

Florian Hesse & Anna Seeber

## Professionelle Unterrichtswahrnehmung im Praxissemester

**Analysen von videobasierten Peer-Feedbacks zu Literaturstunden im Fach Deutsch**

### Zusammenfassung

In der Lehrkräfteforschung gewinnt die professionelle Unterrichtswahrnehmung (pU) von Lehrkräften als Bindeglied zwischen Dispositionen und Unterrichtshandeln an Bedeutung. Erste Analysen zum Literaturunterricht im Fach Deutsch legen nahe, dass sich die pU von (angehenden) Lehrkräften hinsichtlich des Aufmerksamkeitsfokus und der Verarbeitungstiefe unterscheidet. Darauf aufbauend untersucht der Beitrag im Rahmen einer Mixed-Methods-Studie die pU Deutschstudierender ( $N = 38$ ) hinsichtlich ebendieser Kategorien mittels qualitativer Inhaltsanalyse und kriteriengeleiteter Ratings. Das Erhebungsdesign unterscheidet sich von bisherigen vignettenbasierten Settings dadurch, dass die pU im Rahmen einer Begleitveranstaltung zum Praxissemester über Peer-Feedbacks erhoben wurde. Diese haben sich die Studierenden in Kleingruppen zu Ausschnitten aus selbstvideografierten Unterrichtsstunden auf einer digitalen Lernplattform gegeben. Die Ergebnisse stützen bisherige Untersuchungen dahingehend, dass der Aufmerksamkeitsfokus der Studierenden nur ansatzweise auf den fachlichen Unterrichtsmerkmalen liegt und die Verarbeitungstiefe – hier insbesondere im Bereich des Generierens von Handlungsalternativen – ausbaufähig ist.

**Schlagwörter:** professionelle Unterrichtswahrnehmung • professionelle Wahrnehmung Aufmerksamkeitsfokus • Verarbeitungstiefe • Praxissemester

### Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

30. Jahrgang 2025. Heft 58. S. 97–123

DOI: 10.21248/dideu.781

**Copyright** Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

## **Abstract**

### **Professional vision in field experiences.**

#### **Analyses of video-based peer feedback on literature lessons**

In teacher research, teachers' professional vision (PV) is becoming increasingly important as a link between dispositions and teaching behaviour. Initial analyses of literature teaching suggest that the PV of (prospective) teachers differs in terms of attention focus and depth of processing. Building on this, the article analyses the PV of student teachers ( $N = 38$ ) studying German (L1) with regard to these categories using qualitative content analysis and ratings in a mixed-methods-design. The study design differs from previous vignette-based settings in that the PV was recorded via peer feedback as part of a university course accompanying their six-month field experiences. The students gave feedback to each other in small groups on excerpts from self-videotaped lessons on a digital learning platform. The results support previous studies to the extent that the students' focus of attention is only to a certain extent on the subject-specific teaching features and that the depth of processing – particularly in the area of generating teaching alternatives – can be improved.

**Keywords:** professional vision • teacher noticing • teachers' selective attention • teacher education • field experiences • German teachers

## 1 Einleitung

In der Professionalisierungsforschung werden in den letzten Jahren fächerübergreifend zunehmend Studien durchgeführt, welche die Unterrichtswahrnehmung von (angehenden) Lehrpersonen untersuchen (König et al., 2022). Als besonders ertragreich wird dieser Forschungszweig deshalb erachtet, weil man davon ausgeht, dass die professionelle Unterrichtswahrnehmung (pU) als eine situationspezifische Fähigkeit von Lehrpersonen ein Bindeglied zwischen ihren Dispositionen einerseits und ihrer Performanz andererseits darstellt (Blömeke et al., 2015; Krauss et al., 2020). Erkenntnisse in diesem Bereich sind also ein wichtiger Baustein, wenn es darum geht, professionelle Kompetenzen (angehender) Lehrpersonen zu entwickeln. Während in der allgemeinen Bildungsforschung und den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern bereits zahlreiche Untersuchungen vorliegen (König et al., 2022), hat sich die Deutsch- und speziell die Literaturdidaktik allerdings bislang nur in wenigen Studien theoretisch und empirisch mit dem Phänomen beschäftigt. Entsprechend gilt es, bisherige Befunde durch weitere Studien zu unterfüttern.

