernenden durch die Lehrkraft benannt, eingeordnet und/oder beurteilt bzw. erklärt wird.</p>	<p>äm (-) der lehrer beginnt jetzt das zusammenzufassen (-) äm was ich grundsätzlich (-) für (-) GUT halte, aber tatsächlich ein (-) BISSchen spät, DA vorher sich das gespräch schon mehrfach im kreis gedreht hat.</p> <p>(Goethe_spontan\Transkript_Olschenko_Goethe (BA): 70 - 73)</p>
		<p>1b</p> <p>Alternativen aufzeigen</p> <p>Kodiert werden Äußerungen, in denen die Strukturierung oder Steuerung der Lern- und Verstehensprozesse der Lernenden durch die Lehrkraft Ausgangspunkt für eine Thematisierung alternativer Handlungen/ Maßnahmen oder alternativer Vorgehensweisen ist.</p>	<p>äm anstatt dass der lehrer die <<lachend>> gesprächsführung übernimmt äm machen das die schüler (-) von sich aus ((lacht)) und äm (-) klatschen sich ab, also der lehrer ist letztendlich (-) nimmt pf keine rolle ein, also (-) er nimmt lediglich dran, aber er äm er leitet das gespräch nicht, sondern steht äh außen vor, obwohl er (-) äm die wichtige rolle einnehmen könnte, (-) mit steuernden impulsen äm ja, das gespräch fruchtbarer zu gestalten und (-) auch dem ganzen einen faden, wie gesagt, zu geben und dass die schüler auch am ende wissen, was haben wir hier überhaupt besprochen, worum gings überhaupt, und nicht einfach nur (-) äm ja, (-) geäußert wird und geäußert wird.</p> <p>(Goethe_spontan\Transkript_Kern_Goethe (BA): 38 - 54)</p>

Abbildung 4: Einblick in das Kodiermanual Oberkategorie 1 "Strukturierung und Steuerung"

Für eine „sekundäre Auswertung“ (Schreier 2006, 435) wurden die im ersten und zweiten Auswertungsschritt strukturierten Daten in einer Themenmatrix zusammengestellt (vgl. Kuckartz 2012, 73 f.)¹². Eine Themenmatrix ist so aufgebaut, dass in den Zeilen die Fälle und in den Spalten die Kategorien angeordnet sind. In der vorliegenden Studie enthalten die Zellen der Matrix die im ersten und zweiten Auswertungsschritt kodierten Textstellen eines Probanden zu der jeweiligen Kategorie.¹³ Die Themenmatrix kann nun zweifach gelesen werden: Horizontal in fallorientierter Perspektive entlang der Kategorien oder vertikal in einem kategorien- oder themenorientierten Zugriff im Vergleich der Fälle. Der kategorien- oder themenorientierte Zugriff (vertikale Lesart) bietet Einblick in die Unterschiede der Wahrnehmung gleicher Aspekte der Unterrichtssituation zwischen den Probandengruppen. Für die Auswertung der Matrix im Hinblick auf Forschungsfrage 3 wurden die kodierten Textstellen pro Zelle der Matrix fallweise ausgewertet (horizontale Lesart), in dem sie in einem qualitativ-hermeneutischen Prozess einzeln und im Zusammenhang betrachtet wurden. Analyseleitend waren die Fragen, (a) wie der wahrgenommene Aspekt der Unterrichtssituation von den ProbandInnen verstanden, interpretiert oder beurteilt wird und (b) inwiefern die vorgeschlagenen Alternativen daran anschließen. Auf dieser Basis wurde in einem nachfolgenden Schritt gefragt, welches Skript die Grundlage der konkreten Äußerungen sein kann. Indizien für Skripts sind Elemente, die auf eine mentale Abbildung von einzelnen Schritten und Handlungen hindeuten, in einem kausalen Verhältnis

¹² Die Auswertung erfolgte mit MaxQDA.

¹³ Der Aufbau ist ähnlich einer Datenmatrix in der quantitativen Forschung.

zueinander stehen und sich in ihrer sukzessiven Abfolge bedingen. Ergebnisse dieser Analyse werden im Ergebnisteil dargestellt.

Mit den skizzierten Auswertungsschritten wird auf die aus der oben angeführten Parallelführung von *Äußerungen über Unterricht* und *Handeln im Unterricht* resultierende Herausforderung reagiert, dass Skripts in Daten, die die Wahrnehmung von ProbandInnen fixieren, anders manifest sind als Skripts in Daten, die das Handeln von ProbandInnen fixieren, wie bspw. in Unterrichtsvideos. Handlungsleitende Skripts lassen sich anhand einer Sequenz von Handlungen der Probanden selbst rekonstruieren (vgl. Blömeke et al. 2005, 238). Wahrnehmungsleitende Skripts hingegen müssen auf der Basis von punktuellen Kommentierungen rekonstruiert werden, die auf Handlungen beobachteter Personen Bezug nehmen. Die Unterscheidung von wahrnehmungs- und handlungsleitenden Skripts erfolgt mithin aufgrund ihrer Funktion, die Wahrnehmung oder das Handeln einer Person zu steuern. Damit soll nicht ausgedrückt werden, dass es sich um *andere* Skripts handelt. Unterrichtsskripts als mentale Repräsentation wiederkehrender Handlungsabfolgen für typische Situationen beeinflussen die Wahrnehmung und das Handeln.¹⁴

5 | Einige Ergebnisse zum Erkennen und Erschließen von Unterrichtssituationen

Anhand von Analyseergebnissen zu der Oberkategorie „Strukturierung und Lenkung“ sollen Unterschiede hinsichtlich der skriptgeleiteten mentalen Verarbeitung dargestellt werden, wie sie im Zuge der sekundären Auswertung bezogen auf die Forschungsfrage 3 erarbeitet wurden. Die Ergebnisdarstellung greift jene Kategorie auf, die einen Schwerpunkt der Aufmerksamkeitsfokussierung über die Gruppen und Vignetten hinweg darstellt.¹⁵ Da die Ergebnisse zur Aufmerksamkeitsfokussierung (Forschungsfrage 1) darauf hinweisen, dass es zwischen den Gruppen kaum auffällige Unterschiede gibt, worauf die ProbandInnen ihre Aufmerksamkeit richten, wohl aber dazwischen, wie sie die Situation interpretieren und welche Handlungsalternativen bedacht werden, verspricht die Forschungsfrage 3 interessante Erkenntnisse zu liefern.

In den Analysen zeichnet sich die Tendenz ab, dass die Wahrnehmung der BA-Studierenden und der LehrerInnen stärker top-down, d. h. skriptgeleitet, erfolgt als bei den MA-Studierenden. Jedoch unterscheiden sich die rekonstruierten wahrnehmungsleitenden Skripts der BA-Studierenden und LehrerInnen in ihrer Struktur voneinander: Die Skripts der BA-Studierenden scheinen entweder von der eigenen Schulerfahrung geprägt zu sein und/oder auf Ablaufmustern zu beruhen, die sie eventuell in der universitären Lehre kennengelernt haben. Die Skripts der LehrerInnen hingegen sind detailreich und ermöglichen eine situationsspezifische Wahrnehmung und Interpretation. Bei den MA-Studierenden zeigt sich eine stärker bottom-up gesteuerte und kleinschrittige Rekonstruktion der Situation. An den Kommentierungen von zwei ProbandInnen je Gruppe sollen diese Befunde nachgezeichnet werden.

¹⁴ Siehe oben 2.2

¹⁵ Diese Kategorie umfasst 161 Kodierungen. Im Vergleich dazu umfassen die anderen 4 Kategorien 21 (Kategorie 2), 53 (Kategorie 3), 58 (Kategorie 4) und 72 (Kategorie 5) Kodierungen. Da als Kodiereinheit (vgl. Kuckartz 2012, 46) eine Sinneinheit gewählt wurde, sagt die Anzahl der Kodierungen aber nur bedingt etwas darüber aus, wie ausführlich die Probanden die jeweiligen Aspekte kommentieren. Dennoch kann die Anzahl der Kodierungen ein Hinweis darauf sein, dass auf der *Strukturierung und Steuerung* ein Schwerpunkt der Aufmerksamkeitsfokussierung liegt.

