



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
25. Jahrgang 2020 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Iris Winkler / Anna Seeber

**FACETTEN
LITERATURDIDAKTISCHER
KOMPETENZ BEI
DEUTSCHSTUDIERENDEN
VOR UND NACH DEM
PRAXISSEMESTER.**

**Eine Interventionsstudie zur
Wirksamkeit videobasierter
Lernbegleitung.**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 25. H. 49. S. 23-49.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Iris Winkler & Anna Seeber

FACETTEN LITERATURDIDAKTISCHER KOMPETENZ BEI DEUTSCHSTUDIERENDEN VOR UND NACH DEM PRAXISSEMESTER EINE INTERVENTIONSSTUDIE ZUR WIRKSAMKEIT VIDEOBASIERTER LERNBEGLEITUNG

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt literaturdidaktische Ergebnisse aus dem Projekt „Onlinebasiertes Videofeedback im Praxissemester“ (OVID-PRAX) vor. Es handelt sich um eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. Deutschstudierende im Praxissemester erhielten Feedback zu eigenem Unterricht, der in Videoausschnitten (IG1, „Video“, N = 38) oder Hospitationsprotokollen (IG2, „Text“, N = 40) dokumentiert wurde. Das Feedback wurde von Mitstudierenden sowie von Lehrenden der Deutschdidaktik über ein Onlinetool gegeben. Der inhaltliche Schwerpunkt der Intervention lag auf dem lernförderlichen Umgang mit Schülerantworten im Literaturunterricht. Die Studie untersucht, inwieweit sich die Qualität des Umgangs mit Schülerantworten bei den Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe (N = 49) verändert hat. Zur Erhebung des Lernfortschritts wurde ein selbst entwickelter Test eingesetzt, der eine handlungsnahen Anforderungssituation simuliert. Die Ergebnisse zeigen hinsichtlich der Einschätzung von Schülervoraussetzungen einen signifikanten Interaktionseffekt zugunsten der Videogruppe. Darüber hinaus treten signifikante Zeiteffekte bei der Einschätzung von Textanforderungen und Schülerantworten auf.

Abstract

This article presents results of the project „Online-based video feedback in teaching practicum“ (OVID-PRAX). It is a quasi-experimental intervention study. Preservice teachers studying German (L1) received feedback on their own teaching, which was videotaped (IG1, „Video“, N = 38) or documented by observation protocols (IG2, „Text“, N = 40). The feedback was given by fellow students and by experts via an online tool. In the intervention, the preservice teachers received an input on dealing with student responses in a supportive way. The study examines the extent to which the quality of handling student responses has changed in the intervention groups and the control group (N = 49). A self-developed test was used to assess the learning progress. The results show significant interaction with advantage for the video group regarding the assessment of students' relevant prior knowledge. Moreover, there are significant time effects concerning the assessment of text requirements and student responses.

1. Einleitung

In den meisten deutschen Bundesländern wurden in den letzten Jahren Praxissemester in der ersten Phase der Lehrerbildung eingeführt (Gröschner/Hascher 2019). Mit Blick auf den Lernertrag dieser Langzeitpraktika zeigt sich insgesamt ein gemischtes Bild (z. B. König/Rothland 2018), wobei sich die Qualität der Lernbegleitung als besonders bedeutsam erweist (Hascher 2014: 554f.; Gröschner/Hascher 2019). Nach wie vor fehlen Studien, die Kompetenzentwicklungen im Praxissemester statt über Selbsteinschätzungen der Studierenden mit objektiveren Methoden erfassen und in Interventionssettings die Wirksamkeit der Lernbegleitung untersuchen (Gröschner/Hascher 2019: 660).

Dieser Forschungslücke widmet sich das Projekt „Onlinebasiertes Videofeedback im Praxissemester“ (OVID-PRAX) (Gröschner et al. 2019), das in Kooperation von Fachdidaktik Deutsch und Erziehungswissenschaften an der Universität Jena durchgeführt und vom BMBF in der Linie „Digitale Hochschulbildung“ gefördert wurde. In einer quasi-experimentellen Interventionsstudie wurde untersucht, wie Feedback, das Praxissemesterstudierende in einer onlinebasierten Lernumgebung auf selbst durchgeführten Unterricht erhielten und sich wechselseitig gaben, auf Lernprozesse und Lernergebnisse der Studierenden in den Domänen Erziehungswissenschaft und Literaturdidaktik wirkt. Der inhaltliche Fokus bei der Intervention und der Erhebung der Lernergebnisse lag auf dem lernförderlichen Umgang mit Schülerantworten. Der vorliegende Beitrag präsentiert zentrale literaturdidaktische Befunde zu den Lernergebnissen der Deutschstudierenden. Er stellt außerdem ein neu entwickeltes Instrument zur Erhebung literaturdidaktischer Kompetenzfacetten vor.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Praxisphasen in der ersten Phase der Lehrerbildung

Praxisphasen in der ersten Phase der Lehrerbildung lassen sich in Anknüpfung an Helmke (2014) als Angebots-Nutzungs-Struktur betrachten. Im Angebot unterscheiden sich Langzeitpraktika u. a. im Hinblick auf ihre Verortung im Studienverlauf, Begleitstrukturen (Gröschner et al. 2015) sowie Voraussetzungen der Begleitpersonen an Schule und Hochschule (Gröschner/Hascher 2019). Der Qualität der Begleitung scheint hinsichtlich des Lernertrags besondere Bedeutung zuzukommen (Hascher 2014: 554f.; Gröschner/Hascher 2019). In Bezug auf Wirkungen der Lernbegleitung fehlt es bislang an Interventionsstudien, die über die Erhebung von Selbsteinschätzungen der Studierenden hinausgehen (Gröschner/Hascher 2019: 660). Der Lernertrag von Langzeitpraktika im Lehramtsstudium wird in der Forschung differenziert bis skeptisch gesehen. So bilanzieren König und Rothland (2018: 45), dass Prozesse der Berufssozialisation, v. a. die Anpassung an die bestehende Praxis, bedeutsamer sind als die Qualifizierungsfunktion des Praxis-

semesters. Aus deutschdidaktischer Sicht bestätigen sich diese Beobachtungen zu Praxisphasen, wurden bislang aber eher grundsätzlich und systembezogen thematisiert (Winkler 2019). Empirische Studien zu Wirkungen des Praxissemesters aus Perspektive der Deutschdidaktik liegen bisher nicht vor.

2.2 Peer-Coaching, Video-Feedback, onlinebasierte Lernumgebungen

Peer-Coaching und onlinebasiertes Video-Feedback gelten als vielversprechende Lerngelegenheiten im Praktikum. Untersucht wurden in verschiedenen Settings u. a. Wirkungen auf die Zufriedenheit mit der jeweiligen Lernumgebung, emotionale Kompetenzfacetten, die Unterrichtswahrnehmung, die Qualität von Peer-Feedback und Selbstreflexion sowie das Unterrichtshandeln (u. a. Lee/Wu 2006; Lu 2010; So 2012; Kleinknecht/Gröschner 2016). Studien dazu, inwiefern Wissensbestände (über Selbsteinschätzungen hinaus) durch die genannten Formen der Lernbegleitung verändert werden, liegen nicht vor. Für den vorliegenden Beitrag, der Wirkungen angeleiteten Online-Peer-Feedbacks auf fachdidaktische Kompetenzfacetten in den Blick nimmt, sind in den vorhandenen Studien vor allem Aspekte interessant, die einerseits förderliche Merkmale der Lernumgebung als Angebot und andererseits Effekte auf die Wahrnehmung von Unterrichtsmerkmalen bzw. die Feedbackqualität betreffen.

Was Merkmale der Lernumgebung betrifft, werden die flexible Verfügbarkeit von Unterrichtsvideos in Online-Tools und die verbesserte Möglichkeit, am Beispiel der Peers zu lernen, als vorteilhaft erlebt (Lee/Wu 2006; So 2012). In Bezug auf onlinebasiertes Video-Feedback unter Peers kommen sowohl So (2012) als auch Kleinknecht und Gröschner (2016: 53f.) zu dem Schluss, dass strukturierende Hinweise zur Wahrnehmung von Unterrichtsmerkmalen mit Blick auf die Qualität von Feedback und Selbstreflexion bedeutsam sind. Die Interventionsstudie von Kleinknecht und Gröschner (2016) arbeitet mit Video-Peer-Feedback in einer onlinebasierten Lernumgebung, die Modell für das Projekt OVID-PRAX war (Gröschner et al. 2019).

2.3 Facetten fachdidaktischer Kompetenz

Im Projekt OVID-PRAX wird fachdidaktisches Wissen als Teil professioneller Kompetenz betrachtet. Damit schließt das Projekt an prominente Kompetenzmodelle in der Forschung zu (angehenden) Lehrpersonen an, so die Modelle von COACTIV (Baumert/Kunter 2011a), TEDS-M (Döhrmann et al. 2010) und TEDS-LT (Blömeke 2011) sowie FALKO (Krauss et al. 2017). Diese Modelle gehen konzeptionell auf Shulman (1986 u. 1987) zurück.¹ In den genannten Studien werden

¹ Die genannten Kompetenzmodelle können als generisch betrachtet werden. Den generischen Ansatz erläutern bspw. Baumert und Kunter (2011a: 29–33). An TEDS-LT und FALKO waren die Fachdidaktik Deutsch beteiligt und (angehende) Deutschlehrkräfte mit im Fokus der Untersuchungen (Bremerich-Vos/Dämmer 2013; Pissarek/Schilcher 2017).

überwiegend drei Facetten fachdidaktischen Wissens unterschieden: Wissen über das Potenzial von Aufgaben, Wissen über fachinhaltsbezogene Schülervorstellungen, Wissen über geeignete Erklärungen und Repräsentationen (Baumert/Kunter 2011a: 37f.; Döhrmann et al. 2010: 175; Krauss et al. 2017: 28). Für das Fach Deutsch wird in FALKO die Potenzial-Facette spezifiziert als Wissen über das (Lern-)Potenzial von Texten (Pissarek/Schilcher 2017: 78). TEDS-M macht neben diesen drei genannten Wissensfacetten die Relevanz interaktionsbezogenen Wissens stark und hebt diesbezüglich die Analyse von und Rückmeldungen zu Schülerantworten hervor (Döhrmann et al. 2010: 175f.).

TEDS-M und TEDS-LT unterscheiden Facetten fachdidaktischen Wissens nicht nur nach inhaltlichen Teilanforderungen, sondern auch nach der Art kognitiver Operationen, die beim Umgang mit Wissen auftreten können. Die u. a. unter Rückgriff auf Anderson und Krathwohl (2001) vorgenommene Unterscheidung differenziert Kennen/Erinnern/Abrufen, Verstehen/Anwenden, Begründen/Bewerten/Kreieren und verknüpft diese Operationen mit inhaltlichen Wissensbereichen zu einer zweidimensionalen Matrix (Blömeke 2011: 15f.; Döhrmann et al. 2010: 172f.).