Die vorliegende Untersuchung möchte hierzu einen Beitrag leisten, indem sie die pU Lehramtsstudierender des Faches Deutsch im Rahmen eines universitären Begleitangebots zum Praxissemester betrachtet. Analysiert werden dafür schriftliche Rückmeldungen, die die Studierenden ihren Kommiliton:innen zu Literaturstunden gegeben haben, welche diese im Praxissemester selbst videografiert und anschließend in Ausschnitten auf einer Lernplattform zur Verfügung gestellt haben. Dabei interessiert zum einen, auf welche Aspekte die Studierenden in ihren Feedbacks ihre Wahrnehmung richten (Aufmerksamkeitsfokus), und zum anderen, mit welchem Durchdringungsgrad die wahrgenommenen Aspekte betrachtet wurden (Verarbeitungstiefe).

Die vorliegende Untersuchung erweitert den bisherigen Forschungsdiskurs folglich in zwei Richtungen: Zum einen wird überprüft, inwiefern sich erste Erkenntnisse und Hypothesen literaturdidaktischer Studien zur pU – und hier speziell zum Aufmerksamkeitsfokus und zur Verarbeitungstiefe – auch in nicht-experimentellen Studiendesigns erhärten lassen. Zum anderen liefert die Studie Befunde dahingehend, über welche Wahrnehmungsfähigkeiten die Studierenden in einer auf die pU ausgerichteten Lerngelegenheit im Praxissemester verfügen. Hierin unterscheidet sich die Studie von bestehenden literaturdidaktischen Arbeiten, deren Datenerhebung ausschließlich in (a) experimentellen Settings und (b) vor bzw. nach Praxisphasen stattfand. Erkenntnisse aus der vorliegenden Studie können deshalb u. a. dafür genutzt werden, um universitäre Lernbegleitungsformate zur Wahrnehmung von Unterricht in Praxisphasen kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Im Folgenden werden zunächst zentrale Begrifflichkeiten erläutert und der Forschungsstand dargestellt, ehe das methodische Vorgehen offengelegt und Ergebnisse präsentiert und diskutiert werden.

## 2 Professionelle Unterrichtswahrnehmung

### 2.1 Begriffsbestimmung

Die pU ist ein Konstrukt, das in der kompetenztheoretischen Lehrkräfteforschung mittlerweile fest etabliert ist (Blömeke et al., 2015; König, 2020). In den meisten Publikationen wird sie als eine Fähigkeit aus zwei eng miteinander verwobenen Komponenten beschrieben (vgl. Schäfer & Seidel, 2015, S. 37–39; Seidel, 2022, S. 20): Die erste Komponente, das *Noticing*, befasst sich mit der Frage, inwiefern Lehrpersonen ihre Aufmerksamkeit bei der Wahrnehmung von Unterricht auf solche Unterrichtsmerkmale richten, die für das Lernen der Schüler:innen besonders relevant sind. In der empirischen Forschung wird in diesem Zusammenhang häufig auch mit dem Begriff *Aufmerksamkeitsfokus*

operiert. Die zweite Komponente, das *Reasoning*, meint hingegen die Verknüpfung der wahrgenommenen Informationen mit dem Vorwissen der Lehrperson, wodurch weitere Voraussagen über zukünftiges Handeln sowie Handlungsentscheidungen möglich werden. In empirischen Studien wird diese Facette u. a. über die sog. *Verarbeitungstiefe* operationalisiert, die neben der bloßen Feststellung, was beobachtet wird, auch darüber Auskunft gibt, wie die Lehrpersonen Beobachtetes verarbeiten.<sup>1</sup>

