

Florian Hesse, Marco Magirius & Jochen Heins

Literaturdidaktische Lehrer*innenforschung – ein Scoping Review

Research on L1 literature education teachers – a scoping review

Abstract: Ausgehend von der Annahme, dass professionelles Lehrer*innenhandeln das Lernen von Schüler*innen maßgeblich beeinflusst, sind in den letzten Jahren auch in der Deutschdidaktik zahlreiche Arbeiten entstanden, die unterschiedliche Facetten des Wissens und Könnens von Deutschlehrkräften untersuchen. Unter anderem angeregt durch groß angelegte Förderlinien, wie etwa die Qualitätsoffensive Lehrerbildung, ist vor allem in den letzten gut zehn Jahren ein besonderer Zuwachs an Forschungsarbeiten in diesem Feld zu verzeichnen. Entsprechend scheint es geboten, einmal mehr nach dem Stand und möglichen Perspektiven deutschdidaktischer Lehrer*innenforschung zu fragen. Angesichts der Fülle existierender Studien betrachtet der vorliegende Beitrag dabei nicht die deutschdidaktische Forschung in Gänze, sondern fokussiert mit der Literaturdidaktik einen Teilbereich der Disziplin. Um die bisherigen Forschungsbeiträge zu sortieren, geht die Arbeit von einem kompetenzorientierten Verständnis von Lehrer*innenprofessionalität aus und kartiert bisherige Studien im Rahmen eines Scoping Reviews basierend auf einer Kompetenzmodellierung von Blömeke et al. (2015). Ziel des Beitrags ist es, Stärken, Herausforderungen und daraus erwachsende Desiderate literaturdidaktischer Professionalisierungsforschung zu beschreiben.

Keywords: Lehrpersonen, Professionalisierung, Scoping Review, Literaturdidaktik

Abstract: Based on the assumption that professional teacher competence has a significant impact on student learning, numerous studies have been conducted that examine various facets of the knowledge and skills of German teachers. Stimulated by large-scale funding programs, there has been an increase in research in this field, especially in the last ten years. Accordingly, it seems appropriate to ask about the status and possible perspectives of L1 German teacher research within a scoping review. Given the number of studies that have emerged in the meantime, the present study does not consider research on teaching German in its entirety, but focuses only on one specific domain: the research on literature education. The study starts from a competence-based understanding of teacher professionalisation and maps previous studies based on a competence model by Blömeke et al. (2015). Consequently, the aim of this article is to describe the strengths, challenges and resulting desiderata of the research on professionalization in literature education.

Keywords: teachers, professionalization, scoping review, research on teaching literature

© 2025, Florian Hesse, Marco Magirius und Jochen Heins

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Lizenz [CC BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) „Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen“.



Zeitschrift für Sprachlich Literarisches Lernen und Deutschdidaktik 5 (2025)
veröffentlicht am 31.03.2025

<https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2024.11591>

Gefördert durch
DFG Deutsche
Forschungsgemeinschaft

1 | Einleitung

Vor über zehn Jahren haben Bräuer und Winkler (2012) einen der ersten Forschungsüberblicke zur deutschdidaktischen Lehrer*innenforschung vorgelegt.¹ Ihr Ziel war es, Studien zur Frage zu bündeln, „[w]ie und mit welchem Wissen und Können Lehrkräfte die Lernprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler bestmöglich fördern“ (ebd., S. 74). Seit der Publikation dieses Überblicksbeitrags wurden u. a. im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung zahlreiche Forschungsprojekte zum Lehrer*innenwissen und -können in der Deutschdidaktik angestoßen, die den Diskurs neben empirischen Befunden auch um wichtige theoretische und methodologische Impulse bereichert haben. Der Beitrag verfolgt deshalb das Ziel, einen Überblick über den Forschungsstand zu geben und „Schwerpunkte und Lücken“ (ebd.) herauszuarbeiten. Aufgrund der Fülle der mittlerweile vorliegenden deutschdidaktischen Arbeiten beschränkt sich der Artikel ausschließlich auf die Lehrer*innenforschung in der Literaturdidaktik, sodass diese umfassender und nicht nur mit Fokus auf einzelne Bereiche (z. B. Wissensbestände oder Überzeugungen) abgebildet werden kann. Studien zur Lesedidaktik werden nicht aufgenommen, weil sich das Gebiet der Lesedidaktik zu einem eigenen Forschungsdiskurs entwickelt hat.

2 | Theoretischer Rahmen

Wurde die Frage danach, wodurch sich eine gute Lehrperson auszeichnet, in den Anfängen der Lehrer*innenforschung noch überwiegend unter Rückgriff auf die Beschreibung von Persönlichkeitsmerkmalen beantwortet (vgl. hierzu ausführlich Mayr et al., 2020), folgt die deutschdidaktische Lehrer*innenforschung der letzten Jahre durchgängig anderen Ansätzen. Zu nennen sind hier etwa der berufsbiografische, der strukturtheoretische oder der kompetenztheoretische Ansatz (vgl. Bremerich-Vos, 2019, S. 47–49).

Sichtet man die deutsch- und literaturdidaktische Forschung des letzten Jahrzehnts, orientiert sich das Gros der Forschung am zuletzt genannten Ansatz. Darauf deuten auch die Titel neuerer Sammelbände deutschdidaktischer Lehrer*innenforschung hin (Masanek & Kilian, 2020; Schmidt & Schindler, 2020), in denen die aus dem kompetenztheoretischen Ansatz abgeleiteten Begriffe „Überzeugungen“ und „Wissen“ jeweils zentral gesetzt werden.

Für eine Sortierung der literaturdidaktischen Professions- und Professionalisierungsforschung liegt es deshalb nahe, auf ein Rahmenmodell aus dem kompetenztheoretischen Paradigma zurückzugreifen. Dem Modell kommt hierbei eine „heuristische Funktion“ (König, 2020, S. 165) zu. Gemeint ist damit, dass professionelle Kompetenz von Lehrkräften im Folgenden nicht als unscharfe Ganzheit diskutiert wird. Vielmehr stehen je nach Fragestellung der einzelnen Studien unterschiedliche Facetten professioneller Kompetenz (z. B. Überzeugungen, Unterrichtshandeln) im Mittelpunkt.

Ein Modell, das u. E. eine besonders greifbare Heuristik darstellt und in den letzten Jahren große Aufmerksamkeit erfahren hat, ist das „PID-Modell“² von Blömeke et al. (2015). Dieses

¹ Nur wenig früher ist auch ein Handbuchartikel von Kämper-van den Boogaart (2010) erschienen, der v. a. durch die kritisch-konstruktive Sichtung einzelner Studien bzw. Forschungsprojekte besticht (vgl. hierzu auch die aktuelle Version aus dem Jahr 2019).

² PID steht hierbei für die drei angenommenen situationsspezifischen Fähigkeiten des Wahrnehmens (*perceive*), Interpretierens (*interpret*) und Entscheidens (*decide*) (s. dazu ausführlich unten).

Modell begreift professionelle Kompetenz von Lehrkräften als ein Kontinuum, bei dem das Handeln der Lehrperson durch Wissensbestände, Überzeugungen und affektiv-motivationale Faktoren beeinflusst wird. Diese wirken allerdings nicht direkt auf das Handeln, sondern werden durch situationsspezifische Fähigkeiten des Wahrnehmens, Interpretierens und Entscheidens vermittelt. Das Handeln der Lehrpersonen ist in Einklang mit Angebots-Nutzungs-Modellen (Vieluf et al., 2020) wiederum nicht direkt mit Schüler*innenleistungen in Beziehung zu setzen, sondern wird durch schüler*innenseitige Nutzungsprozesse mediiert. Im „Kaskadenmodell“ von Krauss et al. (2020) bzw. Krauss (2020, S. 156) werden diese Zusammenhänge gebündelt (Abb. 1).

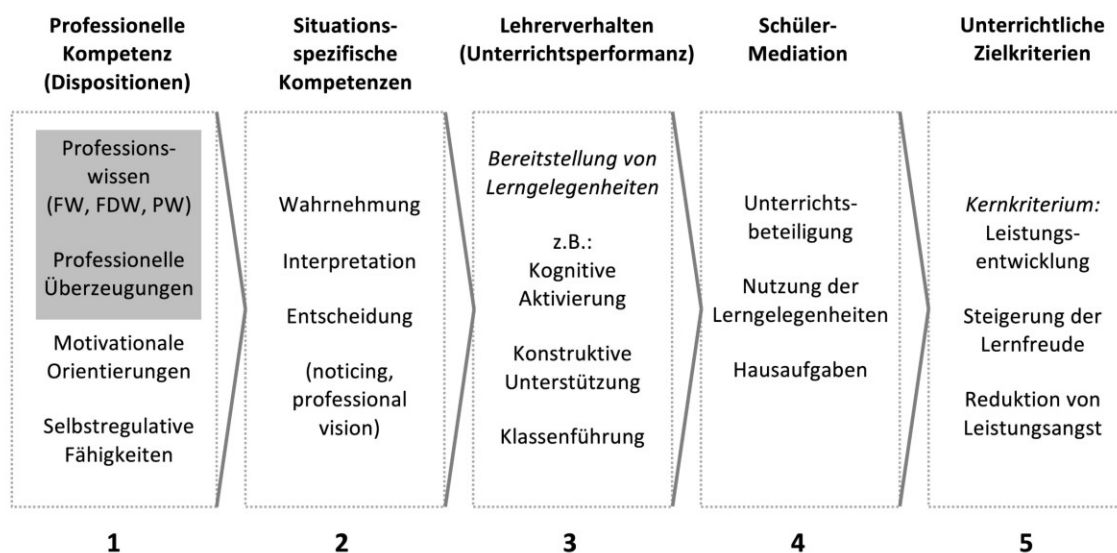


Abbildung 1. Kaskadenmodell nach Krauss (2020, S. 156)

[FW = Fachwissen; FDW = Fachdidaktisches Wissen; PW = Pädagogisches Wissen]

Nachfolgend sollen insbesondere die ersten drei Säulen des Modells unseren Blick auf den Forschungsstand insofern strukturieren, als wir zwischen Studien unterscheiden, die sich auf Dispositionen (4.1), situationspezifische Fähigkeiten (4.2) und das Unterrichtshandeln von Lehrpersonen (4.3) konzentrieren. Studien, die die Nutzung von unterrichtlichen Angeboten (Säule 4) sowie Wirkungen bei den Lernenden (Säule 5) in den Blick nehmen, werden nicht berücksichtigt, da sie den Bereich der Lehrer*innenforschung überschreiten und der Unterrichtsforschung zuzurechnen sind.³ Gleichwohl werden sie als impliziter Hintergrund stets mitbedacht, da jedwede (deutschdidaktische) Lehrer*innenforschung letztlich über die (mittelbare) Optimierung von Lernprozessen und -wirkungen legitimiert wird.

³ Einen Grenzfall stellen Studien dar, die einzelne Aspekte professioneller Kompetenz (z. B. Professionswissen) mit schüler:innenseitigen Outcomes in Beziehung setzen (z. B. FALKO-PV; vgl. Simböck et al., 2024). Diese werden im vorliegenden Beitrag nur dann berücksichtigt, wenn professionelle Kompetenzen als solche oder ihre prädiktive Wirkung gezielt untersucht werden. Steht indes die Varianzaufklärung von Schüler*innenleistungen im Mittelpunkt, hinsichtlich derer professionelle Kompetenzen nur als eine unter vielen möglichen unabhängigen Variablen fungieren, wird die Studie nicht berücksichtigt.

3 | Methodisches Vorgehen

Um den aktuellen Stand der Lehrer*innenforschung darzustellen, wurde ein *Scoping Review* durchgeführt. Dieses verfolgt im Unterschied zu einem systematischen Review das Ziel,

to examine the extent, range, and nature of research activity, determine the value of undertaking a full systematic review, summarize and disseminate research findings, or identify gaps in the existing literature. (Levac et al., 2010, S. 1)

Entsprechend ging der Beitrag von der Frage aus, welche Schwerpunkte und Tendenzen sich in der neueren literaturdidaktischen Lehrer*innenforschung bezüglich der Säulen 1 bis 3 im Kaskadenmodell bzw. im PID-Modell ausmachen lassen. Ausgehend von letzterem wurden solche wissenschaftlichen Arbeiten berücksichtigt, die im selben Jahr oder den Jahren nach der Publikation des Artikels von Blömeke (2015) erschienen sind.⁴

Um den Studienbestand zu erfassen, fertigten die Autoren mittels verschiedener Suchmaschinen und Datenbanken (Google Scholar, ERIC, FisBildung) unabhängig voneinander je eine Liste mit Studien literaturdidaktischer Lehrer*innenforschung im genannten Zeitraum an. Die drei Listen wurden danach zusammengeführt und um Doppelungen bereinigt. Anschließend wurden in einem iterativen Prozess Kriterien für die finale Auswahl der im Review berücksichtigten Artikel formuliert:

- Fokus auf empirische Studien,
- keine Berücksichtigung von Interventions- oder anderen erprobenden Studien, bei denen das Handeln der Lehrpersonen einem vorgegebenen Skript folgt oder bei denen v. a. das Lernen bzw. Verstehen der Schüler*innen von Interesse ist,⁵
- keine Berücksichtigung von Arbeiten aus dem Bereich der Lesedidaktik, die nicht in erster Linie einem *literaturdidaktischen* Erkenntnisinteresse nachgehen,
- keine Berücksichtigung von Lehrer*innenforschung unter Pandemiebedingungen (vgl. hierzu bspw. Susteck, 2021),
- Schwerpunkt auf Studien der deutschsprachigen Literaturdidaktik, unter ergänzendem Einbezug internationaler Forschung.