Fachdidaktisches Wissen lässt sich empirisch von Fachwissen unterscheiden, ohne disjunkt zum Fachwissen zu sein. Baumert/Kunter (2011b) legen mit Blick auf die Befunde von COACTIV, d.h. in Bezug auf die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften, dar, dass Fachwissen „den Entwicklungsraum des fachdidaktischen Wissens“ (ebd.: 185) festlegt. Fachwissen bildet demnach die Basis, auf der sich fachdidaktisches Wissen erst entfalten kann. Für das Fach Deutsch ist das Verhältnis von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen Gegenstand vertiefter Untersuchungen (Bremerich-Vos et al. 2019). Fachdidaktisches Wissen hat sich in COACTIV, also für den Mathematikunterricht, empirisch als Prädiktor für Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler und die Unterrichtsqualität erwiesen (ebd.: 182–184). Fachwissen und fachdidaktisches Wissen von Lehrpersonen sind ausbildungsabhängig (ebd.: 185). Letzteres zeigen Studien auch für das Fach Deutsch; d.h. Studierende und Absolvierende des Ausbildungsgangs für das Gymnasium haben Wissensvorteile im Vergleich zu (angehenden) Lehrpersonen anderer Schulformen (Bremerich-Vos/Dämmer 2013: 69; Bremerich-Vos et al. 2019: 167; Pissarek/Schilcher 2017: 95). Die professionelle Kompetenz von Referendarinnen und Referendaren des Faches Deutsch wird im Projekt PlanvoLL-D untersucht. Neben der Analyse schriftlicher Unterrichtsplanungen zu Hospitationsstunden (König et al. 2020) wurde fachdidaktisches, fachwissenschaftliches und pädagogisches Wissen in einem Papier-und-Bleistift-Test erhoben (Bremerich-Vos et al. 2019). Fachdidaktisches und fachwissenschaftliches Wissen fallen im Test geringer aus als aus normativer Perspektive erwartbar, d.h. der Test ist „in der Tendenz zu schwierig“ (ebd.: 167). In den Unterrichtsplanungen zeigen sich mehr allgemeine als fach- bzw. inhaltspezifische Planungsentscheidungen (König et al. 2020: 141 u. 143f.), was für eine vergleichsweise höhere Schwierigkeit der Einbeziehung von

Fachspezifika bei der Bewältigung unterrichtsbezogener Anforderungssituationen spricht.

Was das teilweise unscharf bleibende Verhältnis von Wissen als Disposition und Wissen, das in Anwendungssituationen wirksam wird (zusammenfassend Neuweg 2014), betrifft, haben Blömeke et al. (2015) einen Vorschlag zur Klärung vorgelegt. Sie modellieren Kompetenz als Kontinuum. Entlang diesem Kontinuum werden situationsentbunden vorliegende Dispositionen (Kognitionen, Motivationen) auf der einen Seite und Performanz in Situationen auf der anderen Seite verbunden durch situationsbezogene Verarbeitungsprozesse des Wahrnehmens, Interpretierens und Entscheidens (Blömeke et al. 2015: 7). Auf Basis dieses Modells ist anzunehmen, dass professionsbezogenes Wissen (verstanden als kognitive Disposition) das Wahrnehmen, Interpretieren und Entscheiden in Situationen mit beeinflusst und darüber beobachtbares Handeln im Unterricht sowie darauf bezogene Planungs- und Reflexionsprozesse tangiert (Krauss et al. 2017: 38; Gess-Newsome et al. 2019: 959).

In OVID-PRAX stützen wir uns auf das Modell von Kompetenz als Kontinuum, wenn wir annehmen, dass das Feedbackgeben zu fremdem Unterricht fachdidaktische Kompetenz fördert; denn es erfordert auf fachdidaktischem Wissen basierendes Wahrnehmen und Interpretieren von Unterrichtssituationen. Die situationsbezogene Schlussfolgerung (als Entscheidung) mündet beim Feedbackgeben in Performanz, und zwar bei der Formulierung der entsprechenden Rückmeldung. Diese Modellierung korrespondiert mit dem Vorschlag von Heins und Zabka (2019: 907), die neben dem Handeln im Unterricht auch Äußerungen über Unterricht als Performanz betrachten, in der sich situationsbezogene mentale Prozesse widerspiegeln. Feedbackgeben geschieht losgelöst vom Druck zu spontanem Verarbeiten und Handeln im Unterricht. Heins und Zabka (2019) legen aus theoretischer Perspektive dar, dass derartige situationsbezogene, aber druckentlastete Verarbeitungsprozesse das Potenzial haben, im reflektierenden Modus stattzufinden und so – anders als der spontane Abruf von Routinen beim Handeln unter Druck – zu einem Zugewinn an Wissen beizutragen.

2.4 Lernförderlicher Umgang mit Schülerantworten im Literaturunterricht

Als abhängige Variable steht in der Interventionsstudie OVID-PRAX das Wissen der Lehramtsstudierenden über den lernförderlichen Umgang mit Schülerantworten im Zentrum der Untersuchung. Diese Schwerpunktsetzung ermöglicht inhaltliche Anknüpfung zwischen der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktik Deutsch. Gleichzeitig deuten empirische Befunde darauf hin, dass die Art und Weise, wie eine Lehrperson mit Schülerantworten umgeht, Einfluss auf den Lernfortschritt der Lernenden nimmt (z. B. Kim/Wilkinson 2019).

Seitens der Deutschdidaktik gehen wir davon aus, dass Schülerantworten im Unterrichtsprozess von – mündlich oder schriftlich präsentierten – Lernaufgaben initiiert werden. Lernaufgaben betrachten wir als Steuerungsinstrumente, die in Bezug auf ein didaktisches Ziel und in einem bestimmten Unterrichtszusammenhang zwischen Lerngegenstand und Lernenden vermitteln (Winkler 2018). Bei der Auswahl und Konstruktion von lernförderlichen Aufgaben müssen Lehrpersonen nicht nur den Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung selbst einschätzen können, sondern zudem über ein fundiertes Verständnis des Unterrichtsgegenstandes und über Kenntnisse der aufgaben- und gegenstandsspezifischen Schülervoraussetzungen verfügen.

Im Unterrichtsprozess sind aufgabenbezogene Schülerantworten stets in Relation zu den Anforderungen der Aufgabe und zu den aufgerufenen Fachinhalten zu setzen. Vor dem jeweiligen fachlichen Hintergrund (Textmerkmale, Aufgabenmerkmale) ist seitens der Lehrperson also situationsspezifisches Wahrnehmen und Interpretieren der Schülerantworten sowie schlussfolgernd das flexible Aufgreifen der jeweiligen Schülerantwort gefordert. Dabei ist zusätzlich Wissen über das Führen lernförderlicher Unterrichtsgespräche (z.B. Kim/Wilkinson 2019; Zabka 2015) sowie Wissen über lernförderliches Feedback gefragt (Hattie/Timperley 2007).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in den lernförderlichen Umgang mit Schülerantworten eine Reihe von Facetten einfließen, die allgemein als konstitutiv für fachdidaktisches Wissen betrachtet werden (siehe Abschnitt 2.3). Lernförderlicher Umgang mit Schülerantworten basiert auf Kenntnissen sowohl zur Einschätzung von Schülerantworten zu bestimmten Aufgabenstellungen als auch zur Formulierung individueller Rückmeldungen zu diesen Äußerungen. Der lernförderliche Umgang mit Schülerantworten zu Aufgabenstellungen setzt die Einschätzung der Aufgabenanforderungen (Textmerkmale, aufgabenrelevante Schülervoraussetzungen, Aufgabenmerkmale i.e.S.) voraus. Abb. 1 zeigt im Zusammenspiel die genannten Facetten lernförderlichen Umgangs mit Schülerantworten, wie sie in OVID-PRAX aus literaturdidaktischer Sicht zugrunde gelegt wurden.

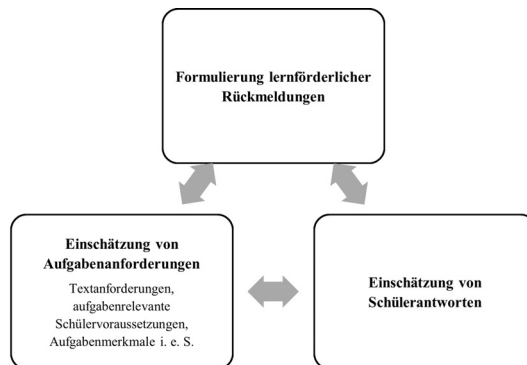


Abb. 1 Facetten lernförderlichen Umgangs mit Schülerantworten

3. Zielsetzung und Hypothesen

In Bezug auf die Lernergebnisse der teilnehmenden Studierenden war aus Sicht der Fachdidaktik Deutsch folgende Forschungsfrage leitend:

Inwieweit verändert sich die Qualität des lernförderlichen Umgangs mit Schülerantworten bei Lehramtsstudierenden des Fachs Deutsch in den Interventionsgruppen (IG₁ und IG₂) im Vergleich zur Kontrollgruppe (KG) vom Beginn zum Ende des Praxissemesters?

Es wurde angenommen,

(1) dass beide IGs nach dem Praxissemester über mehr Wissen in Bezug auf den Umgang mit Schülerantworten verfügen als die KG und

(2) dass die IG₁ (onlinebasiertes Video-Feedback) nach dem Praxissemester über mehr Wissen in Bezug auf den Umgang mit Schülerantworten verfügt als die IG₂ (online- und textbasiertes² Feedback).

Die erste Annahme resultiert daraus, dass in beiden Interventionsgruppen die Lernbegleitung intensiviert wurde (s. u., 4.2): Beim Geben und Empfangen von Feedback waren die Studierenden angehalten, fachdidaktisches Wissen zum Umgang mit Schülerantworten in Bezug auf Unterricht im Praxissemester anzuwenden (s. o., 2.3). Das im Vergleich zu den Kontrollgruppen ausgebaute Lernangebot bot also mehr Möglichkeiten zur Rekapitulation und Nutzung der in den Seminarsitzungen adressierten Wissensbestände. Zusätzliche Vorteile für die Videogruppe werden angenommen, da mittels Videos Unterrichtssituationen umfassender und anschaulicher dokumentiert werden können als durch spontane Mitschriften. Auf der Basis der reichhaltigeren Dokumentation kann auch eine breitere Wissensanwendung im Rahmen der Unterrichtsreflexion beim Feedbackgeben und -nehmen erfolgen.