5.1 | Skriptorientiertes Erkennen bei BA-Studierenden¹⁶

Spontane Äußerungen von Frau Börner (BA-Studierende)

LE	Ich will heute mit euch die Frage klären: Wer ist denn das Du in diesem Gedicht? Alex?
Alex	Vielleicht die Frau?
LE	Diana?
Diana	Keine Ahnung.
Tanja	Von ihm die Frau, die ist gestorben.
LE	Ehm, wir wissen ja nicht, ob die tot ist, oder? Patrick?
Patrick	Vielleicht hatte er eine schöne nette Frau im Arm. Die hat er am Meer kennengelernt. Und dann ist sie weggegangen,
LE	Ja, das Meer kommt ja vor und Sonne auch. Jaa - Sarah?
Sarah	Die, die ist weggegangen, aber die waren zusammen.
LE	Kann sein. Gürkan?
Gürkan	Und dann hat der so, hier ein Liebesgedicht über sie geschrieben. Kann doch sein, ist doch alles möglich?!
LE	Genau, interessant. Mira
Mira	Ich denke daran, dass er traurig war.
LE	mhm, traurig, Metin?

mh (--) also JEd er (-) durfte ja was dazu SAgen (---) und der lehrer ist aber gar nicht weiter darauf eingegangen, also is immer nur (-) ne bestätigung, aber nicht weiter (1,5) also so n ABGEfrage. (-) ähm (--) mh traurig? ja (-) nee, aber vielleicht der nächste und der nächste, der nächste (Goethe_spon-tan\Transkript_Börner_Goethe (BA): 11 - 26)

Frau Börner stoppt die Vignette hier erstmalig nach dem Gedichtvortrag und ordnet spontan das Lehrerverhalten ein als ein *Bestätigen* und *Abfragen*. Im letzten Satz ihres Kommentars deutet sich bereits an, dass die Situation ein typisches Unterrichtsskript aufgerufen hat: „nee, aber vielleicht der nächste und der nächste, der nächste“ deutet auf ein „Ratestunden“-Skript hin. Ein „Ratestunden-Skript“ beinhaltet u. a. jene Handlungsabfolgen, die bspw. Rehbein und Ehlich (1986, 14–17) als Aufgabe-Lösungs-Muster beschreiben: Der Lehrende verfügt über die Lösung, die SchülerInnen äußern Lösungsversuche, die vom Lehrenden bezogen auf sein Ziel evaluiert werden. Das Muster endet, wenn die Lernenden die Lösung des Lehrenden erraten haben.

Zwar nimmt der Lehrer nacheinander mehrere SchülerInnen dran, evaluiert die Antworten jedoch nicht zielbezogen, wie Frau Börner es mit der Äußerung „nee, aber vielleicht der nächste“ nahelegt. Dies weist auf die Gefahr hin, dass Personen Default-Werte von aktivierten Skripts wahrnehmen und verarbeiten, obwohl sie gerade nicht Teil der Situation sind (vgl. Anderson 2007, 185).

¹⁶ Im Folgenden wird die verbale Interaktion in der Videovignette als Schrifttext angegeben, wenn dies für den Nachvollzug der Kommentierung erforderlich ist.

Metin Ja, er oder sie ist gestorben.
LE Vielleicht, nä. Alex?

((wiederholt den lehrer)) vielleicht ne

Alex Ja, genau. Sie hat sich umgebracht.
Tim Oder ist weggelaufen.
Tanja Hat Schluss gemacht.
Alina Vielleicht hat sie einen neuen

also ein wildes rumgerate. (Goethe_spontan\Transkript_Börner_Goethe (BA): 27 - 34)

Mit der Wiederholung der Lehrerreaktion scheint Frau Börner ein Beispiel für das skriptkonforme Verhalten der Lehrkraft zu markieren: Der Lehrer meldet zurück, dass die Antwort noch nicht gefunden ist. Wenig später ordnet Frau Börner die Situation als „wildes Rumgerate“ ein und wertet sie damit negativ.

Nahezu am Ende der Vignette fasst sie die wahrgenommene Situation schließlich zusammen. Deutlich wird dabei die negative emotionale Grundierung des aktivierten Skripts:

also super anstrengendes unterrichtsgespräch. keine struktur, (--) ALLE (-) raten wild durcheinander in die verschiedenen richtungen. (1,5) hm. (2) ja. (5,5) also da könnte der lehrer auf jeden fall besser (---) äh dem ganzen (-) ne richtung geben, dass die irgendwie wissen, wo es HINGeht, und nicht zehnmal das gleiche gesagt wird. (1) ähm (5) also bisschen mehr STRUKTUR (1,5) und ähm (1) ja mal sehen, was noch kommt, aber auch wegen äh methodik (--) ähm (2,5) ja könnte man ja die, die jetzt finden, ob sie jetzt <<lachend>> tot ist oder nicht, auch mal begründen lassen, WARUM und WOMIT (Goethe_spontan\Transkript_Börner_Goethe (BA): 61)

Während die ersten Kommentierungen von Frau Börner auf ein „Ratestunden“-Skript hindeuten, verweisen die Einordnungen der Situation als *wildes Rumgerate* und *anstrengendes Unterrichtsgespräch ohne Struktur* in eine andere Richtung. Während das „Ratestunden“-Skript auf das Finden einer richtigen Lösung zielt – Frau Börner erkennt dies im Abfragen – kommentiert sie im weiteren Verlauf stärker die Unstrukturiertheit der Gesprächsführung, die in ihrer Ziellosigkeit auf einen *Literaturunterricht als Laberfach* verweist. Dass damit Unterschiedliches fokussiert wird, differenziert Frau Börner nicht. Die benannten Handlungsalternativen *Richtung* und *Struktur geben* können entsprechend entweder im Sinne des „Ratestunden“-Skripts auf *eine* richtige Lösung und *einen Weg* zum Ziel hinweisen oder aber im Sinne eines echten Nachdenkens gemeint sein, das ebenfalls Richtung und Struktur braucht.¹⁷

Der Einblick in die Kommentierung der Situation durch Frau Börner zeigt, wie bestimmte Elemente der wahrgenommenen Situation (bottom-up) früh im Wahrnehmungsprozess das „Ratestunden“-Skript aufrufen. Dass Frau Börner die Situation zugleich im Sinne von *Literaturunterricht als Laberfach* einordnet, in dem gerade nicht *geraten*, sondern bloß *gelabert* wird, weist darauf hin, dass sich nicht zwei unterschiedliche Skripts ablösen, sondern dass ihr Skript diffus zu sein und unterschiedliche Elemente gleichgeordnet zu vereinen scheint: Abfragen einer richtigen Lösung einerseits und Ziellosigkeit andererseits.

¹⁷ Die Tendenz, dass BA-Studierende einer Situation zugleich Aspekte zuschreiben, die disparat sind oder Unterschiedliches fokussieren, ohne dies zu bemerken, zeigt auch Heins (2019). Als Grund dafür, dass die BA-Studierenden den Widerspruch ihrer Situationsinterpretationen nicht wahrnehmen, wird bei Heins (2019) die geringe situative Einbettung der Wahrnehmung angenommen.

Sowohl die „Ratestunde“ als auch das „Läberfach“ können als Unterrichtsskripte angenommen werden, die Frau Börner aus eigener Schulerfahrung kennt und die hier durch die Stundeneröffnung des Lehrers bzw. den Verlauf der Stunde aufgerufen wurden. Die Skripts könnten entsprechend als Fallwissen (case knowledge) vorliegen. Da die Kommentierung keinen Erfahrungsbezug explizit macht, kann aber auch nicht ausgeschlossen werden, dass Frau Börner bloß ein deklaratives Wissen über Skripts ausdrückt, das in Handlungsabläufen und Ablaufmustern mental repräsentiert ist. In der einführenden Vorlesung in die Deutschdidaktik in Hamburg werden beispielsweise entsprechende Skripts problematisiert. Als alternative Handlungen für das Evaluieren, Interpretieren und Elizitieren durch den Lehrenden (Ratestunde) einerseits und die Gefahr andererseits, dass sich das Gespräch zerstreut, die Schülerinnen kaum aufeinander Bezug nehmen und das Ziel aus den Augen gerät (Läberfach), wird insbesondere das *Begründen lassen* betont: Eine Handlungsalternative, die Frau Börner hier aufgreift. Die Kommentierung legt jedoch nahe, dass die beiden Skripts von Frau Börner nicht getrennt entsprechend ihrer individuellen Eigenheiten mental repräsentiert werden, sondern diffus bleiben.

Spontane Äußerungen von Frau Huhn (BA-Studierende)

Ein dazu gegensätzliches Skript wird bei Frau Huhn aktiviert. Sie erkennt in der Unterrichtssituation ein freies Gesprächsskript über Literatur, welches sie spontan positiv wertet. Nachdem der Lehrer das erste Mal die Äußerungen der SchülerInnen kommentiert, stoppt Frau Huhn die Vignette:

LE Alles sehr sehr spannend, was ihr so sagt.

also ich (--) find das eigentlich äh sehr interessant, es is ja auch eigentlich, also ich find das eigentlich relativ gut, dass er alles so n bisschen zulässt, auch wo es grad n bisschen lauter wird, weil trotzdem die noch (---) ich sag mal über das gedicht geSPROCHEN haben, [...] ich weiß nicht, vielleicht hab ich die frage auch nicht parat, die gehen ja jetzt alle sehr auf (--), ich glaube die URsprüngliche frage war ja, wer ist denn das ich. (-) oder wer war die frau? also ich weiß nicht, vielleicht hab ich da jetzt nich grad richtig zugehört hier (-) äm, blame on me (--). ähm (-) ja aber ich find eigentlich gut, dass er halt ähm praktisch das auch alles zulässt die diskussion und ähm ich fand das jetzt auch eigentlich nicht SO schlecht, wo es lauter wurde, dass er das ein bisschen hat geschehen lassen, [...] (-) äm, so dass die so n bisschen GEdanken entFALTEN konnten, ohne dass er jetzt halt groß gelenkt hat SO, weil er hat jetzt ja auch nix verneint, dass irgendwie, dass er irgendwie gesagt hat, nee, das kann nicht sein so, sondern hat halt nur zum beispiel hinterher gefragt, ja, is die frau denn wirklich tot, wissen wir das ne, äh, was relativ GUT is, damit die ähm (-) schüler sich vielleicht nochmal explizit mit dem text befassen, was ich jetzt eigentlich (-) jetzt ganz in ordnung fand, so. (Goethe_spontan\Transkript_Huhn_Goethe (BA): 29)