Alle final ausgewählten Studien wurden dann im Autorenteam hinsichtlich ihrer Bedeutung für die literaturdidaktische Lehrer*innenforschung diskutiert. Bei jeder Studie wurden zudem zentrale Fragestellungen, Stichprobengrößen, Erhebungs- sowie Auswertungsverfahren exzerpiert und in Form eines Forschungsberichts entlang der ersten drei Säulen des Kaskadenmodells ausformuliert (vgl. Arksey & O'Malley, 2005, S. 22–29; Levac et al., 2010, S. 4). Dieser wird im folgenden Kapitel vorgestellt.

⁴ Studien, die vor 2015 erschienen sind, werden allenfalls dann besprochen, wenn sie für die Einordnung neuerer Studien relevant sind.

⁵ Aufgrund dieses Kriteriums wurden beispielsweise die ÄSKIL-Studie (z. B. Albrecht, 2022; Frederking & Albrecht, 2016) sowie die Qualifikationsarbeiten zum Heidelberger Modell (z. B. Heizmann, 2018; Mayer, 2017) nicht einbezogen.

4 | Vorstellung der Studien entlang des Kaskadenmodells

4.1 | Studien zu den Dispositionen professioneller Kompetenz

Empirische Forschung innerhalb der Literaturdidaktik, die die Dispositionen professioneller Kompetenz von Studierenden und Lehrer*innen in den Blick nimmt, konzentriert sich meist auf Wissen (4.1.1) und Überzeugungen (4.1.2).

4.1.1 | Studien zum Wissen

Viele der Beiträge unterscheiden ebenso wie Überblicks- und Reflexionsartikel (etwa Bremerich-Vos, 2019; Lessing-Sattari & Wieser, 2018; Schilcher & Rader, 2022; Wieser, 2020) mit Neuweg (2014, S. 584) zwischen Wissen I („Wissen im Buch“) und Wissen II („Wissen im subjektiven Sinne“/„Wissen im Kopf“) sowie Wissen III („Können“). Wieser (2020, S. 248) ordnet Wissen II und III dem „Phänomenbereich“ zu, dem sich empirische Studien über Konstrukte wie z. B. Überzeugungen, Beliefs, Einstellungen etc. nähern. Laut Neuweg (2014) findet man Wissen I nicht im Kopf von Akteur*innen, sondern tatsächlich in Büchern, während Wissen II sämtliche angeeignete und ggf. subjektiv überformte Wissensbestände – also inklusive deklarativem und prozeduralem (Fach-)Wissen – umfasst. Wissen II ist also das Resultat subjektseitiger (Re-)Konstruktionsleistungen. Wenn Wissen II „affektiv aufgelade[n ist und] eine Bewertungskomponente beinhalte[t]“ spricht man mit Reusser und Pauli (2014, S. 624–625) von Überzeugungen (vgl. auch Lessing-Sattari & Wieser, 2018, S. 42).⁶

Wenn jenes Wissen II der Akteur*innen erhoben wird, das eine (subjektiv verzerrte) Abbildung von Lehrbuchwissen ist, geschieht dies meist in quantitativen Studien mit großer Stichprobe. Die maßgeblichen Studien – insbesondere FALKO zum Wissen von Studierenden, Referendar*innen und Lehrkräften (Krauss et al., 2017; Pissarek & Schilcher, 2015, 2017) sowie PlanvoLL-D zum Wissen von Referendar*innen (König et al., 2017, s. Abschn. 4.3.2) – stellt Bremerich-Voß (2019) im Überblick dar. Die Studien haben mit den älteren Arbeiten wie z. B. den TEDS-LT-Studien (Blömeke et al., 2011) gemein, dass das Professionswissen der Proband*innen an Shulman (1986, 1987) und Bromme (1992) anknüpfend als unterteilt in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und allgemein-pädagogisches Wissen operationalisiert wird. Obwohl sich die Studiendesigns voneinander unterscheiden, können gemeinsame Resultate festgehalten werden: „Fachwissen und fachdidaktisches Wissen [ließen sich] einerseits gut trennen. [... D]ie Korrelationen [waren] andererseits von beträchtlicher Höhe [...]“ (Bremerich-Voß, 2019, S. 54). Die Messungen waren reliabel und erbrachten vergleichbare Resultate (vgl. ebd.). Bessere Abiturnoten sagen bessere Testergebnisse voraus. Das Geschlecht hat dagegen keinen signifikanten Einfluss. Gymnasiallehrkräfte schnitten insbesondere beim Fachwissen besser ab als die anderen Proband*innen. Bezüglich des Fachwissens waren in FALKO die Lehrkräfte und Referendar*innen den Studierenden überlegen. In TEDS-LT wurde zu zwei Messzeitpunkten – drittes bis fünftes Semester sowie sechstes bis achttes (vgl. Bremerich-Vos & Dämmer, 2013, S. 58) – Wissen von Studierenden erhoben. In der „Literatur- und Sprachdidaktik sind Wissenszuwächse nachweisbar“, „[f]ür die Fachwissenschaften deutet sich dagegen durchgängig an, dass

⁶ In der konstruktivistischen Konzeption von Magirius (2020b, S. 103) ist dagegen jedes Wissen eine Teilmenge von Überzeugungen.

die Kohorte des zweiten Messzeitpunkts maximal über denselben Umfang an Professionswissen verfügt“ (ebd., S. 72).

Für die Ausbildung von Lehrkräften ist zu fragen, inwiefern diese Befunde alarmierend sind. Trifft tatsächlich zu, „dass sich die Studierenden zum zweiten Messzeitpunkt – metaphorisch gesprochen – von den auf basales Wissen zielenden Items weiter entfernt haben“ (ebd., S. 68), oder zeigt sich, „dass die Lehre wenig kumulativ ist, sodass Stagnation bzw. Vergessen begünstigt werden“, wie Bremerich-Voß und Dämmer (ebd., S. 72) formulieren? Da es sich um keinen echten Längsschnitt handelt, lässt TEDS-LT nur bedingt diesbezügliche Schlüsse zu. Betrachtet man jedoch einige der Itemschwierigkeiten in den genannten Studien, stellt sich mit Blick auf das Kaskadenmodell in jedem Fall die Frage, ob aufseiten der Studierenden professionelle Dispositionen in einem ausreichenden Maße vorhanden sind, um eine lernförderliche Unterrichtsperformanz zu ermöglichen (vgl. dazu unten, Kap. 4.2 & 4.3).

Einen in dieser Form kritischen Blick auf die Dispositionen der Studierenden ermöglichen auch Studien, die prozedurales Wissen erheben. Das geht oftmals damit einher, eine Vernetzung von Wissens-elementen einzufordern. Die Studien legen eine Entwicklung der Studierenden innerhalb der ersten Ausbildungsphase nahe. So hat Masanek (2022, S. 12) „96 Studierenden der Universität Hamburg“ verschiedener Studiengänge und Semester eine Vignette bestehend aus einem Aufgabenset, Kontextinformationen und einem Primärtext vorgelegt. Die Vignette weist fachliche, pädagogische und fachdidaktische Mängel auf. Die Studierenden sollten schriftlich Mängel benennen und Alternativen aufzeigen. Durch eine inhaltsanalytische Kodierung dieser Antworten ermittelt Masanek (vgl. ebd., S. 15), wie die Studierenden bei dieser Aufgabe fachliches und fachdidaktisches Wissen miteinander vernetzen. Sie unterscheidet, mit welchem „Schwerpunkt“ – „pädagogisch“, „fachlich“, „ausbalanciert“ – sowie in welchem „Modus“ diese Vernetzungen erfolgen (ebd.). Beim Modus differenziert sie zwischen „additiv“, „exemplifizierend“ und „integrierend“ (als gegenseitiges Durchdringen von Wissensbereichen) (ebd.). „[D]ie [häufige] Kombination des fachlichen Schwerpunktes mit einem integrierenden Modus“ hebt Masanek (ebd., S. 20) „als besonders positiv hervor“.⁷

Eine frühere Auswertung (Masanek & Doll, 2020) der Daten von Studierenden im Bachelor-Studium zeigt, dass nur in 13 der 63 Fälle fachwissenschaftliches Wissen in Anschlag gebracht wurde. Dass bei 96 der 248 Kodezuordnungen in der umfassenderen Stichprobe (Masanek, 2022, S. 15) die Kategorie „mit fachlichem Schwerpunkt“ vergeben worden ist, könnte auf Entwicklung der Vernetzungsfähigkeiten innerhalb des Studiums hindeuten.⁸ Wenn laut TEDS-LT das literaturwissenschaftliche Wissen nach dem fünften Semester kaum mehr anwächst, so verbessert sich jedoch eventuell die Fähigkeit zur Vernetzung von Wissen, wie sie auch in den weiteren Ebenen des Kaskadenmodells erfordert wird.

⁷ Dass gerade literaturwissenschaftliches Wissen bei der Vernetzung häufig Verwendung findet, kann man jedoch auch mit der Gestaltung der Vignette erklären.

⁸ Ebenfalls Unterschiede zwischen Bachelor- und Masterstudierenden finden Kónya-Jobs und Carl (2020, S. 191), die der Frage nachgingen, „[a]uf welche literarhistorischen Wissensbestände [...] Lehramtsstudierende zurückgreifen, wenn sie literarische Texte lesen“.

Diese Vernetzung von Wissen ist jedoch keineswegs trivial für Studierende, wie die Studie von Landgraf (2021) erkennen lässt. Landgraf bittet 104 Studierende im 5. und 6. Semester, unter Berücksichtigung ihres universitären Vorwissens zum Lesen und Textverstehens sowie schulischer Vermittlungserfahrungen Concept Maps zu erstellen (vgl. Landgraf & Mühling, 2020, S. 238). Dies geschieht mit folgender Aufgabenstellung:

Rekapitulieren Sie Ihr Vorwissen zu Lesen und Textverstehen – beziehen Sie hierbei sowohl ihr universitäres Wissen als auch Ihr Wissen über Vermittlung in schulischen Kontexten mit ein“ (ebd., S. 238).

Die Concept Maps wurden anschließend abstrahiert und geclustert. Konzepte der Literaturtheorie wie z. B. ‚Interpretieren‘ traten in den Daten wenig auf (vgl. ebd., S. 188). Das Wissen der germanistischen Teildisziplinen erwies sich als „träge“ oder „noch nicht sehr gut vernetzt“ (ebd., S. 250).⁹ Die Vernetzung bereitet den Studierenden in Situationen mit hohem Entscheidungsspielraum Schwierigkeiten. Diese Situationen treten jedoch nicht nur bei der Bearbeitung von solcherart offenen Aufgabenstellungen auf, sondern auch entlang des Kaskadenmodells. Offenbar benötigen Studierende bei der Vernetzung von Wissensbereichen Unterstützung.

4.1.2 | Studien zu Überzeugungen

Bei den Studien zu Überzeugungen fällt direkt ins Auge, dass sich diese einer breiteren Schar von Methoden und Theorieimporten bedienen. Das erschwert die Relationierung der Resultate beträchtlich. Doch auch wenn die Herangehensweisen verschiedener Studien ähnlich sind, liegen überraschenderweise zum Teil diametrale Resultate vor. Dies ist bei der Forschung der Fall, die sich Überzeugungen zu Zielen von Literaturunterricht widmet.

Dawidowski und Hoffmann (2016) untersuchen mit einer Fragebogenstudie Überzeugungen Studierender zu den Zielen von Literaturunterricht. In dieser Studie werden die „Einstellungsdispositionen [...] gegenüber der Literatur und dem Lesen“ (ebd., S. 189) sowie die „literaturpädagogischen Überzeugungen“ (ebd., S. 189) von 561 Lehramtsstudierenden erhoben. Mit einem offenen Itemformat wurden Einstellungen zur Frage erfasst, was Literatur für die Studierenden „persönlich [bedeute]“ (ebd., S. 192). Diese kreisten insbesondere um Begriffe wie „Bildung“, während „der Aspekt ‚Persönlichkeitsbildung‘ gegenüber der ‚Unterhaltung‘ stark zurückfällt“ (ebd., S. 193). Bei den „Funktionen des Umgangs mit Literatur“ erweisen sich die „Persönlichkeitsbildung und Sozialisation“ gegenüber der Ausbildung von sprachlichen und literarischen Kompetenzen sowie Schulung in kultureller Tradition als abgeschlagen (ebd., S. 194). Dieser Befund legt die Interpretation der Daten nahe, nach der gerade solches fachliche Wissen und Können gering priorisiert wird, das aufseiten der Studierenden nur in überschaubarem Maße vorliegt (vgl. Magirius et al., in Vorb.).