4. Methode

4.1 Stichprobe

Die Intervention wurde in drei aufeinanderfolgenden Semestern (WiSe 17/18 bis WiSe 18/19) je während des Praxissemesters an der Universität Jena durchgeführt. Das Praxissemester wird im 5. oder 6. Semester absolviert und dauert fünf Monate. Wöchentlich verbringen die Studierenden vier Tage an ihrer Praktikumsschule und einen Tag an der Universität zum Besuch von Begleitveranstaltungen. Die fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Begleitseminare finden im 14-tägigen Wechsel statt. Das deutschdidaktische Begleitseminar ist das zweite von insgesamt fünf deutschdidaktischen Modulen des Lehramtsstudiums. Seine Inhalte und damit die Intervention (s. u., 4.2) bauen auf Vorkenntnissen aus dem deutschdidaktischen Einführungsmodul auf.

² In der sog. „Text“-Gruppe (IG₂) bezog sich das Online-Feedback auf Unterrichtsmitschriften von begleitenden Lehrpersonen oder Mitstudierenden (s. u., 4.2).

In den Semestern des Erhebungszeitraums wurden vor (t_1) und nach (t_2) dem Praxissemester insgesamt 139 Studierende mit dem Fach Deutsch in den obligatorischen Begleitseminaren schriftlich befragt. Es handelt sich um eine Vollerhebung. Teilnehmende, die im jeweiligen Semester keine Praktikumsschule besuchten, wurden aus der Stichprobe ausgeschlossen. Für die Auswertung liegen demnach Daten von insgesamt $N = 127$ Praxissemesterstudierenden vor (Tab.1).

Für die quasi-experimentelle Studie wurden die Studierenden randomisiert drei Gruppen zugeteilt. Zwischen den drei Gruppen zeigten sich zu Beginn der Intervention (t_1) keine signifikanten Unterschiede in der Bearbeitung des Erhebungsinstruments, und zwar nach beiden angewandten Auswertungsverfahren (s. u., 4.3.3).

Die Intervention (s. u., 4.2) unterschied sich hinsichtlich des Mediums der Lernbegleitung. In der ersten Interventionsgruppe wurde eine videobasierte ($N_{\text{Video}} = 38$) und in der zweiten Gruppe eine textbasierte ($N_{\text{Text}} = 40$) Variante umgesetzt. Die Kontrollgruppe, in der weder video- noch textbasierte Lernbegleitung angeboten wurde, umfasst $N_{\text{KG}} = 49$ Studierende.

Tab. 1 Übersicht über die Stichprobe

Geschlecht		
<i>männlich</i>	<i>weiblich</i>	<i>k. A.</i>
35%	57%	8%
Angestrebte Schulform		
<i>Regelschule</i>	<i>Gymnasium</i>	<i>k. A.</i>
9%	80%	11%
Untersuchungsgruppen		
<i>IG₁ (Video)</i>	<i>IG₂ (Text)</i>	<i>KG</i>
$N_{\text{Video}} = 38$	$N_{\text{Text}} = 40$	$N_{\text{KG}} = 49$

4.2 Inhalt und Durchführung der Intervention

In der deutschdidaktischen Begleitveranstaltung zum Praxissemester wurden in den Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe Aspekte des *lernförderlichen Umgangs mit Schülerantworten im Literaturunterricht* (s. o., 2.4) thematisiert. In einer achtstündigen Blockveranstaltung und einer weiteren zweistündigen Seminar-sitzung zum Auftakt des Praxissemesters wurde mit allen teilnehmenden Studierenden an einem Beispiel die Planung einer Literaturstunde (Sachanalyse eines epischen Kurztextes, Antizipation von Schülervoraussetzungen, Zielformulierung, Aufgabenauswahl/-konstruktion) durchlaufen und dabei relevante fachdidaktische Wissensbestände wiederholt. Auf der Basis ausgewählter Unterrichtsbeispiele, die teils als Transkripte und teils als Videoausschnitte vorlagen, wurden fachdidaktische Kriterien lernförderlichen Umgangs mit Schülerantworten erarbeitet und für

die Unterrichtsreflexion angewendet. Auf diesen Auftakt-Block folgten vierzehntägig Begleitseminar-Sitzungen (je 90 Min.), in denen ein breiteres Spektrum deutschdidaktischer Themen behandelt und in Beziehung zu den Praxissemestererfahrungen der Studierenden gesetzt wurde. Aufgabenstellungen einschließlich Schülerantworten wurden dabei wiederholt thematisiert. Die Begleitseminare waren also für alle Gruppen gleich gestaltet. Die übliche universitäre Praxissemesterbegleitung besteht ausschließlich in Seminaren (s. o., 4.1).

Der Unterschied zwischen den Lernangeboten für Kontroll- und Interventionsgruppen liegt darin, dass in den Interventionsgruppen die Lernbegleitung zusätzlich intensiviert wurde. Diese Intensivierung bestand darin, dass die Studierenden von Peers und Lehrenden der Deutschdidaktik über ein moodlebasiertes Online-Tool Feedback zu eigenem Unterricht erhielten. In IG₁ bezog sich das Feedback auf Videoausschnitte eigenen Unterrichts. In IG₂ fußte das Feedback auf Hospitationsprotokollen (Unterrichtsmitschriften), die Mitstudierende oder begleitende Lehrpersonen angefertigt hatten (Gröschner et al. 2019). Die Qualität der Hospitationsprotokolle war trotz Vorgabe einer einheitlichen Maske divers; sie reichte von annähernd wörtlichen Mitschriften von Unterrichtsgesprächen bis zu eher groben Stichpunktsammlungen, wobei wörtliche Mitschriften die Ausnahme bildeten. Neben den ausgewählten Ausschnitten eigenen Unterrichts (Video oder Textdokumentation) wurden von den Studierenden die zugrunde liegenden Planungsunterlagen online zur Verfügung gestellt. Die Studierenden wurden vorab darüber informiert, dass sich Selbst- und Fremdrelexion auf eine Aufgabe zu einem epischen Kurztext sowie deren Realisierung im Unterricht einschließlich des Umgangs mit Schülerantworten beziehen sollten. Daraus ergaben sich für die Auswahl eines Unterrichtsausschnittes für das Feedback folgende Vorgaben:

- Unterrichtsgegenstand sollte ein epischer Kurztext sein.
- Der Unterrichtsausschnitt sollte eine Plenumsphase enthalten, in der eine Aufgabe zum Text bearbeitet bzw. entsprechende Arbeitsergebnisse besprochen wurden.

Eine weitere Vorgabe verlangte von den Studierenden, zum eingestellten Unterrichtsausschnitt eine fachdidaktische Frage zu formulieren, zu der Feedback erbeten wurde. Damit sollte eine zunächst unabhängige Selbstreflexion auf Basis der thematisierten Kriterien angeregt werden (Abb. 2).

Kriteriengeleitete
Selbstreflexion und
deutschdidaktische Frage

Feedback durch Peers
(Kleingruppe) und Experten

Die ausgewählte Sequenz aus meiner Stunde befindet sich am Ende der Stunde. Zu Beginn sollten die SuS Rumpelstilzchen Eigenschaften (diese schrieb ich auf Karten an der Tafel) zuordnen, bevor der Text gemeinsam gelesen wurde. Durch eine Erhebung in der Stunde davor wusste ich, dass alle bis auf 7 Schüler Rumpelstilzchen schon gelesen haben und deshalb aus ihrer Erinnerung heraus Eigenschaften zuordnen können. Danach haben wir den Text gemeinsam gelesen und sind dann in die think-pair-share-Methode eingestiegen, wo die SuS am Text nochmal belegen sollten, welche Eigenschaften sie jetzt zuordnen würden und welche sie vielleicht wieder entfernen würden. Als Strategien im LG habe ich Impulse genutzt, welche aber kaum benötigt wurden, da die SuS von selbst schnell Beispiele im Text fanden und ihre Zuordnung vom Anfang der Stunde hinterfragten. Eines der Feinziele war, dass SuS reflektiert am Text arbeiten und ihre Meinung begründen können. Daher war mir wichtig, dass SuS ihre Meinung orientiert am Text begründen können.

Zu meiner deutschdidaktischen Frage: Ich habe versucht, immer auf Schülerantworten einzugehen und diese produktiv für das Unterrichtsgespräch zu nutzen und würde gern wissen, ob mir das gelungen ist. Ich würde mich auch über Anregungen und eure eigenen Erfahrungen damit freuen.

Löschen Bearbeiten Antworten

Die vorliegende Sequenz trägt das sich an die Textarbeit anschließende Unterrichtsgespräch, in dem eine Sicherung der Ergebnisse stattfindet. Die Fortfächer der Kahler Regelschule hatten die Aufgabe, die Eigenschaften der Märchenfigur Rumpelstilzchen die zuvor von der Lehrerin auf Karten geschrieben wurden am Text zu belegen. Dieses themengeleitete Unterrichtsgespräch ist in die Think-Pair-Share-Methode eingebettet, weshalb es sich hierbei um eine kooperative Lernform handelt.

Die Unterrichtsstunde bewerte ich insgesamt als sehr gelungen. Du hast den Schülern die Möglichkeit gegeben, sich selbstständig mit dem Text auseinanderzusetzen und sich gegenseitig zu unterstützen. Du hast die Schüler so motiviert, sich möglichst am Text orientieren sollte. Mit deiner humoristischen, freundlichen Art und der häufigen Nachfrage, ob jeder mit der Meinung seines Mitschülers einverstanden sei, hast du eine angenehme Unterrichts Atmosphäre geschaffen. Diese steuern Impulse („Warum? Begründe deine Antwort.“ „Stad damit alle einverstanden?“) erregten bei den Schülern eine Auseinandersetzung mit ihrem eigenen Verständnis und dem ihrer Mitschüler. Die Schüler haben sich gegenseitig unterstützt und sich gegenseitig motiviert. Die Unterrichtsstunde wurde nicht nur akzeptiert, sondern auch von den Schülern abweichernde Interpretationen zu formulieren (4:30) und deutlich gemacht, dass dies wünschenswert sei. Mit Verweis auf den Text konnten missverständliche Deutungen erklärt werden und somit ein Nebeneinander von sich widersprechenden Aussagen vermieden werden. Beim obgleich gestützt durch die geäußerte Theorie der Hermeneutik, differenziertes Verstehen bei unterschiedlichen Voraussetzungen erwartbar ist, ist es für mich nicht unbedingt erforderlich, zu viele verschiedene, möglicherweise konträre Aussagen geltend zu machen.

Zu Ihrer Frage: Inwieweit es Ihnen gelungen ist, mit den Beiträgen der SuS produktiv umzugehen, habe ich exemplarisch drei Stellen ausgewählt, die m.E. großes Potenzial zeigen.

