

Jochen Heins

Unterrichtswahrnehmung von Literaturunterricht

Befunde zur Wahrnehmung von Unterrichtssituationen mit unterschiedlichem Anforderungsniveau

Classroom perception of literature lessons. Findings on the perception of teaching situations with different levels of demands

Der Beitrag stellt Befunde einer Studie vor, in der die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Bachelorstudierenden (N=4), Masterstudierenden (N=4) und Lehrer*innen (N=4) bei der Befassung mit Video-Vignetten aus dem Literaturunterricht untersucht wurde. Den Video-Vignetten sind typische Problemsituationen eingeschrieben (Heins 2018), die sich in ihrem Anforderungsniveau für die professionelle Wahrnehmung unterscheiden. In Form von reflektierenden Kommentaren liegen für alle Proband*innen Wahrnehmungsdaten zu beiden Vignetten vor. In einer strukturierenden und evaluativen inhaltsanalytischen Auswertung wurden die Daten hinsichtlich der *Aufmerksamkeitsfokussierung*, der *Verarbeitungstiefe* und des *Erkennens der Problemsituationen* kodiert. Die Befunde weisen darauf hin, dass ein Erkennen der fachdidaktischen Problemsituationen nur dann gelingt, wenn auch der fachliche *Lerngegenstand* und die *Lernenden* im Fokus der Aufmerksamkeit stehen. Dies gelingt den Proband*innen in Abhängigkeit vom Anforderungsniveau der Situation, was in dieser Studie als Hinweis auf den Entwicklungsstand der Disposition zur professionellen Unterrichtswahrnehmung angenommen wird.

Keywords: Professionelle Unterrichtswahrnehmung, Lehrer*innenprofessionalisierung, Video-Vignetten, Literaturunterricht

This article presents findings from a study in which the professional teaching perceptions of bachelor students (N=4), master students (N=4), and teachers (N=4) were investigated when coping with video vignettes from literature classes. The video vignettes are inscribed with typical problem situations in literature didactics (Heins 2018), which differ in their level of demand for professional perception. Perceptual data for both vignettes are available for all subjects in the form of reflective comments. In a structuring and evaluative content analytic evaluation, the data has been coded with respect to attentional focus, depth of processing as well as recognition of problem situations. The findings indicate that a recognition of the subject specific problem situations is only successful if the subject specific learning object and the learners are both in the focus of attention. The subjects succeed in doing this depending on the level of challenge, which is assumed in this study to be an indication of the stage of development of the disposition to professional classroom perception.

Keywords: Professional teaching perception, teacher professionalization, video vignettes, literature lessons

© 2022, 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 2 (2022)

veröffentlicht am 21.04.2022

<https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9649>

Gefördert durch
DFG Deutsche
Forschungsgemeinschaft

1| Professionelle Wahrnehmung – Eine Verortung im Diskurs der Lehrer*innenprofessionalisierung

Zu den Anliegen der Lehrer*innenprofessionalisierungsforschung gehört es, die Anforderungen und Herausforderungen herauszuarbeiten, denen Lehrer*innen im Praxisfeld Unterricht gegenüberstehen, um darauf aufbauend die Lehrer*innenbildung zu verbessern.

Die professionelle Unterrichtswahrnehmung gewinnt dabei zunehmend an Bedeutung, da das Konzept der professionellen Unterrichtswahrnehmung jene mentalen Prozesse umfasst, die eine Verknüpfung der Dispositionen (Professionswissen, Überzeugungen, Fähigkeiten/Skills und Affekte/Motivation) mit der Performanz im Handlungskontext schaffen (Blömeke et al., 2015; Blömeke & Kaiser, 2017). Den mentalen Prozessen der Unterrichtswahrnehmung kommt die Funktion zu, eine situationsspezifische Wissensaktivierung und Anwendung zu ermöglichen. Scholten et al. (2020) fassen mit Bezug auf Lipowsky 2006 zusammen:

What a teacher notices is fundamental in determining what action is taken, which in turn has implications for student learning (Scholten et al., 2020, S. 164).

Erkenntnisse zur professionellen Unterrichtswahrnehmung und ihrer Entwicklung liegen bisher insbesondere aus der Mathematik- sowie Naturwissenschaftsdidaktik und der Erziehungswissenschaft vor. Da die professionelle Unterrichtswahrnehmung als wissensbasierter Prozess fachspezifisch zu untersuchen ist (Meschede et al., 2015), stellt das Fehlen literaturdidaktisch-empirische Erkenntnisse ein Desiderat der literaturdidaktischen Forschung dar. In der vorliegenden Studie wird der Frage nachgegangen, wie zwei typische Problemsituationen (Heins 2018), die sich im Anforderungsniveau unterscheiden, von Proband*innen unterschiedlich bewältigt werden. Die vorliegende Studie¹ schließt dazu an vorangehende Untersuchungen von Heins 2018, Heins 2020a und Heins und Wiechmann 2020 an und versucht, die Unterschiede hinsichtlich der *Aufmerksamkeitsfokussierung* und der *Verarbeitungstiefe* bei der Wahrnehmung der unterschiedlich komplexen Problemsituationen des Literaturunterrichts herauszuarbeiten. Unter *Aufmerksamkeitsfokussierung* wird in dieser Studie verstanden, auf welche lernrelevanten Unterrichtsfaktoren (*Gegenstand, Lernende, Lehr-Lern-Ziele, Lehr-Lern-Methoden*, Heins 2018) im Prozess der Wahrnehmung die Aufmerksamkeit gerichtet wird. Die Informationen, auf die die Aufmerksamkeit gerichtet wird, werden in einer Folge von hierarchischen Prozessen mental verarbeitet, angereichert und elaboriert (Craik & Lockhard, 1973, S. 675). An diese Annahme wird mit dem Konzept der *Verarbeitungstiefe* angeschlossen, indem zwei Stufen der Verarbeitungstiefe unterschieden werden (Stufe 1: Benennen, Behaupten, Einordnen; Stufe 2: begründetes Erschließen, begründetes Zuschreiben einer Bedeutung).

2| Theoretischer Rahmen der Studie

2.1| Professionelle Unterrichtswahrnehmung

Das Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung ist im kompetenztheoretischen Professionalisierungsrahmen verortet (Baumert & Kunter, 2006). Darin wird professionelle

¹ Das hier vorgestellte Projekt ist Teil des Projekts „Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen (ProfaLe)“, das im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird.

Lehrerkompetenz nicht auf das Vorhandensein bestimmter deklarativer Wissensbestände reduziert (vgl. Herzmann & König, 2016, S. 108), sondern der Situationsbezug wird über das Konstrukt der professionellen Wahrnehmung verstärkt aufgenommen (vgl. Kramer et al., 2017). In Anlehnung an Sherin et al. (2011) verstehen Schäfer & Seidel (2015) professionelle Unterrichtswahrnehmung als

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

Professionelle Unterrichtswahrnehmung umfasst nach Sherin et al. (2011, auch van Es & Sherin, 2002) den Prozess der *Aufmerksamkeitsfokussierung* (selective attention) und jene Prozesse, die als *knowledge-based reasoning* bezeichnet werden. *Reasoning* meint

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

Blömeke et al. (2015) fassen diese Prozesse in ihrem Modell von Lehrerkompetenz als die situationsspezifischen Fähigkeiten *Perception* sowie *Interpretation* und ergänzen gegenüber dem *noticing*-Konzept von Sherin und Kolleg*innen (Sherin et al., 2011) noch die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen (*Decision-Making*).

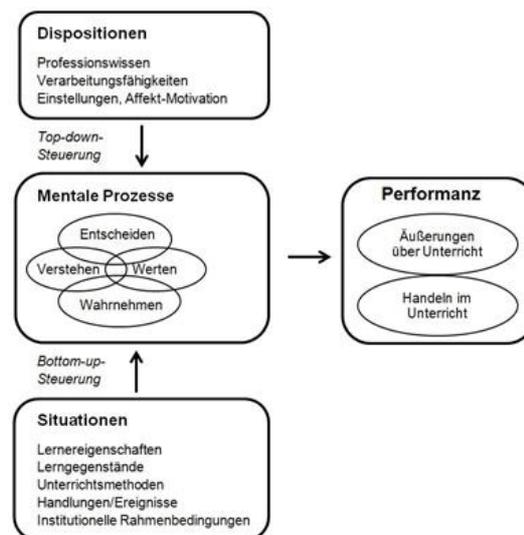


Abb. 1: Kognitive Verarbeitung von beobachtetem Unterricht
(Heins & Zabka, 2019, S. 907)

Heins & Zabka folgen in ihrem Modell der *kognitiven Verarbeitung von beobachtetem Unterricht* (Heins & Zabka, 2019, S. 907) dem Postulat einer vermittelnden Ebene zwischen den Dispositionen eines Subjekts und seinem Handeln. Anders als im PID-Modell rechnen sie die Verarbeitungsfähigkeiten *Wahrnehmen*, *Interpretieren* und *Entscheiden* jedoch dem Bereich der Dispositionen zu. In der mentalen Verarbeitung einer wahrgenommenen Situation, so ihre Annahme, werden neben den Dispositionen Wissen, Einstellungen und Affektmotivationen auch die Verarbeitungsfähigkeiten situationsspezifisch aktiviert („Mentale Prozesse“ in Abb. 1 entsprechen den aktivierten Dispositionen), wodurch der Schritt von übersituativ bestehenden

Dispositionen zu deren Performanz im Handlungskontext vollzogen wird. Erst durch diese theoretische Verschiebung wird es möglich, die Verarbeitungsfähigkeiten eines Individuums als von Situation zu Situation einigermaßen konstant anzusehen und dem Kompetenzbegriff von Weinert zuzurechnen (Heins & Zabka, 2019, S. 906): „Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen“ (Hartig & Klieme, 2007, S. 72). Was bei der professionellen Wahrnehmung herausfordernd ist bzw. woraus sich eine Abstufung im Schwierigkeitsgrad ergibt, hierauf kann ein Blick in die Expert*innen-Noviz*innen-Forschung, die aufzeigt, welche Herausforderungen Expert*innen eher bewältigen können als Noviz*innen, Hinweise liefern.

- Bezogen auf die *Aufmerksamkeitsfokussierung* stellt es sich als herausfordernd dar, (a) viele lernrelevante Ereignisse und Merkmale gleichzeitig wahrzunehmen (Stahnke et al., 2016) und (b) die Aufmerksamkeit dabei auch auf überraschende Ereignisse zu richten, die häufig eine hohe Lernrelevanz im Unterricht haben. Besonders herausfordernd für die Aufmerksamkeitsfokussierung sind Ereignisse und Merkmale, die (c) nicht unmittelbar auf der Ebene der Oberflächenmerkmale zu erkennen sind, sondern auf der Ebene der Tiefenmerkmale von Unterricht liegen (vgl. Oser & Baeriswyl, 2001).² Die Wahrnehmung des Klassenraummanagements (wie etwa Aufmerksamkeit, Disziplin und Kontrolle des Klassenraums) stellt sich entsprechend als weniger anspruchsvoll heraus als die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf das Lernen der Schüler*innen oder auf inhaltliche Fragen zum fachlichen Lerngegenstand (vgl. Carter et al., 1988; Copeland et al., 1994; Sabers et al., 1991; Santagata & Yeh, 2016; Wolff et al., 2015; van Es, 2011).

Die Anforderungen an die *Verarbeitungstiefe* stehen damit in einem Zusammenhang.

- Mit Blick auf die *Verarbeitungstiefe* zeigt sich, dass (1) eine stärker interpretierende Haltung (die Hinweise auf eine größere Verarbeitungstiefe gibt) anspruchsvoller ist als ein beschreibendes Wahrnehmen des Unterrichts. Für die Wahrnehmung von Tiefenmerkmalen einer Situation ist eine größere Verarbeitungstiefe erforderlich, um im Rückgriff auf Erfahrungen und Wissen lernrelevante Ereignisse interpretierend zu erschließen (Gold et al., 2016; Sherin & van Es, 2009). Weiter stellt sich (2) die für die Wahrnehmung erforderliche Reichhaltigkeit (Berliner, 2001) sowie Genauigkeit (Kaiser et al., 2015) der Vernetzung mit Wissen und Erfahrungen in der mentalen Verarbeitung als ein die Schwierigkeit beeinflussendes Merkmal dar.

Die Anforderungen an die Kompetenz zur professionellen Wahrnehmung sind hoch – so kann gebündelt werden –, wenn viele Aspekte zeitgleich fokussiert werden müssen – mit denen man u. a. nicht gerechnet hat –, wenn auf Tiefenmerkmale interpretativ geschlossen werden muss und dazu professionelles Wissen erforderlich ist.