Die Resultate von Dawidowski und Hoffmann (2016) lassen sich mit den Befunden von Pieper et al. (2020) sowie mit jenen von Herz (2021) kontrastieren. Pieper et al. (2020, S. 55) untersuchen im Rahmen des TAMoLi-Projekts (s. Abschn. 4.4) die „professionellen Orientierungen“ zu

⁹ „Kreativität“, „Sprachästhetik“ etc. spielen keine Rolle in den Concept Maps (ebd., S. 250). In einer Pilotstudie von Winkler (2015a, S. 194–195; Winkler et al., 2016) ist dagegen „Kreativität [...] ein viel verwendeter Begriff“, als 82 Jenaer Studierende danach befragt wurden, was „[i]hrer Meinung nach das Besondere des Schulfaches Deutsch im Vergleich zu Mathematik“ sei.

Zielen des Lese- und Literaturunterrichts von 126 Lehrkräften der Klassenstufen 8 und 9 in der deutschsprachigen Schweiz und in Niedersachsen. Mittels Fragebogen wurde erhoben, was den Lehrkräften wichtiger war: der „Zugang zu Literatur“, das „Leseverstehen“ oder beides „gleich wichtig“ (ebd., S. 75). Darüber hinaus bildeten sie Skalen zu Zielparadigmen des Literaturunterrichts sowie eine Skala zum Leseverstehen, die sich jedoch nicht als konsistent erwies. Fast der Hälfte der Lehrkräfte war Leseverstehen und literarische Bildung gleich wichtig, nur 10% priorisierten literarische Bildung höher. Bei den Zielen von Literaturunterricht favorisierten die Lehrkräfte die beiden lernerorientierten Paradigmen nach Witte & Sâmișian (2013), namentlich Persönlichkeitsentwicklung und das Social Paradigm, also „ethische, gesellschaftliche und politische Themen“ (Pieper et al. 2020, S. 54). Die Vermittlung „literarhistorische[r] Wissensbestände“, „Stilrichtungen“ (ebd., S. 52), Epochen etc. erfuhr die geringste Zustimmung. Die Differenzen zwischen den Resultaten von Dawidowski & Hoffmann (2016) und Pieper et al. (2020) bezüglich der Überzeugungen zu Zielen des Literaturunterrichts lassen sich als Unterschiede zwischen Studierenden und im Beruf stehenden Lehrkräften der Sekundarstufe I interpretieren.

Die Resultate von Herz (2021) widersprechen dagegen Dawidowski und Hoffmann (2016) unmittelbar, da sich beide Studien in ihrem jeweiligen Design ähneln. Herz (2021) erhebt mit einem Fragebogen, „was Germanistik- bzw. Lehramtsstudierende des Faches Deutsch [...] für wichtige Ziele des Literaturunterrichts ab Klasse 5 halten“ (ebd., S. 3). Hierzu wurden 370 Studierende nordrhein-westfälischer Universitäten befragt. Das ähnliche Erkenntnisinteresse sowie das zu Dawidowski und Hofmann (2016) analoge Vorgehen, „die prozentualen Werte für die maximale Zustimmung auf einer Skala“ zu fokussieren (Herz 2021, S. 274), legen einen Vergleich der Ergebnisse beider Studien nahe. Diesen führt Herz (ebd., S. 277) mit folgendem Resultat durch: Es „zeichnet sich [...] ein entgegengesetztes Bild ab“. „Kompetenzbetonung“, „Literaturauswahl“, „Bildungs- und Lernfunktion literarischen Lernens“ und analytischen Zugänge zu Literatur wird in den Daten dieser Studie von den Studierenden weniger Bedeutung beigegeben als dies bei bei Dawidowski und Hoffmann (2016) zu beobachten ist. Persönlichkeitsbildung und Teilhabe an der Gesellschaft spielen für die Studierenden aus Herz' Stichprobe eine deutlich größere Rolle. Als Erklärung bietet Herz (2021, S. 278) die „Fokussierung auf [...] maximale Zustimmung“ zu den einzelnen Items sowie die Tatsache an, dass in der Stichprobe bei Dawidowski und Hoffmann (2016) auch Studierende des Lehramts für Grundschulen zu finden sind. Neben der grundlegenden Schwierigkeit, literaturdidaktische Konstrukte zu operationalisieren, zeigen die diametral entgegengesetzten Befunde, dass auch bei größeren Stichproben Generalisierungen schwierig sind und Konsequenzen für die Professionalisierung nicht ohne Weiteres abgeleitet werden können. Darüber hinaus erscheint es uns ratsam, bei solcherart empirischer Forschung die eigenen Annahmen über Ziele zu reflektieren (vgl. Heins, in Vorb.), und sich mit anderen Forschungsgruppen über Ziele des Literaturunterrichts zu verständigen.

Die folgenden Studien zeigen deutlicher die Relevanz der Überzeugungen als professionelle Dispositionen auf, da sie unmittelbarer deren Einfluss auf die Vorbereitung, Wahrnehmung und Durchführung von Unterricht zeigen. Die Generalisierung von Resultaten erweist sich jedoch auch in diesen Fällen als schwierig. Magirius (2018, 2020a, 2020b, 2021) untersucht Überzeugungen Studierender zum Interpretieren literarischer Texte mit einem aus Fragebogen- und Interviewstudie bestehenden Mixed-Methods-Design an fünf Universitäten.

In der Fragebogenstudie unter 467 Studierenden wird u. a. gezeigt, dass „[k]onstruktivistischere Einstellungen, die die Konstruktionsleistung der Lernenden gegenüber der Vermittlungstätigkeit der Lehrenden betonen, mit Überzeugungen einher[gehen], die der Subjektivität der Interpretierenden gegenüber einer etwaigen Regelmäßigkeit des Interpretationsprozesses Vorrang einräumen“ (Magirius, 2020, S. IX–X). Mit einer inhaltsanalytischen Auswertung von sieben anschließenden Interviews werden diese Befunde konkretisiert und mit Resultaten zu Aufgabenpräferenzen Studierender ergänzt. Wie in den oben diskutierten Studien zum Vernetzen von Wissensbereichen zeigt auch die Arbeit von Magirius, dass das Relationieren von Überzeugungsbündeln verschiedener Teildomänen – seien es z. B. pädagogische, literaturtheoretische und literaturdidaktische Überzeugungselemente – für die Studierenden äußerst herausfordernd ist und sie hierfür während der ersten Ausbildungsphase Unterstützung benötigen.

Dass nicht nur Studierende, sondern auch „teils sehr erfahrene (...) Lehrkräfte“ (Matz, 2020, S. 613) von „konfligierenden Ansprüchen“ überfordert sind (ebd., S. 593), folgt aus der Dissertation von Matz (2021). Neben der Untersuchung von Lehrmaterial, Analysen von schulischen Interpretationsaufsätzen sowie der „Korrektur und Benotung derselben“ (ebd., S. 19) interviewte sie zehn Lehrkräfte und 15 Schüler*innen zu ihren Interpretationskonzepten. Die Daten wurden mit einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. „Den Begriff des Konzepts[, der] sowohl fachliches Wissen als auch Überzeugungen“ umfasst, versteht Matz (ebd., S. 153) als verbunden mit „Praxen“ schulischer „Interpretationsgemeinschaften“ (ebd., S. 593). Insbesondere die „Konzeptionalisierung“ (ebd., S. 21) des komplexen Interpretationsbegriffs innerhalb dieser Gemeinschaften bereitet Schwierigkeiten, auf die im Rahmen der Professionalisierung(-forschung) reagiert werden muss, denn wenn nur vage umrissen werden kann, was das Interpretieren von literarischen Texten umfasst, lassen sich von Schüler*innen angefertigte Interpretationen kaum professionell bewerten.

Auch die beiden folgenden Forschungsprojekte berühren mehrere Säulen des Kaskadenmodells. Das DFG-Projekt „Ko-Konstruktion literarischer Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe“ (Dawidowski et al., 2019, 2020; Dawidowski & Hoffmann, 2017; Hoffmann & Stolle, 2020; Stolle, 2017a, 2017b) zeichnet sich dadurch aus, dass die unterrichtliche Performanz thematisch wird. Die Daten eignen sich also, um Zusammenhänge zur Unterrichtsperformanz (Säule 3) und den unterrichtlichen Zielkriterien (Säule 5) aufzuzeigen (Dawidowski et al., 2020). In diesem Projekt werden lehrer*- und schüler*innenseitige Dispositionen sowie soziale Aushandlungen im Rahmen von Unterrichtspraxis untersucht. Bei der Erhebung der Dispositionen von sieben Lehrkräften wird im Rahmen des Projekts zwischen „Deutungsmustern“ und „subjektive Theorien“ unterschieden. Subjektiven Theorien – hier verstanden als „individuell[...]“ und „explizierbar[...]“ – wurden mit „problemzentrierten Interviews“ erhoben, die man mittels qualitativer Inhaltsanalyse auswertet (ebd., S. 76). Deutungsmuster werden als „soziale Tatbestände“ aufgefasst, die man als „implizite[s] Wissen[...]“ mithilfe einer „wissenssoziologische[n] [...] Hermeneutik“ aus narrativen Interviews rekonstruiert hat. Deutungsmuster beschreiben, welche Funktion die Lehrkräfte „Literatur und Lesen“ beimessen: „Persönlichkeits- und Identitätsbildung“, „Literarische Bildung bzw. Ästhetik“, „Unterhaltung versus Lernmedium“ (ebd., S. 77). Nur für das letztgenannte Deutungsmuster wurde eine Trennung von privater und beruflicher Lektüre rekonstruiert. Literatur droht in diesen Fällen in der Schule zu einem bloßen „Mittel zum Zweck“ zu werden, mit dem man „die Lernenden auf die

Prüfungen“ vorbereitet. Nimmt man an, dass solche Deutungsmuster auch außerhalb der Stichprobe vermehrt auftreten, wäre diesen im Rahmen der Professionalisierung entgegenzuarbeiten.

Im ebenfalls wissenssoziologisch fundierten Projekt LiMet-L¹⁰ (Lessing-Sattari, 2018) wird die Dokumentarische Methode verwendet, um mittels Fallvergleichen rekonstruierte geteilte Überzeugungen vom Einzelfall abzulösen und als „Konstellationen“ bezeichnete „Überzeugungssysteme“ (ebd., S. 10) zu fixieren. Die Stichprobe ist mit 16 Lehrer*innen der Sekundarstufen jedoch auch hier überschaubar. In „problemzentrierten Experteninterviews“ (ebd.) begründeten die Proband*innen ihre Präferenz für eines von drei ihnen vorgelegten Gedichten und skizzierten anschließend eine Unterrichtsplanung. Darüber hinaus bekamen sie „zwei Vignetten aus Lautes Denken-Protokollen zu dem von ihnen gewählten Text (jeweils von Schüler[*]innen [...] der Klassenstufen 6 und 9)“ (Wieser et al., 2021, S. 161). Aus den so gewonnenen Daten werden von Lessing-Sattari (2018, S. 12) folgende Überzeugungselemente rekonstruiert:

- (1) „Ausrichtung des literarischen Lesens“ (ebd.) – Textnähe, Textdistanz, Selbstdistanz, Selbstnähe (Winkler, 2015, S. 160) –
- (2) „Schülerbilder“ – potenzialorientiert versus defizitorientiert und
- (3) die „professionsbezogene[n] Selbstwahrnehmung[en]“ (Lessing-Sattari, 2018, S. 12) – negative, schwache oder starke Selbstwirksamkeitsüberzeugung.

Diese traten in vier Konstellationen auf. In der Professionalisierung wäre womöglich eine Konstellation anzustreben, die ein „potenzialorientiertes Schülerbild“, „starke Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ und eine „Subjekt- und Objektorientierung verbindende Vorstellung“ von literarischem Verstehen in sich vereint (ebd., S. 16). Wir nehmen an, dass bei einer solchen Konstellation ein positiver Einfluss auf Planung, Wahrnehmung und Bereitstellung von Lernmöglichkeiten erwartet werden kann. In der Professionalisierung wäre demnach auf diese Konstellation hinzuarbeiten. Um diese Position tatsächlich aus Daten zu folgern, wäre jedoch erforderlich, die Wirkung der rekonstruierten Überzeugungen auf den Unterricht mit Methoden zu erforschen, die generalisierbare Resultate erlauben.