Das erste Beispiel bezieht sich auf die Eigenschaft „freundlich“. Hier finde ich die Ausführung des Schülers zu „freundlich“ es dabei gibt. Sehen Sie auch im Nachhinein diesen Zusammenhang? Wie hatten Sie alternativ mit dieser Aussage umgehen können? (Gegen Ende des Ausschnitts zu „gücklich“, vgl. Bsp. 3. taucht der Gedanke in ähnlicher

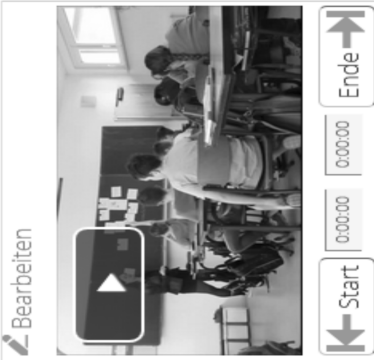


Abb. 2 Onlinebasierte Lernumgebung in IG₁

Beide Interventionsgruppen erhielten als Arbeitshilfe für die Feedback-Phase einen schriftlichen Leitfaden mit Hinweisen zur Selbst- und Fremdeinschätzung von Unterrichtssequenzen aus deutschdidaktischer Sicht. Dieser Leitfaden fasste zentrale Aspekte und Reflexionskriterien zur Analyse von Aufgabenstellungen und -realisierung einschließlich des Umgangs mit Schülerantworten zusammen, die in den zehn Seminarstunden zum Auftakt des Praxissemesters erarbeitet wurden (Tab. 2; zur Relevanz der Vorgabe von Kriterien s. o., 2.2).

Tab. 2 Auszug aus dem Beobachtungsleitfaden

Kategorie, Analyseaspekt	Beschreibung, theoriegeleitete Einschätzung	Integration (Handlungsalternativen, Optimierungsansätze)
Umgang mit Textverstehensproblemen	<p>Haben die SuS Probleme bei der Erschließung des epischen Kurztextes? Werden Verständnisprobleme der SuS von der Lehrperson wahrgenommen, und wenn ja, wie reagiert sie darauf? Wie geht die Lehrperson mit Fehlern um bzw. welche Einstellung scheint sie dazu zu haben? z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Defizitäre Betrachtung, „Fehlerbekämpfung“ – Fehler als Lernchance, Ausgangspunkt <p>Worin könnte die Ursache für die auftretenden Textverstehensprobleme liegen? Gelingt es der Lehrperson, durch ihre Reaktion die Textverstehensprobleme zu lösen oder zu verringern?</p>	<p>Falls es der Lehrperson nicht gelungen ist, die Probleme zu lösen: Woran könnte das liegen (Ursache für Misserfolg)? Hätte die Lehrperson die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Textverstehensproblemen bereits im Vorfeld verringern können? (Bezug zur Textauswahl, Aufgabenformulierung möglich) Was könnte die Lehrperson aus Ihrer Sicht ggf. noch besser machen? Welche Alternativen, Verbesserungsmöglichkeiten oder Optimierungsansätze sehen Sie?</p>

4.3 Erhebungsinstrument

4.3.1 Struktur

Fachdidaktisches Wissen zum lernförderlichen Umgang mit Schülerantworten wurde mithilfe eines selbst entwickelten Erhebungsinstruments erhoben, das mehrere Pilotierungsstufen durchlaufen hat. Das Instrument zielt nicht auf die Erhebung isolierten begrifflichen Wissens, sondern darauf, die Lehramtsstudierenden in eine typische berufsnahe Anforderungssituation zu versetzen. Es folgt damit Konstruktionsprinzipien, die auch in Studien wie COACTIV, TEDS-LT und FALKO leitend waren (Krauss et al. 2017: 26). Die Items sind im offenen Antwortformat konzipiert, um bloße Wiedererkennungseffekte zu vermeiden, die Möglichkeit zur Entwicklung mehrerer Lösungsvarianten zu eröffnen und Begründungen für fachdidaktische Entscheidungen nachvollziehbar zu machen (z. B. Krauss et al. 2017: 40).

Eine zentrale Anforderungssituation für Lehrpersonen im Unterrichtsalltag besteht darin, lernförderliche Rückmeldungen zu Schülerantworten auf fachspezifische Aufgabenstellungen zu geben. Diese Überlegung aufgreifend, umfasst das Erhebungsinstrument drei Bestandteile (Aufgabenstamm), auf die sich vier Teilaufgaben für die Studierenden beziehen. Zum Aufgabenstamm zählen ein literarischer Text, dessen Einsatz im Deutschunterricht des 5./6. Jahrgangs gängig ist; eine typische Schüleraufgabe zu diesem Text; die Antworten zweier Schülerinnen zu dieser Schüleraufgabe. Die Studierenden sind in vier Teilaufgaben gefordert,

- (a) eine eigene Lösung zur Schüleraufgabe anzugeben;
- (b) die Aufgabenanforderungen unter Berücksichtigung von Text-, Aufgaben- und potenziellen Schülermerkmalen (im 5./6. Jahrgang) zu analysieren;
- (c) die Schülerantworten im Hinblick auf ihre inhaltliche Qualität zu analysieren;
- (d) eine lernförderliche Rückmeldung zu den Schülerantworten zu geben.

Wir nehmen an, dass für die Lösung der Teilaufgaben (b) bis (d) das oben näher spezifizierte Wissen über lernförderlichen Umgang mit Schülerantworten gefordert ist (s. o., Abb. 1). Gefragt sind also Wissensbestände, die als Facetten fachdidaktischer Kompetenz gelten (s. o., 2.3). Teilaufgabe (a) zielt auf die Aktivierung und Anwendung von Fachwissen, das als vertieftes Schulwissen operationalisiert ist (Krauss et al. 2017: 28).

4.3.2 Inhaltliche Aspekte

Inhaltlich bildet die Fabel „Der Rabe und der Fuchs“ die Basis des Erhebungsinstruments, wobei die Lehre in der vorgelegten Fassung weggelassen wurde. Es handelt sich um die Version der Fabel, in der der Rabe vom Fuchs durch Schmeicheln überlistet und um einen seinerseits gestohlenen Käse gebracht wird.³ Die darauf bezogene Schüleraufgabe lautet: „Formuliere eine passende Lehre zu dieser Fabel. Begründe: Warum denkst du, dass die von dir formulierte Lehre zur Fabel passt?“ Die Lehre kann entweder die vom Raben verkörperte Dummheit und Selbstüberschätzung oder die vom Fuchs dargestellte Hinterhältigkeit und Schmeichelei aufs Korn nehmen. Zum Resultat der Handlung tragen beide Figuren bei. Ein vertieftes Verständnis des Textes bezieht also beide Aspekte mit ein.

Die Formulierung einer Lehre zu Fabeln ist nach eigenen Analysen eine verbreitete Aufgabe in Lehrwerken. Die im Erhebungsinstrument verwendete Schüleraufgabe verlangt zusätzlich die Begründung der eigenen Lösung, die über die Lehre hinausgehen und darlegen soll, auf welche/s Textmerkmal/e die Lehre gegründet wird.

³ Der Einwand, dass durch die mögliche Bekanntheit dieser Fabel aus deutschdidaktischen und deutschunterrichtlichen Lernsituationen die Untersuchungsergebnisse verzerrt sein könnten, lässt sich schon dadurch entkräften, dass die Studierenden mit der Schüleraufgabe zum Text zu t_2 schlechter zurechtkamen als zu t_1 (s. u., 5). In der Pilotierung des Erhebungsinstruments, die mit einer anderen, schwierigeren Fabel erfolgte, hatte sich zudem gezeigt, dass die Verstehenshürde in Bezug auf den Primärtext nur gering sein darf, damit die Studierenden die fachdidaktischen Anschlussaufgaben überhaupt aussagekräftig bearbeiten können (Winkler et al. 2020).

Diese Ergänzung ermöglicht einen tieferen Einblick in die Überlegungen der Lernenden und eröffnet weiterführende Ansatzpunkte für den lernförderlichen Umgang mit Schülerantworten.

Es sind zwei Schülerantworten zur Aufgabe zu bearbeiten. Diese wurden unter Adaption tatsächlicher Schülerantworten für das Erhebungsinstrument konstruiert. Es handelt sich um eine bessere und eine schlechtere Lösung. Die bessere Lösung zeugt bereits von globalem Verständnis der Fabel und berücksichtigt den Beitrag sowohl des Fuchses als auch des Raben zum Ausgang des Geschehens, ist allerdings noch auf der Ebene einer konkreten Handlungsanweisung angesiedelt (Zabka 2006: 96). Die schwächere Lösung weist zwar formal Merkmale einer Lehre auf, zeigt aber noch Probleme bei der Etablierung eines passenden Situationsmodells sowie bei der Verallgemeinerung der gezeigten Verhaltensweisen. Die zu t_1 und t_2 verwendeten Schülerantworten wurden unter Beibehaltung der hier skizzierten strukturellen Lösungsmerkmale variiert.

4.3.3 Auswertungssystem

Für die Auswertung der Ergebnisse wurden zwei unterschiedliche Verfahren genutzt: die Punktevergabe anhand einer Musterlösung und ein Ratingverfahren (Seeber/Winkler in Vorb.). Bei der Auswertung nach Musterlösung wurde aus normativer Sicht bestimmt, was angehende Lehrpersonen in der gegebenen Situation wissen sollten (Gess-Newsome 2015: 33). Auf dieser Basis wurde ein maximal erreichbarer Punktwert pro Teilaufgabe festgelegt und für die Studierendenlösungen insgesamt jeweils ein Summenscore der tatsächlich erreichten Punkte gebildet. Die bei der Auswertung nach Musterlösung erreichten Werte spiegeln die Anzahl der adressierten Aspekte, also die inhaltliche Sättigung der Antworten wider.

Mithilfe des Ratingverfahrens wird erfasst, wie elaboriert die Studierenden mit den genannten inhaltlichen Aspekten umgehen. Das Ratingsystem wurde in einem iterativen Prozess erarbeitet, in dessen Verlauf theoriebasiert Kategorien gebildet, auf Pilotierungsdaten bezogen und ggf. angepasst wurden. Die Struktur des Kodiersystems orientiert sich an den fachdidaktischen Kompetenzfacetten im Bereich des lernförderlichen Umgangs mit Schülerantworten (s. o., 2.4.; Abb. 1), wobei die Wissensbereiche je nach theoretischem Hintergrund in verschiedene Unterkategorien gegliedert werden. Überwiegend wird eine 4-stufige Intervallskala eingesetzt (zur Illustration s. Anhang). Diese Skalierung greift auf die Unterscheidung kognitiver Operationen zurück, die u. a. von TEDS-M und TEDS-LT adaptiert wurde (s. o., 2.3). Tab. 3 zeigt diese Kernstruktur des Ratingsystems. Im Wissensbereich „Formulierung lernförderlicher Rückmeldungen“ wird theoriebasiert auch mit Ordinalskalen gearbeitet (Seeber/Winkler in Vorb.).