² Mit Oberflächenmerkmalen sind zumeist für Außenstehende leicht erschließbare, „verhaltensnahe, gut beobachtbare und abgrenzbare Merkmale“ des Unterrichts (Pauli/Reusser, 2006, S. 783) gemeint. Tiefenmerkmale werden von Oser/Baeriswyl (2001) als eine Verkettung von Lernschritten bestimmt, die den Lernweg zu einem spezifischen Lernziel beschreiben. In der pädagogisch-psychologischen Unterrichtsqualitätsforschung hingegen werden die Tiefenmerkmale häufig über die Basisdimensionen qualitativollen Unterrichts konzeptualisiert (vgl. Decristan et al., 2020, S. 107-108).

2.2| Fokus der Aufmerksamkeit und Verarbeitungstiefe im Forschungsdiskurs

Mit dem Ziel, die vorliegende Studie in den Forschungsdiskurs zur professionellen Unterrichtswahrnehmung hinsichtlich der Untersuchung von *Aufmerksamkeitsfokussierung* und *Verarbeitungstiefe* einzuordnen, wird im Folgenden dargestellt, wie die beiden Konzepte in bestehenden Studien operationalisiert werden. Mit Blick auf die *Aufmerksamkeitsfokussierung* wird dazu an die Systematisierung von Praetorius & Charalambous (2018) angeschlossen, die Studien zur Beschreibung von Unterrichtsqualität danach sortieren, ob generische, fachspezifische oder hybrid generisch und fachspezifische Aspekte fokussieren werden.

- Im Projekt OBSERVER (Seidel et al., 2010) wird die Aufmerksamkeitsfokussierung von generischen Aspekten des Unterrichts untersucht: *Zielorientierung*, *Lernbegleitung* und *Lernatmosphäre*. Die Tiefe der mentalen Verarbeitung dieser Aspekte wird über die sprachlichen Handlungen (i) beschreiben, (ii) erklären und darauf aufbauend (iii) Vorhersagen treffen operationalisiert (Seidel et al., 2010, S. 299f.). Auch Gold et al. (2013, S. 142f.; 2016, S. 104-106) konzentrieren sich auf generische Aspekte und stellen die Klassenführung in den Fokus der Aufmerksamkeit. Sie unterscheiden hinsichtlich der Verarbeitungstiefe zwischen Beschreiben und Interpretieren.
- Die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf fachspezifische Aspekte steht u. a. im Zentrum der Studien von Jacobs et al. (2010), indem sie die Wahrnehmung des mathematischen Denkens von Schüler*innen untersuchen. In Bezug auf die mentale Verarbeitung untersuchen Jacobs et al., inwiefern das mathematische Denken der Schüler*innen bei der Interpretation der Situation und Entscheidungsfindung berücksichtigt wird, indem sie die Kommentare der Proband*innen dreistufig kodieren: robust evidence (2), limited evidence (1), lack of evidence (0) (vgl. Jacobs et al., 2010, S. 177-179). Auch Kersting und Kolleg*innen setzen einen fachspezifischen Fokus, indem sie die Aufmerksamkeit für *Mathematische Inhalte* und *Schüler*innendenken* untersuchen. Die Verarbeitungstiefe (*Depth in Interpretation*) wird dreistufig erfasst: Stufe 0: Beschreibungen oder Urteile ohne Beweis; Stufe 1: Nennung eines Aspekts oder mehrerer analytisch gewonnener Aspekte, die unverbunden bleiben; Stufe 2: Kohärente Argumentation unter Berücksichtigung mehrerer analytisch gewonnener Aspekte (vgl. Kersting, 2008, S. 348; Kersting et al., 2010, S. 174).
- Sowohl generische als auch fachspezifische Aspekte der Aufmerksamkeitsfokussierung werden in den Studien von Sherin und Van Es untersucht. Aufgezeichneten Diskussionen aus Videoclubs³ werden im Hinblick auf die Kategorien *Actor* (Student, Teacher, other) und *Topic* (Management, Climate, Pedagogy, Math thinking) ausgewertet, worüber der Fokus der Aufmerksamkeit erfasst wird. Mit der Kategorie *Stance* (describe, evaluate, interpret) erfassen sie ergänzend die Verarbeitungstiefe dreistufig (vgl. Sherin & van Es, 2009, S. 23f.). Auch Star & Strickland (2008) untersuchen sowohl die Fokussierung generischer als auch fachspezifischer Aspekte: Umgebung des Klassenraums, Klassenraummanagement, mathematischer Inhalt, Aufgaben und Kommunikation.

Die Darstellung zeigt mit Bezug auf die *Verarbeitungstiefe* eine vergleichbare Stufung: Die *Verarbeitungstiefe* einer Unterrichtsbeobachtung wird danach bestimmt, ob die Proband*innen eine Situation ohne weiterführende interpretative Äußerungen nur beschreiben und beurteilen

³ Gespräche über eigenen Unterricht, der videografiert vorliegt (siehe dazu Sherin & van Es, 2009).

(Stufe 1), sie ein oder mehrere Aspekte in interpretativer Weise, d.h. auch im Rückgriff auf Wissen, benennen, ohne diese Aspekte jedoch in einen Zusammenhang zu bringen (Stufe 2) oder ob mehrere Aspekte in einer kohärenten Interpretation integriert werden, auf übergreifende Prinzipien bezogen und in Ursache-Wirkungszusammenhänge gefasst werden (Stufe 3) (vgl. bspw. Kersting, 2008; Kersting et al., 2010; van Es, 2011; Schäfer & Seidel, 2015). In ähnlicher Weise unterscheiden Scholten & Sprenger (2020) die Kategorien *Description*, *Traces of Interpretation* und *Interpretation in a narrower sense*, die in der vorliegenden Studie aufgenommen werden (siehe 4.4 und Anhang).

Mit Blick auf die *Aufmerksamkeitsfokussierung* wird erkennbar, dass in den dargestellten Studien bedeutsame Dimensionen für Unterrichtsqualität fokussiert werden (Praetorius & Charalambous, 2018). Diese Fokussierung ist insofern überzeugend, als „Unterrichtsqualität stets ein Amalgam aus Fachinhalten, deren Didaktik und pädagogisch sowie psychologischen Aspekten darstellt.“ (Praetorius & Gräsel, 2021, S. 170-172) Praetorius et al. (2020) heben entsprechend hervor, dass die Fachspezifik bei der Erhebung von Unterrichtsqualität davon abhängt, auf welcher Ebene der Konkretion man diese erfasst (Praetorius et al., 2020, S. 427-428). Diese Annahme kann auf die Untersuchung der professionellen Wahrnehmung von Unterrichtssituationen übertragen werden: Gerade die Untersuchung domänenspezifischer Foki der *Aufmerksamkeitsfokussierung* wird stets Merkmale qualitätsvollen Unterrichts berühren.

Fachunspezifische Unterrichtsfaktoren, die fachdidaktisch konkretisiert wurden, haben auch Heins und Wiechmann (2020) genutzt, um die *Aufmerksamkeitsfokussierung* zu untersuchen. Heins (2018) hat dazu die vier lernrelevanten Unterrichtsfaktoren (a) *Gegenstand*, (b) *Lehr-Lern-Ziele*, (c) *Dispositionen der Lernenden* und (d) *Lehr-Lern-Methoden* unterschieden (vgl. auch Heins und Wiechmann, 2020, S. 181-183 oder Kiper & Mischke, 2009, S. 30) und in einem Tetraeder-Modell zusammengeführt (siehe Abb. 2). Die Lehrperson, die die Verantwortung für die Koordination der Unterrichtsfaktoren bei der Planung und Durchführung von Unterricht trägt, bildet die Mitte des Modells. Die Idee des Modells ist, dass alle Eckpunkte zueinander in ein Spannungsverhältnis geraten können. Ein Spannungsverhältnis tritt dann auf, wenn mindestens zwei Unterrichtsfaktoren divergieren bzw. auseinandertreiben, wodurch eine Situation hinsichtlich der zwei lernrelevanten Unterrichtsfaktoren problematisch wird (Heins, 2018, S. 38). Den sechs möglichen Spannungsverhältnissen lassen sich typische fachspezifische Problemsituationen zuordnen (Heins, 2018).⁴

⁴ Vier fachspezifische Spannungsverhältnisse werden im Rahmen der Darstellung der Vignetten beschrieben.

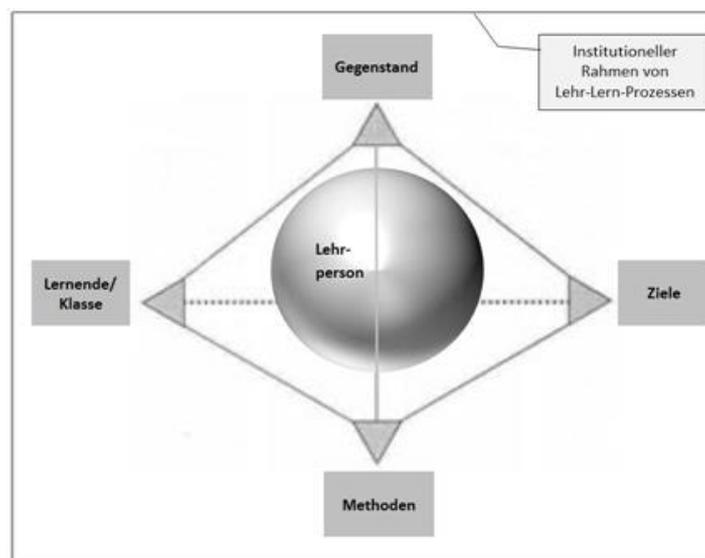


Abb. 2: Das um fachdidaktische Differenzierung reduzierte Modell von Heins (2018)

Den Fokus der Aufmerksamkeit erfassen Heins und Wiechmann darüber, welche dieser Unterrichtsfaktoren von den Proband*innen wahrgenommen werden. Die quantitative Komplexität der Wahrnehmung bestimmen sie darauf aufbauen durch eine Auswertung, wie viele der lernrelevanten Unterrichtsfaktoren zeitgleich wahrgenommen, d.h. in der Wahrnehmung miteinander koordiniert werden (siehe dazu Heins & Wiechmann, 2020, S. 189). Heins und Wiechmann zeigen in den Kommentaren von Bachelor- und Masterstudierenden sowie Lehrer*innen zu einer Unterrichtssituation auf, dass die quantitative Komplexität der Wahrnehmung mit dem Expertisegrad zunimmt, wobei der größte Anstieg im Vergleich von Bachelor- und Masterstudierenden liegt (Heins & Wiechmann, 2020, S. 187-188). Sie zeigen ferner, dass die Unterrichtsfaktoren *Lehr-Lern-Ziele* und *Lehr-Lern-Methoden* „Basisaspekte der Unterrichtswahrnehmung“ sind (Heins & Wiechmann, 2020, S. 190), die bei einer höheren quantitativen Komplexität um die Aufmerksamkeit für den *Gegenstand* oder die *Lernenden* ergänzt werden. Dieser Ansatz zur Erfassung des Aufmerksamkeitsfokus' wird in der vorliegenden Studie fortgeführt (siehe 4.4).

Die Fallanalysen von Heins (2020), in denen er Unterschiede in der Unterrichtswahrnehmung auf zugrundeliegende Skripts von Literaturunterricht zurückführt, geben Hinweise auf die Verarbeitung der wahrgenommenen Situation: Die Analysen zeigen, dass Bachelorstudierende die Situation skriptgeleitet erkennen, ohne die Situation in ihrer Spezifik zu verarbeiten. Für die Masterstudierenden lässt sich ein situationspezifisches Erschließen aufzeigen. Sie analysieren die Situation sehr genau, um sie in ihrer Eigenart zu erschließen und darauf aufbauend zu beurteilen oder Handlungsentscheidungen zu treffen. Die Lehrer*innen der Studie wiederum erkennen die Spezifik einer Situation spontan und – so die Argumentation von Heins – auf der Basis variantenreicher Skripts (Heins, 2020, S. 12-24). Bezieht man diese Befunde auf die oben referierten Operationalisierungen der *Verarbeitungstiefe*, dann lassen sich Bezüge zur Stufe 1 (Beurteilen ohne interpretative Verarbeitung der Situation) und Stufe 3 (kohärente situationspezifische Interpretation) erkennen.