4.3 | Studien zu situationsspezifischen Fähigkeiten

Situationsspezifische Fähigkeiten – verstanden als eine vermittelnde Ebene zwischen den Dispositionen professioneller Kompetenz eines Subjekts (Professionswissen, Überzeugungen, Fähigkeiten etc.) und dessen Performanz im Handlungskontext – finden in der literaturdidaktischen Professionalisierungsforschung erst mit dem PID-Modell seit 2015 Berücksichtigung, weshalb bislang nur wenige Forschungsbefunde vorliegen. Wenngleich der internationale Diskurs zum *noticing* und *professional vision* schon älter ist (vgl. Sherin & van Es, 2009; van Es, 2011; van Es & Sherin, 2002), gibt es bis heute keine einheitliche Konzeptualisierung situationspezifischer Fähigkeiten (van Es & Sherin, 2021). Grundlegend für unterschiedliche und parallel

¹⁰ Dabei handelt es sich um die Teilstudie zu Lehrer*innenüberzeugungen im DFG-Projekt „Literarisches Verstehen im Umgang mit Metaphorik: Rekonstruktion von lernerseitigen Verstehensprozessen und lehrerseitigen Modellierungen“.

bestehende Konzeptualisierungen bzw. Fokussierungen innerhalb des Konstrukts erscheint allerdings die folgende Bestimmung von Sherin:

[T]eacher noticing as consisting of two key processes: (1) identifying, which we referred to as selective attention, and (2) interpreting, which we referred to as knowledge-based reasoning (Sherin, 2007; van Es & Sherin, 2002). (Sherin, 2017, S. 403)

Während im PID-Modell die situationsspezifischen Fähigkeiten aus dem Bereich der Dispositionen ausgelagert sind (Abb. 1, oben), um sie nur der vermittelnden Ebene zuzuordnen, gehen Heins und Zabka (2019, S. 906) von einer situationsspezifischen Aktivierung der übersituativ bestehenden Verarbeitungsfähigkeiten aus. Erst durch die Verbindung von aktivierten Fähigkeits- und Wissensdispositionen im mentalen Verarbeitungsprozess einer wahrgenommenen Situation kann die Wahrnehmung für den Literaturunterricht spezifisch werden.

4.3.1 | Befunde zu situationsspezifischen Fähigkeiten der Unterrichtswahrnehmung

Im deutschsprachigen Raum widmen sich nur die Studien von Heins (2020, 2022, 2024) und Heins und Wiechmann (2020) sowie Hesse und Seeber (im Druck) explizit einer Untersuchung der Wahrnehmung von Literaturunterricht. In wenigen anderen Studien spielen jedoch Fähigkeiten der Unterrichtswahrnehmung eine Rolle, weshalb deren Befunde hier aufgenommen werden. Deutlich wird im Vergleich der Befunde, dass die *Wahrnehmung* und *Verarbeitung* des *Lerngegenstandes* und der *Lernenden* im Lehr-Lern-Prozess eine große Anforderung für (angehende) Lehrpersonen darstellt.

Heins (2020, 2022, 2024) und Heins und Wiechmann (2020) untersuchen die Wahrnehmung von Literaturunterricht bei 24 Proband*innen in drei gleichgroßen Gruppen: BA-Studierende, MA-Studierende und Lehrkräfte. Aufgeteilt in zwei Teilstudien wurde den Proband*innen in einem videobasierten Erhebungssetting die Möglichkeit geboten, zwei Videovignetten mit unterschiedlichem Anforderungsniveau zu betrachten und spontan zu kommentieren (Teilstudie 2) oder einen reflektierenden Kommentar zu schreiben (Teilstudie 1). Hesse und Seeber (im Druck) untersuchen demgegenüber die Wahrnehmungsfähigkeiten von Studierenden im Praxissemester ($n = 38$) und nutzen als Datengrundlage schriftliche Kommentare ($n = 67$) zu Videoausschnitten von Literaturunterricht, welchen die Studierenden selbst gehalten und videografiert hatten.

Die Befunde der Teilstudie 1 bei Heins zeigen, (a) dass die gleichzeitige *Fokussierung der Aufmerksamkeit* auf mehrere unterrichtsrelevante Aspekte und die *Verarbeitungstiefe* einer wahrgenommenen Situation mit dem Expertisegrad zunimmt (Heins & Wiechmann, 2020, S. 187–188). Insbesondere die Wahrnehmung des *Lerngegenstandes* und der *Lernenden* stellt sich als Anforderung dar. Dies zeigt sich auch bei Hesse und Seeber (im Druck), die Herausforderungen bei der Wahrnehmung fachspezifischer (vs. fachunspezifischer) Facetten ausmachen konnten, obwohl die Studierenden zuvor dazu angeleitet wurden. Ebenso ist die *Verarbeitungstiefe* bei vielen der Studierenden noch deutlich ausbaufähig, insofern diese im Rating häufig hinter den theoretischen Saklenmittelwerten zurückbleibt.

Zudem zeigt sich bei Heins (b), dass sowohl die *Aufmerksamkeitsfokussierung* als auch die *Verarbeitungstiefe* vom Anforderungsniveau der Situation abhängig ist: Je höher die Anforderung

an die Wahrnehmung der fachdidaktischen Problemsituation ist, desto seltener wird die Aufmerksamkeit auf den *Gegenstand* und auf die *Lernenden* fokussiert (Heins, 2022, S. 21) und desto weniger tief wird diese verarbeitet (Heins, 2022, S. 14–15). Eine Erwerbs- bzw. Professionalisierungslogik situationsspezifischer Fähigkeiten (vgl. Heins 2020, S. 12–14; 2024, S. 143–145; siehe dazu auch Heins, 2019)¹¹ von *schablonenhaftem Erkennen* (BA-Studierende), *nachvollziehendem Erschließen* (MA-Studierende) hin zu einem *aufgaben- und schulformbezogenen Erkennen* (Lehrer*innen) von Literaturunterricht zeigt die Rekonstruktion der mentalen Verarbeitung von wahrgenommenen Situationen in der Teilstudie 2.

Ein positiver Effekt auf die *Verarbeitungstiefe* hinsichtlich der Facette fachdidaktischer Kompetenz, *Schülerlösungen zu analysieren*, zeigt sich auch in Befunden aus dem Projekt „Onlinebasierten Videofeedback im Praxissemester“ (OVID-PRAX, vgl. z. B. Winkler & Seeber 2020). Mit Hilfe eines Tests wurde in diesem Projekt zu zwei Messzeitpunkten die fachdidaktische Kompetenz erhoben. „Fachdidaktische Kompetenz“ wird verstanden als durch fachdidaktisches Wissen beeinflusstes Wahrnehmen, Interpretieren und Entscheiden, das sich in der Performanz zeigt (vgl. Winkler & Seeber, 2020, S. 27). Die Ergebnisse zeigen, dass gelungene Schüler*innenlösungen auf einem kognitiv höheren Niveau analysiert werden (*Verarbeitungstiefe*), die Anzahl der berücksichtigten Aspekte in der Analyse jedoch nicht ansteigt (*Aufmerksamkeitsfokussierung*) (vgl. Winkler & Seeber 2020: 42). Winkler und Seeber (2020, S. 43) nehmen an, dass die Befunde aus der Anforderung resultieren könnten, den *Lerngegenstand* in Lernsituationen wahrzunehmen.

Halagan und Bräuer (2022) weisen darauf hin, dass durch Input- und Reflexionsphasen zum Wahrnehmungshandeln die *Verarbeitungstiefe* wahrgenommener Situationen zunimmt, nicht aber die Wahrnehmung von lernrelevanten Aspekten (*Aufmerksamkeitsfokussierung bspw. auf den Lerngegenstand oder die Lernenden*) (vgl. ebd., S. 140–145). Der Untersuchung zur Wahrnehmung des eigenen Wahrnehmungshandelns von Lehramtsstudierenden liegen schriftliche Reflexionen einer Videovignette zu zwei Erhebungszeitpunkten sowie 50 schriftliche Textvergleiche der Textversionen aus den Erhebungszeitpunkten zugrunde (Halagan & Bräuer, 2022, S. 137–138).

Zusammenfassend deuten die bisherigen Befunde darauf hin, dass im Rahmen der Professionalisierung insbesondere die Wahrnehmung (*Aufmerksamkeitsfokussierung*) und Verarbeitung (*Verarbeitungstiefe*) des fachlichen *Lerngegenstandes* sowie der *Lernenden* (im Lernprozess) noch stärker gefördert und kontinuierlich geübt werden müssten. Da die professionelle Wahrnehmung als ein wissenschaftlicher Prozess angesehen wird, stellt sich zentral die Frage nach der Förderung von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen und deren Vernetzung.

4.3.2 | Befunde zu situationsspezifischen Fähigkeiten der Unterrichtsplanung

Eine Weiterentwicklung des Konstrukts situationsspezifischer Fähigkeiten besteht in der Erweiterung der professionellen Wahrnehmung von Unterrichtssituationen – „classroom noticing“ –

¹¹ Den Befund, dass die Formen der mentalen Verarbeitung bei den Proband*innen in der Wahrnehmung von zwei unterschiedlichen Unterrichtssituationen vergleichbar sind, sieht Heins als Hinweis an, dass es sich bei den Verarbeitungsformen um übersituativ bestehende – d. h. dispositionale – Verarbeitungsfähigkeiten der Proband*innen in einer bestimmten Phase der Professionalisierung handelt (Heins, 2022, S. 20–21).

um Wahrnehmungsprozesse während der Unterrichtsplanung – „curricular noticing“ (Sherin, 2017, S. 405). Diesbezüglich erweist sich die Arbeitsdefinition von Planungskompetenz anschlussfähig, die von König und Rothland (vgl. 2022, S. 780–781) vorgeschlagen wurde, und die die Rolle von Wahrnehmung und Interpretation in Planungsprozessen verdeutlicht: Unterrichtsplanungskompetenz umfasst „erlernbare kognitive Fähig- und Fertigkeiten“, die das Treffen von „planungsbezogenen Entscheidungen“ in spezifischen Planungssituationen betreffen und die mit der „Wahrnehmung und Interpretationen von Situationen“ einhergehen oder darauf aufbauen.

Die wenigen literaturdidaktisch relevanten Studien zu situationsspezifischen Fähigkeiten der Unterrichtsplanung zeigen insgesamt ähnliche Befunde für (angehende) Lehrer*innen, wie sie für die professionelle Unterrichtswahrnehmung benannt werden, nämlich die hohe Anforderung, die *Lernenden* situationsspezifisch zu berücksichtigen sowie gegenstandsbezogene Lernwege (*Gegenstand*) adaptiv zu gestalten.

So zeigt die Studie PlanvoLL-D (Planungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern im Fach Deutsch, vgl. z. B. König et al. 2017), in der schriftliche Unterrichtsplanungen von Referendar*innen zur ersten und letzten Lehrprobe (n = 172) mit dem Ziel untersucht werden, Kompetenzzuwächse kriteriengeleitet zu raten (König et al., 2017), dass nur in 40 % der Unterrichtsplanungen fachdidaktisch relevante Lernvoraussetzungen der Schüler*innen bedacht werden und dass dies teilweise nur sehr formelhaft erfolgt (bspw. „Kompetenz- und Leistungsstand [ist] als eher heterogen einzustufen“; ebd. S. 155; vgl. Fladung, 2020, S. 153–154). Differenzierende Aufgabenstellungen werden zwar in 60 % der Unterrichtsstunden geplant. Hier liegt dann aber meist eine quantitative Differenzierung durch Zusatzaufgaben oder situative Hilfen (Hilfekarten) vor. Schwierigkeitsdifferenzierende Aufgabenstellungen, die vom *Lerngegenstand* und seiner *Lernstruktur* aus konzipiert werden, finden sich nur in 9 % der Unterrichtsplanungen (vgl. Fladung, 2020, S. 155–156; vgl. auch Fladung 2022, S. 281-290).

Die Anforderung, den *Lerngegenstand* situationsspezifisch in den Blick zu nehmen, zeigt sich auch in der KAMA-Studie. Heins et al. (2020) untersuchen die Handlungsweisen und Relevanzsetzungen von 14 Lehrpersonen bei der Konstruktion, Auswahl und Modifikation von Aufgaben (KAMA). Befunde einer inhaltsanalytischen Auswertung zeigen, dass die Proband*innen die Aufgabenplanung stets von einer Stundenchoreografie ausgehend denken (vgl. Heins et al., 2020, S. 177–181) und nicht von der Einzelaufgabe, wie es in der literaturdidaktischen Aufgabenforschung üblich ist (vgl. Heins, 2017; Steinmetz, 2020; Winkler, 2011). Weiter zeigt die Studie, dass Operatoren eine dominante Rolle bei der Aufgabenkonstruktion spielen (vgl. Heins et al., 2020, S. 172–177) und die Operatorenorientierung eine *Gegenstandskonkretion* tendenziell behindert.

Dass sich Planungsgespräche ebenfalls linear am Phasenverlauf der Unterrichtsstunden orientieren (Schmidt & Hesse, 2022, S. 257–258), ist ein Befund der Studie KOPRA-D (Kollegiale Planungsgespräche im Praxissemester im Fach Deutsch). Schmidt und Hesse (2022) untersuchen darin 14 Peer-Planungsgespräche von Studierenden-Tandems zu Beginn (t1) und zum Ende des Praxissemesters (t2). Neben der Phasierung der Planungsgespräche wird im Projekt auch die Fachspezifik der Gespräche untersucht. Hierbei zeigt sich, dass der *fachliche Gegenstand* oder dessen Einbettung in größere Zusammenhänge in den Planungsgesprächen nur selten thematisiert werden (vgl. Schmidt & Hesse, 2022, S. 259–260).