Tab. 3 Struktur des Ratingsystems

Kognitive Operationen	Erinnern, Abrufen, Benennen		Anwenden, Herstellen v. Zusammenhängen	Reflektieren, begründetes Beurteilen
	<i>Abstufungen im Kodiersystem</i>			
Wissensbereich	<i>1: Nennung relevanter Aspekte 2: Pauschale Bewertung oder Einschätzung ohne Anführung einer Begründung</i>		<i>3 u. 4: Begründete Bewertung oder Einschätzung; Unterscheidung nach dem Grad der Differenziertheit der Auseinandersetzung</i>	
Wissen zur Einschätzung von Aufgabenanforderungen <ul style="list-style-type: none"> • Textanforderungen • aufgabenrelevante Schülervoraussetzungen • Aufgabenmerkmale i.e.S. 				
Wissen zur Einschätzung von Schülerantworten				
Wissen zur Formulierung lernförderlicher Rückmeldungen	<i>vorwiegend Ordinalskalen</i>			

4.4 Durchführung der Erhebung

Zur Ermittlung der Eingangsvoraussetzungen wurden die teilnehmenden Studierenden unmittelbar zu Beginn der deutschdidaktischen Praxissemester-Begleitveranstaltung (t_1) gebeten, die Aufgaben aus dem Erhebungsinstrument (s. o., 4.3.1) zu bearbeiten (Papier und Stift). In der letzten deutschdidaktischen Sitzung des Begleitseminars (t_2), also am Ende des Praxissemesters und nach Abschluss der Feedbackphase in den IGs, wurde das Erhebungsinstrument in leicht modifizierter Form erneut eingesetzt. Eine zeitliche Beschränkung für die Bearbeitung bestand nicht.

4.5 Auswertungsverfahren

Die Kodierung der Studierendenantworten erfolgte anhand der in Abschnitt 4.3.3 vorgestellten Auswertungsverfahren. Dabei wurden alle Erhebungsbögen von je zwei unabhängigen Raterinnen kodiert und anschließend kommunikativ validiert. Die erzielten Interraterreliabilitäten (Krippendorff's α) für sowohl die Musterlösung ($\alpha = .87$) als auch das Rating ($\alpha = .86$) liegen im sehr guten Bereich. Die Interraterreliabilität für die Kodierung der Erklärungsvariable „Eigene Lösung“ liegt bei $\alpha = .89$.

Die Forschungsfrage wurde mithilfe varianzanalytischer Untersuchungen beantwortet. Da die Verteilungsannahmen für eine parametrische Untersuchung nicht erfüllt wurden, wurden nonparametrische Varianzanalysen mithilfe des Programms „R“ und des Software Packages „nparLD“ (Noguchi et al. 2012) durchgeführt. Dieses Software Package ermöglicht es unseres Wissens als einziges Verfahren, die

Interaktion der Gruppen über die Zeit (Interaktionseffekt) zu untersuchen. Zudem lassen sich Gruppenunterschiede unter Ausschluss der Zeitvariable (Gruppeneffekt) und die Veränderungen der Gesamtgruppe über die Zeit (Zeiteffekt) berechnen. Durch die post hoc Gruppenvergleiche können über den Gesamteffekt hinaus Aussagen über die Unterschiede zweier Gruppen getätigt werden. Ermittelt wurde der Relative Treatment Effect (RTE), dessen Zunahme eine positive Entwicklung und dessen Abnahme eine negative Entwicklung der Testwerte von t_1 zu t_2 anzeigt (Noguchi et al. 2012: 11). Die eingesetzten nonparametrischen Verfahren gelten als geeignet für kleine Stichproben (ebd.: 3). Dennoch sollten die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Stichprobengröße zurückhaltend interpretiert werden.

Um Zusammenhänge zwischen ausgewählten Variablen bzw. Wissensbereichen zu ergründen, wurde der Korrelationskoeffizient nach Pearson berechnet.

5. Ergebnisse

Die Intervention hat nur bei einer einzelnen Facette des lernförderlichen Umgangs mit Schülerantworten (s. o., 2.4; Abb. 1) zu unterschiedlichen Entwicklungen in den Gruppen geführt: Für die Einschätzung der Schülervoraussetzungen vor dem Hintergrund der gestellten Schüleraufgabe zeigt die Varianzanalyse eine signifikante Interaktion der Gruppen über die Zeit, und zwar bei beiden Auswertungsverfahren (Rating: $F = 4.84$, $df = 2$, $p = 0.01$; Auswertung nach Musterlösung: $F = 3.17$, $df = 2$, $p = 0.04$).

Im Rating der Qualität der Einschätzung der Schülervoraussetzungen verbesserte sich die Videogruppe (IG_1) von t_1 zu t_2 im Gruppenvergleich signifikant, und zwar sowohl gegenüber der Textgruppe (IG_2) ($F = 4.38$, $df = 1$, $p = 0.04$) als auch gegenüber der KG ($F = 8.71$; $df = 1$, $p = 0.00$), die zu t_2 geringere Werte als zu t_1 zeigen (Abb. 3; Tab. 4 und 5). Im Vergleich von IG_2 und KG zeigt sich kein signifikanter Interaktionseffekt.

Bei der Auswertung nach Musterlösung wird die leichte Verbesserung der Videogruppe (IG_1) bei der Einschätzung der Schülervoraussetzungen im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant ($F = 6.87$; $df = 1$; $p = 0.01$). Die Werte der KG nehmen über die Zeit ab. Dies gilt auch für die Werte der Textgruppe (IG_2), wenngleich weniger stark (Abb. 3; Tab. 4 und 5). In der Tendenz der Leistungsentwicklung unterscheiden sich demnach auch die beiden Interventionsgruppen, allerdings wird die Interaktion im Gruppenvergleich zwischen IG_1 und IG_2 nicht signifikant ($F = 1.99$, $df = 1$, $p = 0.16$). Auch zwischen IG_2 und KG tritt kein signifikanter Interaktionseffekt auf.

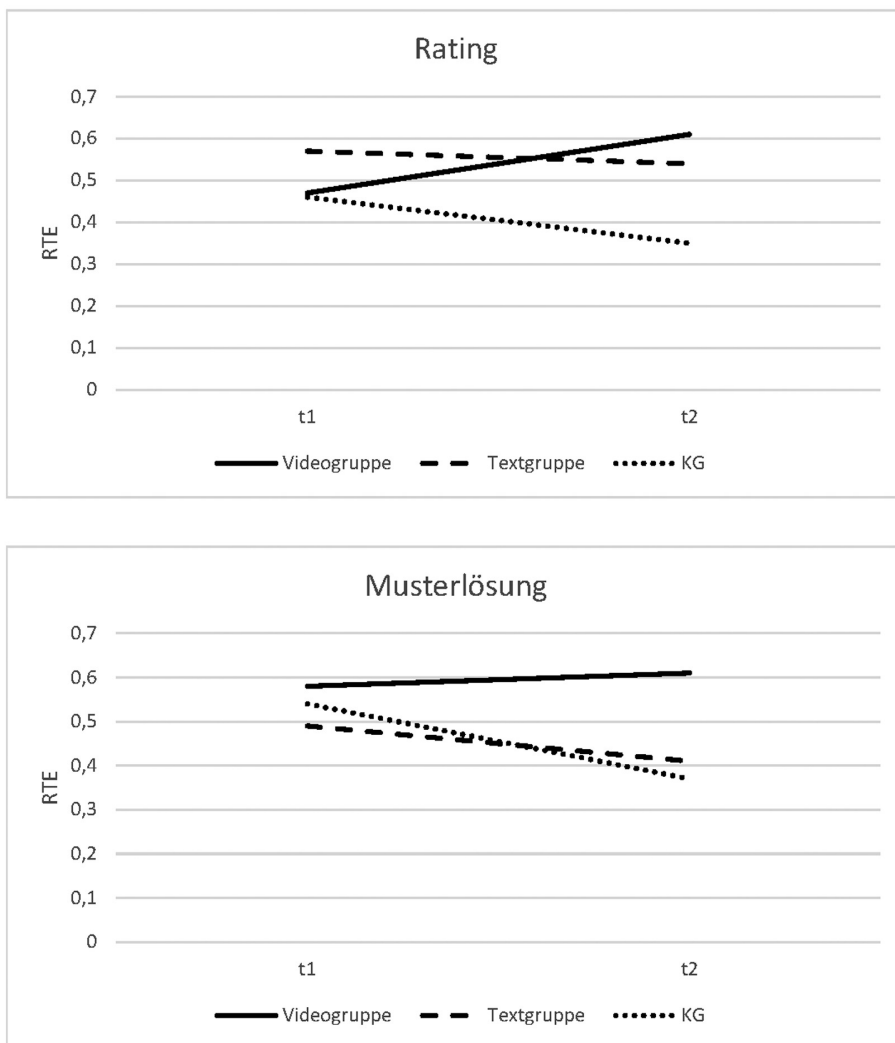


Abb. 3 Relative Treatment Effect (RTE) bzgl. Einschätzung der Schülervoraussetzungen laut Rating und Auswertung nach Musterlösung

Tab. 4 Einschätzung von Schülervoraussetzungen im Prä- und Posttest

Einschätzung von Schülervoraussetzungen					
		prä		post	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Rating	IG1 Video	2.94	0.725	3.40	0.914
	IG2 Text	3.24	0.751	3.21	0.905
	KG	2.78	0.832	2.63	1.129
Musterlösung	IG1 Video	2.06	1.282	2.17	1.224
	IG2 Text	1.63	1.217	1.21	1.119
	KG	1.78	1.008	1.09	0.856

Tab. 5 Effekte auf die Einschätzung von Schülervoraussetzungen⁴

Einschätzung von Schülervoraussetzungen					
		prä		post	
		<i>Mean Rank</i>	<i>RTE</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>RTE</i>
Rating	IG1 Video	109.14	0.47	143.07	0.61
	IG2 Text	132.15	0.57	125.87	0.54
	KG	108.11	0.46	82.75	0.35
Musterlösung	IG1 Video	136.00	0.58	142.70	0.61
	IG2 Text	114.95	0.49	94.49	0.41
	KG	126.88	0.54	87.05	0.37

Weitet man den Blick über die ursprüngliche Forschungsfrage hinaus auf die Entwicklung der gesamten Stichprobe, zeigt die Varianzanalyse zwei signifikante Zeiteffekte (Tab. 6 und 7). Alle Gruppen verschlechtern sich von t_1 zu t_2 im Rahmen der Einschätzung der Aufgabenanforderungen signifikant hinsichtlich der Einschätzung der Textmerkmale, und zwar im Rating ($F = 8.20$, $df = 1$, $p = 0.00$) ebenso wie bei der Auswertung nach Musterlösung ($F = 14.32$, $df = 1$, $p = 0.00$). Ein signifikanter Zeiteffekt für alle Gruppen tritt außerdem bei der Einschätzung der inhaltlichen Qualität der besseren Schülerantwort (Schülerantwort 2) auf. Hier verbessern sich die Ergebnisse nach Ratingverfahren signifikant ($F = 8.39$, $df = 1$, $p = 0.00$), in der Auswertung nach Musterlösung zeigt sich keine Signifikanz.