Was Frau Börner als ein wildes Rumraten einordnet, wird von Frau Huhn positiv bewertet und als „Gedanken entfalten“ bezeichnet. Zwar scheint sich Frau Huhn darüber bewusst zu sein, dass die SchülerInnen nicht auf die einleitende Frage des Lehrers eingehen. Wichtiger ist ihr aber die freie Entfaltung der Gedanken und des Gesprächs. Ein abschließender Kommentar macht dies besonders deutlich:

Also find ich eigentlich gut, dass er so n bisschen hat geschehen lassen, obwohl glaub ich die hauptfrage ja n bisschen aus den augen ähm (-) verpasst

is, ich hätte (-) an seiner stelle an ein, zwei stellen bisschen genauer eingegriffen glaub ich (--). ähm ich finds äh nicht schlimm, wenn die dann zwischendurch mal n bisschen was sagen und vielleicht auch hin und wieder lachen, ich find das im gegenteil sogar hin und wieder mal n bisschen witzig, weil (-) oder wichtig, weils halt auch n bisschen die stunde halt n bisschen auflockert so ne, weil (-) ähm (--). es es soll ja auch keine STRAFstunde sein, aber ich finde dann is es auch n bisschen wichtig, dass man dann auch hin und wieder sagt, LEUTE, ähm jetzt kommt mal n bisschen zur ruhe (--). UND: JA, genau. (Goethe_spontan\Transkript_Huhn_Goethe (BA): 67)

Dieselben Aspekte der Unterrichtssituation werden von Frau Börner und Frau Huhn aufgrund von zwei sehr unterschiedlichen aktivierten Skripts eingeordnet und bewertet. Hinsichtlich des Spannungsverhältnisses *Fantasieren zum Text und Berücksichtigen der Textgrundlage* zeigen die Skripts von Frau Börner und Frau Huhn eine unterschiedliche emotionale Grundierung und Auflösung der Spannung: Während die Situation für Frau Börner einem wilden Raten entspricht (Fantasieren), ohne dass Begründungen gefordert werden (fehlender Textbezug), ist für Frau Huhn Raum zur Entfaltung des Gegenstandes gegeben und der Textbezug wird mit Blick auf die lebendige Vorstellungsbildung als gut eingestuft. Frau Börner will auf diese Spannung mit Transparenz hinsichtlich der Ziele und Orientierung reagieren, damit die Lernenden nicht mehr wild raten müssen und näher am Text arbeiten können. Frau Huhn sieht scheinbar kein Erfordernis für alternative Handlungen.

Während die Kommentierung von Frau Börner keinen Schluss über die Erfahrungsbasis zulässt, weist Frau Huhn das Fehlen explizit aus: „ich hab jetzt nicht SO viel praxiserfahrung“ (Goethe_spontan\Transkript_Huhn_Goethe (BA): 40). Denkbar ist, dass Frau Huhn ein Gesprächsskript aufruft, das sie möglicherweise in der universitären Lehre kennengelernt hat und das gängige Annahmen über die eigenkonstruktive Leistung von Lernen und Verstehen repräsentiert.¹⁸ Trotzdem, d. h. in dem Bewusstsein, die Angemessenheit des Lehrerhandelns nicht vor dem Hintergrund eigener Praxiserfahrung einschätzen zu können, wertet Frau Huhn das Handeln insgesamt positiv. Dies vollzieht sich unabhängig davon, ob das Skript erfahrungsbasiert ist oder nicht: Es ist mit positiven Emotionen verknüpft.

Die BA-Studierenden drücken im Hinblick auf ihr Verstehen, Erklären und Beurteilen der beobachteten Situation sowie, wenn eine entsprechende Kommentierung erfolgt, hinsichtlich denkbarer Handlungsalternativen keine Zweifel aus. Unabhängig davon, ob ein Unterrichtsskript aus der eigenen Schulerfahrung resultiert oder in der universitären Lehre erworben wurde, wird die beobachtete Situation in ein Skript eingeordnet, abgeglichen und entsprechend positiv oder negativ beurteilt. Die Daten machen deutlich, dass bereits wenige Merkmale der beobachteten Situation ausreichen, um ein Skript zu aktivieren, das dann folgend die weitere Wahrnehmung als skriptorientiertes Erkennen beeinflusst.¹⁹

Sowohl die spontane Aktivierung eines wahrnehmungsleitenden Skripts als auch die Eindeutigkeit der mentalen Verarbeitung der beobachteten Situation kann als Folge der Skripteigenschaft angenommen werden, eine vorgegebene, stereotype Abfolge von Handlungen einer wohlbekannteren Situation zu sein, wie Schank und Abelson (1977, 41) definieren. Individuelle Besonderheiten einer Situation, die nicht in der Grundstruktur eines typischen Ablaufskripts abgebildet sind, werden eher ausgeblendet. Dazu zählt bspw. die Frage, welche Gründe es dafür gibt, dass die SchülerInnen in der Goethe-Vignette nicht auf die Frage des Lehrers eingehen. Ein Phänomen, dass die die BA-Studierenden sehr wohl beobachten.²⁰

¹⁸ Zu den mitunter kurzschlüssigen Annahmen, die damit verbunden sein können, siehe Diesberger (2012) oder Hattie (2009, 243). Ein entsprechendes Skript eines offen-ungelenkten Gesprächs findet sich beispielsweise im Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs (2010).

¹⁹ In der Wahrnehmungspsychologie wird mit dem Erkennen eine spontane und unwillkürliche Einordnung des Wahrgenommenen in ein bestehendes Wissen bezeichnet (vgl. Goldstein 2015, 7).

²⁰ Die Instruktion der ProbandInnen fordert eine entsprechende Klärung der Ursachen nicht explizit ein. Interessant ist jedoch, dass die Frage nach den Gründen von den MA-Studierenden und den LehrerInnen dennoch häufig verhandelt wird.

5.2 | Situationsspezifisches Erschließen bei MA- Studierenden

Die sekundäre Auswertung der kodierten Daten dieser Gruppe zeigt individuelle Vorgehensweisen der Unterrichtsbeobachtung, deren hervorstechendes Merkmal eine geringere Top-Down-Einordnung der Situation in ein aktiviertes Skript ist. Kognitionspsychologischen Annahmen folgend ist zu erwarten, dass auch bei dieser Gruppe Skripts aktiviert werden (vgl. Heins/Zabka 2019). Die Kommentierungen legen jedoch den Schluss nahe, dass die MA-Studierenden dieser Studie trotzdem keine eindeutigen Einordnungen vornehmen, d. h., dass sie dem in den Skripts angelegten Konnex von Situationswahrnehmung, Situationsverstehen (Erkennen) und der Aktivierung von Handlungsalternativen zumindest nicht spontan folgen. Auch dieser Befund soll anhand von zwei Probandinnen nachvollzogen werden.

Spontane Äußerungen von Frau Nyborg (MA-Studierende)

Gleich nachdem der Lehrer den Eingangsimpuls gegeben hat, fragt Frau Nyborg, ob es sich um die Erstbegegnung der Lernenden mit dem Gedicht handelt, kann diese Frage aber nicht klären. Nach sechs Schüleräußerungen bestätigt sich für Frau Nyborg, was sie in den vorangegangenen sechs Kommentierungen kleinschrittig als Interpretationshypothese aufgebaut hat, um das Akteursverhalten in der Situation zu verstehen.

LE Mira
Mira Ich denke daran, dass er traurig war.
LE mhm, traurig,

mhm. jetzt sind wir gar nicht mehr beim du, sondern <<lachend>> bei dem, was man selbst empfindet, also die frage des gesprächs haben wir jetzt komplett verlassen. äm: und das weckt in mir nur noch mehr den anschein, dass ähm sich vorher nicht mit dem gedicht befasst wurde, bevor diese frage (--) gestellt wurde und dass die schüler das jetzt halt (--) machen, weil das der erstzugang zum TEXT ist. (Goethe_spontan\Transkript_Nyborg_Goethe (MA): 33 - 36)

Was Frau Börner und Frau Huhn durch Einordnung in ihr jeweiliges Skript als „wildes Rumgerate“ bzw. „Gedanken entfalten“ bezeichnen, erschließt sich Frau Nyborg im Wechselspiel von Bottom-Up- und Top-Down-Prozessen und versucht Ursachen für die besondere Entwicklung dieser Situation zu finden: Weil die SchülerInnen sich bisher nicht mit dem dargestellten Inhalt befasst haben, verlassen sie die Fragestellung des Lehrers, um die Entfaltung des Gegenstandes nachzuholen. Dieses Situationsverstehen bestätigt sich für sie wenig später:

Liam Also das heißt falls, also hier wo Wolfgang ähm also wo er, also, bevor er tot war, hat er gesagt hier zu- zu seiner Frau nä, du bist neben mir und ich höre dich. Und ich sehe dich, nä? Oder?

ja, jetzt merkt mans ja nochmal, dass das verständnis (--) der EINZELNEN stropfen (-) und verse eingefordert wird (-) oder dass sich, dass es () eingefordert wird, dass man sich darüber verständigt, was in dem gedicht überhaupt ausgesagt wird. (2) ja (Goethe_spontan\Transkript_Nyborg_Goethe (MA): 62 - 63)

Frau Nyborg richtet ihre Aufmerksamkeit auf SchülerInnenäußerungen, bewertet diese aber *nicht* vor dem Hintergrund eines Unterrichtsskripts, sondern versucht sie im Rückgriff auf Wissen, das sie ggf. an der Universität gelernt hat, in den Kontext der Situation einzuordnen: die Notwendigkeit der Sicherung des lokalen und globalen Textzusammenhangs. Als Folge der fehlenden Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Gedichtinhalt erscheinen ihr die Äußerungen der SchülerInnen einerseits nachvollziehbar, andererseits aber problematisch.