Anhand des Reasonings wird bereits die für die kompetenzorientierte Lehrer:innenforschung geltende Annahme deutlich, dass die pU maßgeblich durch Dispositionen der Lehrkraft, wie z. B. Wissensbestände, Überzeugungen oder Affekt-Motivationen, gesteuert wird (vgl. hierzu kritisch Halagan & Bräuer, 2022) und somit eine vermittelnde Position zwischen Dispositionen und tatsächlichem Unterrichtshandeln einnimmt (Blömeke et al., 2015; Krauss et al., 2020). Strittig ist in diesem Zusammenhang die Frage, ob Fähigkeiten des Wahrnehmens, Interpretierens und Entscheidens nicht (auch) auf der Ebene der Dispositionen in Erweiterung zu den o. g. Fähigkeiten anzusetzen sind. Solche Wahrnehmungs-, Interpretations- und Entscheidungsfähigkeiten würden dann auch kontextunabhängig vorliegen und ähnlich wie Wissensbestände und Überzeugungen jeweils situationsspezifisch durch die Lehrperson aktiviert werden (Heins & Zabka, 2019). Die Annahme, dass die (situativ aktivierte) Unterrichtswahrnehmung (auch) durch Wissensbestände und Werthaltungen beeinflusst wird, bleibt dadurch allerdings unberührt, wenngleich empirische Befunde diesbezüglich uneindeutig ausfallen (Weyers et al., 2023).

Dies könnte auch daran liegen, dass die pU in verschiedenen Modi untersucht werden kann. Heins und Zabka (2019, S. 908–914) unterscheiden einen Modus der spontanen Verarbeitung von einem Modus der reflektierten Verarbeitung. Ersterer zeichnet sich durch geringe Bewusstheit und hohe Automatisierung in Bezug auf das Wahrnehmen, Werten, Entscheiden sowie die Aktivierung von Handlungsroutrinen aus. Letzterer verlangt hingegen zielgerichtetes Beobachten und Interpretieren von Situationen sowie ein bewusstes Fällen von Werturteilen und Entscheidungen. Für die Forschung zur Unterrichtswahrnehmung ist die Unterscheidung deshalb wichtig, weil sie zwei verschiedene Facetten des Konstrukts aufscheinen lässt. So ist es ein Unterschied, ob die pU in der Handlungssituation spontan erfasst wird oder ob Proband:innen die Möglichkeit eingeräumt wird, sich frei von unterrichtlichem Handlungsdruck in einem eher reflektierten Modus zu einer Unterrichtssituation zu äußern. Gerade letzteren Modus gilt es im Blick zu behalten, wenn nachfolgend handlungsentlastet verfasste Peer-Feedbacks untersucht werden sollen.

## 2.2 Fachlichkeit und Unterrichtswahrnehmung

Ergänzend zu den bisherigen Ausführungen ist aus fachdidaktischer Perspektive besonders relevant, inwiefern Lehrkräfte bei der pU für das fachliche Lernen einschlägige Unterrichtsfacetten wahrnehmen. Zwar könnte man intuitiv annehmen, dass (angehende) Lehrkräfte bei der Beobachtung von Fachunterricht ohnehin *fachspezifische* Elemente wahrnehmen. Allerdings weist Masanek (2022, S. 6) zu Recht darauf hin,

dass das Vorhandensein eines fachdidaktischen Settings die Äußerung pädagogischer Wissensbestände *nicht* ausschließt. Ebenfalls muss betont werden, dass sich innerhalb eines

<sup>1</sup> Während diese Konstruktfacetten konsensuell als obligatorische Bestandteile der pU betrachtet werden (König et al., 2022), wird seit einigen Jahren diskutiert, inwiefern auch das *Entscheiden* bzw. *decision making* (Blömeke et al., 2015) oder auch *shaping* (Van Es & Sherin, 2021) als zusätzliche bzw. eigene Facette des Konstrukts berücksichtigt werden sollte. Da im vorliegenden Beitrag allerdings vornehmlich Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse untersucht werden, wird diese Debatte hier nicht weiter ausgeführt.

fachdidaktischen Rahmens pädagogisches Wissen weiterhin dadurch zeigen kann, dass auf die Gegenstände des Unterrichts („die Sache“) zwar Bezug genommen wird, allerdings in einer fachunspezifischen und damit auf andere Fächer und Gegenstände übertragbaren Art und Weise. (Hervorh. im Orig.)