⁴ Die Gruppe mit dem niedrigsten Mean Rank ist die Gruppe mit der größten Anzahl an niedrigen Testergebnissen, die Gruppe mit dem höchsten Mean Rank weist die größte Anzahl an hohen Testwerten auf.

Tab. 6 Zeiteffekte über alle Gruppen

	prä		post	
	<i>Mean Rank</i>	<i>RTE</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>RTE</i>
Einschätzung von Textmerkmalen				
Rating	127.21	0.55	105.99	0.45
Musterlösung	130.53	0.56	103.05	0.44
Einschätzung der inhaltlichen Qualität von Schülerlösung 2 (bessere Lösung)				
Rating	99.98	0.45	120.41	0.55
Musterlösung	Keine signifikanten Effekte			

Tab. 7 Einschätzung von Textmerkmalen und Schülerantwort 2 über alle Gruppen

	prä		post	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Einschätzung von Textmerkmalen				
Rating	2.97	1.122	2.64	1.102
Musterlösung	1.13	1.061	0.755	0.934
Einschätzung der inhaltlichen Qualität von Schülerlösung 2 (bessere Lösung)				
Rating	3.31	0.568	3.55	0.578
Musterlösung	1.68	0.758	1.79	0.978

Als mögliche Erklärung der Testergebnisse wurde anhand einer kriterienbasierten Lösungserwartung ausgewertet, wie gut die Studierenden in der Lage waren, die Schüleraufgabe zu lösen, die dem Test zugrunde liegt (Aufgabe a). Wenn man setzt, dass angehende Lehrpersonen bei der Lösung der Schüleraufgabe mehr als drei von fünf möglichen Punkten erreichen sollten, weil erst ein Wert größer/gleich vier auf ein vertieftes Verständnis des Fabeltextes schließen lässt (s. o., 4.3.2), zeigt sich folgendes Bild: 31,9% (zu t_1) bzw. 39,5% (zu t_2) der Studierenden, die die Schüleraufgabe bearbeitet haben (t_1 : $N = 116$; t_2 : $N = 114$), bleiben unter vier Punkten, erreichen also keine im skizzierten Sinn angemessene Lösung der Schüleraufgabe (Abb. 4). Das Abschneiden im Test insgesamt (Aufgabe b bis d im Test, Auswertung nach Musterlösung) korreliert zu t_1 und t_2 signifikant mit der Qualität der Lösung zur Schüleraufgabe (t_1 : $r = .292$; t_2 : $r = .351$; Signifikanzniveau je 0,01).

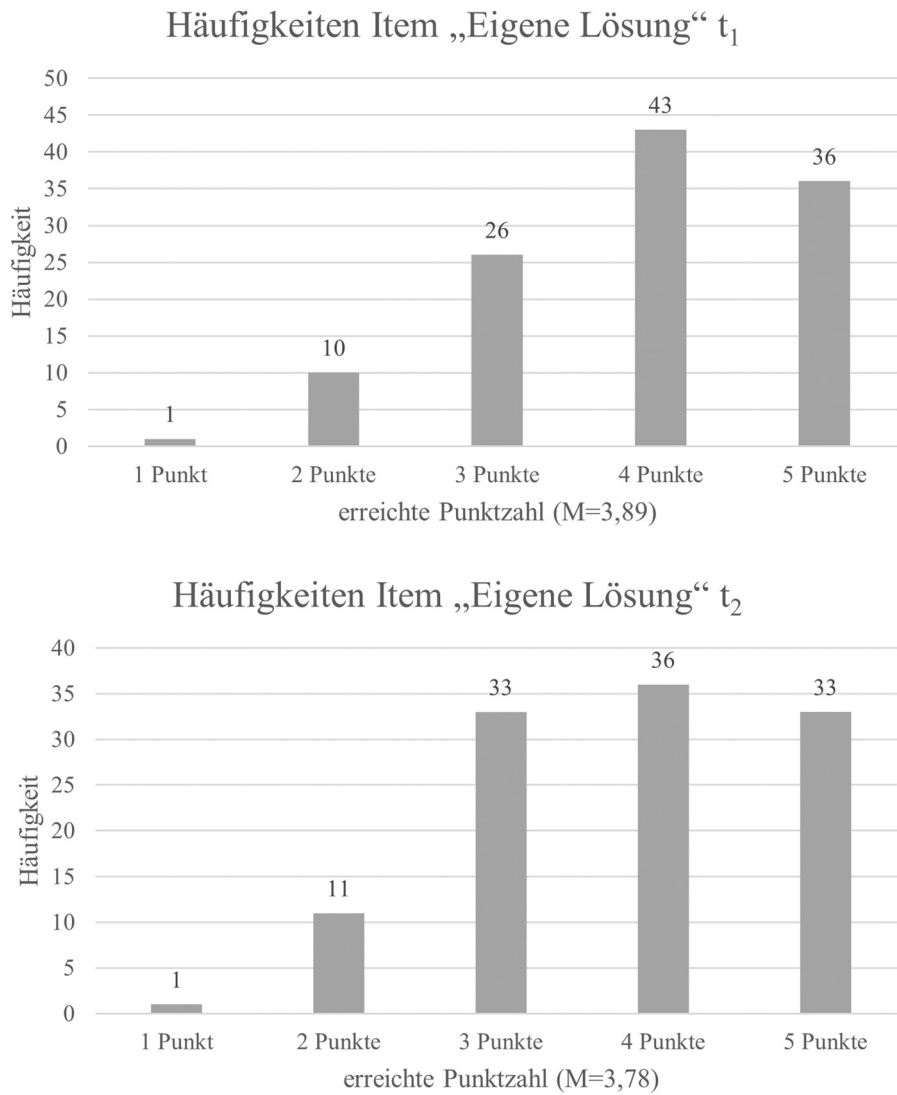


Abb. 4 Studierendenlösung der Schüleraufgabe zu t_1 und t_2

6. Zusammenfassung und Diskussion

Die Befunde werfen zunächst die Frage auf, warum trotz des intensiven und differenzierenden universitären Begleitangebots zum Praxissemester bei den Studierenden der Interventionsgruppen kaum Effekte auf die erhobenen kognitiven Facetten

professioneller Kompetenz zu verzeichnen sind. Dass das Praxissemester generell nur geringe Effekte auf kognitive Kompetenzfacetten hat, deutet sich auch in der NRW-Studie zum Praxissemester an (König/Rothland 2018: 32 u. 47). Positive Auswirkungen zeigt das Praxissemester vor allem auf motivational-affektive Kompetenzaspekte (zusammenfassend König/Rothland 2018). Mit Blick auf die hier vorgestellte Studie lässt sich vor diesem Hintergrund annehmen, dass mögliche Effekte mithilfe des eingesetzten Erhebungsinstruments kaum zu erfassen waren. Die in der Intervention adressierten Kompetenzaspekte scheinen in der komplexen Lernsituation des Praxissemesters insgesamt untergeordnete Bedeutung gehabt zu haben. Auch dies ist wohl kein isolierter Befund, bilanzieren doch auch König und Rothland (2018: 44), dass die Lernbegleitung der Universität die Lernprozesse und -ergebnisse im Praxissemester weniger beeinflusst als die Gegebenheiten in den Praktikumsschulen. Insgesamt bestätigen unsere Ergebnisse also eher die Skepsis gegenüber der Lernwirksamkeit eines Praxissemesters, zumindest wenn es als Teil eines Hochschulstudiums konzipiert ist.

Die Videogruppe profitiert, was die Entwicklung der Fähigkeit zu lernförderlichem Umgang mit Schülerantworten betrifft, im Unterschied zu den anderen Gruppen bei der Berücksichtigung von Schülervoraussetzungen. Das kann daran liegen, dass es die Unterrichtsvideos ermöglichen, sich vertieft und wiederholt mit tatsächlichen Schülerantworten zu befassen, also in der Reflexion den Fokus vom eigenen Handeln als Lehrperson auf die Lernenden zu lenken. In der Textgruppe gibt es aufgrund der Dokumentationsmethode diese Möglichkeit allenfalls punktuell je nach Qualität der Unterrichtsmittschrift. Es könnte also sein, dass die Merkmale der videobasierten Lernumgebung in Kombination mit der Vorgabe strukturierter Beobachtungshinweise (s. o., 2.2) in diesem Punkt den Leistungszuwachs der Videogruppe unterstützt haben.

Unabhängig von der Variante des universitären Begleitangebots zeigen die Ergebnisse von OVID-PRAX zwei signifikante Effekte des Praxissemesters.

- Alle Gruppen können zu t_2 die gelungenere Schülerantwort im Test auf höherem kognitiven Niveau analysieren als zu t_1 . Dass sich hier die Ergebnisse nach dem Ratingverfahren, nicht aber der Auswertung gemäß Musterlösung verbessern, deutet genau auf diese qualitative Verbesserung der Analyseleistung (nicht aber auf eine höhere Anzahl berücksichtigter Aspekte) hin. Hinweise darauf, dass sich ein Wissenszuwachs im Praxissemester in der Qualität kognitiver Verarbeitungsprozesse zeigt, liefert auch die NRW-Studie (König/Rothland 2018: 34 u. 47). Warum sich dieser Effekt in OVID-PRAX nur in Bezug auf die bessere Schülerantwort zeigt, lässt sich möglicherweise durch die immanente Support-Wirkung der vorgegebenen Schülerantwort erklären: Über die recht gelungene Schülerantwort werden Inhaltsaspekte sichtbar, die ggf. nicht von selbst präsent sind, die aber weiterführende Denkprozesse anstoßen. Bereits in der Pilotierung des Erhebungsinstruments hat sich gezeigt, dass inhaltliche Aspekte in Schülerantworten

für die Studierenden als Support bei der Testbearbeitung wirken (Winkler et al. 2020: 80).