LE	Metin?
Metin	Ja, er oder sie ist gestorben.
LE	Vielleicht, nä. Alex?
Alex	Ja, genau. Sie hat sich umgebracht

äm: (--) gestorben ist ja auch ne NAHELIEGENDE (---) interpretation (--) und auch umgebracht, aber darin (--) ha schwierig, sind halt überhaupt nicht mehr bei der frage (--) und dadurch, dass es so sehr sehr offen und sehr unstrukturiert STRUKTURIERT ähm ist und WIRKT finde ichs (--) ja, kommen jetzt halt solche sachen. (Goethe_spontan\Transkript_Nyborg_Goethe (MA): 37 - 41)

Die fehlende Strukturierung im Verbund mit dem Versuch der Lernenden, die Entfaltung des Gegenstandes selbstständig nachzuholen, wird von Frau Nyborg als „schwierig“ bezeichnet. Wenig später kommentiert sie, dass der Lehrer die „Unterrichtsführung“ zu verlieren droht und dass sie nicht erkennen könne, „was sein <<lachend>> plan is“ (Goethe_spontan\Transkript_Nyborg_Goethe (MA): 48). Frau Nyborg markiert damit, dass der Lehrer entweder keine Ziele mehr verfolgt oder diese zumindest nicht erkennbar sind. Nach und nach arbeitet Frau Nyborg sich an der Gesprächsentwicklung ab und stellt heraus, wie die Vorstellungsbildung der Lernenden, die fehlende Strukturierung durch den Lehrer und die Unklarheit, welche Ziele die Phase hat, dazu führen, dass das Gespräch sich im Kreis dreht:

((lacht)) ja, jetzt sind wir wieder (-) bei wol äh wol bei GOETHES frau (--) ja. naja, so dreht man sich halt im kreis, wenn man nichts (-) der LENKT nichts, der LENKT nich (--), der lässt einfach alles zu (Goethe_spontan\Transkript_Nyborg_Goethe (MA): 68)

Dass auch Frau Nyborg auf bereits vorhandene Skripts zurückgreift, zeigt sich in der Formulierung, dass „man sich halt im Kreis“ dreht, „wenn man nichts“ lenkt. Das Wechselspiel von top-down- und bottom-up-Prozessen zeigt sich darin, dass Frau Nyborg sensibel für die individuelle Situation bleibt. Schließlich bringt Frau Nyborg ihr Situationsverstehen auf den Punkt, wenn sie kommentiert:

meine größte frage wäre <<räuspert sich>>, ob sie sich halt vorher damit beschäftigt haben oder nicht? =ich (-) ich vermute nein, ähm (--) und fehlen also da und daher halt fehlende (--) ja fehlendes inhaltliches gemeinsames verständnis und diskussion des textes, weil ich finde des is AUFFÄLLIG gewesen, dass die schüler VON SICH AUS, weil der lehrer es nicht gemacht hat immer wieder auf die inhaltliche ebene und auf die (--) ähm auf den text zurückgekommen sind und IHRE ihr verständnis reingebracht haben, aber halt überhaupt nicht in kombination mit dem lyrischen du und ja (--) äm: ja. ich glaube das (--) das wars. (Goethe_spontan\Transkript_Nyborg_Goethe (MA): 111)

Auch in dieser abschließenden Kommentierung macht Frau Nyborg deutlich, dass ihr Situationsverstehen von der Annahme ausgeht, dass es sich um eine Erstbegegnung mit dem Gedicht

handelt. Diese Annahme macht ihr die Situation verständlich und lässt sie die Interaktionen als Resultate des besonderen Kontextes erschließen.

Spontane Äußerungen von Frau Meyer (MA-Studierende)

Ganz anders als Frau Nyborg, aber ebenfalls mit der Dominanz einer bottom-up-gesteuerten Verarbeitung kommentiert Frau Meyer die Situation. Bezogen auf die Strukturierungsleistung des Lehrers „wundert“ sich Frau Meyer:

äm genau. also was mich jetzt grade gewundert hat da so bisschen, dass also ich hatte den eindruck, dass der lehrer (-) das unterrichtsgespräch auch so ein bisschen laufen lässt und (dass) die schüler diskutieren darüber, ob das lyrische du, in dem fall (das dieses m hm) GENAU das weibliche lyrische du, ob das jetzt tot ist oder nicht. (Goethe_spontan\Transkript_Meyer_Goethe (MA): 61)

Frau Meyer nimmt die Situation damit ähnlich wahr wie Frau Huhn, enthält sich aber einer Wertung. Denkbar ist, dass sie Vorsicht im Umgang mit Skripts während der schulpraktischen Studien und der Reflexion über das eigene Handeln gelernt hat. Ähnlich vorsichtig fragend äußert Frau Meyer sich auch hinsichtlich des Einstiegsimpulses, dessen Relevanz sie für das Verstehen des Gedichtes hinterfragt:

und ich frag mich, inwiefern das für die erfassung des gedichts relevant is (--) weils genau ja scheinbar eher um die sehnsucht geht, die das lyrische ich hat. (-) ähm aber vielleicht kommen sie ja jetzt auf den weg, mal gucken (Goethe_spontan\Transkript_Meyer_Goethe (MA): 61)

Zwar drückt Frau Meyer mit ihrer Infragestellung eine implizite Wertung aus, jedoch bleibt sie offen für die Entwicklung der Situation. Die Fragen, die sie aufwirft und die dazu anregen können, die Besonderheiten der Situation zu erschließen, greifen Problemstellen situationspezifisch auf. Allerdings führt Frau Meyer die entsprechende Erschließung nicht selbst durch bzw. geben ihre Kommentare darüber keinen Aufschluss. Es muss also offen bleiben, ob es sich um eine bewusste Zurückhaltung handelt oder um eine Unfähigkeit, ein Situationsverstehen zu entwickeln.

Die Eindeutigkeit der Wahrnehmung bei den BA-Studierenden wurde auf die Dominanz eines skriptorientierten top-down Erkennens zurückgeführt, welche besonders die spontanen Modi der professionellen Unterrichtswahrnehmung kennzeichnet. Im Gegensatz dazu drücken die Kommentierungen der MA-Studierenden eher reflektierende Modi der Unterrichtsbeobachtung aus. Während Frau Nyborg versucht, die Situation kontextsensibel zu interpretieren und sich über ihre dazu getroffenen Annahmen bewusst ist, wirft Frau Meyer Fragen zur Interpretation auf. Da Frau Meyer diese Fragen nicht selbst beantwortet, beurteilt sie die Situation auch nicht explizit, sondern merkt bloß ihre Verwunderung an und zeigt sich irritiert. Frau Nyborg hingegen trifft schließlich ein bewusstes Urteil, wenn sie als Ergebnis ihrer Erschließung kommentiert: „das macht ja überhaupt keinen sinn“ (Goethe_spontan\Transkript_Nyborg_Goethe (MA): 110).

5.3 | Situationsspezifisches Erkennen bei LehrerInnen

Bei den LehrerInnen der Studie zeigt sich wiederum ein skriptgeleitetes Erkennen. Jedoch scheinen die Skripts der LehrerInnen aufgrund ihrer Erfahrung so detailreich und zugleich flexibel zu sein, dass sie die Einzigartigkeit der Situation in der Vignette erkennen, die ihnen zugleich

nicht unvertraut ist. Skriptgeleitet kommen sie darum zu einem situationsspezifischen Erkennen der Situation und können reflektierte Handlungsentscheidungen benennen.