Masanek bezieht sich dabei auf den Diskurs um Fachlichkeit in der Forschung zum (vernetzten) Professionswissen von Lehrpersonen. Darin werden in Anknüpfung an Shulman (1986) üblicherweise mindestens drei Wissensformen unterschieden<sup>2</sup>: das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen und das pädagogisch-psychologische Wissen. Die ersten beiden beziehen sich auf Wissen um (schulisch relevante) Fachinhalte (z. B. Wissen über die Gattung Kurzgeschichte), wobei das fachdidaktische Wissen im Gegensatz zum Fachwissen „ein besonderes unterrichts- und schülerbezogenes fachliches Wissen darstellt“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 37), das auch Lernendenperspektiven einbezieht. So umfasst das fachdidaktische Wissen über die Kenntnis bestimmter fachlicher Inhalte hinaus auch die Fähigkeit von Lehrkräften, Fachinhalte zu erklären und zu repräsentieren, mit gegenstandsbezogenen Schüler:innenkognitionen umzugehen oder das Potenzial von Lerngegenständen zu analysieren (Pissarek & Schilcher, 2017). Das pädagogisch-psychologische Wissen ist in Abgrenzung zum Fach- und fachdidaktischen Wissen dagegen insofern fachlich indifferent, als es durch eine fehlende „*fachliche[] Perspektive*“ (Masanek, 2022, S. 6, Hervorh. im Orig.) auf unterrichtliche Zusammenhänge gekennzeichnet ist. Es umfasst nach Molitor et al. (2024, S. 247) beispielsweise pädagogisches Unterrichtswissen (z. B. Motivation oder Interesse) oder Wissen über fächerübergreifende Unterrichtsmethoden und Sozialformen (z. B. Sitzkreis, Gruppenarbeit).

Nimmt man in Anlehnung an Heins und Zabka (2019) an, dass die pU top-down u. a. durch das Professionswissen der Lehrkräfte gesteuert wird, kann davon ausgegangen werden, dass die pU analog zum Professionswissen fachlich-fachdidaktisch oder fachindifferent realisiert werden kann. Für die Differenzierung beider Modi entscheidend ist dabei ähnlich wie beim Professionswissen weniger die Frage, welcher Unterrichtsaspekt betrachtet wird, sondern ob der von den (angehenden) Lehrkräften wahrgenommene Unterrichtsaspekt fachlich *perspektiviert* wird (z. B. pauschale Bewertung einer Sozialform vs. Bewertung einer Sozialform im Zusammenhang mit fachlichem Lerngegenstand, Lernaufgaben, Lernzielen etc.). In der nachfolgenden empirischen Untersuchung wird diese Unterscheidung noch relevant sein, wenn analysiert wird, inwiefern (geschulte) Studierende im Praxissemester in der Lage sind, fachliche Aspekte von Unterricht in den Blick zu nehmen.

## 2.3 Stand der empirischen Forschung

Bei der Erforschung der professionellen Unterrichtswahrnehmung handelt es sich um ein vergleichsweise junges Forschungsfeld. Auch wenn erste Arbeiten bereits auf die frühen 2000er-Jahre zurückgehen, lässt sich ein bedeutender Anstieg von Publikationen erst seit den 2010er-Jahren feststellen (König et al., 2022, S. 8). Besonders frequent waren und sind dabei pädagogisch-psychologische Arbeiten zu fächerübergreifenden Aspekten des Lehrens und Lernens (z. B. zur Klassenführung). Innerhalb der Fachdidaktiken dominieren Arbeiten zur Wahrnehmung mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Arbeiten zum sprachlichen Lernen (*language education*) machen demgegenüber bislang nur etwa 6 % der Forschung aus (ebd., S. 9).