3| Zielsetzung und Fragestellungen

Professionalität der Wahrnehmung zeigt sich darin, dass die zentralen lernrelevanten Aspekte einer Situation erkannt werden. Die Studie von Heins und Wiechmann (2019) konnte darauf noch keine Hinweise geben, da sie die *Aufmerksamkeitsfokussierung*, nicht aber die *Verarbeitungstiefe* untersucht, um das Konstrukt der professionellen Wahrnehmung zu erfassen, das sich aus den zwei Teilprozessen *Aufmerksamkeitsfokussierung* (selective attention) und *Verarbeitung* (knowledge-based reasoning) zusammensetzt (siehe 2.1). Die Studie von Heins (2020) und die referierten Befunde der Expert*innen-Noviz*innen-Forschung deuten darauf hin, dass es einen Zusammenhang zwischen der *Aufmerksamkeitsfokussierung*, der *Verarbeitungstiefe* und dem Erkennen der zentralen lernrelevanten Aspekte einer Situation gibt.

- (1) Die Studie geht darum der Frage nach, ob sich Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen der quantitativen Komplexität (Anzahl der zugleich fokussierten lernrelevanten Aspekte) und der Verarbeitungstiefe mit dem Erkennen der Problemsituationen finden lassen.

Den Studien von Heins und Wiechmann (2020) und Heins (2020) liegen Wahrnehmungsdaten zu je einer Unterrichtssituation zugrunde. Versteht man Kompetenz als die bei Individuen einigermaßen konstante Disposition zur Bewältigung bestimmter Probleme (siehe 2.1), dann müsste sich der Entwicklungsstand der Disposition in der Performanz der Bewältigung von Situationen zeigen, die die Kompetenz in unterschiedlich starker Weise herausfordern – so die zentrale Annahme der Kompetenzdiagnostik, der hier gefolgt wird.

- (2) Die Studie geht darum der Frage nach, ob und wie sich bei den Proband*innen Unterschiede in der Performanz bei der Wahrnehmung von zwei Situationen aus dem Literaturunterricht zeigen, die sich in ihrem Anforderungsniveau unterscheiden.

4| Forschungsdesign der Studie

4.1| Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte im Sommer 2018 an der Universität Hamburg. In einem videovignettenbasierten Erhebungssetting wurde den Proband*innen die Möglichkeit geboten, zwei Videovignetten mit unterschiedlichem Anforderungsniveau (Goethe- und Luther-Vignette)⁵ nacheinander beliebig oft zu betrachten und jeweils einen *reflektierenden* Kommentar zu schreiben. Der Einsatz von zwei Videovignetten dient dem Zweck, Formen mentaler Situationsverarbeitung in Abhängigkeit vom Anforderungsniveau zu identifizieren.

Die Aufforderung an die Proband*innen wurde bewusst nicht auf bestimmte Merkmale der Situation gelenkt. Aufgefordert wurden die Proband*innen lediglich, *unterrichtsrelevante Situationen zu benennen und wenn möglich Alternativen aufzuzeigen*. Diese Aufforderung und das offene Antwortformat sind dazu geeignet, die selektive Aufmerksamkeitsfokussierung zu erfassen, die durch eine Fokussierung oder durch ein geschlossenes Antwortformat gelenkt würde (vgl. Meschede et al., 2015, S. 320).

⁵ Zu den Vignetten siehe unten.

4.2| Vignetten

Die eingesetzten Videovignetten stammen aus einer Sammlung von Unterrichtssituationen zu typischen Problemsituationen im Literaturunterricht (vgl. Heins, 2018). Die Vignetten basieren auf beobachtetem oder aufgezeichnetem Unterricht, an dem die Problemsituationen methodisch kontrolliert erkannt wurden.⁶ Anschließend wurden die Unterrichtssituationen so geskriptet, dass die Problemsituationen das Zentrum der Vignette darstellen.⁷ In der vorliegenden Studie wurde die Goethe- und die Luther-Vignette eingesetzt. Die Entscheidung für diese beiden Vignetten liegt darin begründet, dass sie sich in ihrem Anforderungsniveau unterscheiden und damit hinsichtlich Fragestellung 2 der Untersuchung erkenntnisbedeutsam sein können. Die Unterschiede im Anforderungsniveau der beiden Situationen resultieren insbesondere daraus, ob die lernrelevanten Problemzusammenhänge mit der Ebene der Oberflächenmerkmale der Situation verbunden sind oder ob sich auf der Ebene der Oberflächenmerkmale keine Hinweise auf die Tiefenmerkmale der Situation finden.

Der Goethe-Vignette sind vor allem zwei Problemsituationen eingeschrieben, die den fachspezifischen Problemfeldern „Probleme der Verstehensziele“ und „Probleme im Interpretationsprozess“ (Heins, 2018, S. 35) zuzuordnen sind. In der dargestellten Unterrichtssituation behandelt eine 9. Klasse einer Stadtteilschule⁸ im Rahmen einer Unterrichtseinheit zur Liebeslyrik das Gedicht „Nähe des Geliebten“ von J. W. v. Goethe⁹. Nachdem die Lehrkraft das Gedicht einmal vorgetragen hat, eröffnet sie das Plenumsgespräch mit dem Satz: *Ich möchte heute mit euch die Frage klären, wer ist denn das Du in dem Gedicht?* Die Lernenden gehen im folgenden Gespräch auf diese Aufforderung und Zielformulierung nicht ein, sondern verfolgen eigene Fragestellungen, ohne ihre Vermutungen am Text zu prüfen. Die Lehrkraft greift nicht lenkend in das Gespräch ein und zieht sich weitestgehend auf die Moderationsfunktion zurück. Darin zeigen sich die beiden fachspezifischen Problemsituationen *Literarisches Verstehen als Spekulieren* (es findet keine Falsifikation von Verstehenshypothesen am Text statt und der Anspruch von Intersubjektivität wird nicht verfolgt) und *Bestimmtheitsgrad der Ziele* (der Lehrer greift nicht in den Prozess wilder Spekulationen ein, sondern die Lernenden verfolgen ihre Ziele) (Heins, 2018, S. 34f.). Es liegen damit Spannungsverhältnisse sowohl zwischen den Unterrichtskomponenten *Disposition der Lernenden* und *Gegenstand* als auch zwischen *Lehr-Lern-Methode* und *Lehr-Lern-Ziele* vor.

Die beiden der Goethe-Vignette eingeschriebenen Problemsituationen *Literarisches Verstehen als Spekulieren* und *Bestimmtheitsgrad der Ziele* sind (i) in der Interaktion der Schüler*innen untereinander, (ii) in der Rolle des Lehrers und (iii) in der Nicht-Berücksichtigung des Textes mit Oberflächenmerkmalen der Situation verknüpft. Damit finden sich auf der Ebene der Ober-

⁶ Methodisch kontrolliert meint, dass das für den Literaturunterricht typische Problem anhand des Rahmenmodells typischer Problemsituationen des Literaturunterrichts (Heins, 2018) bestimmt und kommunikativ validiert wurde.

⁷ Die geskripteten Vignetten wurden durch literaturdidaktische Expert*innen validiert.

⁸ Die Stadtteilschule ist eine Schulform, die in Hamburg 2010 als Teil des Zweisäulenmodells eingeführt wurde und die Hauptschule, die Realschule und die Gesamtschule ersetzt. Während man am Gymnasium nach acht Jahren Abitur machen kann, ist die Stadtteilschule neunstufig angelegt.

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

flächenmerkmale Hinweise auf die lernrelevante Ebene der Tiefenmerkmale (vgl. Decristan et al. 2020, S. 110), was die Wahrnehmung der lernrelevanten Unterrichtsfaktoren erleichtert.

In der zweiten Vignette wird die Fabel „Vom Raben und Fuchs“ in einer 6. Klasse in der Luther-Fassung bearbeitet. Die Lehrerin liest die Fabel vor, klärt Wortbedeutungen und arbeitet anschließend mit den Lernenden heraus, wie der Fuchs an den Käse kommt. Die Ergebnisse dieser ersten Erarbeitungsphase werden an der Tafel gesammelt. Genannt wird u. a. *Geschicklichkeit, Schlaueit, handelt mit Worten, sein schlaues Gehirn* usw. Im Anschluss erhalten die Schüler*innen eine weitere Aufgabe: Sie sollen erarbeiten, was der Rabe fühlt und denkt, als der Fuchs ihm das Kompliment macht, schön auszusehen und singen zu können. Im Anschluss an die zweite Bearbeitungsphase werden mit der Methode der Meldekette einige Aufgabenbearbeitungen angehört, bevor die Lehrerin zur Hausaufgabe überleitet, in der die Fabel in eine Geschichte mit realen Menschen in Alltagssituationen umgeschrieben werden soll. In dieser Vignette zeigen sich insbesondere *Probleme der Phasierung* (Heins, 2018, S. 34): Für das Verstehen der Fabel ist es grundlegend, die Redeabsicht des Fuchses zu verstehen und mit der inneren Situation des Raben in Verbindung zu bringen. Die Koordination von Figurenperspektiven ist eine typische Operation literarischen Verstehens (Andringa, 2000), die von der Lehrerin in zwei Unterrichtsphasen umgesetzt wird. In der Luther-Vignette wird der sequenzierte Verstehensprozess nicht zusammengeführt und werden die Figurenperspektiven nicht koordiniert. Hier sind es insbesondere die Unterrichtsfaktoren *Lernende (Verstehensprozess), Gegenstand und Methode (Sequenzierung des Verstehensprozesses)*, die in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen.

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

Für die Problemsituationen in der Luther-Vignette finden sich auf der Ebene der Oberflächenmerkmale weniger Stimuli, die auf die Probleme auf Ebene der Tiefenmerkmale hinweisen – die Stunde läuft störungsfrei und unauffällig. Um die *Probleme der Phasierung* und der *mangelnden Methodenfunktionalität für das fachliche Lernen* in der Luther-Vignette auf der Ebene der Tiefenmerkmale wahrzunehmen, sind sowohl Gegenstandskennntnis als auch ein Wissen über bzw. Aufmerksamkeit für die Lern- und Verstehenswege der Lernenden erforderlich. Die Luther-Vignette stellt damit höhere Anforderungen an die Kompetenz zur professionellen Wahrnehmung als die Goethe-Vignette.

4.3 | Proband*innen

Die Studie umfasst 12 Proband*innen aus drei Gruppen: Bachelorstudierende (N=4); Masterstudierende (N=4) und Lehrkräfte aus dem Schuldienst (N=4). Diese Auswahl der Proband*innen erfolgte nach der Maßgabe, Personengruppen mit unterschiedlichem Expertisegrad zu berücksichtigen und ist an den fünf Entwicklungsstadien der Expertise von Dreyfus/Dreyfus (1986) orientiert (adaptiert für die Entwicklung der Lehrer*innenexpertise von Berliner 2001, 2004, siehe auch Herzmann & König, 2016, S. 84f.). Diese aus dem Experten-Paradigma stammende Einteilung ist insofern nicht unproblematisch, als bezogen auf den Expertisegrad ein Zusammenhang zwischen viel lehrpraktischer Erfahrung und hoher Qualität bisher nicht empirisch nachgewiesen wurde. Zugleich ist es kaum bzw. nur mit großem Aufwand möglich, bei der Auswahl von Lehrkräften das in der Expertiseforschung gängige Merkmal für Expertise anzulegen: die domänenspezifisch dauerhaft herausragende Leistung einer Person im Vergleich zu anderen Personen (vgl. Berliner, 2001, S. 466-468). Die vorliegende Studie verwendet den Expertisebegriff darum nicht *qualitativ wertend*, sondern nur in Bezug auf die *zeitliche Dauer* der Erfahrung (vgl. Blömeke et al., 2005, S. 236), die sich bei den Proband:innen wie folgt darstellt: Bachelorstudierende: ohne fachdidaktisch begleitete schulpraktische Erfahrung; Masterstudierende: mit fachdidaktisch begleiteter schulpraktischer Erfahrung; Lehrer*innen: mit mindestens fünf Jahren schulpraktischer Erfahrung nach dem Referendariat.

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

Abb. 3: Qualitativer Stichprobenplan

Der Auswahl liegt die Annahme zugrunde, dass mit einer höheren Erfahrung auch eine höhere Kompetenz der professionellen Wahrnehmung einhergeht, sodass Unterschiede in der Performanz der Proband*innen bei der Wahrnehmung der beiden Situationen mit unterschiedlichem Anforderungsniveau untersuchbar gemacht werden können (Fragestellung 2). Die kleine Fallzahl legitimiert sich durch den explorativen Status der Untersuchung.