Spontane Äußerungen von Frau Scherpe (Lehrerin)

Bereits der erste inhaltliche Impuls der Lehrkraft in der Vignette ruft bei Frau Scherpe ein Skript auf, welches scheinbar feste Handlungsschritte beinhaltet:

LE Ich will heute mit euch die Frage klären: Wer ist denn das Du in diesem Gedicht?

ich würde jetzt überhaupt GAR nicht sofort damit anfangen und äh (-) mich danach erkundigen, wer das DU in dem gedicht is, das is ja schon schritt VIER oder FÜNF im grunde genommen. (--) eigentlich müsste man eventuell die schüler nochmal dieses gedicht vortragen lassen oder es NOCHmals vortragen (--) und eigentlich erst mal KLÄren, worum es geht (--) und (-) also insgesAMT dass die schüler erkennen, es handelt sich um ein liebesgedicht und äh es geht um ZWEI personen (--) und zunächst müsste man natürlich auch erstmal klären, WER ist denn das LYRISCHE ich, und kann nicht gleich zum du übergehen. (Goethe_spontan\Transkript_Scherpe_Goethe (LE): 11 - 12)

Spontan ordnet Frau Scherpe den inhaltlichen Impuls als Schritt vier oder fünf im Interpretationsprozess ein und benennt zahlreiche Schritte, die *eigentlich zuerst kommen* und die *zunächst zu klären* wären²¹: Neben einem Gedichtvortrag durch die Lernenden hält sie eine Klärung dessen für erforderlich, was im Gedicht dargestellt ist. Und bevor man über das lyrische Du sprechen könne, sei zu klären, wer das lyrische Ich ist. Die Frage nach dem Du wird von Frau Scherpe nicht grundsätzlich als unangemessen eingeordnet, sondern in Bezug auf die Stellung im Unterrichtsverlauf als zu früh gestellt beurteilt. Sie jedenfalls würde so *überhaupt gar nicht anfangen*. Frau Scherpe äußert hier spontan – bis in Details hinein – was Frau Nyborg sich kleinschrittig und stärker bottom-up-gesteuert anhand der Situationsentwicklung rekonstruiert.

Auch hinsichtlich der beobachteten Strukturierung der Situation legt Frau Scherpe vergleichend ihr Skript an und erkennt mehrfach, „dass der lehrer im grunde ein schritt schon zu weit gegangen is“ (Goethe_spontan\Transkript_Scherpe_Goethe (LE): 19). Welche Strukturierung sie für angemessen hält, macht sie im Folgenden deutlich:

was ich, also einerseits is es jetzt ganz schön, dass der lehrer hier diese unterschiedlichen äh eindrücke erstmal sammelt, ersten eindrücke, das kann man machen, find ich eigentlich auch nicht SCHLECHT. alle können sich mal äußern, auf diese weise kann der lehrer ja schon so n bisschen gucken, was haben die schüler eigentlich verstanden? (--) ich würde das aber (--) ENTweder an der tafel festhalten, diese unterschiedlichen eindrücke, damit man später weiß, was man da überprüfen muss (-) oder auch dass man die schüler damit konfrontieren kann, dass man sagt, du denkst also die frau is gestORBEN, und du denkst, das ist so und so. warum reden wir eigentlich überhaupt von der frau? äm, das könnte doch auch n MANN damit gemeint sein. (--) ähm also ich denke in irgendeiner form sollte man das fixieren und ähm (--) irgendwann ((lacht)) müsste jetzt auch mal die phase der TEXTarbeit beginnen, jedenfalls am GYMnasium, weil es ja so einfach (--) w wilde spekulationen der schüler sind (-) ohne die geringsten nachweise am text. (Goethe_spontan\Transkript_Scherpe_Goethe (LE): 20 - 31)

²¹ Die Kodierungen zur Textbegegnung zeigen, dass Frau Scherpe auch zum Gedichtvortrag genaue Vorstellungen hat.

Eine Phase, in der die Lernenden erste Eindrücke nennen dürfen, findet Frau Scherpe „eigentlich nicht schlecht“ – auch weil man als LehrerIn dadurch einen Einblick in ihr Verstehen bekommt. Zugleich aber bezeichnet sie die Lernendenäußerungen als „wilde Spekulationen“ ohne den geringsten Nachweis am Text und kommt damit spontan zu einer ähnlichen Bewertung der Situation wie Frau Börner. Ihr Handlungsvorschlag zur Fixierung der Eindrücke an der Tafel legt nahe, dass die erste Phase auf die Textarbeit hinführen soll, weshalb sie die Phase der Textarbeit an dieser Stelle beginnen würde. Der explizite Hinweis, dass ihre Handlungsvorschläge für das Gymnasium gelten, weist auf die Erfahrungsbasis ihres Skripts hin: Frau Scherpe ist seit 23 Jahren verbeamtete Lehrerin an einem Gymnasium. Ihr Bewusstsein für ein schulformbezogenes Skript wird besonders deutlich in einer Kommentierung der Frage, wie stark der Lehrer lenken sollte, um eine ernsthafte und gegenstandsangemessene Auseinandersetzung zu ermöglichen:

aber ein BISSchen stärker würd ich an der stelle des lehrer schon lenken. ich kann das jetzt nicht so richtig beurteilen, wie es an der Stadtteilschule is, am (-) gymnasium würd ichs zumindest SO machen. (Goethe_spontan\Transkript_Scherpe_Goethe (LE): 41 - 48)

Wie sie den Unterricht bzw. das Gespräch auf Basis von diesem Skript strukturieren und lenken würde, macht Frau Scherpe noch in zahlreichen weiteren Kommentaren deutlich. Achtzehn ihrer zwanzig literaturdidaktisch relevanten Kommentierungen sind entsprechend mit Handlungsvorschlägen verknüpft.

„[J]etzt guckt ihr bitte mal ganz genau in den text“ (Goethe_spontan\Transkript_Scherpe_Goethe (LE): 67), so kann die Grundausrichtung des gymnasialen Skripts von Frau Scherpe mit ihren Worten benannt werden. Ihr Skript geht von einer kurzen Sammlung erster Eindrücke sowie einer inhaltlichen Klärung aus und geht dann in eine Arbeit am Text über, in der Verstehenshypothesen geprüft werden. Zu vermeiden sind „wilde Spekulationen“. Diese Phasierung des Unterrichts ist bis in Detailfragen hinein in einem erfahrungsbasierten Skript über situationsangemessenes Lehrerhandeln organisiert. Festgelegt sind nicht bloß die Sequenzierung der Aufgaben (s.o.), sondern auch konkrete Handlungen des Lehrers:

also er hat jetzt auch noch viel zu wenig schüler gefragt, er müsste (--)
sich bei mehreren schülern vergewissern, ob sie überhaupt den inhalt des
gedichts verstanden haben. (Goethe_spontan\Transkript_Scherpe_Goethe (LE):
19)

Immer dann, wenn die beobachtete Situation sich nicht in das Skript einpasst, nennt Frau Scherpe situationsspezifische Handlungsalternativen, wie die Situation zu lösen sei: Im zitierten Abschnitt betont sie wie Frau Nyborg die Notwendigkeit zur Sicherung lokaler und globaler Textzusammenhänge. Ein vergleichbares situationsspezifisches Erkennen vor dem Hintergrund eines erfahrungsbasierten Skripts für das Gymnasium zeigt sich bei Herrn Carstens.

Spontane Äußerungen von Herrn Carstens (Lehrer)

Bei Herrn Carstens wird bereits nach kurzer Zeit ein Skript aufgerufen, das die weitere Unterrichtsbeobachtung bestimmt. Es ist – wie bei Frau Scherpe – die Textarbeit, die Herr Carstens vermisst:

LE Diana?

Diana Keine Ahnung.

Tanja Von ihm die Frau, die ist gestorben.

LE Ehm, wir wissen ja nicht, ob die tot ist, oder? Patrick?

[...] also ich würde glaub ich (--) IMMER, aber das (--) wissen dann meine schülerinnen und schüler, (--) ich würde IMMER FRAGEN ähm (--), KANNST du das am text (-) zurückbilden, kannst du das am text belegen. wir gehen also WIEDER (--), wir WISCHEN über die oberfläche, wir gehen NICHT auf sprachliche strukturen ein. hier wird REIN inhaltlich geguckt, wie gesagt, ich kenn Stadtteilschulen nich, vielleicht muss man das so machen. aber der TEXTbezug, der TEXTbeleg (--), WORAN (--) merkst du schülerin, DASS hier eine (--) TOTE geliebte angesprochen wird [...] aber (--) äh NULL textbezug, NULL (--) äh äh arbeit jetzt mit (--) mit dem gedicht selbst, sondern nur so (-) darüber wischen, DAS find ich SCHADE. (Goethe_spontan\Transkript_Carstens_Goethe (LE): 13 - 17)

Das Skript scheint auf der Erfahrung im Gymnasium zu basieren²² und eine Routine darzustellen, die seine SchülerInnen kennen. Welche starken negativen Wertungen der beobachtete Unterricht auslöst, drückt Herr Carstens wenig später aus.

Patrick Vielleicht hatte er eine schöne nette Frau im Arm. Die hat er am Meer kennengelernt. Und dann ist sie weggegangen,

LE Ja, das Meer kommt ja vor und Sonne auch. Jaa - Sarah?

Sarah Die, die ist weggegangen,

((seufzt)) (---) ja. (--) das äh (1) ((lacht)) <<lachend>> dazu fällt mir jetzt nicht mehr viel ein außer (--) so kann mans ja nun GAR nicht machen zu sagen, ja das meer kommt vor und die sonne auch. (--) ähm (--) ALSO (--) nach wie vor KEINE textarbeit, (--) äh nur (-) ja, ich weiß nicht mal (--) äh ob man das jetzt als LEHRERecho bezeichnen sollte. (Goethe_spontan\Transkript_Carstens_Goethe (LE): 18 - 21)

Herr Carstens erkennt in der Situation ein Abfragen von Eindrücken, das er so nicht akzeptieren würde, weil es wenig gehaltvoll sei:

ja, kann sein. (1,5) es wird (--) NICHT vertieft. (--) ähm (---) es wird immer GESAMMelt (--), wir sehen nach wie vor KEINE rückbindung an den text, kein textbeleg, (-) ähm DAS würde ich (--) äh für mich nicht (-) äh akzeptieren. [...] aber (-) jetzt einfach nur (-) EINDRÜCKE (-) äh ABZUFragen, die DAS is äh (---) für mich wenig (-) wenig gehaltvoll. (Goethe_spontan\Transkript_Carstens_Goethe (LE): 24)

Anders als Frau Börner ordnet Herr Carstens das Abfrage jedoch nicht dem Finden einer richtigen Lösung zu, sondern einem ziellosen Abfragen von Eindrücken. Dass ein Unterrichtsgespräch, das zielorientiert verlaufen soll und einen angemessenen Textbezug besitzt, für Herrn Carstens eine stärkere Steuerung durch den Lehrer braucht, machen weitere Kommentierungen besonders deutlich.