<sup>2</sup> Selbstredend lassen sich neben diesen auch weitere Wissensfacetten, z. B. das Organisations- oder Beratungswissen im COACTIV-Modell (Baumert & Kunter, 2011), unterscheiden, die allerdings im vorliegenden Beitrag keine Rolle spielen.

Für die Literaturdidaktik einschlägig sind bislang insbesondere die Studien von Jochen Heins, der die pU von BA-Studierenden, MA-Studierenden, erfahrenen Lehrkräften und Laien in mehreren qualitativ-explorativen Teilstudien untersucht hat (z. B. Heins, 2019, 2022). Im Folgenden werden insbesondere die Ergebnisse zu den BA-Studierenden referiert, da diese am ehesten mit den Studierenden in der vorliegenden Untersuchung vergleichbar sind.

Den Kern von Heins' Erhebungssetting bilden zwei Videovignetten, in die typische Problemsituationen von Literaturunterricht eingeschrieben sind (Heins, 2018). Nach einer Betrachtung der Vignetten werden die unterschiedlich erfahrenen Proband:innen in den jeweiligen Teilstudien gebeten, ihre Eindrücke von den Vignetten in verschiedenen Erhebungssettings (spontaner mündlicher Kommentar mittels Start-Stop-Verfahren, schriftlicher reflektierender Kommentar, Gruppendiskussionen) zu verbalisieren. Im Ergebnis kann Heins zeigen, dass sich die BA-Studierenden v. a. hinsichtlich der bereits oben angesprochenen (a) Aufmerksamkeitsfokussierung und (b) Verarbeitungstiefe von den anderen Proband:innengruppen unterscheiden lassen (vgl. Heins, 2022).

Hinsichtlich der (a) Aufmerksamkeitsfokussierung deuten die explorativen Befunde darauf hin, dass BA-Studierende nicht nur weniger Aspekte des Unterrichts wahrnehmen als MA-Studierende und erfahrene Lehrkräfte, sondern auch weniger kompetent darin sind, Problemstellen der vorgelegten Vignetten zu erkennen sowie verschiedene Aspekte des Unterrichts gleichzeitig wahrzunehmen und zu koordinieren (Heins & Wiechmann, 2020). Auffällig ist ferner, dass sie vor allem ziel- und methodenbezogene Aspekte in den Blick nehmen, während wichtige fachliche Aspekte, wie z. B. die Lernprozesse der Schüler:innen sowie die Unterrichtsgegenstände, kaum betrachtet werden (Heins, 2019, 2022). Ursächlich für diese Befunde könnte laut Heins ein für BA-Studierende offenbar typischer Wahrnehmungsmodus sein, den er als „skriptgeleitetes“ bzw. „schablonenhaftes Erkennen“ bezeichnet (Heins, 2020, 2024). Jenes

zeichnet sich dadurch aus, dass top-down auf der Basis von wenig detailreichen und statischen Skripts aus der eigenen Schulzeit bzw. globaler Ablaufskripts von Literaturunterricht aus der universitären Lehre, eine Unterrichtssituation spontan und eindeutig erkannt und emotional gewertet wird. Die Aufmerksamkeit liegt dabei insbesondere auf Oberflächenmerkmalen [...] des Unterrichts [...]. (Heins, 2024, S. 131–132)

Heins (2022, S. 7) bezieht den hier geschilderten Wahrnehmungsmodus auch auf die (b) Verarbeitungstiefe der Informationen und nimmt an, dass die schematische Applikation von Skripts auf eine Situation mit einer geringeren Verarbeitungstiefe einhergeht. Im Erkennen der Problemsituation schneiden Lehrpersonen und MA-Studierende deutlich besser ab als die BA-Studierenden, welche sich in ihren Kommentaren häufig auf Oberflächenmerkmale des Unterrichts beziehen, die für die Problemsituation nur wenig relevant sind.