4.4 | Methodisches Vorgehen der Datenauswertung

Die Auswertung der Daten erfolgte mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (vgl. Kuckartz, 2018, S. 102), die getrennt in drei Schritten vollzogen wurde. Zur Kodierung (a) der *Aufmerksamkeitsfokussierung* und (b) der *Verarbeitungstiefe* wurde eine inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse durchgeführt. Auf diese Kodierung aufbauend wurde in einem dritten Schritt bewertend unter Verwendung evaluativer Kategorien kodiert (vgl. Kuckartz, 2018, S. 44), ob (c) die *ingeschriebenen Problemsituationen erkannt* wurden. Vorbereitend wurden die Kommentare durch zwei unabhängige Kodierer*innen anhand von Kriterien in Sinneinheiten eingeteilt, die einen zusammenhängenden Gedanken der Proband*innen beinhalten (vgl. Kuckartz, 2018, S. 104) und je einen kommentierten Aspekt der Unterrichtssituation umfassen. Zur Bestimmung der Interrater-Übereinstimmung wurde auf die prozentuale Überlappung zurückgegriffen (Kuckartz, 2018, S. 216) und wurden Zweifelsfälle konsensuell ausgehandelt. Herausgearbeitet wurde dazu ein Framework von Abgrenzungskriterien (siehe Anhang).

- (a) Zur Kodierung der *Aufmerksamkeitsfokussierung* wurde ein deduktives Vorgehen gewählt (vgl. Kuckartz, 2018, S. 64-66), in welchem die vier Unterrichtsfaktoren *Gegenstand*, *Lehr-Lern-Ziele*, *Dispositionen der Lernenden* und *Lehr-Lern-Methoden* die Kategorien bilden. Die Entwicklung des Kategoriensystems zu den Unterrichtsfaktoren ist bei Heins und Wiechmann (2020) beschrieben (im Anhang findet sich ein Auszug aus dem Kategoriensystem). Diese Kodierung gibt Aufschluss darüber, welche lernrelevanten Unterrichtsfaktoren von den Proband*innen *überhaupt* in den Blick genommen werden, ohne bereits den Fokus auf die eingeschriebenen Problemsituationen zu verengen. Um die Problemsituation erkennen zu können, so die Modellannahme, müssen zumindest jene Unterrichtsfaktoren bewusst wahrgenommen werden, aus deren Divergieren die typischen Problemsituationen resultieren.
- (b) Zur Kodierung der *Verarbeitungstiefe* wurde der *coding frame: interpretive stance* von Scholten und Sprenger (2020) übernommen, der anhand von Daten zur Unterrichtswahrnehmung von Geografielehrer*innen entwickelt wurde. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde das Kategoriensystem um Marker zur Kategorienzuweisung sowie Ankerbeispiele und Grenzfälle aus dem vorliegenden Material ergänzt. Da die vorliegenden Daten keine Kommentare umfassen, denen die Kategorie „description“ zugeordnet wurde, und nur zwei Kommentare als „Elaborate abstraction“ kodiert werden konnten, werden diese beiden Kategorien hier nicht im Kategoriensystem abgebildet. Der Fokus richtet sich auf die beiden Kategorien „Spuren von Interpretationen“ (Traces of interpretation) und „Interpretation im engeren Sinne“ (Interpretation in a narrower sense) (Scholten & Sprenger, 2020, S. 4). Die Verarbeitungstiefe wird darin – wie international üblich (siehe oben) – über die argumentative Struktur der Beiträge erfasst (siehe Anhang).¹⁰
- (c) Die Kodierung, ob die eingeschriebenen Problemsituationen durch die Proband*innen erkannt wurden, erfolgte mit Hilfe evaluativer Kategorien. Dazu wurden alle Kommentare einer Probandin oder eines Probanden betrachtet und eine Einschätzung vorgenommen, ob die Kommentare ein Erkennen der eingeschriebenen Problemsituation zeigen. Dafür sind in einem Kodiermanual drei Ausprägungen unterschieden (*Problemsituationen werden (1) erkannt, (2) teilweise erkannt* oder *(3) nicht erkannt*) und Aspekte benannt, deren Vorliegen als Hinweis auf ein Erkennen gewertet werden (siehe Anhang). Diese Kodierung gibt damit u. a. Aufschluss darüber, ob die Annahme zutrifft, dass ein Erkennen der Problemsituation eine *Aufmerksamkeitsfokussierung* auf die für die Problemsituation konstitutiven Unterrichtsfaktoren voraussetzt.

Der Auswertung liegt die Basisannahme zugrunde, dass von sprachlichen Artikulationen einer Person als beobachtbare Handlung inferenziell auf die kognitiven Prozesse der Wahrnehmung geschlossen werden kann (vgl. Schwindt, 2008, S. 41f., siehe auch Masanek, 2022, S. 14-15). Das Kodierverfahren kann anhand der vertiefenden Analysen von Beispielen in Abschnitt 5.3 nachvollzogen werden.

¹⁰ Zu Limitationen, die sich aus der Entscheidung ergeben haben, ein bestehendes Kodiersystem zu verwenden, siehe Kap. 7.

Nach einer Einarbeitungsphase wurden 100 % der Daten von zwei unabhängigen Personen kodiert und anschließend kommunikativ validiert. Teile der Daten wurden zusätzlich von einer weiteren Person kodiert, wenn sich Fälle als besonders herausfordernd für die Kodierung erwiesen.¹¹

5| Ergebnisse

5.1| Ergebnisse im Überblick

Insgesamt wurde das erhobene Material in 143 Sinneinheiten gegliedert (siehe Abb. 1). Die Sinneinheiten sind nahezu gleichverteilt auf die beiden Vignetten (Goethe: 70 Sinneinheiten; Luther: 73 Sinneinheiten). Auch die Verteilung von Sinneinheiten auf Lehrer*innen und Masterstudierende sind ausgeglichen (Lehrer*innen: 57; Masterstudierende: 51), wobei für die Lehrerinnen bei der Luther-Vignette eine leicht höhere Anzahl von Sinneinheiten gebildet wurde. Bei den Masterstudierenden ist es umgekehrt (Lehrer*innen: Goethe 24/Luther 33; Masterstudierende: Goethe 30/Luther 21). Für die Bachelorstudierenden wurden insgesamt weniger Sinneinheiten gebildet (35), die Verteilung auf die beiden Vignetten ist nahezu ausgeglichen (Bachelorstudierende: Goethe 16/Luther 19).

Die Verteilung der Sinneinheiten auf die Proband*innen zeigt, dass zwischen 8 und 22 Sinneinheiten gebildet wurden (siehe Tabelle 2). Für die Bachelorstudierenden 3 und 4 konnten pro Vignette nur 2 Sinneinheiten gebildet werden. Für die Interpretation der Daten stellt diese sehr kleine Zahl ein Problem dar, wie an späterer Stelle gezeigt wird.

	<i>Goethe-Vignette</i>	<i>Luther-Vignette</i>	Σ
<i>Lehrer*innen</i>	24	33	57
<i>MA-Studierende</i>	30	21	51
<i>BA-Studierende</i>	16	19	35
Σ	70	73	143

Tabelle 1: Kodierte Sinneinheiten pro Vignette insgesamt

	<i>Goethe-Vignette</i>	<i>Luther-Vignette</i>	Σ
<i>Lehrer*in 1</i>	3	5	8
<i>Lehrer*in 2</i>	9	13	22
<i>Lehrer*in 3</i>	6	8	14
<i>Lehrer*in 4</i>	6	7	13
Σ	24	33	
<i>MA-Student*in 1</i>	4	8	12
<i>MA-Student*in 2</i>	10	6	16
<i>MA-Student*in 3</i>	10	3	13
<i>MA-Student*in 4</i>	6	4	10
Σ	30	21	
<i>BA-Student*in 1</i>	6	6	12
<i>BA-Student*in 2</i>	6	9	15
<i>BA-Student*in 3</i>	2	2	4
<i>BA-Student*in 4</i>	2	2	4
Σ	16	19	

Tabelle 2: Kodierte Sinneinheiten pro Vignette und Proband*in

¹¹ Als besonders herausfordernd stellte es sich heraus, das *Gegenstandsverstehen* von *Verstehensprozessen* der *Lernenden* zu unterscheiden oder zu entscheiden, ob eine argumentative Struktur ausreichend explizit vorliegt für eine Kodierung als *Interpretation i. e. S.* Hier geht mein besonderer Dank an Lara Grünewald und Yannah Wiechmann.

Die Kodierung der *Aufmerksamkeitsfokussierung* bei der Goethe-Vignette zeigt (siehe Tabelle 3), dass bei den Lehrer*innen und Masterstudierenden mehr Sinneinheiten dreifach oder vierfach als einfach und doppelt kodiert wurden (Lehrer*innen: 14/10; Masterstudierende: 18/12). Bei den Bachelorstudierenden ist es umgekehrt, wobei die Verteilung nahezu ausgeglichen ist (Bachelorstudierende 7/9). Bei der Luther-Vignette ist die Anzahl der Drei- und Vierfachkodierungen bei allen Proband*innengruppen geringer als die Anzahl der Einfach- und Doppelkodierungen (Lehrer*innen: 12/21; Masterstudierende: 8/13; Bachelorstudierende: 7/11) (siehe dazu auch Heins & Wiechmann 2020).

Für die anspruchsvollere Luther-Vignette zeigt sich, dass die Aufmerksamkeit auf weniger lernrelevante Unterrichtsfaktoren pro Sinneinheit gerichtet wird als bei der Goethe-Vignette mit geringerem Anforderungsniveau.

Tabelle 4 zeigt, dass bei der Goethe-Vignette insgesamt mehr Sinneinheiten als *Interpretationen i. e. S.* kodiert wurden als *Spuren von Interpretationen*. Bei den Lehrer*innen und Masterstudierenden treten mehr als die Hälfte der Kodierungen *Interpretationen i. e. S.* mit einer höheren Mehrfachkodierung der Unterrichtsfaktoren (Drei- oder Vierfachkodierung) auf (Lehrer*innen: 13/6; Masterstudierende: 15/6). Bei den Bachelorstudierenden geht etwa die Hälfte der Kodierungen *Interpretationen i. e. S.* mit einer Dreifach- oder Vierfachkodierung der Unterrichtsfaktoren einher (Bachelorstudierende: 7/6). Bezogen auf die Kategorie *Spuren von Interpretation* zeigt Tabelle 4 für die Goethe-Vignette, dass diese Kategorie deutlich häufiger mit einer Einfach- oder Doppelkodierung der Unterrichtsfaktoren auftritt als mit einer Mehrfachkodierung (Dreifach- oder Vierfachkodierung). Bei den Bachelorstudierenden tritt keine Kodierung *Spuren von Interpretation* mit einer Drei- oder Vierfachkodierung der Unterrichtsfaktoren auf. Bei den Masterstudierenden und den Lehrer*innen sind es nur wenige Kommentare (Lehrer*innen: 1/4; Masterstudierende: 2/7).

Ein anderes Bild zeigt sich für die Luther-Vignette (Tabelle 4). Die höhere Zahl von *Interpretationen i. e. S.* gegenüber *Spuren von Interpretation* zeigt sich in den Daten zur Luther-Vignette weniger deutlich. Während für die Lehrer*innen eine leicht größere Zahl an Sinneinheiten als *Interpretationen i. e. S.* kodiert wurde (Lehrer*innen: 20/13), ist die Verteilung der Kategorien *Interpretationen i. e. S.* und *Spuren von Interpretation* bei den Masterstudierenden nahezu ausgeglichen (Masterstudierende: 10/11). Bei den Bachelorstudierenden überwiegen die *Interpretationen i. e. S.* Das häufigere gemeinsame Auftreten der Kategorie *Interpretationen i. e. S.* mit einer höheren Mehrfachkodierung der lernrelevanten Unterrichtsfaktoren zeigt sich für die Luther-Daten nicht. In allen Proband*innengruppen tritt die Kategorie *Interpretationen i. e. S.* nahezu gleichverteilt mit Einfach- bzw. Doppelkodierungen einerseits und Drei- bzw. Vierfachkodierungen auf (Lehrer*innen: 10/10; Masterstudierende: 6/4; Bachelorstudierende: 8/7). Auch für die Luther-Daten zeigt sich, dass die Kategorie *Spuren von Interpretation* bei allen Proband*innengruppen eher mit einer Doppelkodierung als mit einer Drei- oder Vierfachkodierung der lernrelevanten Unterrichtsfaktoren auftritt (Lehrer*innen: 2/11; Masterstudierende: 2/9; Bachelorstudierende: 0/4).

Das höhere Anforderungsniveau der Luther-Vignette für die Wahrnehmung spiegelt sich in der höheren Anzahl von Kodierungen *Spuren von Interpretation* im Verhältnis zur Kodierung von *Interpretationen i. e. S.* wider. Das heißt, dass die Wahrnehmung der Luther-Vignette im Verhältnis weniger tief verarbeitet wurde als die Goethe-Vignette.