- In allen Gruppen scheint das Praxissemester unerwünschte Effekte zu haben, was die didaktische Analyse literarischer Texte betrifft. So jedenfalls lässt sich der Befund interpretieren, dass sich die Analyse der textseitigen Anforderungen im Kontext der Schüleraufgabe signifikant verschlechtert (quantitativ wie qualitativ). Die Komplexität der Lernsituation im Praxissemester lässt vermutlich fachliche Fragen gegenüber der Selbstwahrnehmung als Lehrperson und der Situationsbewältigung zurücktreten (z. B. Messner/Reusser 2000: 159–161). Dass für Deutschstudierende in der Bachelor-Phase der fachliche Blick auf die Lerngegenstände eher nachrangig ist, wenn in einer Testsituation eine berufliche Anforderungssituation zu bearbeiten ist, legt auch die Untersuchung von Masanek und Doll (2020) nahe. Die Befunde von Seeber (in Vorb.), die untersucht, welche Aspekte die Studierenden in OVID-PRAX bei der Selbst- und Fremdrelexion von Unterricht aufgreifen, deuten ebenfalls darauf hin, dass der Lerngegenstand gegenüber dem Lehrpersonen- und Schülerhandeln nur am Rande wahrgenommen wird.

Rund ein Drittel der Studierenden in OVID-PRAX zeigt Probleme hinsichtlich einer differenzierten Lösung der Schüleraufgabe. Hier scheint es an Wissen zu fehlen, das zwischen der Beherrschung des Schulstoffs und vertieftem Hintergrundwissen dazu angesiedelt ist (Baumert/Kunter 2011a: 37; Krauss et al. 2017: 28). Hinzu kommt, dass genau dieses Wissen in OVID-PRAX signifikant mit der erhobenen Kompetenz im lernförderlichen Umgang mit Schülerantworten – hier: der Anzahl der angesprochenen relevanten Aspekte – korreliert. Für die Konzeption des Lehramtsstudiums Deutsch ergibt sich daraus, dass Reformüberlegungen weniger die Erhöhung der Praxisanteile als eine Stärkung der Auseinandersetzung mit schulfachbezogenen Inhalten erwägen sollten. Damit ist ganz zentral auch die Rolle der Fachwissenschaften im Lehramtsstudium tangiert (dazu u. a. auch Masanek/Doll 2020; Winkler/Wieser 2017).

Dieser Beitrag stellt ausschließlich diejenigen literaturdidaktischen Lernergebnisse vor, die mithilfe des eingesetzten Erhebungsinstruments erfasst werden können. Da sich die darin vorgelegte Anforderungssituation auf einen einzelnen literarischen Text, eine darauf gerichtete Schüleraufgabe und exemplarische Schülerantworten bezieht, sind die Befunde für sich genommen nicht verallgemeinerbar. Auch bleibt die Performanz der Studierenden in der Erhebungssituation letztlich eine einmalige und bei aller methodischen Sorgfalt auch störanfällige Beobachtung, die den tatsächlichen Kompetenzstand u. U. nur unzuverlässig abbildet. Eine wichtige Forschungsperspektive zur Ergänzung und Einordnung der in diesem Beitrag vorgelegten Befunde ist die Perspektive auf die Lernprozesse im Rahmen der Intervention (Seeber in Vorb.). Vertiefende Anschlussuntersuchungen sind auch mit Blick auf die Lernergebnisse der Studierenden in OVID-PRAX erforderlich. Dass die Varianzanalyse von der Prä- zur Post-Erhebung keine signifikanten Effekte zeigt, heißt

nicht, dass die Studierenden individuell und je nach ihren Lernvoraussetzungen von der erprobten Lernbegleitung nicht doch fachdidaktisch mehr oder weniger profitieren. Erste vertiefende Auswertungen deuten hier auf differenzielle Effekte im Lernzuwachs hin, die es in weiteren Analysen zu untersuchen gilt.

Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der Förderlinie „Forschung zur digitalen Hochschulbildung“ mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16DHL1023 gefördert.

Literatur

- Anderson, Lorin W./Krathwohl, David R. (Ed.) (2001): A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2011a): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann. S. 29–53.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2011b): Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann. S. 163–192.
- Blömeke, Sigrid (2011): Teacher Education and Development Study. Learning to Teach (TEDS-LT) – Erfassung von Lehrerkompetenzen in gering strukturierten Domänen. In: Blömeke, Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Haudeck, Helga/Kaiser, Gabriele/Nold, Günter/Schwippert, Kurt/Willenberg, Heiner (Hg.): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster: Waxmann. S. 7–24.
- Blömeke, Sigrid/Gustafsson, Jan-Eric/Shavelson Richard J. (2015): Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum. In: Zeitschrift für Psychologie, 223 (1). S. 3–13.
- Bremerich-Vos, Albert/Dämmer, Jutta (2013): Professionelles Wissen im Studienverlauf: Lehramt Deutsch. In: Blömeke, Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Kaiser, Gabriele/Nold, Günter/Haudeck, Helga/Keßler, Jörg-U., Schwippert, Knut (Hg.): Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT. Münster: Waxmann. S. 47–75.
- Bremerich-Vos, Albert/König, Johannes/Fladung, Ilka (2019): Fachliches und fachdidaktisches Wissen von angehenden Deutschlehrkräften im Referendariat. Konzeption und Ergebnisse einer Testung in Berlin und NRW. In: Zeitschrift für empirische Hochschulforschung, 3 (2). S. 155–172.
- Döhrmann, Martina/Kaiser, Gabriele/Blömeke, Sigrid (2010): Messung des mathematischen und mathematikdidaktischen Wissens. Theoretischer Rahmen und Teststruktur. In: Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hg.): TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann. S. 169–196.
- Gess-Newsome, Julie (2015): A model of teacher professional knowledge and skill including PCK. Results of the thinking from the PCK Summit. In: Berry, Amanda/Friedrichsen, Patricia/Loughran, John (Eds.): Re-examining pedagogical content knowledge in science education. New York: Routledge. pp. 28–42.

- Gess-Newsome, Julie/Taylor, Joseph A./Carlson, Janet/Gardner, April L./Wilson, Christopher D./Stuhlsatz, Molly A.M. (2019): Teacher pedagogical content knowledge, practice, and student achievement. In: *International Journal of Science Education*. 41 (7). pp. 944–963.
- Gröschner, Alexander/Hascher, Tina (2019): Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Harring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster: Waxmann. S. 652–664.
- Gröschner, Alexander/Klaß, Susi/Winkler, Iris (2019): Lernbegleitung von Langzeitpraktika – Konzeption und Designelemente einer hochschuldidaktischen Intervention mittels Unterrichtsvideos. In: Košinár, Julia/Gröschner, Alexander/Weyland, Ulrike (Hg.): *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde*. Münster/New York: Waxmann. S. 85–101.
- Gröschner, Alexander/Müller, Katharina/Bauer, Johannes/Seidel, Tina/Prenzel, Manfred/Kauper, Tabea/Möller, Jens (2015): Praxisphasen in der Lehrerbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 18 (4). S. 639–665.
- Hascher, Tina (2014): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Terhart, Ewald/Benne-witz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Münster: Waxmann. S. 542–571.
- Hattie, John/Timperley, Helen. (2007): The power of feedback. In: *Review of Educational Research*. 77 (1). pp. 81–112.
- Heins, Jochen/Zabka, Thomas (2019): Mentale Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung. Theoretische Klärungen und ein Fallbeispiel zum Literaturunterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 65 (6). S. 904–925.
- Helmke, Andreas (2014): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 5., überarb. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Kim, Min-Young/Wilkinson, Ian A. G. (2019): What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. In: *Learning, Culture and Social Interaction*. 21. pp. 70–86.
- Kleinknecht, Marc/Gröschner, Alexander (2016): Fostering preservice teachers' noticing with structured video-feedback: results of an online- and video-based intervention study. In: *Teaching and Teacher Education*. 59. pp. 45–56.
- König, Johannes/Bremerich-Vos, Albert/Buchholtz, Christiane/Fladung, Ilka/Glutsch, Nina (2020): Pre-service teachers' generic and subject-specific lesson-planning skills: On learning adaptive teaching during initial teacher education. In: *European Journal of Teacher Education*. 43 (2). pp. 131–150.
- König, Johannes/Rothland, Martin (2018): Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In: König, Johannes/Rothland, Martin/Schaper, Niclas (Hg.): *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 1–62.
- Krauss, Stefan/Lindl, Alfred/Schilcher, Anita/Tepner Oliver (2017): Das Forschungsprojekt FALKO – ein einleitender Überblick. In: Krauss, Stefan/Lindl, Alfred/Schilcher, Anita/Fricke, Michael/Göhring, Anja/Hofmann, Bernhard/Kirchhoff, Petra/Mulder, Regina H. (Hg.): *FALKO Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster: Waxmann. S. 9–65.
- Lee, Greg C./Wu, Cheng-Chih (2006): Enhancing the teaching experience of pre-service teachers through the use of videos in web-based computer-mediated communication (CMC). In: *Innovations in Education and Teaching International*. 43 (4). pp. 369–380.

- Lu, Hsiu-Lien (2010): Research on peer-coaching in preservice teacher education – A review of literature. In: *Teaching and Teacher Education*. 26 (4). pp. 748–753.
- Masanek, Nicole/Doll, Jörg (2020): Vernetzung ja, aber ohne Fachwissenschaft? Zur Nutzung fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens durch Lehramtsstudierende im Bachelorstudium. In: *Didaktik Deutsch* 25 (48). S. 36–54.
- Messner, Helmut/Reusser, Kurt (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. 18 (2). S. 157–171.
- Neuweg, Georg-Hans (2014): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In: Terhart, Ewald/Bennwitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Münster: Waxmann. S. 583–614.
- Noguchi, Kimihiro/Gel, Yulia R./Brunner, Edgar/Konietschke, Frank (2012): nparLD: An R Software Package for the Nonparametric Analysis of Longitudinal Data in Factorial Experiments. In: *Journal of Statistical Software*. 50 (12). pp. 1–23.
- Pissarek, Markus/Schilcher, Anita (2017): FALKO-D. Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden. Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung. In: Krauss, Stefan/Lindl, Alfred/Schilcher, Anita/Fricke, Michael/Göhring, Anja/Hofmann, Bernhard/Kirchhoff, Petra/Mulder, Regina H. (Hg.): *FALKO Fachspezifische Lehrkompetenzen. Konzeption von Professionswissentests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster: Waxmann. S. 67–111.
- Seeber, Anna (in Vorb.): *Deutschunterricht reflektieren im Praxissemester. Facetten fachdidaktischer Kompetenz von Lehramtsstudierenden*. Dissertation. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Seeber, Anna/Winkler, Iris (in Vorb.): *Lernförderlicher Umgang mit Schülerantworten. Dokumentation des literaturdidaktischen Erhebungs- und Auswertungsinstrumentes zur Studie OVID-PRAX*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Shulman, Lee S. (1986): Those who understand. Knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher*. 15 (2). pp. 4–14.
- Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review*. 57 (1). pp. 1–22.
- So, Winnie Wing-Mui (2012): Quality of learning outcomes in an online video-based learning community: potential and challenges for student teachers. In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 40 (2). pp. 143–158.
- Winkler, Iris (2018): Aufgaben. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. Band 3. Forschungsfelder. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 39–52.
- Winkler, Iris (2019): Zwei Welten!? – Inwieweit das Studium der Fachdidaktik Deutsch zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann. In: *Didaktik Deutsch*. 46. S. 64–82.
- Winkler, Iris/Fischer, Astrid/Krause, Ulrike-Marie/Specht, Birte (2020): Teacher education in the fields of German and mathematics: Facets of pedagogical content knowledge from an interdisciplinary perspective. In: *RISTAL*. 3. pp. 68–85.
- Winkler, Iris/Wieser, Dorothee (2017): Was, wie viel, wozu? Zur Rolle und zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*. 64 (4). S. 401–418.
- Zabka, Thomas (2006): Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther, Vom Raben und Fuchs (5./6. Schuljahr). In: Kammler, Clemens: *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett/Kallmeyer. S. 80–101.