Obgleich die Befunde von Heins aufgrund der geringen Stichprobengröße bislang hauptsächlich hypothesengenerierenden Charakter haben und keinen generalisierenden Anspruch erheben, lassen sie sich doch sehr gut in den Forschungsdiskurs einordnen. Dass etwa die Fokussierung lernrelevanter Aspekte des Unterrichts gerade Anfänger:innen im Lehrberuf schwerfällt, hat bereits John Dewey beobachtet, der die Entwicklung von Aufmerksamkeit für die Verstehensprozesse der Schüler:innen (im Gegensatz zur bloßen Fokussierung auf die Aufrechterhaltung von Ordnung im Klassenraum) als das „supreme mark and criterion of a teacher“ bezeichnete (Dewey, 1904, S. 14). Aber auch in einschlägigen Stufenmodellen der Lehrer:innenprofessionalität, wie sie beispielsweise Fuller und Bown (1975) oder Berliner (2004) in Anlehnung an Dreyfus und Dreyfus (1980) vorgelegt haben, zeichnen sich erst (weit) fortgeschrittene Stufen durch eine wissensgeleitete und zugleich situative sowie lernrelevante Faktoren berücksichtigende Wahrnehmung aus.

In neueren empirischen Untersuchungen finden sich ebenfalls klare Hinweise darauf, dass sich die pU von Noviz:innen und die pU von Expert:innen unterscheiden. Zwar variieren die Unterschiede je nach Operationalisierung des Konstrukts und des Expert:innenstatus; nichtsdestotrotz zeigen sich in allen Studien bedeutsame Unterschiede: Sowohl im fachübergreifenden Review von König et al. (2022) als auch im mathematikdidaktischen Review von Weyers et al. (2023) sind über alle acht bzw. fünf Expert:innen-Noviz:innen-Studien die Expert:innen den Noviz:innen beinahe ausnahmslos überlegen, und zwar sowohl mit Blick auf generische Merkmale des Unterrichts (z. B. Klassenführung) als auch hinsichtlich fachspezifischer Merkmale (z. B. Wahrnehmung des Strategieeinsatzes bzw. von Schüler:innenvorstellungen). Gleichwohl weisen insbesondere Weyers et al. (2023) darauf hin, dass ähnlich wie in den Studien von Heins die Signifikanz bzw. Stärke der Unterschiede vom konkreten Gegenstand (in der Mathematik z. B. Funktionen vs. Brüche) sowie vom kulturellen Kontext abzuhängen scheine.

Mit Blick auf die literaturdidaktische Forschung zur pU lässt sich aus den bisherigen Ausführungen in diesem und dem vorherigen Kapitel schlussfolgern, dass stabile Ergebnisse zur pU im Literaturunterricht nur postuliert werden können, wenn das Konstrukt in unterschiedlichen Modi (spontan vs. reflektiert) und Kontexten sowie mit Blick auf verschiedene Gegenstände untersucht wird. Die literaturdidaktische Forschung steht hier noch am Anfang, da bislang nur erste Hypothesen aus der vignettenbasierten und zugleich qualitativ-experimentellen Studie von Heins mit BA- und MA-Studierenden vor oder nach Praxisphasen sowie erfahrenen Lehrpersonen und Laien existieren. Die vorliegende Studie erweitert diese Befunde, indem sie Lehramtsstudierende im Fach Deutsch untersucht, die im Rahmen einer Begleitveranstaltung zum Praxissemester (5./6. Semester) ihren Kommiliton:innen schriftliche Feedbacks zu deren eigens videografiertem Literaturunterricht zu epischer Kurzprosa gaben. Anders als bei den Studien von Heins werden die Daten also nicht in einem (quasi)experimentellen Design mithilfe von Vignetten erhoben. Vielmehr fand die Erhebung in einem authentischen Lehr-Lern-Setting statt, welches die Studierenden im Verfassen von Feedbacks und in der Beobachtung von Unterricht schulte.