		Goethe-Vignette		Luther-Vignette	
		Interpret.	Σ	Interpret.	Σ
Lehrer*innen	4 U-Faktoren	4	14	1	12
	3 U-Faktoren	10		11	
	2 U-Faktoren	10	21	21	
	1 U-Faktor				
Σ		24		33	
MA-Studierende	4 U-Faktoren	3	18	3	8
	3 U-Faktoren	15		5	
	2 U-Faktoren	11	12	13	13
	1 U-Faktor	1			
Σ		30		21	
BA-Studierende	4 U-Faktoren	1	7		7
	3 U-Faktoren	6		7	
	2 U-Faktoren	8	9	10	11
	1 U-Faktor	1			
Σ		16		18	

Tabelle 3: Kodierung der *Aufmerksamkeitsfokussierung*: Unterrichtsfaktoren pro Vignette und Probanden

		Goethe-Vignette				Luther-Vignette			
		Interpret. i.e.S.	Σ	Spuren von Interpret.	Σ	Interpret. i.e.S.	Σ	Spuren von Interpret.	Σ
Lehrer*innen	4 U-Faktoren	4	13		1	1	10		2
	3 U-Faktoren	9		1		9			
	2 U-Faktoren	6	6	4	4	10	10	11	11
	1 U-Faktor								
Σ		19		5		20		13	
MA-Studierende	4 U-Faktoren	3	15		2	3	6		2
	3 U-Faktoren	12		2		3			
	2 U-Faktoren	6	6	6	7	4	4	9	9
	1 U-Faktor			1					
Σ		21		9		10		11	
BA-Studierende	4 U-Faktoren	1	7		0		8		0
	3 U-Faktoren	6		2		8			
	2 U-Faktoren	6	6	2	3	6	7	4	4
	1 U-Faktor			1					
Σ		13		3		15		4	

Tabelle 4: Kodierung Unterrichtsfaktoren und Wahrnehmungstiefe

Tabelle 5 zeigt die Kodierung *Erkennen der Problemsituation* für beide Vignetten und getrennt für alle Proband*innen. Gesondert ausgewiesen sind jeweils beide Problemsituationen, die der jeweiligen Vignette eingeschrieben sind. Abgebildet wird, ob eine Situation *erkannt* (e) oder *nicht erkannt* (ne) wurde. Die Kategorie *teilweise erkannt* wird in der Tabelle nicht gesondert aufgeführt, da sich diese Kategorienzuoordnung ergibt, wenn in einer Vignette eine Problemsituation erkannt und die andere Problemsituation nicht erkannt wurde.

Die Übersicht zeigt, dass die Problemsituationen in der Goethe-Vignette von nahezu allen Proband*innen erkannt wurden.¹² Die beiden Problemsituationen in der Luther-Vignette wurden nur von zwei Proband*innen *erkannt* (Lehrer*in 1 und 2) und von zwei Proband*innen *teilweise erkannt* (Masterstudent*in 1 und 2). Alle anderen Proband*innen erkennen die Problemsituationen der Luther-Vignette nicht.

Erkennbar wird, dass die Problemsituationen nur dann *erkannt* oder *teilweise erkannt* werden, wenn Sinneinheiten mit Drei- oder Vierfachkodierungen der lernrelevanten Unterrichtsfaktoren vorliegen (Goethe-Vignette: alle Proband*innen; Luther-Vignette: Lehrer*in 1 und 2, Masterstudent*in 1 und 2). Liegen nur Sinneinheiten mit Einfach- und Doppelkodierungen vor, zeigt sich ein Erkennen oder teilweises Erkennen der Problemsituation nicht (Luther-Vignette: Lehrer*in 3 und 4, Masterstudent*in 3 und 4, Bachelorstudent*in 3 und 4). Dass die Bachelorstudierenden 1 und 2 trotz der Drei- und Vierfachkodierungen die Problemsituationen nicht erkennen, liegt daran, dass sie für die Problemsituation nebensächliche Aspekte kommentieren.

Mit einer Ausnahme (Masterstudent*in 1) geht das *Erkennen* oder *teilweise Erkennen* der Problemsituationen mit einer gleich hohen oder höheren Anzahl von *Interpretationen i. e. S.* gegenüber *Spuren von Interpretation* einher. Umgekehrt zeigt sich nicht deutlich, dass ein *Nicht-Erkennen* der Problemsituation mit einer höheren Anzahl von *Spuren von Interpretation* einhergeht. Diese Beobachtung legt es nahe, dass die Anzahl der fokussierten lernrelevanten Unterrichtsfaktoren für das Erkennen oder Nicht-Erkennen der Problemsituationen eine größere Bedeutung hat.¹³

Das höhere Anforderungsniveau der Luther-Vignette zeigt sich in der Performanz der Proband*innen darin, dass es nur von einigen Proband*innen bewältigt wird (*Erkennen* oder *teilweises Erkennen* der Problemsituation) und andere die Anforderungssituation nicht bewältigen können (*Nicht-Erkennen* der Problemsituation).

5.2] Intraindividuelle Unterschiede in der Wahrnehmung und Verarbeitung am Beispiel – vertiefende Analyse

In einer vertiefenden Analyse werden Kommentare der Proband*innen Lehrer*in 4 und Masterstudent*in 3 genauer in den Blick genommen, um die in den Kategorien nur schematisch sichtbar gewordene Befunde intraindividuellere Performanz herauszuarbeiten. Diese Proband*innen haben die Anforderungssituationen der beiden Vignetten unterschiedlich erfolgreich verarbeitet und können darum als besonders aufschlussreich angenommen werden.

Beispiel 1: Lehrer*in 4_Goethe

Die Antworten der Schüler sind durchaus im Ansatz plausibel; der Lehrer hätte allerdings genaue Textarbeit in Form von Belegen einfordern sollen, was er versäumt. Rückmeldungen seitens des Lehrers, wie z. B. „Kann sein“, sind wenig hilfreich, um zu einer nachvollziehbaren Antwort auf die Leitfrage (Rolle des Adressaten) zu gelangen. [...] Einige Schülerantworten hätten aufgenommen und vertieft werden können, z. B. „Ich denke daran, dass er traurig war.“ Hier wird intuitiv auf die Stimmung Bezug genommen; der Lehrer vertut jedoch die Chance, das

¹² Für die Proband*innen Bachelorstudent*in 3 und 4 konnten pro Vignette nur jeweils zwei Sinneinheiten gebildet werden. Auf dieser Basis kann nur eine Tendenz kodiert werden, ob die Problemsituation erkannt wird, weshalb die Angaben in Klammern aufgeführt werden.

¹³ Siehe hierzu die Kritik am methodischen Vorgehen (Kap. 7).

Gespräch auf ein etwas höheres literarisches Niveau zu heben. Ein Schüler versucht, sich auf den Text zu beziehen, was vom Lehrer - und das ist unprofessionell - mit einem Achselzucken quittiert wird. (Daten_LehrerIn 4, 13-23)

Beispiel 2: Lehrer*in 4_Luther

Die Phasen der Stunde bauen folgerichtig aufeinander auf, enthalten eine Progression und werden durch knappe Gelenkstellen folgerichtig verknüpft. [...] Nach der Erarbeitung lässt sie einige Kinder ihre Ergebnisse vorstellen und erhöht die Schüleraktivität durch eine Meldekette. Allerdings ist der Output etwas mager; einige S scheinen gar keine Sätze verfasst zu haben. (Daten_LehrerIn 4, 36-45)

Der Kommentar in Beispiel 1 wurde mit den drei Unterrichtsfaktoren *Lehr-Lern-Methode*, *Lehr-Lern-Ziele* und *Gegenstand* kodiert und als *Interpretation i. e. S.* eingeordnet: Es werden die „im Ansatz“ plausiblen Verstehensleistungen der Schüler*innen hervorgehoben (*Gegenstandsverstehen*), die aber vom Text wegführen (*Literarisches Verstehen als Spekulieren*) und vom Lehrer nicht an den literarischen Text rückgebunden werden. Zentral kritisiert wird die Gesprächsführung des Lehrers (*Lehr-Lern-Methoden*), die dazu führt, dass das Gespräch unbestimmt in seiner Zielgebundenheit bleibt (Bestimmtheitsgrad des Ziels) und nicht „auf ein etwas höheres literarisches Niveau“ gehoben wird. Erkennbar wird, wie Lehrer*in 4 unter Berücksichtigung des *Gegenstandes* bzw. des *Gegenstandsverstehens* der Lernenden zu einer fachdidaktisch angemessenen Interpretation der Situation kommt.

Im Kontrast dazu steht der Kommentar von Lehrer*in 4 zur Luther-Vignette (Beispiel 2), für den zwei Unterrichtsfaktoren kodiert sind: *Lehr-Lern-Methoden* und *Lehr-Lern-Ziele*. Der Kommentar ist ebenfalls als *Interpretation i. e. S.* kodiert worden: Die Phasierung wird als folgerichtig angesehen, da sie eine Progression beinhaltet und die Phasen über Gelenkstellen verbunden sind (*Lehr-Lern-Methoden*). Die Steigerung der Schüleraktivität durch die Meldekette wird positiv hervorgehoben (*Lehr-Lern-Methoden*), der Output der Stunde (*Lehr-Lern-Ziel*) aber als gering angesehen. Ohne den *Gegenstand* und die *Lernenden* in den Blick zu nehmen, wird (1) die fehlende Einbindung der Phasen für ein gelingendes Gegenstandsverstehen nicht wahrgenommen (Problem der Phasierung). Dazu hätten der individuelle Gegenstand und dessen Sachlogik auf die Lern- und Verstehenslogik der Schüler*innen bezogen werden müssen. (2) Die mangelnde Funktionalität der Meldekette für das fachliche Lernen (*Verstehen des Gegenstandes*) der Schüler*innen wird nicht gesehen, sondern mit dem bloßen Verweis auf die Aktivierung der Lernenden positiv hervorgehoben. Der Ertrag der Unterrichtssituation wird als gering angesehen, die Einschätzung aber nicht mit Bezug auf das Verstehen der Fabel begründet (*Gegenstand*), sondern bloß hinsichtlich fehlender Sätze kommentiert, die die Lernenden hätten aufschreiben sollen.

Der Vergleich der beiden Kommentare verdeutlicht, dass ein Erkennen der fachdidaktischen Problemsituationen erst durch die Berücksichtigung des *Gegenstandes* und/oder der *Lernenden* möglich wird. Mehr noch: Ohne die Koordination der Unterrichtsfaktoren *Gegenstand* und *Lernende* in der Wahrnehmung und Verarbeitung wird die Situation sogar fachdidaktisch nicht situationsangemessen interpretiert, wie das Beispiel 2 zeigt. Die Verarbeitungstiefe, wie sie in dieser Studie operationalisiert wurde, steht hier in keinem Zusammenhang mit dem *Erkennen* oder *Nicht-Erkennen* der Problemsituation.

		Goethe-Vignette		Σ	Spekulieren	Bestimmtheitsrad	Luther-Vignette		Σ	Methodenf.	Phasierung
		Interpret. i.e.S.	Spuren von Interpret.				Interpret. i.e.S.	Spuren von Interpret.			
Lehrer*in 1	4 U-Faktoren	1		2	e	e	5		5	e	e
	3 U-Faktoren	1									
	2 U-Faktoren		1	1							
	1 U-Faktor										
Σ	2	1			5						
Lehrer*in 2	4 U-Faktoren	2		6	e	e	1		7	e	e
	3 U-Faktoren	3	1				4	2			
	2 U-Faktoren	1	2	3			3	3			
	1 U-Faktor										
Σ	6	3			8	5					
Lehrer*in 3	4 U-Faktoren	1		3	e	e			8	ne	ne
	3 U-Faktoren	2									
	2 U-Faktoren	3		3			3	5			
	1 U-Faktor										
Σ	6				3	5					
Lehrer*in 4	4 U-Faktoren			3	e	e			7	ne	ne
	3 U-Faktoren	3									
	2 U-Faktoren	3		3			4	3			
	1 U-Faktor										
Σ	6				4	3					
MA-Student*in 1	4 U-Faktoren			1	e	e	1		4	ne	e
	3 U-Faktoren	1					1	2			
	2 U-Faktoren		2	3				4			
	1 U-Faktor		1								
Σ	1	3			2	6					
MA-Student*in 2	4 U-Faktoren	1		7	e	e	2		4	ne	e
	3 U-Faktoren	6					2				
	2 U-Faktoren	3		3			2				
	1 U-Faktor										
Σ	9				6						
MA-Student*in 3	4 U-Faktoren	2		6	e	e			3	ne	ne
	3 U-Faktoren	3	1								
	2 U-Faktoren		4	4							
	1 U-Faktor										
Σ	5	5				3					
MA-Student*in 4	4 U-Faktoren			3	e	e			4	ne	ne
	3 U-Faktoren	2	1								
	2 U-Faktoren	3		3			3	1			
	1 U-Faktor										
Σ	5	1			3	1					
BA-Student*in 1	4 U-Faktoren	1		3	e	e	2		2	ne	ne
	3 U-Faktoren	2					1	2			
	2 U-Faktoren	1	1	3			1				
	1 U-Faktor		1								
Σ	4	2			4	2					
BA-Student*in 2	4 U-Faktoren			2	e	e	5		5	ne	ne
	3 U-Faktoren	2					3	1			
	2 U-Faktoren	4		4							
	1 U-Faktor										
Σ	6				8	1					
BA-Student*in 3	4 U-Faktoren	1		1	(ne)	(e)			2	(ne)	(ne)
	3 U-Faktoren										
	2 U-Faktoren		1	1			1	1			
	1 U-Faktor										
Σ	1	1			1	1					
BA-Student*in 4	4 U-Faktoren			1	(ne)	(e)			1	(ne)	(ne)
	3 U-Faktoren	1					1				
	2 U-Faktoren	1		1							
	1 U-Faktor										
Σ	2				2						

Tabelle 5: Erkennen der Problemsituation (e = erkannt; ne = nicht erkannt)

In eine ähnliche Richtung weisen die Kommentare von Masterstudent*in 3.