²² Herr Carstens ist seit 13 Jahren verbeamteter Lehrer am Gymnasium.

ähm (--) also die STEUerung ist äh (--) nicht gut. (1) () sagt, es is ja eher verPÖNT ein unterrichtsgespräch zu führen, aber (-) äh man MUSS irgendwie etwas zum festhalten haben, einen faden, zurückführen, (--) äh oder eben auch MÖderieren, ja. [...] also DAS ist äh (-) mir (-) äh nicht (--) geheuer. (Goethe_spontan\Transkript_Carstens_Goethe (LE): 50)

Herr Carstens weist auf Positionen hin, die Lenkung in Gesprächen für unangemessen ansehen. Zugleich markiert er, dass er Steuerung aber als erforderlich ansieht, damit das Gespräch einen *Faden zum Festhalten* erhält und kommentiert damit in eine ähnliche Richtung wie Frau Börner, die mehr Orientierung einfordert. Es ist zu vermuten, dass sich in dieser Position Lehrerfahrungen ausdrücken. Innerhalb dieses Skripts kommentiert er am Ende der Vignette:

LE Okay. Das war sehr interessant, was ihr gesagt habt.

ja (1) ähm (2) es wird immer SCHLIMmer. (---) beLIEBigkeit. (---) DAS äh passt aber ja auch zu dem setting überhaupt, dass der lehrer am anfang ja auch gar nicht äh (---) groß ähm sozusagen eine eine inhaltliche EINGrenzung vorgenommen hat. (--) ähm (--) ja jetzt ist sozusagen alles möglich. (Goethe_spontan\Transkript_Carstens_Goethe (LE): 78 - 83)

Die fehlende inhaltliche Eingrenzung hat Herr Carstens bereits zu Beginn kritisiert. Noch während der Lehrer in der Vignette das Gedicht vorträgt, kommentiert Herr Carstens, dass er den Einstieg wenig motivierend findet und „irgendwie nochmal ähm (1) irgendwelche informationen, kontextinformationen zum Autor (-) ähm vielleicht auch (-) nochmal äh zur liebeslyrik“ geben würde (Goethe_spontan\Transkript_Carstens_Goethe (LE): 4).

Wie bei Frau Scherpe wird auch bei Herrn Carstens deutlich, dass er die beobachtete Situation in ein Unterrichtsskript einordnet bzw. damit abgleicht, welches er auf Basis der eigenen Lehrerfahrung am Gymnasium entwickelt hat. Vor dem Hintergrund dieses Skripts wird die Situation spontan negativ bewertet und Handlungsalternativen werden benannt. Das Spannungsverhältnis der Vignette wird dabei eindeutig aber situationsspezifisch kommentiert: Der Textbezug muss gestärkt werden, weil die SchülerInnen den Gegenstand nicht entfalten, sondern bloß fantasieren.

Während das skriptorientierte Erkennen der BA-Studierenden eher die Oberflächenstruktur der Situation einschließt, d. h. sich auf sichtbare Merkmale der Situation bezieht, scheinen Aspekte der didaktischen Tiefenstruktur mit literaturdidaktischem Bezug bei LehrerInnen Bestandteil des skriptgeleiteten Erkennens zu sein, allerdings in einer verdichteten Form der Erfahrung. Als Merkmal einer „Verdichtung aufgabenrelevanten Wissens“ (Bromme 1985, 186) führt Bromme die Verknüpfung von Problemwahrnehmung, Lösungsbedingungen und Lösungsschritten an. Problemwahrnehmung sowie Lösungsbedingungen sind Aspekte der Tiefenstruktur einer Situation, die in ihrer Verdichtung zu Informationseinheiten routiniertes Handeln ermöglichen (vgl. Bromme 1985, 186). Laut Bromme verfügen LehrerInnen über solche „Kategorien fachinhaltsbezogener Aktivitätsszenarien, und ihre Wahrnehmung von Schülern während des Unterrichts wird durch diese Kategorien strukturiert“ (Bromme 1992, 140). Wenn Frau Scherpe kommentiert, dass der Eingangsimpuls des Lehrers eigentlich erst Schritt 4 oder 5 ist, dann scheint sie die Verstehensanforderungen im Blick zu haben, die mit dem Impuls verbunden und zu Beginn der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand kaum von den Lernenden zu bewältigen sind. Eine lösungsrelevante Verstehensbasis bei den Lernenden müsse zuerst (in drei bis vier Schritten) durch andere Aufgaben entwickelt werden. Vergleichbare Zusammenhänge, in denen Aspekte der Tiefenstruktur in Skripts verdichtet sind, die sich auf Inszenierungen bzw. Choreografien der Unterrichtsoberfläche beziehen (siehe dazu Reusser und Pauli 2003), zeigen sich auch bei den anderen LehrerInnen dieser Teilstudie. Was Frau Scherpe in ihrem ersten Kommentar zur Vignette spontan ausdrückt, erschließt sich Frau Ny-

borg kleinschrittig anhand der SchülerInnenäußerungen und kommt schließlich zu einer vergleichbaren Einschätzung: Weil es keine Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Gedichts gibt, fehlt den SchülerInnen eine Verstehensbasis, um gegenstandsangemessen auf den Impuls zu reagieren. Die Lerner können die Verstehensherausforderung nicht bewältigen.

5.4 | Diskussionen der Ergebnisse

Bei der Diskussion der vorgestellten Ergebnisse ist aufgrund der kleinen Fallzahl Vorsicht geboten. Die bewusste Fallauswahl des qualitativen Stichprobenplans ermöglicht dennoch im Gruppenvergleich auf Unterschiede zu fokussieren, da die Gruppen eine Varianz im Untersuchungsfeld abdecken. Dennoch sind die Ergebnisse lediglich als Hinweise, Tendenzen oder zu prüfende Hypothesen anzusehen.

Jenseits inhaltlicher Unterschiede gibt der Gruppenvergleich Hinweise auf die Dominanz einer spontanen mentalen top-down-Verarbeitung der BA-Studierenden. Die MA-Studierenden hingegen scheinen die Unterrichtssituation eher reflektierend und stärker bottom-up-gesteuert mental zu verarbeiten, während erfahrene LehrerInnen die Situation wiederum skriptgeleitet, aber zugleich situationsspezifisch erkennen.²³ Hinsichtlich der Verarbeitungsprozesse lassen sich zwischen den Gruppen die folgenden Zugriffe auf die Unterrichtssituation erkennen: ein *skriptorientiertes Erkennen* bei den BA-Studierenden, *ein situationsspezifisches Erschließen bei den MA-Studierenden* und *ein situationsspezifisches Erkennen* bei den LehrerInnen.

Diese Unterscheidung ist insofern aufschlussreich, als die Erhebungssituation dieser Teilstudie auf die Aktivierung des spontanen Verarbeitungsmodus' angelegt war. Die Daten zeigen nun, dass die MA-Studierenden die Situation trotzdem eher reflektierend mental verarbeiten. Im Vergleich der Gruppen könnte darin ein Übergangsstadium erkennbar sein, das mit der Unterrichtserfahrung aus den schulpraktischen Studien in Verbindung steht (siehe folgender Absatz): Die BA-Studierenden ordnen die Situation *noch* spontan und eher top-down in bestehende Skripts ein und die LehrerInnen tun dies *wieder*, aber reflektierend. Diese Verarbeitungsweise ist durch eine Synthese der beiden Modi (spontan und reflektierend) gekennzeichnet: Spontan und skriptgeleitet erkennen die LehrerInnen die Situation, wodurch ihnen die Möglichkeit eröffnet wird, bewusste Urteile und situationsspezifische Handlungsentscheidungen zu treffen.

Für diese Interpretation der Befunde müssen die curricularen Rahmenbedingungen der LehrerInnenbildung in Hamburg mitgedacht werden. Die BA-Studierenden haben zum Zeitpunkt der Erhebung bereits eine deutschdidaktische Einführungsveranstaltung besucht, in der sie in die Themen und Arbeitsfelder der Deutschdidaktik eingeführt wurden. Eigene Unterrichtserfahrung im Zuge fachdidaktischer schulpraktischer Studien haben sie bisher nicht gemacht. Die MA-Studierenden haben eine fachdidaktische Vertiefung in der Deutschdidaktik besucht (MA-Seminar) sowie das fachbezogene (deutschdidaktische) Kernpraktikum absolviert. Dieses setzt sich zusammen aus einem wöchentlichen Praxistag im Laufe der Vorlesungszeit und einer Blockphase von 4-5 Wochen in den Semesterferien. Flankierend besuchen die Studierenden ein fachbezogenes Begleitseminar, das die Reflexion der eigenen Praxiserfahrungen, d. h. auch die gezielte Unterrichtsbeobachtung zum Gegenstand der Seminararbeit macht. Eingedenk dieser Rahmenbedingungen können die Befunde als Hinweis interpretiert werden, dass die fachdidaktischen Begleitseminare sowie die schulpraktischen Studien einen Beitrag dazu geleistet haben könnten, dass die MA-Studierenden die eigenen Schulerfahrungen und „gelernten“ Skripts reflektierend einholen.