Auch die Befunde von Susteck (2018) zur Konstruktion literaturunterrichtlicher Aufgaben durch Studierende weisen auf Herausforderungen mit dem fachlichen *Lerngegenstand* und den *Lernprozessen* der Schüler*innen hin. Susteck beobachtet anhand von 15 Aufgabenreihen (insgesamt 76 Einzelaufgaben) von Masterstudierenden einen „*Drang ins Erprobte und Stereotype*“ (Susteck, 2019, S. 287). Gemeint ist damit die Tendenz der Studierenden, auf tradierte Aufgaben und Aufgabenverfahren zurückzugreifen, die bereits aus der eigenen Schulzeit bekannt sind (vgl. ebd., S. 287, sowie Winkler, 2019). Der fachliche Lerngegenstand spielt dabei selten eine Rolle. Dass Studierende bei der Konstruktion von Aufgaben zu einer großen Lösungs- und Prozessoffenheit tendieren – d. h. den Bearbeitungsprozess kaum lenken –, beschreibt Susteck (2018, S. 290–291) als „*Drang ins Offene*“ (Susteck, 2019, S. 290). Die Erwartungshorizonte zu diesen Aufgaben machen deutlich, dass die Studierenden selbst kaum in der Lage sind, die Anforderungen ihrer Aufgaben zu bewältigen.

Ergebnisse einer aktuellen Studie von Dick (2024), die dem Potenzial von „[D]e-Fragmentierung“ in der Deutschlehrer*innenbildung am Beispiel von Textverstehen und Aufgabenkonstruktion nachgeht, weisen in eine ähnliche Richtung. Auch wenn es sich hier um eine Interventionsstudie handelt, die den Regeln unseres *Scoping Reviews* folgend aus unserer Betrachtung an sich ausgeschlossen werden müsste, liefern die treatmentübergreifenden Befunde für diesen Beitrag relevante Einsichten. Über die Gruppen des Treatments und der Kontrollgruppe ($n = 194$) hinweg zeigt sich nämlich, dass es den Studierenden kaum gelingt, „belastbare Textinterpretationen“ (ebd., S. 338) zu entwickeln (*Gegenstand*). Die Erhebung des aufgabenspezifischen Könnens der Studierenden ergibt, dass die Studierenden das Anspruchsniveau von Aufgaben für die *Lernenden* nicht zutreffend einschätzen können (vgl. ebd., S. 352). Dies kann vor dem Hintergrund eines mangelhaften Gegenstandsverstehens kaum überraschen. Der Zusammenhang von Textverstehen (*Gegenstand*) und Aufgabenkonstruktion (Lernwege von *Lernenden*) wird durch den Befund unterstützt, dass „die Kompetenz zum Textverstehen die Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion mit einem mittleren Effekt prädiziert“ (ebd., S. 356). Über alle Gruppen hinweg weist die Studie darauf hin, dass die Studierenden bei der Aufgabenkonstruktion ein deutliches Entwicklungspotential haben (vgl. ebd., S. 254–355).

Auch die Befunde zu situationsspezifischen Fähigkeiten der Unterrichtsplanung weisen also darauf hin, dass die Aufmerksamkeitsfokussierung auf den Lerngegenstand und die Lernenden (Lernwege/Lernprozesse) beim Treffen von Planungsentscheidungen in der Lehrer*innenbildung gefördert werden muss. Effizient scheinen vor diesem Hintergrund folglich Interventionssettings in der Lehre, die Fähigkeiten im Bereich der Planung und Wahrnehmung von Unterricht auf Basis eines stabilen und gut vernetzten Professionswissens zusammendenken.

4.4 | Studien zur Gestaltung von Lernangeboten im Unterricht

Bräuer und Winkler monieren in ihrem Überblicksartikel zur Lehrer*innenforschung von 2012 insbesondere ein „Defizit“ an Studien, die das Handeln von (angehenden) Lehrpersonen „im Feld“ untersuchen (2012, S. 87). Dieses Defizit wurde in den letzten Jahren nur ansatzweise beseitigt. Zwar wenden sich mittlerweile mehr Studien der Erforschung von Literaturunterricht zu. Allerdings widmen sich wenige Studien der für die Lehr*innenforschung wichtige Frage, wie Lehrpersonen Lerngelegenheiten im Literaturunterricht gestalten, wenn sie *nicht* den Vorgaben eines bestimmten Interventionssettings nachkommen müssen, sondern in *alltäglichem*

Unterricht (also möglichst wenig durch Forschende beeinflusst) eigenverantwortlich agieren (vgl. für einen aktuellen Überblick laufender Forschungen Hesse & Winkler, in Vorb.).

Die wenigen Studien folgen dabei mehrheitlich den Grundannahmen der psychologisch-erziehungswissenschaftlichen Unterrichtsqualitätsforschung. Diese nimmt an, dass eine qualitätsvolle (Mit-)Gestaltung der Lernangebote durch die Lehrperson das Lernen der Schüler*innen wahrscheinlicher macht, wobei das Attribut qualitativ nach Berliner (2005) das Zusammenspiel von theoretisch-normativ als wünschenswert erachteten und empirisch als effektiv nachgewiesenen Unterrichtsmerkmalen bezeichnet. Die Untersuchung der Lernangebote soll folglich einerseits Erkenntnisse dahingehend liefern, welche der theoretisch hergeleiteten und z. T. empirisch begründeten Qualitätsmerkmale von Unterricht Lehrpersonen in welchem Ausmaß realisieren. Andererseits sollen Zusammenhänge mit den lehrer*innenseitigen Dispositionen sowie den lernendenseitigen Wirkungen erkundet werden. Daraus lässt sich dann idealerweise ableiten, hinsichtlich welcher Aspekte Lehrpersonen im tatsächlichen Unterricht vor Herausforderungen stehen und inwiefern bestimmte Dispositionen zu deren Bewältigung beitragen.

Alltäglicher Unterricht wird im Projekt GeFöLit („Qualitätsdimensionen gesprächsförmigen Literaturunterrichts bestimmen“; vgl. Harwart & Scherf, 2018, S. 151) untersucht. Hier sollen ausgehend vom literaturdidaktischen Diskurs zum literarischen Unterrichtsgespräch Qualitätsfacetten des Lehrer*innenhandelns in Unterrichtsgesprächen über Literatur ermittelt werden. Grundlage dafür sind 14 Einzelstunden zu jeweils einer von drei vorgegebenen Kurzgeschichten. Mittels rekonstruktiver Fallanalysen konnte in ersten Publikationen zunächst plausibilisiert werden, dass auch ein (zuweilen skeptisch beäugtes) eingreifendes Handeln der Lehrperson im Literaturunterricht Potenziale für das literarische Verstehen aufweist, wenn dieses sowohl adaptiv am Text als auch den Voraussetzungen der Schüler*innen ausgerichtet wird (vgl. Harwart et al., 2020; Harwart & Scherf, 2018). In neueren Arbeiten wurde darüber hinaus der Begriff der Lernunterstützung stärker konturiert (Magirius et al., 2021) und an die Diskurse zu Unterrichtsqualität und Lernaufgaben rückgebunden (Magirius et al., 2022, 2023a). Zudem wurden zu vier Unterrichtsstunden zu Schubigers *Der blaue Falke* Facetten der Lernunterstützung kodiert und mit unterschiedlichen kognitiven und affektiven Lernoutcomes relationiert (ebd.). Die Ergebnisse legen u. a. einen positiven Zusammenhang zwischen dem forscherseitig eingeschätzten Lernsupport und schüler*innenseitigen Einschätzungen des Gesprächs nahe – dem Verstehensfortschritt während des Gesprächs sowie dem Interesse am Text bzw. das Angesprochenensein durch diesen. Diese Befunde wurden für Stunden, in denen Bronskys *Scherbenpark* verhandelt wird, in ähnlicher Weise repliziert (Magirius et al., 2023b, 2024). Dennoch können aufgrund der explorativen Anlage der Studie die Ergebnisse bislang nicht generalisiert werden und bedürfen zukünftig einer Fundierung durch weitere empirische Analysen.

Ebenfalls am Lehrer*innenhandeln ‚im Feld‘ interessiert ist die TAMoLi-Studie („Texte, Aktivitäten und Motivationen im Literaturunterricht der Sekundarstufe I“, vgl. z. B. Depner et al. 2020), die insgesamt auf 21 Unterrichtsvideografien basiert, von denen neun in der Schweiz und zwölf in Niedersachsen aufgenommen wurden. Erste Analysen finden sich bei Depner et al. (2020), die eine Unterrichtsstunde zu Kunzes *Fünfzehn* in Sequenzen eingeteilt und unter Berücksichtigung von Befunden der Unterrichtsqualitätsforschung hinsichtlich ihres Potenzials zu kognitiver Aktivierung (u. a. Aufgabenstellungen, Gesprächsverhalten der Lehrperson) sowie der kognitiven Aktiviertheit der Schüler*innen (u. a. inhaltliche Angemessenheit, gegenseitige

Bezugnahmen etc.) kodiert bzw. geratet haben. Anschließend wurden solche Sequenzen einer qualitativen Analyse unterzogen, die sowohl ein hohes Aktivierungspotenzial als auch eine hohe kognitive Aktivität der Schüler*innen nachwies. Die Analysen zeigen, dass die Aktiviertheit in den Sequenzen insbesondere daraus resultiert, dass die Lehrperson „die Kurzgeschichte mit den Lebenserfahrungen der Jugendlichen parallelisiert“ (Depner et al., 2020, S. 151). Problematisch am Vorgehen der jeweiligen Lehrperson erscheint demgegenüber, dass jenseits der thematischen Beschäftigung mit dem Text „die verschiedenen Sinnebenen der Erzählsituation und die literarische Konstruktion sowie die Fiktionalität verblassen“ (Depner et al., 2020, S. 155), also die „Lebenssituation Vorrang gegenüber der literarischen Gestaltung [erhält]“ (ebd.).

Dass es bei der Gestaltung von Lernangeboten im Literaturunterricht nicht nur auf eine subjektive Involvierung der Lernenden, sondern auch auf eine genaue Textwahrnehmung (inkl. Darstellungsaspekten) ankommt, hat bereits Winkler (2017, 2020) in ihrer Konzeption eines kognitiv-aktivierenden Unterrichts herausgearbeitet, auf die sich auch die TAMoLi-Analysen maßgeblich beziehen. Analog zu letzteren kann auch Winkler auf Basis mehrerer Einzelfallanalysen von sechs Unterrichtsstunden im Pilotprojekt der KoAla-Studie (Kognitive Aktivierung durch Lernaufgaben im Literaturunterricht) zeigen, dass eine zentrale Herausforderung für Literaturlehrpersonen darin besteht, das Verhältnis von Gegenstands- und Lernendenorientierung nicht einseitig zugunsten letzterer aufzulösen (vgl. Winkler, 2015b, 2017; Winkler & Steinmetz, 2016).

An die Vorarbeiten von Winkler anknüpfend hat Hesse (2024) die Überlegungen zur angebotsseitigen Qualität von Literaturunterricht weiterentwickelt. Nicht nur erweitert er die kognitive Aktivierung um eine emotionale Komponente („kognitiv-emotionale Aktivierung“), sondern bettet sie auch in ein hierarchisch organisiertes Qualitätsmodell von Literaturunterricht ein. In diesem wird die kognitiv-emotionale Aktivierung durch eher generische Qualitätsdimensionen wie Klassenführung und sozio-emotionalen Unterstützung sowie eine fachliche Qualitätsdimension gerahmt, die sich auf die „Auswahl und Aufbereitung von Lerngegenständen und Fachmethoden“ (ebd., S. 123) bezieht und bspw. Aspekte der Strukturiertheit der Unterrichtsstunde oder der fachlichen Korrektheit und Angemessenheit eigens berücksichtigt (zsf. Hesse & Winkler, 2022).

Mithilfe der so gewonnenen Qualitätsdimensionen und -merkmale schätzt Hesse (2024) mit zwei weiteren Rater*innen 22 Unterrichtsstunden von Deutschstudierenden aus dem Jenaer Praxissemester ein. In den deskriptiv-statistischen Analysen zeigt sich dabei, dass die Studierenden ähnlich wie erfahrene Lehrpersonen in den eher generischen Dimensionen gute bis hervorragende Scores erreichen, dafür allerdings in den eher fachspezifischen Dimensionen allenfalls moderate Werte erzielen (vgl. zu diesem Befund auch White & Klette, 2023). Einschränkend muss allerdings konstatiert werden, dass innerhalb der jeweiligen Dimensionen hohe interpersonale Unterschiede vorliegen, die in einer Clusteranalyse offen zutage treten: Während mit Blick auf die kognitiv-emotionale Aktivierung bspw. einige Studierende weder durch Aufgabenstellungen noch durch Gesprächsimpulse zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem literarischen Text anregen, gelingt es anderen Studierenden durchaus, in nahezu allen beobachteten Kategorien hohe Werte zu erzielen. Analog zu den obigen Studien ergeben sich Abstufungen zwischen einem gering und in hohem Maße aktivierenden Unterricht dadurch, ob und in

welchem Maße es den Studierenden gelingt, gegenstands- und lernendenbezogene Perspektiven zu relationieren.