Beispiel 3: Masterstudent*in 3_Goethe

Als die Schüler die Antwort gegeben haben, dass das „Du“ die Frau sei, wäre ich auf diese Antwort weiter eingegangen und hätte gefragt, ob man das am Text belegen oder erkennen kann. Denn viele Schüler haben sich vom Text entfernt und einfach nur Vermutungen aus dem wirklichen Leben angestellt. Darauf hätte man auch eingehen können, da das Thema Liebe oder Liebeskummer im Leben der Schüler meist eine wichtige Rolle spielt. Auf bestimmte Kommentare der Schüler wäre ich eingegangen, um die eingeleitete Interpretation der Schüler zu vertiefen (z. B. in seinen Träumen, oh, wärst du?). An diesen Stellen könnte man die Schülerinnen fragen, warum sie das denken oder wie sie das mit dem Text in Verbindung bringen. (Daten_Master 3: 43-50)

Beispiel 4: Masterstudent*in 3_Luther

Die Schüler lesen ihre Ergebnisse vor und die Lehrerin möchte von den Schülern wissen, was ihnen aufgefallen ist. Ein Schüler kommt zu Wort und meint, dass es ähnliche Antworten waren, aber trotzdem unterschiedliche. Die Lehrerin lobt ihn, dass er es sehr gut beobachtet hat. Dann nimmt sie eine andere Schülerin dran, die Beispiele für unterschiedliche Antworten angibt, aber die Lehrerin geht nicht darauf ein, sondern sagt einfach „ok, danke“. Es wirkt, als ob die Schülerin von ihr abgebrochen wird, obwohl sie nach Beispielen gefragt hat. (Daten_Master 3: 55-61)

Beispiel 3 zeigt einen Kommentar von Masterstudent*in 3, der als *Interpretation i. e. S.* und mit vier lernrelevanten Unterrichtsfaktoren kodiert wurde: Ausgehend von Verstehensleistungen der Lernenden (*Gegenstandsverstehen*: „dass das ‚Du‘ die Frau sei“; „in seinen Träumen, oh, wärst du“) wird die fehlende Rückbindung an den Text bemerkt (*Lehr-Lern-Methode*), für die die Lernenden-Äußerungen Anknüpfungspunkte geboten hätten. Angemerkt wird, dass Rückbindung an den Text notwendig sei, da die Lernenden sich vom Text entfernen (*Gegenstand*) und Vermutungen aus dem eigenen Leben nennen, da die Themen Liebe und Liebeskummer für sie eine wichtige Rolle spielen (*Lernende*). Dass durch das fehlende Eingehen auf die Schüler*innen-Äußerungen die Interpretationen der Lernenden nicht vertieft werden, wird mit Blick auf die eingeleitete Interpretation kritisiert (*Lehr-Lern-Ziel*). Masterstudent*in 3 erkennt sowohl die Problemsituation *Literarisches Verstehen als Spekulieren* als auch die fehlende Zielgebundenheit des Gesprächs (*Bestimmtheitsgrad des Ziels*). Wie schon in Beispiel 1 wird hier sichtbar, wie unter Berücksichtigung der lernrelevanten Unterrichtsfaktoren *Gegenstand* und *Lernende* eine fachdidaktisch angemessene Situationswahrnehmung gelingt.

Dass es nicht möglich ist, eine fachdidaktische Problemsituation wahrzunehmen, wenn die Aufmerksamkeit nicht auf die lernrelevanten Unterrichtsfaktoren *Gegenstand* und *Lernende* gerichtet wird, zeigt das Beispiel 4. Dieses wurde nur mit den Unterrichtsfaktoren *Lehr-Lern-Methode* und *Lehr-Lern-Ziel* sowie als *Spuren von Interpretation* kodiert: Das Unterrichtsgeschehen wird hinsichtlich des methodischen Vorgehens (*Lehr-Lern-Methode*) und in Bezug auf das Ziel der Auswertungsphase eingeordnet (*Lehr-Lern-Ziel*). Ohne den *Gegenstand* bzw. das *Gegenstandsverstehen* und die *Lernenden* in den Fokus der Aufmerksamkeit zu nehmen, erkennt Masterstudent*in 3 weder die Problemsituation der *Phasierung* noch die *mangelnde Methodenfunktionalität*, die das fachliche Lernen (Verstehen der Fabel) betreffen.

Der Befund in Tabelle 5, dass die Problemsituationen erst dann *erkannt* oder *teilweise erkannt* werden können, wenn die Aufmerksamkeit der Wahrnehmung auf mindestens drei lernrelevante Unterrichtsfaktoren gerichtet wird, macht die Analyse anschaulich: Eine fachdidaktische Problemsituation kann ohne die Wahrnehmung des *Gegenstands* und/oder der *Lernenden* nicht gelingen, besteht doch über den Gegenstand der fachliche und hinsichtlich des Lernens (*Lernende*) der fachdidaktische Bezug.¹⁴

Die beispielhafte Analyse von je zwei Kommentaren der Proband*innen Lehrer*in 4 und Masterstudent*in 3 zeigt außerdem, dass die Performanz der professionellen Unterrichtswahrnehmung vom Anforderungsniveau der wahrgenommenen Situation abhängig ist: Je höher das Anforderungsniveau der Situation ist, auf umso weniger lernrelevante Unterrichtsfaktoren richtet sich die Aufmerksamkeit mit der Folge, dass der *Gegenstand* und die *Lernenden* in einer Situation nicht verarbeitet werden und die fachdidaktischen Problemsituationen nicht erkannt werden können.

6| Diskussion

6.1| Zur Möglichkeit, den Entwicklungsstand der professionellen Unterrichtswahrnehmung sichtbar zu machen

Die Befunde der Kodierungen weisen darauf hin, dass es möglich scheint, über das Anforderungsniveau einer Unterrichtssituation den Entwicklungsstand der Disposition zur professionellen Wahrnehmung sichtbar und mithin auch bestimmbar zu machen, da das Anforderungsniveau einer Situation die Verarbeitungsfähigkeiten der Proband*innen unterschiedlich stark herausfordert. Die bei der Auswahl der Vignetten zugrundeliegende Annahme, dass Probleme beim fachlichen Lernen (Ebene der Tiefenmerkmale) desto schwieriger wahrnehmbar sind, je weniger Stimuli auf der Ebene der Oberflächenmerkmale in der Videovignette vorliegen, findet in den Analysen eine erste Bestätigung.

Die Analysen legen nahe, dass die im Anforderungsniveau höhere Luther-Vignette in Abhängigkeit von der bereits entwickelten Disposition zur professionellen Wahrnehmung fachdidaktisch situationsangemessen wahrgenommen und interpretiert werden kann. So konnte gezeigt werden, dass die Proband*innen bei der Luther-Vignette die Aufmerksamkeit auf weniger lernrelevante Unterrichtsfaktoren pro Sinneinheit richten als bei der Goethe-Vignette, die ein geringeres Anforderungsniveau besitzt (Tabelle 3). Für das Erkennen der Problemsituation erweist sich die Anzahl der lernrelevanten Unterrichtsfaktoren, auf die die Aufmerksamkeit fokussiert wird, als relevant. So ließ sich zeigen, dass das Erkennen bzw. teilweise Erkennen der Problemsituationen damit zusammenhängt, ob die Aufmerksamkeit auf mindestens drei lernrelevante Unterrichtsfaktoren gerichtet wird (siehe Tabelle 5). Dies gelingt bei dem hohen Anforderungsniveau der Luther-Vignette nur noch wenigen Proband*innen, die die eingeschriebenen Problemsituationen (teilweise) erkennen. Man kann darum zu der vorläufigen Erkenntnis kommen: Je weiter die Disposition zur Wahrnehmung entwickelt ist, umso mehr lernrelevante Unterrichtsfaktoren können mit Aufmerksamkeit belegt werden mit der Folge, dass die fachdidaktischen Problemsituationen erkannt werden.

¹⁴ Analysen der Proband*innen Lehrer*in 3 und Masterstudent*in 4 weisen in dieselbe Richtung.

Bezogen auf die oben referierte Annahme von Heins und Zabka (2019), dass die Verarbeitungsfähigkeiten (Wahrnehmen, Interpretieren und Entscheidungsbildung) den übersituativ konstant gedachten Dispositionen zuzuordnen sind, liefern die Befunde der vorliegenden Analyse den Hinweis, dass die Verarbeitungsfähigkeiten dieser Proband*innen durch die Luther-Vignette stärker herausgefordert werden als durch die Goethe-Vignette, die geringere Anforderungen an ihre Kompetenz stellt. Oder anders ausgedrückt: Die unterschiedliche Performanz in den zwei unterschiedlich stark herausfordernden Situationen kann als Hinweis auf den Entwicklungsstand der professionellen Unterrichtswahrnehmung (Disposition) gedeutet werden: Die Kompetenz reicht (noch) nicht aus, um variable Wahrnehmungssituationen erfolgreich zu bewältigen. Hinsichtlich der empirisch zu klärenden Frage, ob die Verarbeitungsfähigkeiten *situationsspezifisch* sind (Blömeke et al., 2015, sprechen von „Situation-specific skills“) oder den Dispositionen zuzuzählen sind, die *situationsspezifisch aktiviert werden* (Heins & Zabka, 2019, S. 907), stützen die Befunde die Annahme, dass die Kompetenz eine (zu bestimmten Zeitpunkten der Entwicklung) konstante Disposition darstellt, deren genaue Beschaffenheit sich durch unterschiedliche Stimuli diagnostizieren lässt, nicht aber selbst situationsabhängig ist. Nur so lässt sich erklären, warum die Proband*innen Lehrer*in 3/4, Masterstudent*in 3/4 und die Bachelorstudierenden in der Wahrnehmung der Goethe-Vignette Verarbeitungsfähigkeiten in der Performanz nachweisen, die sich nicht in der Performanz der Wahrnehmung zur Luther-Vignette zeigen.

6.2| Zur fachdidaktische Unterrichtswahrnehmung

Heins und Wiechmann (2020) haben auf die Dominanz der Aufmerksamkeitsfokussierung auf *Lehr-Lern-Methoden* und *Lehr-Lern-Zielen* in der Wahrnehmung hingewiesen, die bei einer Zunahme der quantitativen Komplexität um die Unterrichtsfaktoren *Gegenstand* oder – sehr viel seltener – *Lernende* erweitert wird (vgl. Heins & Wiechmann, 2020, S. 188f.). Heins und Wiechmann sprechen von „Basisaspekten der Unterrichtsbeobachtung“ (Heins & Wiechmann, 2020, S. 190).

Einleitend wurde im Rekurs auf das Experten-Novizen-Paradigma zusammengefasst, dass die Wahrnehmung von *Gegenstand* und *Lernenden* besonders anspruchsvoll erscheint (Kap. 2.1). Die vertiefenden Analysen von Proband*innen Masterstudent*in 3 und Lehrer*in 4 weisen darauf hin, dass es die lernrelevanten Unterrichtsfaktoren *Gegenstand* und *Lernende* sind, auf die bei der komplexeren Anforderungssituation keine Aufmerksamkeit fokussiert wird. Es zeigt sich nur eine nicht fachdidaktische Basiswahrnehmung der Situation. Niveauunterschiede in der Wahrnehmung werden sichtbar, so soll auf der Basis der Analysen angenommen werden, wenn die Aufmerksamkeit auch unter den Bedingungen hoher Anforderungskomplexität auf den *Gegenstand* und die *Lernende* fokussiert wird. Dazu aber scheint ein bestimmter Entwicklungsstand der Dispositionen zur professionellen Wahrnehmung erforderlich. Die Befunde dieser Studie und insbesondere die vertiefende Analyse zeigen, dass ein Erkennen fachdidaktischer Problemsituationen ohne die Wahrnehmung des *Gegenstandes* und der *Lernenden* nicht gelingen kann.