Zabka, Thomas (2015): Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. *Leserräume*. 2 (2). S. 169–187.

Anschrift der Verfasserinnen:

Iris Winkler, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Germanistische Literaturwissenschaft, Fürstengraben 18, D-07743 Jena

iris.winkler@uni-jena.de

Anna Seeber, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Germanistische Literaturwissenschaft, Fürstengraben 18, D-07743 Jena

anna.seeber@uni-jena.de

Anhang: Auszug aus dem Rating-Instrument

AI: Relevante Textmerkmale/Anforderungen des Textes			
Wert – Intensität der Berücksichtigung	allgemein	konkret	Beispiel(e)
0 – keine	Keine Berücksichtigung	Keine Anführung von Text- und Textsortenmerkmalen	<i>Allgemeine Gattungsmerkmale:</i> „Damit die SuS eine Lehre formulieren können, müssen sie die Charakteristika einer Fabel kennen. Ihnen muss bewusst sein, dass es zum Texttyp der Fabel gehört, dass Tiere sprechen und denken können. Tiere erhalten menschliche Wesenszüge.“ (R+F 3, Jan. 2017)
1 – gering	Keine Berücksichtigung allgemeiner Gattungsmerkmale und/oder Textoberflächenmerkmale	Keine Anführung von Text- und Textsortenmerkmalen <i>Allgemeine Gattungsmerkmale:</i> Studierende nennen allgemeine Voraussetzungen von Fabeln, ohne sie in Beziehung zum Fachinhalt/Fabeltext zu setzen. Die Ausführungen könnten auch auf jeden anderen Fabeltext zutreffen, da sie keine Charakteristika des vorliegenden/zu untersuchenden Fachinhalts beinhalten. Zu nennende Begrifflichkeiten sind bspw.: – Textsortenspezifisches Wissen zu Fabeln (z. B. Merkmale von Fabel und Lehre) – Soziales Wissen, Weltwissen (menschliche Stereotype in der Tierwelt) <i>Textoberflächenmerkmale:</i> Studierende zählen Merkmale der Textoberfläche auf und nennen dabei z. B. folgende Aspekte: – Umfang gering – Unproblematische Lexik – Einfache Syntax Hinweis: Der Code = 1 wird auch vergeben, wenn die Studierenden beide Aspekte in oben genannter (allgemeiner, oberflächlicher) Form aufgreifen.	„Die SuS müssen mit den Begriffen ‚Lehre‘ und ‚Fabel‘ vertraut sein. Entscheidend ist auch die Verknüpfung und Beschreibung von Charaktereigenschaften auf Tiere.“ (R+F 4, Jan. 2017) <i>Textoberflächenmerkmale:</i> „Die Fabel ist kurz und beinhaltet keine schwierigen Wörter.“ (konstruiertes Beispiel)
2 – mittel	Pauschale Bewertung der aus Oberflächenmerkmalen resultierenden kognitiven Anforderungen ohne konkrete Verankerung in der Fabel	Die Studierenden beurteilen die Anforderungen, die sich aus der Textoberfläche bzw. den allgemeinen Textsortenmerkmalen (→ Stufe 1) ergeben und schätzen die Verständlichkeit pauschal ein. Die Einschätzung ist allgemeiner Art (unspezifisch) und nicht durch Zitate, die Bezugnahme auf bestimmte Textstellen o. Ä. im Vorlagentext verankert. Somit würden die Ausführungen der Studierenden auch auf andere typische Fabeltexte zutreffen. Die pauschale Einschätzung kann in Bezug auf die Lernvoraussetzungen der SuS erfolgen.	„Die Anforderungen sind für die sechste Jahrgangsstufe angemessen. [...] Weiterhin ist die Fabel eine Textsorte, die kurz und inhaltlich leicht für Jedermann zu verstehen ist – so also auch für 6-Klässler.“ (R+F 9, Jan. 2017) „Aufgrund der Kürze der Fabel und der einfachen Sprache würde ich vermuten, dass es bei SuS keine größeren Probleme im Bereich Textverstehen geben sollte.“ (R+F 3; Jan. 2017) „Fabeln sind gut geeignet, weil sie kurz und inhaltlich leicht zu verstehen sind.“ (konstruiertes Beispiel ohne direkten Schülerbezug)

<p>3 – eher stark</p>	<p>Begründete Bewertung der Textschwierigkeit unter Bezugnahme auf <i>sichtbare</i> Merkmale des <i>konkreten Textes</i></p>	<p>Die Studierenden bewerten die Textschwierigkeit unter Berücksichtigung expliziter und sichtbarer Textmerkmale. Verhandelt werden können dabei z. B. folgende Aspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lexik (z. B. größtenteils unproblematisch, teilweise altertümliche Redewendungen) – Syntax – Stilmittel (wörtliche Rede) – Linearer Handlungsverlauf – Im Text genannte, nicht zu schlussfolgernde, Informationen <p>Im Unterschied zu Stufe 2 sind die Ausführungen <i>spezifisch</i> und im vorliegenden Fabeltext <i>verankert</i> (z. B. durch Zitate, Beispiele, direkte Bezugnahme auf bestimmte Textstellen, inhaltlichen Rekurs usw.)</p> <p>Ausnahme: Zu dieser Stufe zählt eine Bewertung auch dann, wenn lediglich Merkmale der <i>Tiefenstruktur des Textes</i> genannt werden, aber dabei keine Begründung oder Verankerung in konkreter Fabel auftritt (z. B. lediglich Nennung von Ironie als Textmerkmal ohne Erklärung, worin die Ironie im konkreten Fabeltext besteht; in Abgrenzung zu Stufe 4).</p>	<p>„Der Text ist von geringem Umfang, sodass die 6.-Klässler gut konzentriert bleiben können. Die schwierigsten, weil kaum noch gebräuchlichen Worte sind erklärt. Dennoch sind einige Formulierungen für 6.-Klässler potenziell problematisch: (Z2) 3) „Da es aber der Raben Art ist.“ und (Z9) „Dem Raben laten diese Schmeicheleien so wohl!“. Sie machen das Vorstehen für 6.-Klässler zwar nicht unmöglich, aber man sollte darauf achten, dass hier möglicherweise Verstehensschwierigkeiten auftreten. Daher würde ich den Text als „eher schwierig“ einstufen, was auch die damit verbundenen Aufgaben anspruchsvoller macht.“ (R+F 6; Jan_2017)</p> <p>„Für die Schüler muss in erster Linie bekannt sein, was eine Fabel ist und welche Merkmale sie hat. Diese Fabel ist recht kurz, hat einen einfachen Wortschatz und ist mit Fuchls und Rabe als Charaktere recht ‚klassisch‘ besetzt. [...] Durch die Länge, das Vokabular und Inventar des Textes, sowie die Art der Lehre, denke ich, dass der Text gut bewältigbar ist und auch Möglichkeit bietet in einem Anschlussgespräch den Bezug der Moral zur Lebenswelt der Schüler herzustellen.“ (R+F 8; Jan_2017)</p>
<p>4 – stark</p>	<p>Begründete Bewertung der Textschwierigkeit unter Bezugnahme auf die <i>Tiefenstruktur</i> des konkreten Textes</p>	<p>Die <i>Tiefenstruktur</i> des Textes wird zur Einschätzung der vom Fabeltext ausgehenden Anforderungen herangezogen. Die Studierenden bewerten die Textschwierigkeit in Bezug auf textuelle Voraussetzungen, die nicht explizit in der Fabel genannt werden. Sie erkennen und thematisieren, dass das <i>im Text nicht</i> Gesagte die Voraussetzung für ein vollständiges Textverständnis ist. Dabei können die Studierenden beispielsweise folgende Punkte verhandeln:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Globale Kohärenztablierung und Inferenzbildung erforderlich (Begründet mit Textverankerung) – Implizitheit des Textes (z. B. Handlungsmotive/Redenabsicht des Fuchses) – Verständnis von Handlungsstruktur und -motiven durch Einbezug von Sachwissen über Rabe und Fuchs (z. B. Aussehen und Gesang des Raben, körperliche Untertierheit des Fuchses in geschilderter Situation) 	<p>„Ich denke, dass es ihnen [den SuS] nicht schwerfallen wird die Geschichte als fiktive Geschichte wahrzunehmen, da Tiere nicht sprechen können. Unbekannt könnte ihnen aber die ‚Rollenumsetzung‘ der Tiere sein, die ein Schlüssel für die Fabel sind. Der ‚elzvere‘, Fuchls weiß, wie er den ‚dümmlichen‘ Raben überlisten kann, um an den Käse zu kommen, indem er ihm ein Kompliment macht, das der Rabe sicher nicht oft (wenn überhaupt) hört. Er zählt nicht zu den Vögeln, die einen wunderbaren Gesang haben, was die Stelle, wenn dein Gesang ebenso schön ist wie dein Gefieder ...‘ deutlich macht. Die SuS müssen auch wissen, wie ein Rabe aussieht. Sofern sie nicht aus ihrem Vorwissen einen schwarzen Vogel aktivieren fällt es schwer diese Stelle zu entschlüsseln. Davon ist jedoch nicht auszugehen. Im Vorfeld sollte der Begriff ‚Lehre‘ geklärt werden.“ (R+F 1; Jan_2017)</p>