Dass die Qualität der Lernangebote zwischen Lehrpersonen erheblich variiert, ist ein Befund, der auch in internationalen Forschungen beobachtet wurde. Exemplarisch sei hier auf eine Studie von Tengberg et al. (2021) verwiesen, die in einer großangelegten schwedischen Studie 274 videografierte Unterrichtsstunden (in 73 Klassen) hinsichtlich ihrer Unterrichtsqualität beurteilt haben, wovon 141 auf den Unterricht in der Erstsprache („language arts“) entfielen. Hierbei zeigte sich, dass sich die Lehrpersonen im Allgemeinen und z. T. in benachbarten Klassen derselben Schule systematisch und bedeutsam hinsichtlich der Qualität der Lernangebote unterschieden.

Insgesamt zeigt sich also in den bisher vorliegenden Studien, dass die Gestaltung und Qualität von ‚alltäglichem‘ Unterricht teils erheblich zwischen den Lehrpersonen differiert. Dies deutet darauf hin, dass professionelle Kompetenzen, Überzeugungen und situationsspezifische Fähigkeiten der einzelnen Lehrpersonen Einfluss auf das Unterrichtshandeln nehmen – auch wenn ein Nachweis dieser Zusammenhänge noch aussteht. Theoretisch liegt ein solcher Zusammenhang allerdings nahe, da sich die Schwierigkeiten im Unterrichtshandeln gut durch Schwierigkeiten im Bereich des Wissens und der situationsspezifischen Fähigkeiten erklären lassen: Wenn Studierende und Lehrpersonen etwa in (situationsspezifischen) Tests Probleme dahingehend aufweisen, fachliches und fachdidaktisches Wissen abzurufen, unterschiedliche Wissensbestände aufeinander zu beziehen (Vernetzung) oder gegenstands- und lernendenbezogene Probleme zu erkennen bzw. zu bearbeiten, dann leuchtet unmittelbar ein, dass sie mitunter erhebliche Probleme damit haben, fachliche Qualitätsdimensionen angemessen zu realisieren.

Abschließend sei betont, dass die im vorliegenden Beitrag eingenommene Perspektive auf das Unterrichtshandeln von Lehrpersonen am kompetenzorientierten Ansatz der Lehrer*innenforschung sowie an Überlegungen der quantitativ-empirischen Unterrichtsqualitätsforschung ausgerichtet ist. Dieser Perspektive liegt im Wesentlichen eine „beobachtende Normativität“ (Praetorius et al., 2022, S. 870) und damit der Fokus zugrunde, den Unterricht und in diesem Zusammenhang auch das Handeln der Lehrpersonen anhand theoretisch-normativ begründeter Kriterien einzuschätzen. Demgegenüber kennt die literaturdidaktische Forschung der letzten Jahre auch Untersuchungen, die sich stärker rekonstruktiv für die im Unterricht wirksamen bzw. durch die Interaktant*innen hergestellten Normen interessieren („beobachtete Normativität“, ebd.). Diese versuchen, aus den dabei aufscheinenden Strukturen, Mustern oder Widersprüchen Konsequenzen für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen abzuleiten. Hierzu zählen beispielsweise Arbeiten, die

- in strukturtheoretischer Tradition die im Unterricht auffindbaren Antinomien objektiv-hermeneutisch untersuchen (z. B. Pflugmacher, 2015),
- das Sprachangebot von Lehrpersonen in Gesprächen über Literatur in den Blick nehmen (vgl. z. B. die Beiträge in Lingnau & Preußner, 2023; Pieper, 2023; Schmidt, in Vorb.) oder
- nach der Bedeutung von Lehrpersonen und deren Einstellungen zu Literatur hinsichtlich der Herausbildung von Bildungsvorstellungen bei Schüler*innen im Rahmen unterrichtlicher Ko-Konstruktionsprozesse fragen (Dawidowski et al., 2019).

Dass die komplexen Prozesse literarischen Lernens im Bereich der qualitativ-rekonstruktiven Unterrichtsforschung derart vielfältig untersucht werden, ist als großer Gewinn zu werten. Gleichwohl fällt auf, dass diese mit ihren je unterschiedlichen theoretischen Hintergründen und Auswertungsmethoden zumeist relativ unverbunden nebeneinanderstehen. Hier wäre mehr gegenseitige Bezugnahme zukünftig wünschenswert (vgl. hierzu grundsätzlich auch Carl & Scherf, 2022; Hesse & Witte, 2023), und zwar sowohl innerhalb der qualitativen Ansätze als auch zwischen qualitativer und quantitativer Unterrichtsforschung (vgl. auch Wieser, 2019, S. 379).

5 | Übergreifende Beobachtungen und Forschungsperspektiven

Während die vorangegangenen Ausführungen bereits auf konzeptionelle und empirische Herausforderungen *innerhalb* der einzelnen Säulen des Kaskadenmodells hingewiesen haben, nehmen die nachfolgenden Überlegungen säulenübergreifende Aspekte in den Blick.

5.1 | Anlage der Studien

Insgesamt lässt sich über alle drei Säulen hinweg ein Überhang an qualitativ-explorativen Studien beobachten. Untersucht werden meist klein(st)e Gelegenheitsstichproben, die auf einen bestimmten Standort beschränkt bleiben. Einzig im Bereich der quantitativen Wissens- und Überzeugungsforschung liegen Studien vor, die an mehreren Standorten Daten erheben, wenngleich die lokalen Teilstichproben klein ausfallen und keine systematische Kontrolle von Kontextvariablen, z. B. über Mehrebenenanalysen, erlauben. Zudem wird die Generalisierbarkeit z. T. dadurch eingeschränkt, dass die Studien auf den Einsatz von Inferenzstatistik verzichten, die über eine bloße Deskription von Stichproben hinausgehen würde. Wenig verbreitet sind zudem Replikationsstudien und Längsschnittstudien, die punktuell gewonnene Erkenntnisse absichern. Insgesamt lässt sich also bilanzieren, dass die Literaturdidaktik zwar erste Schritte in wesentlichen Teilgebieten der Professionsforschung gegangen ist, zugleich aber nur wenig belastbare Befunde vorliegen, die als Grundlage bspw. für die Entwicklung von Interventionen fungieren können.

5.2 | Modellierung und Operationalisierung der Konstrukte

Über alle Säulen hinweg fällt auf, dass der Studienbestand äußerst heterogen ist und sich vergleichbare Konstrukte fast ausschließlich innerhalb einzelner Arbeitsgruppen finden lassen. Dies sei hier am Beispiel der Überzeugungsforschung veranschaulicht. Schon mit Blick auf die verwendeten Begriffe (Überzeugungen, Deutungsmuster usw.) wird in diesem Forschungsfeld ersichtlich, dass verschiedene Konstrukte im Zentrum stehen, die mal stärker wissenssoziologisch und mal stärker individualpsychologisch modelliert sind (vgl. auch Wieser, 2020, S. 251) und somit die Vergleichbarkeit von Studien erheblich erschwert ist. Wünschenswert wären deshalb theoretisch-konzeptionelle und methodologische Arbeiten, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Konstrukten sowie Forschungsmethoden und -methodologien herausarbeiten und zu einer Systematisierung des Diskurses beitragen (vgl. hierzu grundlegend Carl & Scherf, 2022; vgl. für eine beispielhafte Zusammenführung Hesse & Winkler, in Vorb.). Daran

anknüpfend ist zudem die Entwicklung und Überprüfung von Forschungsinstrumenten voranzutreiben, mit deren Hilfe Konstrukte studienübergreifend objektiv, reliabel und valide erfasst werden können. Diese liegen derzeit v. a. in Bezug auf die Erhebung von Fachwissen sowie für ausgewählte Aspekte von Planungskompetenz vor, während sich für andere Aspekte professioneller Kompetenz die Entwicklung noch in den Anfängen befindet (vgl. Hesse, 2024 für die Einschätzung von angebotsseitiger Qualität im Literaturunterricht; vgl. Wiechmann, im Druck., für die Wahrnehmung von Literaturunterricht).

5.3 | Fachspezifik der Studien

Sowohl innerhalb als auch über die einzelnen Säulen hinweg lässt sich ebenfalls beobachten, dass der Grad der Fach- bzw. Lernbereichsspezifität zum Teil stark divergiert. Während sich manche Studien explizit mit *Spezifika* des Literaturunterrichts befassen (so z. B. die Studien von Magirius (2020) und Matz (2021) zu Überzeugungen zum Interpretieren), ergibt sich die Spezifität anderer Studien erst durch die Anwendung der Forschungsfrage auf den Literaturunterricht oder seine Gegenstände. So lassen sich etwa *beliefs* Studierender zu Unterrichtszielen nicht nur für den Literaturunterricht, sondern auch für andere Fächer und Lernbereiche erheben.

In zukünftigen Studien gilt es, das Kontinuum von Generik und Fachspezifität weiter im Blick zu behalten. Einerseits müssen Konstrukte, die aus den Bezugsdisziplinen der Literaturdidaktik adaptiert werden, dahingehend befragt werden, inwiefern sich bei der Übertragung von anderenorts als wirksam herausgearbeiteten Konstrukten auf den Literaturunterricht Spezifika ergeben, die hinsichtlich der Konstruktmodellierung berücksichtigt werden müssen. Andererseits ist die Herausstellung fachlicher Spezifika nicht als Selbstzweck zu betrachten, auch weil generische Anteile von literaturdidaktischen Konstrukten immer auch ein Transferpotenzial in Richtung anderer Lernbereiche und Fächer beinhalten.

5.4 | Wirksamkeit der untersuchten Konstrukte

Welche Wissensbestände, Überzeugungen, situationsspezifischen Fähigkeiten oder angebotsseitige Qualitätsdimensionen von Unterrichten tatsächlich literarisches Lernen und Verstehen fördern, ist aktuell kaum empirisch abgesichert. Eine Ursache für den Mangel an Studien, die mehrere Teile oder die gesamte Wirkungskette des Kaskadenmodells untersuchen, dürfte neben dem forschungsökonomischen Aufwand und Schwierigkeiten der Proband*innenakquise in der Datenerhebung der bereits im vorherigen Abschnitt angesprochene Umstand sein, dass bislang kaum Konzepte oder validierte Instrumente zur Untersuchung einzelner Säulen vorliegen. In den letzten Jahren wurden hier allerdings vielfältige Fortschritte gemacht, die zukünftig einen Zuwachs größer angelegter Studien erwarten lassen. Ideal entstünden im Rahmen solcher Studien Korpora zur wissenschaftlichen Nachnutzung, die einen mehrperspektivischen Blick auf existierende Daten eröffnen.

5.5 | Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung

Mit Blick auf die vorangehenden Abschnitte wird deutlich, dass die literaturdidaktische Lehrer*innenforschung bislang noch nicht auf eine gesicherte Erkenntnisbasis zurückgreifen kann.

Zwar liegen zu zahlreichen Kompetenzfacetten mittlerweile Untersuchungen vor. Auf Basis dieser können allerdings nur bedingt Empfehlungen zur „routinierten Anwendung von Lehr-Lern-Konstruktionen“ (Carl & Scherf, 2022, S. 13) in den unterschiedlichen Phasen der Lehrkräftebildung abgeleitet werden. Vielmehr bieten die bislang durchgeführten, vorwiegend explorativen Studien reichhaltige Impulse zum „Überdenken profess. Lehrkonstruktion“ und zur „Überprüfung von Zweckkonstruktionen“ (ebd.). Um über dieses Stadium hinauszugehen, werden zukünftig v. a. Studien benötigt, die (a) den gegenwärtigen Stand der Forschung differenzieren und absichern sowie (b) in konkrete Lehr-Lern-Arrangements für die unterschiedlichen Phasen der Lehrer*innenbildung überführen und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit für die Kompetenzentwicklung von Lehrkräften überprüfen. Zu diesem Zweck erscheinen klassische Interventionsdesigns ebenso ertragreich wie Design-Based-Research-Konzeptionen.

6 | Schluss

Der vorliegende Beitrag zielte darauf, ausgehend von einem kompetenzorientierten Verständnis von Lehrer*innenprofessionalität einen aktuellen Überblick über die *literaturdidaktische* Lehrer*innenforschung zu geben. Dabei deutet die Verengung des Blicks auf diesen Teilbereich der Deutschdidaktik bereits an, dass sich das Forschungsfeld in den letzten Jahren weiter differenziert und zahlreiche Studien zu unterschiedlichen Facetten lehrer*innenseitiger Kompetenz hervorgebracht hat. Gleichwohl haben die übergreifenden Diskussionspunkte im vorangegangenen Abschnitt verdeutlicht, dass noch weitere Forschungsbemühungen notwendig sind, um aus den zahlreichen grundlegenden Arbeiten gesicherte Empfehlungen für die Professionalisierung von Lehrpersonen ableiten zu können. Sich dieser anzunehmen, kann angesichts der (mutmaßlichen) Bedeutung professionellen Lehrer*innenhandelns für das Lernen der Schüler*innen als zentrale Aufgabe literaturdidaktischer Forschung gelten.