Die von Heins und Zabka (2019) im Rückgriff auf kognitions- und wahrnehmungspsychologische Theorien geäußerte Vermutung, „dass in der Lehrerbildung variantenreiche Skripts und Schemata über reflektierende Verarbeitungsmodi und deren Verankerung im weiterführenden praktischen Handeln aufgebaut werden können“, findet in diesem Befund eine erste empirische

²³ Die Analysen der sechs Fälle, die hier nicht dargestellt wurden, weisen in eine ähnliche Richtung.

rische Basis. Hinsichtlich der Frage, wie sich professionelle Unterrichtswahrnehmung entwickeln könnte, zeigt diese Studie zumindest eine mögliche Verlaufsform, die auch dort in ähnlicher Weise denkbar ist, wo vergleichbare curriculare Rahmenbedingungen der Lehrerbildung vorliegen wie in Hamburg. Heins und Zabka (2019) fassen die Verlaufsform in eine formelhafte Erwerbslogik:

Das Aufbrechen automatischer Verarbeitungsketten [...] 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, 912)

Automatische Verarbeitungsketten zeigen sich bei den BA-Studierenden. Das kleinschrittige Erschließen von Frau Nyborg und das Aufwerfen von Angemessenheitsfragen an die Situation bei Frau Meyer im reflektierenden Modus geht einher mit einer hohen kognitiven Belastung und Aufmerksamkeitsfokussierung. Bei den LehrerInnen zeigen sich schließlich wieder Verarbeitungsketten, die weniger Ressourcen zu binden scheinen und deshalb Raum für reflektierende Urteile geben.

6 | Kurzes Fazit

Die Studie zeigt, dass die Rekonstruktion von fachspezifischen Skripts ein aufschlussreicher Ansatz zur Untersuchung der Entwicklung professioneller Unterrichtswahrnehmung aus literaturdidaktischer Perspektive sein kann, weil Entwicklungstendenzen sichtbar werden, die dort ansetzen, wo Wissen und Können in einem spannungsreichen Verhältnis stehen. Der Skript-Ansatz könnte dann in der viel diskutierten Frage nach der Relationierung von Wissen und Können (Neuweg 2018) eine bisher wenig berücksichtigte Perspektive ergänzen, die in der Kognitions- und Wahrnehmungspsychologie fundiert ist.

In folgenden Auswertungen der zweiten Teilstudie gilt es zu vergleichen und zu klären, welche Modi der Unterrichtswahrnehmung sich in den schriftlichen Kommentaren zeigen und welche Skripts sich rekonstruieren lassen. Zudem ist es Aufgabe zukünftiger Forschungsbemühungen, die entwickelten Ergebnisse anhand anderer Vignetten und mit anderen ProbandInnen zu bestätigen, zu verwerfen oder zu differenzieren. Denn gerade auch im Hinblick auf die Gestaltung von hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Settings zur Schulung der Professionellen Wahrnehmung erscheint es interessant, nicht nur Einblick in Entwicklungsverläufe zu erhalten, sondern auch Aufschluss darüber, wie bei wem welche Modi der mentalen Verarbeitung mit welchem Wahrnehmungsergebnis aktiviert werden. Erst ein solches Wissen ermöglicht es, gezielt bestehende Skripts aufzurufen, aufzubrechen und auszudifferenzieren sowie in den schulpraktischen Studien mit weiterführendem Handeln zu verbinden.

Literatur

- Anderson, John R. (2007): Kognitive Psychologie. Berlin: Spektrum Akadem. Verl.
- Bauersfeld, Heinrich (1999): Fallstudien in der Lehrerbildung - wozu? In: Ohlhaver, Frank / Wernet, Andreas (Hg.): Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Opladen: Leske + Budrich, S. 191–207.
- Baumert, Jürgen / Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, H. 4, S. 469–520.
- Baumert, Jürgen / Lehmann, Rainer (1997): TIMSS - Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Wiesbaden: Springer VS.
- Berliner, David C. (2001): Learning about and learning from expert teachers. In: International Journal of Educational Research, 35, H. 5, S. 463–482.
- Berliner, David C. (2004): Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. In: Bulletin of Science, Technology & Society, 24, H.3, S. 200–212.
- Blömeke, Sigrid / Eichler, Dana / Müller, Christiane (2003): Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung. Theoretische und methodologische Überlegungen zu Chancen und Grenzen von Videostudien. In: Unterrichtswissenschaft, 31, H. 2, S. 103–121.
- Blömeke, Sigrid / Gustafsson, Jan-Eric / Shavelson, Richard J. (2015): Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. In: Zeitschrift für Psychologie, 223, H. 1, S. 3–13.
- Blömeke, Sigrid / Kaiser, Gabriele (2017): Understanding the development of teachers' professional competencies as personally, situationally and socially determined. In: Clandinin, D. J. / Husu, J. (Hg.): International Handbook of Research on Teacher Education. Thousand Oakes: Sage Publishers, S. 783–802.
- Blömeke, Sigrid / Müller, Christiane / Eichler, Dana (2005): Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern beim Einsatz neuer Medien. Grundlagen eines Projekts zur empirischen Unterrichtsforschung. In: Medien Pädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Jahrbuch Medienpädagogik 4, S. 229–244.
- Bromme, Rainer (1985): Was sind Routinen im Lehrerhandeln? Eine Begriffsklärung auf der Grundlage unserer Ergebnisse der Problemlöseforschung. In: Unterrichtswissenschaft, 13, H. 2, S. 182–192.
- Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.
- Buchholtz, Christiane (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. Online verfügbar unter: <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/16861/buchholtz.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Letzter Abruf 26. August 2019).
- Combe, Arno / Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, Werner / Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 857–875.
- Diesberger, Clemens (2012): Wann ist eine Lernaufgaben konstruktivistisch? Zum Umgang mit den Bezeichnungen „konstruktivistisch“ und „Konstruktivismus“ im lehr-lerntheoretischen Kontext. In: Keller, Stefan / Bender, Ute (Hg.): Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren. Seelze: Klett / Kallmeyer, S. 46–61.
- Dreyfus, Hubert L. / Dreyfus, Stuart E. (1986): Mind over machine. New York: Free Press.
- von Goethe, Johann Wolfgang (1998): Gedichte und Epen I. Hamburger Ausgabe. Band I. München: Beck.
- Goeze, Annika / Hetfleisch, Petra / Schrader, Josef (2013): Wirkungen des Lernens mit Videofällen bei Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16, H. 1, S. 79–113.
- Gold, Bernadette / Förster, Stephan / Holodynski, Manfred (2013): Evaluation eines videobasierten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27, H. 3, S. 141–155.
- Goldstein, E. Bruce (2015): Wahrnehmungspsychologie. Berlin: Springer.
- Grzesik, Jürgen (2005): Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Hattie, John (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge Taylor & Francis.