Diese Beobachtungen weisen in eine ähnliche Richtung wie die Befunde von Winkler & Seeber (2020) und Masanek & Doll (2020): Auch in diesen Studien wird aufgezeigt, dass es für Studierende eine hohe Anforderung darstellt, den Gegenstand und die Lernenden in der

Wahrnehmung und Analyse komplexer Lehr-Lern-Situationen zu fokussieren (siehe auch König et al., 2020). Mit Blick auf die Lehrer*innenprofessionalisierung besteht darum Einigkeit, dass das Verständnis der Fachinhalte und der Aufbau von Beziehungen zwischen diesen und dem Lernen der Schüler*innen im Unterricht eine wichtige Aufgabe der Lehrer*innenbildung ist.

7| Kritik am methodischen Vorgehen und Ausblick

Die Analysen machen deutlich, dass die Erfassung der *Verarbeitungstiefe*, wie sie in dieser Studie über die Argumentationsstruktur operationalisiert wurde, noch nicht geeignet ist, um dispositionale Unterschiede zur Unterrichtswahrnehmung in der Performanz abzubilden. Dies wird besonders deutlich in den Beispielen 1 und 2 (Seite 16/17), die beide als *Interpretation i. e. S.* kodiert wurden, da sie eine klare argumentative Struktur aufweisen. Inhaltlich weist Beispiel 2 jedoch eine deutlich geringere *Verarbeitungstiefe* als Beispiel 1 auf, da es sich ausschließlich auf Oberflächenmerkmale von Unterricht bezieht – und zudem eine fachdidaktisch fragwürdige Einordnung besitzt. Aufgrund der Operationalisierung von *Verarbeitungstiefe* ohne Berücksichtigung inhaltlicher Aspekte war es in dieser Studie möglich, inhaltlich schwache Kommentare mit einer hohen *Verarbeitungstiefe* zu kodieren. Darum erscheint es dringend erforderlich, dass die *Verarbeitungstiefe* auch inhaltlich bestimmt wird. Ein Anschluss an das Modell der „Levels of Processing“ von Craik und Lockhard (1973) wäre hier denkbar. Bei Craik und Lockhard impliziert eine höhere *Verarbeitungstiefe* „[a] greater degree of semantic or cognitive analysis“ der Stimulus-Informationen. Bei einer höheren *Verarbeitungstiefe* werde der wahrgenommene Stimulus angereichert und elaboriert, indem an Erfahrungen und Wissen angeknüpft wird (Craik & Lockhard, 1973, S. 675). Eine entsprechende Ausformulierung von inhaltlichen Aspekten der *Verarbeitungstiefe* konkreter Situationen im Kategoriensystem muss zukünftig geleistet werden, wenn die *Verarbeitungstiefe* als ein Merkmal der professionellen Wahrnehmung ausgewiesen werden soll.

Die Überlegung, das bestehende Kategoriensystem von Scholten und Sprenger (2020) auf die Daten anzuwenden und damit die Bedingungen für einen fächerübergreifenden Vergleich zu gewährleisten, stand hier einer guten Passung von Kategoriensystem und Datengrundlage im Wege. In der Fortentwicklung des Kodiersystems wäre darum genauer zu prüfen, ob nicht von den Daten ausgehend eine Verarbeitungsstufe zwischen *Spuren von Interpretation* und *Interpretation i. e. S.* geeignet ist, um qualitative Unterschiede besser zu erfassen.

In diesem Zusammenhang wäre darüber nachzudenken, ob es nicht anstatt der hoch abstrakten Unterrichtsfaktoren sinnvoller sein könnte, Dimensionen qualitätvollen Unterrichts (Praetorius/Charalambous 2018) literaturdidaktisch auszuschärfen, um die Wahrnehmung hinsichtlich dieser Dimensionen zu erheben. Die literaturdidaktische Konkretisierung der in dieser Studie genutzten lernrelevanten Unterrichtsfaktoren bei der Kodierung von Sinneinheiten bleibt teilweise unscharf und kann dazu führen, dass Kommentare eine hohe quantitative Komplexität aufweisen, aber für die Situation nebensächliche Aspekte thematisieren (siehe Bachelorstudent*in 1 und 2 bei der Luther-Vignette). Dafür ist das Kodiersystem der „Fokus der Aufmerksamkeit“ nicht sensibel. Ferner wäre durch eine solche Weiterentwicklung eine bessere Anschlussfähigkeit der literaturdidaktischen Forschung an die internationale Forschung zur Unterrichtsqualität möglich.

Für die Lehrer*innenprofessionalisierung im Hinblick auf die Förderung der professionellen Wahrnehmung hebt die Studie die Bedeutung der lernrelevanten Faktoren *Gegenstand* und *Lernende* hervor, deren Fokussierung eingeübt und mit fachdidaktischem Wissen verbunden werden muss, damit die Unterrichtswahrnehmung an quantitativer Komplexität, Fachspezifik und Verarbeitungstiefe gewinnen kann.

Literaturverzeichnis

- Anderson, J. R. (Hg.). (2007). *Kognitive Psychologie* (6. Aufl.). Spektrum Akadem. Verl.
- Andringa, E. (2000). „The Dialogic Imagination“: Literarische Komplexität und Lesekompetenz. In H. Witte & C. Garbe (Eds.), *Diskussionsforum Deutsch: Bd. 2. Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung*. (pp. 85–97). Schneider-Verl. Hohengehren.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463–482.
- Berliner, D. C. (2004). Describing the Behaviour and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24, 200–212.
- 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>
- Blömeke, S. & Kaiser, G. (2017). Understanding the development of teachers' professional competencies as personally, situationally and socially determined. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education*. (pp. 783–802). SAGE Publications Ltd.
- Blömeke, S., Müller, C. & Eichler, D. (2005). Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern beim Einsatz neuer Medien. Grundlagen eines Projekts zur empirischen Unterrichtsforschung. *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung: Jahrbuch Medienpädagogik*, 4, 229–244. <https://doi.org/10.21240/mpaed/retro/2017.08.13.X>
- Carter, K., Cushing, K., Sabers, D., Stein, P. & Berliner, D. (1988). Expert-Novice Differences in Perceiving and Processing Visual Classroom Information. *Journal of Teacher Education*, 39(3), 25–31. <https://doi.org/10.1177/002248718803900306>
- Copeland, W. D., Birmingham, C., DeMeulle, L., D'Emidio-Caston, M. & Natal, D. (1994). Making Meaning in Classrooms: An Investigation of Cognitive Processes in Aspiring Teachers, Experienced Teachers, and Their Peers. *American Educational Research Journal*, 31(1), 166–196. <https://doi.org/10.3102/00028312031001166>
- Craik, F. I., & Lockhard, R. S. (1972). Levels of Processing: A Framework for Memory Research. *Journal of Verbal Learning und Verbal Behaviour*, (11), 671–684.
- Decristan, J., Hess, M., Holzberger, D. & Praetorius, A.-K. (2020). Oberflächen- und Tiefenmerkmale: Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik* (66. Beiheft), 102–116.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine*. Free Press.
- Gold, B., Förster, S. & Holodyski, M. (2013). Evaluation eines videobasierten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(3), 141–155. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000100>

- Gold, B., Hellermann, C. & Holodynski, M. (2016). Professionelle Wahrnehmung von Klassenführung - Vergleich von zwei videobasierten Erfassungsmethoden. In D. Prinz & K. Schwippert (Eds.), *Der Forschung, der Lehre, der Bildung: Aktuelle Entwicklungen der empirischen Bildungsforschung*. (pp. 103–118). Waxmann.
- Goldstein, E. B. (2015). *Wahrnehmungspsychologie: Der Grundkurs* (9. Aufl.). Lehrbuch. Springer.
- Hartig, J. & Klieme, E. (Eds.). (2007). *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik*. BMBF.
- Heins, J. (2018). Was sind typische Problemsituationen im Literaturunterricht? Ein Rahmenmodell zur Systematisierung von Unterrichtssituationen für die Entwicklung von Vignetten. *Didaktik Deutsch*, (44), 27–48.
- Heins, J. (2020). Erkennen und Erschließen von Unterrichtssituationen. Erste Hinweise zur Entwicklung der Professionellen Unterrichtswahrnehmung in literaturdidaktischer Perspektive. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 7(6), 1–31.
- Heins, J. & Wiechmann, Y. (2020). Zur Koordination von Unterrichtsfaktoren in der Wahrnehmung von Unterricht. Eine empirische Modellprüfung. *Hildesheimer Beiträge zur Schul- und Unterrichtsforschung*, 178–194. <https://doi.org/10.18442/100>
- Heins, J. & Zabka, T. (2019). Mentale Prozesse der Unterrichtsbeobachtung: Theoretische Klärungen und ein Fallbeispiel zum Literaturunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, (6), 904–925.
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Jacobs, V. R., Lamb, L. C. & Randolph, A. P. (2010). Professional Noticing of Children's Mathematical Thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, 41(2), 169–202.
- Kaiser, G., Busse, A., Hoth, J., König, J. & Blömeke, S. (2015). About the Complexities of Video-Based Assessments: Theoretical and Methodological Approaches to Overcoming Shortcomings of Research on Teachers' Competence. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 369–387. <https://doi.org/10.1007/s10763-015-9616-7>
- Kersting, N. (2008). Using Video Clips of Mathematics Classroom Instruction as Item Prompts to Measure Teachers' Knowledge of Teaching Mathematics. *Educational and Psychological Measurement*, 68(5), 845–861. <https://doi.org/10.1177/0013164407313369>
- Kersting, N. B., Givvin, K. B. & Sotelo, F. L. (2010). Teachers' Analyses of Classroom Video Predict Student Learning of Mathematics: Further Explorations of a Novel Measure of Teacher Knowledge. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 172–181.
- Kiper, H. & Mischke, W. (2009). *Unterrichtsplanung. Bachelor, Master*. Beltz.
- König, J., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, C., Fladung, I. & Glutsch, N. (2020). Pre-service teachers' generic and subject-specific lesson-planning skills: On learning adaptive teaching during initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 131–150. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1679115>
- Kramer, C., König, J., Kaiser, G., Ligtvoet, R. & Blömeke, S. (2017). Der Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Ausbildung: Zur Wirksamkeit video- und transkriptgestützter Seminare zur Klassenführung auf pädagogisches Wissen und situationsspezifische Fähigkeiten angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (1), 137–164. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0732-8>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). *Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa.

- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an: Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Eds.), *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 51. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 47–70). Beltz.
- Masanek, N. (2022). Ausprägungen dimensionsübergreifend vernetzten Professionswissens bei Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch. *SLLD-Z (Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik)*, (2), 1–25. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9451>
- Meschede, N., Steffensky, M., Wolters, M. & Möller, K. (2015). Professionelle Wahrnehmung der Lernunterstützung im naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht: Theoretische Beschreibung und empirische Erfassung. *Unterrichtswissenschaft*, 43(4), 317–335.
- Oser, F. & Baersiswyl, F. J. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.). (pp. 1031–1065). American Educational Research Association.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 774–798.
- Praetorius, A.-K., & Charalambous, C. Y. (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality: looking back and looking forward. *ZDM*, 50(3), 535–553. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0946-0>
- Praetorius, A.-K., Herrmann, C., Gerlach, E., Zülsdorf-Kersting, M., Heinitz, B., & Nehring, A. (2020). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 409–446. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00081-9>
- Praetorius, A.-K., & Gräsel, C. (2021). Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral: Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität? *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 167–188. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00119-6>
- Sabers, D. S., Cushing, K. S. & Berliner, D. C. (1991). Differences Among Teachers in a Task Characterized by Simultaneity, Multidimensional, and Immediacy. *American Educational Research Journal*, 28(1), 63–88. <https://doi.org/10.3102/00028312028001063>
- Santagata, R. & Yeh, C. (2016). The role of perception, interpretation, and decision making in the development of beginning teachers' competence. *ZDM*, 48(1-2), 153–165. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0737-9>
- Schäfer, S. & Seidel, T. (2015). Noticing and reasoning of teaching and learning components by pre-service teachers. *Journal for educational research online*, 7(2), 34–58.
- Scholten, N., Höttecke, D. & Sprenger, S. (2020). How do geography teachers notice critical incidents during instruction? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29(2), 163–177. <https://doi.org/10.1080/10382046.2019.1670915>
- Scholten, N. & Sprenger, S. (2020). Teachers' Noticing Skills during Geography Instruction: An Expert-Novice Comparison. *Journal of Geography*, 1–9. <https://doi.org/10.1080/00221341.2020.1809695>
- Schwindt, K. (2008). *Lehrpersonen betrachten Unterricht: Kriterien für die kompetente Unterrichtswahrnehmung*. Waxmann.
- Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010). „Observer“ - Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(56 (Beiheft)), 296–306.