Literaturverzeichnis

- Albrecht, C. (2022). *Literarästhetische Erfahrung und literarästhetisches Verstehen: Eine empirische Studie zu ästhetischer Kommunikation im Literaturunterricht (ÄSKIL)*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-65672-3>
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping Studies: Towards a Methodological Framework. *Social Research Methodology*, 8(1), 19–32.
- Berliner, D. C. (2005). The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 205–213. <https://doi.org/10.1177/0022487105275904>
- Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Haudeck, H., Kaiser, G., Nold, G., Schwippert, K., & Willenberg, H. (Hrsg.). (2011). *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen: Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Waxmann.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bräuer, C., & Winkler, I. (2012). Aktuelle Forschung zu Deutschlehrkräften. Ein Überblick. *Didaktik Deutsch*, 33, 74–91.
- Bremerich-Vos, A. (2019). Zum Professionswissen von (zukünftigen) Deutschlehrkräften. Empirische Befunde und offene Fragen. *Didaktik Deutsch*, 24(46), 47–63.

- Bremerich-Vos, A., & Dämmer, J. (2013). Professionelles Wissen im Studienverlauf: Lehramt Deutsch. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, G. Kaiser, G. Nold, H. Haudeck, J.-U. Keßler, & K. Schwippert (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf: Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT* (S. 47–75). Waxmann.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie professionellen Wissens*. Waxmann.
- Carl, M.-O., & Scherf, D. (2022). Über den angemessenen Umgang mit empirischen Erkenntnissen in der Literaturdidaktik. *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 2, 1–25. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.8894>
- Dawidowski, C., & Hoffmann, A. R. (2016). Einstellungsdispositionen von Lehramtsstudierenden der Germanistik gegenüber Literatur und Literaturunterricht. Ergebnisse einer Fragebogenstudie. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 63(2), 187–208.
- Dawidowski, C., & Hoffmann, A. R. (2017). Zur Ko-Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen im literaturbezogenen Unterrichtshandeln der Sekundarstufe II. Erste Ergebnisse eines empirischen Projekts. In C. Dawidowski, A. R. Hoffmann, & A. R. Stolle (Hrsg.), *Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik: Konzepte und Projekte* (S. 33–60). Peter Lang.
- Dawidowski, C., Hoffmann, A. R., & Stolle, A. R. (2019). *Ko-Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe: Unter Mitarbeit von Carolin Meier und Jennifer Wolf*. Peter Lang.
- Dawidowski, C., Hoffmann, A. R., Stolle, A. R., & Witte, J. (2020). Am Einzelfall—Ko-Konstruktion literarischer Bildungsvorstellungen im Leistungskurs Deutsch. In C. Dawidowski, A. R. Hoffmann, A. R. Stolle, & J. Witte (Hrsg.), *Schulische Literaturvermittlungsprozesse im Fokus empirischer Forschung* (S. 163–207). Peter Lang.
- Depner, S., Kernen, N., & Pieper, I. (2020). Gegenstandskonstitution und literarisches Lernen im Unterrichtsgespräch: Die Videostudie im Projekt TAMoLi – Texte, Aktivitäten und Motivationen im Literaturunterricht der Sekundarstufe I. In C. Dawidowski, A. R. Hoffmann, A. R. Stolle, & J. Witte (Hrsg.), *Schulische Literaturvermittlungsprozesse im Fokus empirischer Forschung* (S. 141–160). Peter Lang.
- Dick, M. (2024). *Vernetzung statt Addition: Eine Treatmentstudie in der de-fragmentierenden Deutschlehrerbildung am Beispiel Textverstehen und Aufgabenkonstruktion*. Gabriele Schaefer Verlag.
- Fladung, I. (2020). Planen angehende Deutschlehrkräfte adaptiv? - Erste Ergebnisse aus PlanvoLL-D zu einer Facette von Planungskompetenz. In F. Schmidt & K. Schindler (Hrsg.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften: Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionalisierungsforschung* (S. 143–164). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b16771>
- Frederking, V., & Albrecht, C. (2016). Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht. Theoretische Modellierung und empirische Erforschung unter besonderer Berücksichtigung „emotionaler Aktivierung“. In M. Krelle & W. Senn (Hrsg.), *Qualitäten von Deutschunterricht* (S. 57–81). Fillibach bei Klett.
- Halagan, R., & Bräuer, C. (2022). Didaktisches Wahrnehmen üben. Professionalisierung von Unterrichtswahrnehmung im Deutschunterricht. In J. Heins, K. Kleinschmidt-Schinke, D. Wieser, & E. Wiesner (Hrsg.), *Üben. Theoretische und empirische Perspektiven in der Deutschdidaktik* (S. 125–149). SLLD-B. <https://doi.org/10.46586/SLLD.248>
- Harwart, M., Sander, J., & Scherf, D. (2020). Adaptives Lehrerhandeln: Zu Modellierung, Nachweis und Wirkung eines potenziellen Qualitätsaspekts gesprächsförmigen Literaturunterrichts. In F. Heizmann, J. Mayer, & M. Steinbrenner (Hrsg.), *Das Literarische Unterrichtsgespräch: Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen* (S. 255–276). Schneider Verlag Hohengehren.

- Harwart, M., & Scherf, D. (2018). „Vielleicht muss man aber auch so damit leben können und es aushalten.“: Zur Bedeutung des Lehrerhandelns in schulischen ästhetischen Rezeptionsprozessen. In A. Bertschi-Kaufmann & D. Scherf (Hrsg.), *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive* (S. 149–163). Beltz Juventa.
- Heins, J. (2017). *Lenkungsgrade im Literaturunterricht: Zum Einfluss stark und gering lenkender Aufgabensets auf das Textverstehen*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17890-1>
- Heins, J. (2019). Professionelle Unterrichtswahrnehmung: Wie Mentoren, Master- und Bachelorstudierende Literaturunterricht wahrnehmen und interpretieren. In C. Führer & F.-M. Führer (Hrsg.), *Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung: Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Perspektiven* (S. 123–144). Waxmann.
- Heins, J. (2020). Erkennen und Erschließen von Unterrichtssituationen. Hinweise zur Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung aus literaturdidaktischer Perspektive. *Leseräume. Forum Literalitätsforschung*, 7(6), 1–31.
- Heins, J. (2022). Unterrichtswahrnehmung von Literaturunterricht: Befunde zur Wahrnehmung von Unterrichtssituationen mit unterschiedlichem Anforderungsniveau. *SLLD*, 2, 1–31. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9649>
- Heins, J. (in Vorb.). Zur Notwendigkeit einer grundlegenden Verständigung in der literaturdidaktischen Unterrichtsforschung. Ein Kommentar aus literaturdidaktischer Perspektive. In F. Hesse & I. Winkler (Hrsg.), *Eine Literaturstunde – sechs Perspektiven auf Unterricht und Unterrichtsqualität. Ansätze literaturdidaktischer Unterrichtsforschung in der Diskussion* (S. 91–99). SLLD-B.
- Heins, J., Magirius, M., & Steinmetz, M. (2020). Relevanzsetzungen von Lehrkräften bei der Konstruktion, Auswahl und Modifikation von Aufgaben (KAMA). In F. Schmidt & K. Schindler (Hrsg.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften: Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionalisierungsforschung* (S. 165–184). Peter Lang.
- Heins, J., & Wiechmann, Y. (2020). Zur Koordination von Unterrichtsfaktoren in der Wahrnehmung von Unterricht. Eine empirische Modellprüfung. In K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, D. Wolff, & S. Zourelidis (Hrsg.), *Videografie in der Lehrer*innenbildung: Aktuelle Zugänge, Herausforderungen, Potenziale* (S. 181–197). Universitätsverlag Hildesheim.
- Heins, J., & Zabka, T. (2019). Mentale Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung: Theoretische Klärungen und ein Fallbeispiel zum Literaturunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(6), 904–925. <https://doi.org/10.25656/01:24155>
- Heizmann, F. (2018). *Literarische Lernprozesse in der Grundschule: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Hesse, F. (2024). *Qualitäten von Literaturunterricht. Eine Videostudie im Praxissemester*. Springer / J. B. Metzler.
- Hesse, F., & Seeber, A. (im Druck). Professionelle Unterrichtswahrnehmung im Praxissemester. Analysen von videobasierten Peer-Feedbacks zu Literaturstunden im Fach Deutsch. *Didaktik Deutsch*.
- Hesse, F., & Winkler, I. (2022). Fachliche Qualität im Literaturunterricht. *SLLD-Z*, 2, 1–29. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9605>
- Hesse, F., & Winkler, I. (Hrsg.). (in Vorb.). *Eine Literaturstunde – sechs Perspektiven auf Unterricht und Unterrichtsqualität. Ansätze literaturdidaktischer Unterrichtsforschung in der Diskussion*. SLLD-B.

- Hesse, F., & Witte, J. (2023). Ambivalenz der Vielfalt: Reflexionen zu den Vorträgen der Sektion 12, Literar- und medienästhetisches Lernen, beim 24. Symposium Deutschdidaktik (18.-22.09.2022) in Wien. *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 3. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2023.10240>
- Hoffmann, A. R., & Stolle, A. R. (2020). Literarische Deutungsmuster und ihr Einfluss auf subjektive Theorien und Unterrichtshandeln. In F. Schmidt & K. Schindler (Hrsg.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften: Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionalisierungsforschung* (S. 73–88). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b16771>
- Kämper-van den Boogaart, M. (2010). Lehrerkonzepte und Lehrerkompetenzen für den Lese- und Literaturunterricht. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht: Teil 2* (Bd. 11/2, S. 104–136). Schneider Verlag Hohengehren.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2019). Konzepte und Kompetenzen Lehrender für den Lese- und Literaturunterricht. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2: Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien: Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung* (3., stark überarbeitete Aufl., Bd. 11/2, S. 112–162). Schneider Verlag Hohengehren.
- König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163–171). Klinkhardt.
- König, J., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, C., Lammerding, S., Strauß, S., Fladung, I., & Schleiffer, C. (2017). Die Bedeutung des Professionswissens von Referendarinnen und Referendaren im Fach Deutsch für ihre Planungskompetenz (PlanvoLL-D). In S. Wernke & K. Zierer (Hrsg.), *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?: Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung* (S. 121–133). Klinkhardt.
- König, J., & Rothland, M. (2022). Stichwort: Unterrichtsplanungskompetenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(4), 771–813. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01107-x>
- Kónya-Jobs, N., & Carl, M.-O. (2020). Literaturgeschichtliche Schemata von Lehramtsstudierenden. Eine phänomenologische Analyse angewandter Wissensstrukturen. In N. Masanek & J. Kilian (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch: Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung* (S. 185–208). Peter Lang.
- Krauss, S. (2020). Expertise-Paradigma in der Lehrerinnen und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 154–162). Klinkhardt.
- Krauss, S., Bruckmaier, G., Lindl, A., Hilbert, S., Birkner, K., Steib, N., & Blum, W. (2020). Competence as a continuum in the COACTIV study: The “cascade model”. *ZDM Mathematics Education*, 52(2), 311–327. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01151-z>
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., & Tepner, O. (2017). Das Forschungsprojekt FALKO - ein einleitender Überblick. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchoff, & R. H. Mulder (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 9–65). Waxmann.
- Landgraf, J. (2021). *Verzahnung als Methode, Vernetzung als Ziel: Eine Concept Map-Studie zum Professionswissen im Bereich „Lesen und Textverstehen“*. Erich-Schmidt-Verlag.