- Heins, Jochen (2018): Was sind typische Problemsituationen im Literaturunterricht? Ein Rahmenmodell zur Systematisierung von Unterrichtssituationen für die Entwicklung von Vignetten. In: *Didaktik Deutsch*, 23, H. 44, S. 27–48.
- Heins, Jochen (2019): Mentale Prozesse der Unterrichtsbeobachtung. Wie Lehrer, Master und Bachelorstudierende Unterricht wahrnehmen und interpretieren. In: Führer, Carolin / Führer, Felician-Michael (Hg.): *Dissonanzen in der LehrerInnenbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Rekonstruktionen und Perspektiven für das Fach Deutsch*. Münster: Waxmann, S. 121–141.
- Heins, Jochen / Zabka, Thomas (2019): Mentale Prozesse der Unterrichtsbeobachtung. Theoretische Klärungen und ein Fallbeispiel zum Literaturunterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 65, H. 6, S. 903–924.
- Helsper, Werner (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion - Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: Cloer, Ernst / Klika, Dorle / Kunert, Hubertus (Hg.): *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung*. Weinheim: Juventa, S. 142–177.
- Herzmann, Petra / König, Johannes (2016): *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Herzmann, Petra / Proske, Matthias (2014): Unterrichtsvideografien als Medium der Beobachtung und Reflexion von Unterricht im Lehramtsstudium. Ein Forschungsbericht. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 14, H. 1, S. 33–38.
- Jacobs, Victoria R. / Lamb, Lisa C. / Philipp, Randolph A. (2010): Professional Noticing of Children's Mathematical Thinking. In: *Journal for Research in Mathematics Education*, H. 41, S. 169–202.
- Kramer, Charlotte / König, Johannes / Kaiser, Gabriele / Ligtvoet, Rudy / Blömeke, Sigrid (2017): Der Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Ausbildung. Zur Wirksamkeit video- und transkriptgestützter Seminare zur Klassenführung auf pädagogisches Wissen und situationsspezifische Fähigkeiten angehender Lehrkräfte. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, H 1, S. 137–164.
- Krauss, Stefan / Bruckmaier, Georg (2014): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, New York: Waxmann, S. 241–261.
- Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lindow, Ina / Wieser, Dorothee (2013): Literaturunterricht als Fall philologischer Praxis: Antinomien und Lösungsversuche. In: *Zeitschrift für Germanistik*, 23, H. 2, S. 390–404.
- Meschede, Nicola / Steffensky, Mirjam / Wolters, Marco / Möller, Kornelia (2015): Professionelle Wahrnehmung der Lernunterstützung im naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht. Theoretische Beschreibung und empirische Erfassung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 43, H. 4, S. 317–335.
- Neuweg, Hans Georg (2014): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, New York: Waxmann, S. 583–614.
- Neuweg, Georg Hans (2018): Figuren der Relationierung von Lehrwissen und Lehrerkönnen. In: Neuweg, Georg Hans (Hg.): *Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung*. Münster, New York: Waxmann, S. 71–90.
- Pauli, Christine / Reusser, Kurt (2003): Unterrichtsskripts im schweizerischen und deutschen Mathematikunterricht. In: *Unterrichtswissenschaft*, 31, H. 3, S. 238–272.
- Rehbein, Jochen / Ehlich, Konrad (1986): *Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Santagata, Rossella / Yeh, Cathery (2016): The role of perception, interpretation, and decision making in the development of beginning teachers' competence. In: *ZDM Mathematics Education*, H. 1-2, S. 153–165.
- Schäfer, Stefanie / Seidel, Tina (2015): Noticing and reasoning of teaching and learning components by pre-service teachers. In: *Journal for educational research online*, H. 2, S. 34–58.
- Schank, Roger C. / Abelson, Robert P. (1977): *Scripts, plans, goals and understanding. An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale: Erlbaum.
- Schreier, Margrit (2006): Qualitative Auswertungsverfahren. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim: Juventa, S. 421–441.
- Schreier, Margrit (2010): Fallauswahl. In: Mey, Günter / Mruck, Katja (Hg.): *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 238–251.

- Schwindt, Katharina (2008): Lehrpersonen betrachten Unterricht. Kriterien für die kompetente Unterrichtswahrnehmung. Münster: Waxmann.
- Seidel, Tina (2003): Lehr-Lernskripts im Unterricht. Münster, Westfalen: Waxmann.
- Seidel, Tina / Prenzel, Manfred (2007): Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen - Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen mit Videosequenzen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, S. 201–216.
- Selting, Margret et.al (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zu verbalen Interaktion, H. 10. S. 353–402.
- Sherin, Miriam / Jacobs, Victoria R. / Philip, Randolph A. (2011): Mathematics Teacher Noticing. Seeing through Teachers' Eyes. London: Routledge.
- Shulman, Lee S. (1986): Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher, H. 2, S. 4–14.
- Stamouli, Elena / Schmid, Christoph / Gruber, Hans (2010): Expertiseerwerb: Jagd die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung einem Phantom hinterher? In: Müller, Florian Hans / Eichenberger, Astrid / Lüders, Manfred / Mayr, Johannes (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 107–122.
- Star, Jon R. / Strickland, Sharon K. (2008): Learning to observe. Using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. In: Journal of Mathematics Teacher Education, 11, H. 2, S. 107–125.
- Steinbrenner, Marcus / Wiprächtiger-Geppert, Maja (2010): Verstehen und Nichtverstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: leseforum.ch. Online verfügbar unter http://www leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_steinbrenner_wipraechtiger.pdf (Letzter Abruf 26. August 2019).
- Treisch, Florian (2018): Die Entwicklung der Professionellen Unterrichtswahrnehmung im Lehr-Lern-Labor Seminar. Dissertation, Würzburg. Online verfügbar unter <https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/frontdoor/index/index/docId/16417> (Letzter Abruf 26. August 2019).
- van Es, Elizabeth A. / Sherin, Miriam (2002): Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. In: Journal of Technology and Teacher Education, 10, H. 4, S. 571–596.

Dr. Jochen Heins

Universität Hamburg
Jochen.Heins@uni-hamburg.de

Anhang

Vignette: Unterrichtsgespräch

M1 Kontextinformationen

- | Stadtteilschule in Hamburg, Klasse 8
- | Unterrichtsreihe Liebeslyrik: 3. Unterrichtsstunde
- | Unterrichtsgegenstand: „Nähe des Geliebten“ von Johann Wolfgang von Goethe
- | Methode: Unterrichtsgespräch

M2 Textgrundlage

Johann Wolfgang von Goethe

Nähe des Geliebten

Ich denke dein, wenn mir der Sonne Schimmer
Vom Meere strahlt;
Ich denke dein, wenn sich des Mondes Flimmer
In Quellen malt.
Ich sehe dich, wenn auf dem fernen Wege
Der Staub sich hebt;
In tiefer Nacht, wenn auf dem schmalen Stege
Der Wanderer bebt.
Ich höre dich, wenn dort mit dumpfem Rauschen
Die Welle steigt.
Im stillen Haine geh ich oft zu lauschen,
Wenn alles schweigt.
Ich bin bei dir, du seist auch noch so ferne,
Du bist mir nah!
Die Sonne sinkt, bald leuchten mir die Sterne.
O wärst du da!

(Goethe 1998, 242 f.)

Unterrichtstranskript

[Das Gedicht wird von der Lehrkraft vorgesprochen. Die Klasse hört aufmerksam zu. Nach dem Vorsprechen beginnt die Lehrkraft das Gespräch]

- LE Ich will heute mit euch die Frage klären: Wer ist denn das Du in diesem Gedicht?
Alex?
- Alex Vielleicht die Frau?
- LE Diana?
- Diana Keine Ahnung.
- Tanja Von ihm die Frau, die ist gestorben.
- LE Ehm, wir wissen ja nicht, ob die tot ist, oder? Patrick?
- Patrick Vielleicht hatte er eine schöne nette Frau im Arm. Die hat er am Meer kennengelernt. Und dann ist sie weggegangen.
- LE ja, das Meer kommt ja vor und Sonne auch. Jaa – Sarah?
- Sarah Die, die ist weggegangen, aber die waren zusammen.
- LE Kann sein. Gürkan?
- Gürkan Und dann hat der so, hier ein Liebesgedicht über sie geschrieben.
Kann doch sein, ist doch alles möglich?!
- LE Genau, interessant. Mira.
- Mira Ich denke daran, dass er traurig war.
- LE Mhm, traurig, Metin?
- Metin Ja, er oder sie ist gestorben.
- LE Vielleicht, nä. Alex?
- Alex Ja, genau. Sie hat sich umgebracht.
- Tim Oder ist weggelaufen.
- Tanja Hat Schluss gemacht.
- Alina Vielleicht hat sie einen neuen
- LE mhm, Tim?
- Tim Ja genau, so nen Beachboy
- LE Alles sehr sehr spannend, was ihr so sagt.
(3 sec.)
- Patrick Ganz am Ende, am Satz, sagt er, „o, wärst du da“. Also heißt das, er hat Sehnsucht. Oder vermisst sie.
- Metin Ja. Sie ist weg.
- Patrick Oder er ist weggegangen.
(3 sec.)
- LE Liam?
- Liam Also, das heißt, falls, also hier wo Wolfgang ähm also wo er, also, bevor er tot war, hat er gesagt hier zu- zu seiner Frau nä, du bist neben mir und ich höre dich. Und ich sehe dich, nä? Oder?
- LE Mhm mhm, Tanja?
- Tanja Das müssen wir diskutieren und gucken, ob sie tot ist?
- LE Okay, Metin?
- Metin Oh nee. Von mir aus kann sie auch leben.
- LE Alex?
- Alex Du meinstest, sie ist tot, Patrick. Aber woher willst du das wissen?
- Patrick Nein, das hat er gesagt.
- Liam Weil er sie sieht. In tiefer, in seinen Träumen. Hallo?
- LE Jonas?
- Patrick Oh, wärst du da.
- LE Lea, was ist denn mit dir. Was meinst du, sie tot ist, oder?
- Metin T O T

LE Liam?
Liam Doch, er hört doch so ne Stimme in seinen Gedanken, nä?
Tim Im Kopf hören?
Alex Oh, Tim!
Liam Digga, wenna doch so ist?
Gürkan Das nennt man paranoid
[Alle lachen]
LE Mira hat eine Frage, Mira?
Mira Was heißt das?
Gürkan Man sagt dann, die Frau ist immer neben mir. Obwohl sie schon tot ist. Und man sagt man kann sie hören. Also das sie mit mir spricht. Aber das ist halt paranoid. Das sind behinderte Menschen. Also kranke.
[Alle lachen laut]
Also nur ein bisschen krank. Er leidet ja darunter, dass sie weg ist.
[Alle reden durcheinander, dann lange Pause]
LE Okay. Das war sehr interessant, was ihr gesagt habt. Und dass da eine Frau viel leicht tot ist und dass das Du eventuell sogar krankhaft ist, weil er sich sie nahe wünscht und sie nicht da ist.