- Sherin, M. & van Es, E. A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37.
- Sherin, M. G., Jacobs, V. R. & Philip, R. A. (2011). Situating the Study of Teacher Noticing. In M. Sherin, V. R. Jacobs & R. A. Philip (Eds.), *Mathematics Teacher Noticing: Seeing through Teachers' Eyes*. (pp. 3–13). Routledge.
- Stahnke, R., Schueler, S. & Roesken-Winter, B. (2016). Teachers' perception, interpretation, and decision-making: a systematic review of empirical mathematics education research, *ZDM*, 48(1-2), 1–27. <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0775-y>
- Star, J. R. & Strickland, S. K. (2008). Learning to observe: Using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2), 107–125. <https://doi.org/10.1007/s10857-007-9063-7>
- Steffensky, M., Gold, B., Holdynski, M. & Möller, K. (2015). Professional Vision of Classroom Management and Learning Support in Science Classrooms—Does Professional Vision Differ Across General and Content-Specific Classroom Interactions? *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 351–368. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9607-0>
- van Es, E. A. (2011). A framework for learning to notice student thinking. In M. Sherin, V. R. Jacobs & R. A. Philip (Hg.), *Mathematics Teacher Noticing: Seeing through Teachers' Eyes*. (pp. 134–151). Routledge.
- van Es, E. A. & Sherin, M. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571–596.
- 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.
- Wolff, C. E., van den Bogert, N., Jarodzka, H. & Boshuizen, H. P. A. (2015). Keeping an Eye on Learning. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 68–85. <https://doi.org/10.1177/0022487114549810>

Autor*inneninformation

Jochen Heins ist Professor für Didaktik der deutschen Literatur an der Stiftung Universität Hildesheim. Seine Forschungsinteressen: qualitative Aufgabenwirkungsforschung, Kinder- und Jugendliteratur (Adoleszenzromane), Wertungen im Verstehensprozess und Lehrer*innenprofessionalisierungsforschung.

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

Anhang

Kriterien für Bildung der Sinneinheiten

Marker für Sinneinheiten	<p>a) die selbstgesetzten Absätze der ProbandInnen</p> <p>b) grafische Aufzählungszeichen</p> <p>c) semantischer Zusammenhang der Äußerung, sprachlich markiert durch Konnektoren (Junktionen, Adverbien, Demonstrativartikel und -pronomen) (z. B. <i>deshalb, infolgedessen, dies</i>) (vgl. Hoffmann 2016)</p>
Marker für Sinneinheitsgrenzen	<p>a) kopulative Konjunktionaladverbien/ Junktionen/ Adverbien (z. B. <i>außerdem, zudem, auch</i>) (vgl. Hentschel/Weydt 2013)</p> <p>b) generalisierende Adverbien (z. B. <i>überhaupt, generell</i>) (vgl. Hormuth 2009)</p>

Auszug aus dem Codiermanual „Fokus der Aufmerksamkeit“

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Lehr-Lernmethoden ¹⁵	<p>Codiert werden Äußerungen, in denen das planvolle und systematische methodische Handeln der Lehrkraft thematisiert wird.</p> <p>Dies umfasst:</p> <ul style="list-style-type: none"> • das methodische Handeln der Lehrkraft. • die Reaktionen der SchülerInnen auf methodisches Handeln. • den Gesprächsverlauf (=methodischer Fortgang). • schülerinitiiertes planvolles methodisches Handeln. 	<p>„Meiner Einschätzung nach könnte das Gespräch ab der Hälfte einen Impuls oder eine Frage nach der Begründung für die Annahmen seitens der Lehrkraft bekommen. [...]“ (Bachelor 1: 6–8).</p>
Dispositionen der Lernenden	<p>Codiert werden Äußerungen, in denen Lernende als Subjekt der Situation mit ihrem Denken, Fühlen, Verstehensprozess, Handeln sowie seinen Interessen und Vorstellungen thematisiert werden, z. B., wenn methodische Entscheidungen und Mittel begründet werden, indem die Lernvoraussetzungen und Fähigkeiten der Lernenden mit in den Blick genommen werden.</p>	<p>„Auf bestimmte Kommentare der Schüler wäre ich eingegangen, um die eingeleitete Interpretation der Schüler zu vertiefen (z. B. in seinen Träumen, oh wärst du da?). An diesen Stellen könnte man die Schülerinnen fragen, warum sie das denken, oder wie sie das mit dem Text in Verbindung bringen.“ (Master 3: 51–54).</p>
Gegenstand	<p>Codiert werden Äußerungen, in denen das Verstehen des Lerngegenstandes thematisiert wird. Dies umfasst:</p> <ul style="list-style-type: none"> • das Gegenstandsverstehen der Lernenden. 	<p>„Die Erarbeitung von Inhalt sowie formsprachlichen Mitteln hätte ich unter bestimmten Gesichtspunkten geleitet</p>

¹⁵ Der Unterrichtsfaktor Methoden orientiert sich an dem Methodenverständnis von Lothar Klingberg (vgl. Zabka 2015), der Unterrichtsmethode als „das Insgesamt der methodischen Konzeption des Unterrichts und des ‚methodischen Handelns‘ des Lehrers“ (Klingberg 1972: 279) versteht und somit unter Methode nicht nur Einzelmethoden und Verfahren im Literaturunterricht fasst (vgl. Spinner 2010; Klingberg 1972: 279).

	<ul style="list-style-type: none"> • das Gegenstandsverstehen der/s Proband*in selbst. • Aspekte des Lerngegenstandes. • das Paraphrasieren von Aspekten des Lerngegenstandes aus der Videovignette. 	(unterschiedliche Sinnebenen, Metaphorik, syntaktische Stilmittel), dafür wäre eine Partner- oder Einzelarbeit wäre sinnvoller als das gezeigte Unterrichtsgespräch. [...]“ (LehrerIn 1: 19–22).
Lehr-Lernziele	Codiert werden Äußerungen, in denen die Intention oder Zielvorstellung eines planvollen methodischen Mittels, einer Phase, einer Unterrichtsstunde thematisiert wird. Dies zeigt sich vor allem in Formulierungen von Kritik und Handlungsalternativen. Sprachliche Marker als hinreichende Kriterien für die Codierung von Zielen stellen Modalverben, Konjunktiv II sowie konsekutive Junktionen dar.	<p>„Der Lehrer stellt anschließend keine Frage und eröffnet keine Problemstellung oder lässt Raum für Assoziationen, sondern legt fest, dass geklärt werden soll, wer das lyrische Du ist [...].“ (Master 1: 3–5)</p> <p>„Kommen im Gespräch unqualifizierte Beiträge (Beachboy) würde ich die SuS ermahnen. Bleiben SuS dauerhaft unsachlich, sollten weitere Konsequenzen folgen (bspw. schriftlicher Auftrag im Nebenraum o.ä.).“ (LehrerIn 2: 64–66)</p>

Auszug aus dem Codiermanual „Verarbeitungstiefe“

Kategorie	Definition	Marker	Ankerbeispiel
Traces of interpretation Spuren von Interpretationen <ul style="list-style-type: none"> • Benennen • Behaupten • Erkennen • Einordnen 	Der Kommentar des Teilnehmers geht über die reine Beschreibung hinaus und schließt ein Urteil (Wertung) oder eine unbegründete Behauptung ein, obwohl zusätzliche Beschreibungen angeboten werden könnten.	<ul style="list-style-type: none"> • Keine argumentative Struktur • Konzeptuelle Bündelungen von Beobachtungen, die keine Ausführung erhalten oder an die sich Beschreibungen anschließen <ul style="list-style-type: none"> ○ Keine Verknüpfungen zwischen Sätzen (auf der Textoberfläche) der Sinneinheit. (Sätze folgen additiv aufeinander, auch wenn man einen Zusammenhang erahnen kann.) • Vermutungen über die Intention der Lehrkraft ohne weitere Ausführungen 	<p>Nach vier Minuten fasst der Lehrer das Herausgefundene zusammen, indem er sagt, was davon richtig sei, ohne es selbst noch einmal zu begründen. (Daten_Bachelor 1: 1: 947 - 1: 1099)</p> <p>Die Filmsequenz vermittelt zunächst den Eindruck eines Unterrichtseinstiegs - die Lehrkraft liest das Gedicht vor. Anschließend wird eine Art Leitfrage vorgegeben, die von den SuS diskutiert werden soll. (Daten_LehrerIn 1: 1: 187 - 1: 398)</p>

<p>Interpretation in a narrower sense</p> <p>Interpretation im engeren Sinne</p> <ul style="list-style-type: none"> Zuschreiben einer Bedeutung 	<p>Eine Interpretation im engeren Sinne meint eine Behauptung, die erklärt wird, ein Argument, das über die Beschreibung hinausgeht, ein benanntes Konzept, das in der Videovignette nicht sofort sichtbar ist, ein Kommentar mit einer argumentativen Struktur.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Argumentative Struktur auf der Textoberfläche erkennbar Bündelungen und Konzepte, die argumentativ eingebunden sind in die Erklärung einer Situation. Schlussätze, die argumentativ aus zuvor/folgend genannten Aspekten resultieren. Zuschreibungen von Bedeutung, die bewusst vollzogen werden (bewusst = sprachlich markiert). 	<p>Abschließend lässt sich sagen, dass ich den Eindruck habe, die Vorgehensweise des Lehrers ist ein Widerspruch in sich. Entweder man lässt die SuS frei ihre ersten Eindrücke strukturlos und frei schildern ohne dabei richtig und falsch zu bewerten, oder aber man möchte das Gespräch leiten und an einer konkreten Frage arbeiten. Der Lehrer hingegen lässt die SuS frei ihre Ideen äußern, ohne diese zu strukturieren oder Nachfragen zu stellen, um die Ideen der SuS besser zu verstehen, wertet die Beiträge jedoch trotzdem jeweils als richtig oder falsch. Dadurch wirkt es so, als wüsste der Lehrer die richtige Antwort, und wolle die SuS zur richtigen Antwort leiten. Insgesamt wirkt das Gespräch wirr und die Eindrücke der SuS werden kein einziges Mal am Text belegt. (Daten_Master 2: 2: 1013 - 2: 1825)</p>
--	--	--	--

Auszug aus dem Kodiermanual „Problemsituation“

<p>Vignette</p> <p>Problem-situationen wurden...</p>	<p>Goethe</p>	<p>Luther</p>
<p>...erkannt.</p> <p>Diese Kategorie wird vergeben, wenn...</p> <p>...je Problemsituation mindestens einer der genannten Aspekte benannt wird.</p>	<p><i>Literarisches Verstehen als Spekulieren</i> (divergierende Unterrichtsfaktoren: Lernenden – Gegenstand)</p> <ul style="list-style-type: none"> • fehlende Rückbezug des Verstehens auf den Text • Schüler*innen spekulieren losgelöst vom Text <p><i>Bestimmtheitsgrad der Ziele</i> (divergierende Unterrichtsfaktoren: Methode – Ziel)</p>	<p><i>Probleme der Phasierung</i> (divergierende Unterrichtsfaktoren: Lernende – Gegenstand – Methode)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fehlende Zusammenführung der Arbeitsergebnisse der beiden Erarbeitungsphasen (Fuchs/Rabe) • Keine vertiefende Erarbeitung des Figurenverstehens aufgrund fehlender Bezugnahme auf Arbeitsergebnisse der vorangegangenen Phase
<p>...teilweise erkannt.</p> <p>Diese Kategorie wird vergeben, wenn...</p> <p>...nur mindestens ein Aspekte aus <i>einer</i> Problemsituation benannt wird.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fehlende Steuerung des Verstehensprozesses auf ein Ziel hin • Moderation durch den Lehrer, ohne Verantwortungsübernahme für den Verstehensprozess der Lernenden • Setzung eigener Verstehensziele durch die Schüler*innen • Fallenlassen der ursprünglichen Ziele durch die Lehrkraft 	<p><i>Methodenfunktionalität</i> (divergierende Unterrichtsfaktoren: Methode – Zielen)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Methode der Meldekette legt die Auswertungsphase auf eine additive Reihung von einzelnen Ergebnissen fest. • Die Methode verhindert eine Aushandlung der Ergebnisse und damit die Entwicklung eines Ergebnisses, das das Verstehen vertieft. • Die Meldekette verhindert eine Verständigung über das Verstehen.
<p>...nicht erkannt.</p> <p>Diese Kategorie wird vergeben, wenn keiner der genannten Aspekte zu den Problemsituationen benannt wird.</p>		