- Landgraf, J., & Mühling, A. (2020). Brücken im Professionswissen von Deutsch-Lehramtsstudierenden in den Bereichen Lesen und Textverstehen—Eine Annäherung mit Concept Maps. In N. Masanek & J. Kilian (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch: Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung* (S. 231–256). Peter Lang.
- Lessing-Sattari, M. (2018). Zur Ausprägung und zum Zusammenspiel von Lehrerüberzeugungen zum literarischen Lesen im Deutschunterricht: Darstellung der dokumentarischen Rekonstruktion von domänenspezifischen Überzeugungen und erste Auswertungsergebnisse der Studie LiMet-L. *Leseräume*, 5(5), 1–22.
- Lessing-Sattari, M., & Wieser, D. (2018). Lehrkräfte. In J. M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik: Band 3: Forschungsfelder* (S. 41–56). Schneider Verlag Hohengehren.
- Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation Science*, 5(69), 1–9. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>
- Lingnau, B., & Preußner, U. (Hrsg.). (2023). *Anschluss- und Begleitkommunikationen zu literarischen Texten*. Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum. <https://doi.org/10.46586/SLLD.263>
- Magirius, M. (2018). Überzeugungen Deutschstudierender zu akademischem und schulischem Interpretieren. In H. Feilke & D. Wieser (Hrsg.), *Kulturen des Deutschunterrichts—Kulturelles Lernen im Deutschunterricht* (S. 269–289). Symposium Deutschdidaktik, Stuttgart. Filibach bei Klett.
- Magirius, M. (2020a). Aufgabenpräferenzen von Deutschstudierenden. In C. Dawidowski, A. R. Hoffmann, A. R. Stolle, & J. Witte (Hrsg.), *Schulische Literaturvermittlungsprozesse im Fokus empirischer Forschung* (S. 293–309). Peter Lang.
- Magirius, M. (2020b). *Überzeugungen Deutschstudierender zum Interpretieren literarischer Texte: Eine Mixed-Methods-Studie*. J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-61613-0>
- Magirius, M. (2021). Normen gelingenden Interpretierens aus der Perspektive Studierender. In L. Brenz & T. Pflugmacher (Hrsg.), *Normativität und literarisches Verstehen* (S. 139–153). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b17603>
- Magirius, M., Scherf, D., Meier, C., & Sander, J. (in Vorb.). Lack What You Are Supposed to Teach? Literary Skills of (Future) Teachers. *SIG ROLE Seminar*, Nijmegen.
- Magirius, M., Scherf, D., & Steinmetz, M. (2021). Lernförderliche Gespräche im Literaturunterricht: Zur Identifikation klärungswürdiger Fragen und lernunterstützenden Lehrerhandelns. *Leseräume*, 8(7), 1–21.
- Magirius, M., Scherf, D., & Steinmetz, M. (2022). Lernunterstützung im Literaturgespräch: Nachweis und Wirkung eines potenziellen Qualitätsaspekts gesprächsförmigen Literaturunterrichts. *SLLD-Z*, 1–29. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9552>
- Magirius, M., Scherf, D., & Steinmetz, M. (2023a). Instructive Dialogues on Literary Texts: A Framework for Dialogic Teaching promoting High-level Comprehension in the Literature Classroom. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23(2), 1–27. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.2.584>
- Magirius, M., Scherf, D., & Steinmetz, M. (2023b). Unterrichtliches Handeln mit Literatur (in der Sekundarstufe I) – Didaktische Konzepte und schulische Praxis. *kj&m*, 4, 76–83.
- Magirius, M., Scherf, D., & Steinmetz, M. (2024). Mehrdeutigkeit im Literaturgespräch gelingend bearbeiten. Beobachtungen zum Unterricht zu Bronskys Scherbenpark in vier Lerngruppen der Sekundarstufe I. *Leseräume*, 10, 1–19.

- Masanek, N. (2022). Ausprägungen dimensionsübergreifend vernetzten Professionswissens bei Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch. *SLLD*, 2, 1–25. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9451>
- Masanek, N., & Doll, J. (2020). Vernetzung ja, aber ohne Fachwissenschaft? - Zur Nutzung fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens durch Lehramtsstudierende im Bachelorstudium. *Didaktik Deutsch*, 25(48), 36–54.
- Masanek, N., & Kilian, J. (Hrsg.). (2020). *Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch: Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung*. Peter Lang.
- Matz, D. (2021). *Interpretationskonzepte von Deutschlehrkräften und ihren Schüler*innen: Eine explorative Studie*. University of Bamberg Press.
- Mayer, J. (2017). *Wege literarischen Lernens: Eine qualitativ-empirische Studie zu literarischen Erfahrungen und literarischem Lernen von Studierenden in literarischen Gesprächen*. Schneider Verlag Hohengehen.
- Mayr, J., Hanfstingl, B., & Neuweg, G. H. (2020). Persönlichkeitsansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 141–147). Klinkhardt.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler: Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 583–614). Waxmann.
- Pflugmacher, T. (2015). Verstehen verstehen – verstehen. Literaturpädagogische Professionalität als Herausforderung von Literaturdidaktik und Literaturvermittlung. In C. Bräuer & D. Wieser (Hrsg.), *Lehrende im Blick: Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik* (S. 131–158). Springer.
- Pieper, I. (2023). „Die Perspektive der Geschichte, da müssten wir noch 'n Wort drüber verlieren“: Zur Fachlichkeit des Literaturunterrichts. *Didaktik Deutsch*, 54(28), 3–16.
- Pieper, I., Böhme, K., & Bertschi-Kaufmann, A. (2020). Professionelle Orientierungen im Literaturunterricht: Welche Ziele verfolgen Lehrkräfte in der Sekundarstufe I? In F. Schmidt & K. Schindler (Hrsg.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften: Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionalisierungsforschung* (S. 47–72). Peter Lang.
- Pissarek, M., & Schilcher, A. (2015). Fachspezifische Lehrerkompetenzen im Fach Deutsch messen? Modellierung und Konstruktvalidierung eines Erhebungsinstruments im Rahmen der Projektgruppe FALKO Regensburg. In C. Bräuer & D. Wieser (Hrsg.), *Lehrende im Blick: Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik* (S. 321–340). Springer.
- Pissarek, M., & Schilcher, A. (2017). FALKO-D: Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden: Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchoff, & R. H. Mulder (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 68–109). Waxmann.
- Praetorius, A.-K., Martens, M., & Brinkmann, M. (2022). Unterrichtsqualität aus Sicht der quantitativen und qualitativen Unterrichtsforschung: Methodische Ansätze, zentrale Ergebnisse und kritische Reflexion. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 867–886). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_40

- Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 642–661). Waxmann.
- Schilcher, A., & Rader, M. (2022). Professionalität von Deutschlehrkräften – auf der Suche nach der guten Deutschlehrkraft. In T. Brand, J. Kilian, A. Sosna, & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Deutsch unterrichten* (S. 72–89). Klett | Kallmeyer.
- Schmidt, F. (i. Vorb.). *Erklären fachlicher Inhalte im Literaturunterricht*. Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Schmidt, F., & Hesse, F. (2022). Gespräche von Praxissemesterstudierenden zur Planung von Unterrichtsstunden im Gegenstandsfeld Literatur: Erste Befunde zur Gestaltung und zu inhaltlichen Relevanzsetzungen. In J. Heins, K. Kleinschmidt-Schinke, D. Wieser, & E. Wiesner (Hrsg.), *Üben. Theoretische und empirische Perspektiven in der Deutschdidaktik* (S. 247–267). SLLD-B.
- Schmidt, F., & Schindler, K. (Hrsg.). (2020). Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften: Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionalisierungsforschung. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b16771>
- Sherin, M. G. (2017). Exploring the Boundaries of Teacher Noticing: Commentary. In E. O. Schack, M. H. Fisher, & J. A. Wilhelm (Hrsg.), *Teacher Noticing: Bridging and Broadening Perspectives, Contexts, and Frameworks* (S. 401–408). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-46753-5_23
- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Simböck, L., Lindl, A., & Krauss, S. (2024). Längsschnittliche Kompetenzmessung im Projekt FALKO-PV. In B. Barzel, P. Ebers, F. Rösken, A. Büchter, F. Schacht, & P. Scherer (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2024. 57. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik vom 04.03.2024 bis 08.03.2024 in Essen* (S. 1625–1626). WTM-Verlag. <https://doi.org/10.37626/GA9783959872782.0>
- Steinmetz, M. (2020). *Verstehenssupport im Literaturunterricht: Theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28378-0>
- Stolle, A. R. (2017a). *Deutungsmuster von Lehrpersonen im Literaturunterricht der Oberstufe*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b11507>
- Stolle, A. R. (2017b). Deutungsmuster von Lehrpersonen im Literaturunterricht. Potential, theoretische Grundlagen und exemplarische Deutungsmusterrekonstruktion. In C. Dawidowski, A. R. Hoffmann, & A. R. Stolle (Hrsg.), *Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik: Konzepte und Projekte* (S. 143–160). Peter Lang.
- Susteck, S. (2018). *Schwierige Aufgaben: Deutschdidaktische Debatten und die Konstruktion literaturunterrichtlicher Aufgaben durch Studierende*. Beltz Juventa.

- Susteck, S. (2021). Covid-Fernunterricht in der quantitativen Forschung. Ein Bericht mit ersten Ergebnissen der Studie "Digitales Distanzlernen im Deutschunterricht (DIDID). *Didaktik Deutsch*, 26(51), 50–63.
- Tengberg, M., van Bommel, J., Nilsberth, M., Walkert, M., & Nissen, A. (2021). The Quality of Instruction in Swedish Lower Secondary Language Arts and Mathematics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(5), 760–777. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1910564>
- van Es, E. A. (2011). A Framework for Learning to Notice Student Thinking. In M. G. Sherin, V. R. Jacobs, & R. A. Philipp (Hrsg.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes* (S. 134–151). Routledge.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to Notice: Scaffolding New Teachers' Interpretations of Classroom Interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571–596.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2021). Expanding on prior conceptualizations of teacher noticing. *ZDM – Mathematics Education*, 53(1), 17–27. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01211-4>
- Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M., & Pietsch, M. (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts: Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(66. Beiheft), 63–79.
- White, M., & Klette, K. (2023). What's in a score? Problematizing interpretations of observation scores. *Studies in Educational Evaluation*, 77(101238), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101238>
- Wiechmann, Y. (i. V.). *Professionelle Unterrichtswahrnehmung im Literaturunterricht. Entwicklung eines videobasierten Testinstruments zur Erfassung literaturdidaktikspezifischer professioneller Unterrichtswahrnehmung von typischen Situationen im Literaturunterricht*. Dissertation. Universität Hamburg.
- Wieser, D. (2019). Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Literaturunterricht. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2: Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien: Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung* (3., stark überarbeitete Aufl., Bd. 11/2, S. 353–384). Schneider Verlag Hohengehren.
- Wieser, D. (2020). Verbindende Fragen, Unübersichtlichkeiten und weiterführende Perspektiven – Beobachtungen zu den Beiträgen dieses Bandes. In F. Schmidt & K. Schindler (Hrsg.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften: Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionalisierungsforschung* (S. 247–262). Peter Lang.
- Wieser, D., Pieper, I., & Lessing-Sattari, M. (2021). Was ist und wie entwickelt sich „angemessenes“ literarisches Verstehen? Perspektiven von Lehrenden auf Verstehensprozesse von Lernenden. In L. Brenz & T. Pflugmacher (Hrsg.), *Normativität und literarisches Verstehen* (S. 155–174). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b17603>
- Winkler, I. (2011). *Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht: Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92698-8>
- Winkler, I. (2015a). Durch die Brille der anderen sehen. Professionsbezogene Überzeugungen im Lehramtsstudium Deutsch. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 62(2), 192–208.
- Winkler, I. (2015b). „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. *Lese-räume*, 2, 155–168.

- Winkler, I. (2017). Potenzial zu kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht: Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstrukts der Unterrichtsforschung. *Didaktik Deutsch*, 22(43), 78–97.
- Winkler, I. (2019). Zwei Welten!? - Inwieweit das Studium der Fachdidaktik Deutsch zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann. *Didaktik Deutsch*, 26(46), 64–82.
- Winkler, I. (2020). Cognitive Activation in L1 Literature Classes: A content-specific framework for the description of teaching quality. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1–32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.03>
- Winkler, I., Heinrich, M., Fischer, A., & Krause, U. (2016). Multiperspektivität in der Lehrerbildung. Fächerübergreifendes Lernen in der Mathematik- und Deutschdidaktik. In I. Winkler & F. Schmidt (Hrsg.), *Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik* (S. 181–199). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05665-5>
- Winkler, I., & Seeber, A. (2020). Facetten literaturdidaktischer Kompetenz bei Deutschstudierenden vor und nach dem Praxissemester. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit videobasierter Lernbegleitung. *Didaktik Deutsch*, 25(49), 23–49. <https://doi.org/10.25656/01:22286>
- Winkler, I., & Steinmetz, M. (2016). Zum Spannungsverhältnis von deutschdidaktischen Fragestellungen und empirischen Erkenntnismöglichkeiten am Beispiel des Projekts KoALa. In M. Krelle & W. Senn (Hrsg.), *Qualitäten von Deutschunterricht* (S. 37–56). Fillibach bei Klett.
- Witte, T., & Sâmihăian, F. (2013). Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 13(1), 1–22. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2013.01.02>

Autoreninformationen

Florian Hesse, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter (Postdoc) am Lehrstuhl für Fachdidaktik Deutsch an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Unterrichts- und Professionalisierungsforschung sowie in der Erforschung Künstlicher Intelligenz im Deutschunterricht.

Friedrich-Schiller-Universität Jena
Institut für Germanistische Literaturwissenschaft
Fachdidaktik Deutsch
Fürstengraben 18
D-07743
florian.hesse@uni-jena.de

Marco Magirius, Dr. phil., ist Akademischer Rat an der Universität Erfurt. Er forscht zu Gesprächen im Literaturunterricht, Überzeugungen von Studierenden und Lehrenden, KI im Literaturunterricht, Didaktik der Interpretation und Literaturtheorie, Adoleszenzromanen sowie zur Multimodalität grafischer und digitaler Literatur.

Universität Erfurt
Seminar für Sprachwissenschaft
Deutschdidaktik
Alfred-Weber-Platz 6
D-99089 Erfurt
marco.magirius@uni-erfurt.de

Jochen Heins, Dr. phil., Professor für Didaktik der deutschen Literatur am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Universität Hildesheim. Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenprofessionalisierungsforschung (Professionelle Wahrnehmung), Unterrichtsforschung (Aufgaben- und Übe-Forschung), Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik.

Universität Hildesheim
Institut für deutsche Sprache und Literatur
Universitätsplatz 1
D-31141 Hildesheim
heinsj@uni-hildesheim.de