### **3 Methodisches Vorgehen**

#### **3.1 Forschungsfragen**

Im Rahmen der Untersuchung sollen vor diesem Hintergrund folgende Forschungsfragen bearbeitet werden, die sich auf die zentralen Konstrukte Aufmerksamkeitsfokus und Verarbeitungstiefe richten:

F1: Worauf liegt der Aufmerksamkeitsfokus der Studierenden in den Feedbacks?

F1.1: Wie viele Aspekte werden pro Student:in beobachtet?

F1.2: Wie hoch ist der Anteil fachlich perspektivierter (vs. generischer) Beobachtungsaspekte (pro Student:in)?

F1.3: Welche fachlichen Aspekte des Unterrichts nehmen die Studierenden vorrangig in den Blick?

F2: Mit welcher Verarbeitungstiefe betrachten die Studierenden den Unterricht?



Bezogen auf F1 legt der Forschungsstand nahe, dass BA-Studierende, die vorher keine spezifische Intervention durchlaufen haben, nicht nur eine überschaubare Anzahl unterrichtlicher Aspekte beobachten, sondern häufig auch fachlich relevante Aspekte des Unterrichts (z. B. bezogen auf den Gegenstand oder die Lernprozesse) nicht im Blick haben. Da die vorliegende Studierendenkohorte allerdings darin geschult wurde, die Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen zu beobachten und hierbei auf Tiefenmerkmale des Unterrichts zu achten, ist ein Aufmerksamkeitsfokus in diesem Bereich anzunehmen. Hinsichtlich F2 ist analog zu F1 davon auszugehen, dass BA-Studierende tendenziell zu einer weniger tiefen, schematischen Verarbeitung von Unterrichtssituationen neigen, sie aber, bedingt durch die durchgeführte Lehrveranstaltung, möglicherweise zu vertiefteren Verarbeitungsprozessen befähigt wurden.

### 3.2 Erhebungskontext

Untersucht wurde ein Korpus von schriftlichen Peer-Feedbacks, die innerhalb des Projekts OVID-PRAX (Gröschner et al., 2019) an der Universität Jena im Wintersemester 2017/18 sowie Sommersemester 2018 entstanden sind. In diesem Interventionsprojekt wurde untersucht, inwiefern Studierende im Jenaer Praxissemester (5./6. Fachsemester) durch onlinebasiertes Videofeedback zu ihrem selbstgehaltenen Unterricht (IG 1) fachdidaktische Kompetenzen besser entwickelten als Studierende, die entweder ein Feedback auf Basis eines schriftlich fixierten Hospitationsprotokolls erhielten (IG 2) oder die herkömmliche Lernbegleitung ohne Feedback durchliefen (KG).

Für die vorliegende Studie relevant sind nun weniger die Effekte der verschiedenen IGs auf die Kompetenzentwicklung (Jähne et al., 2022; Winkler & Seeber, 2020) als das onlinebasierte Videofeedback der IG 1. Um dieses zu generieren, wurden alle Studierenden der IG 1 ( $N = 38$ ) zunächst darum gebeten, eine selbstgewählte Literaturstunde zu videografieren. Um hinsichtlich der Videos vergleichbare Anforderungen zu schaffen, wurden die Studierenden dazu angehalten, Unterricht zu einem epischen Kurztext zu planen und hierbei mindestens eine Plenumsphase zu integrieren. Anschließend wurden die Studierenden instruiert, einen Unterrichtsausschnitt aus einer der Plenumsphasen auf einer digitalen Lernplattform (Moodle) hochzuladen. Limitierend ist dabei freilich zu berücksichtigen, dass trotz dieser Standardisierung möglicherweise unterschiedliche Anforderungen an die Feedbackgeber:innen aufgrund der unterschiedlichen Gegenstände, Aufgabenstellungen und Lernendengruppen resultierten. Gleichwohl war im Praxissemesterkontext keine weitere Standardisierung möglich, da die Studierenden in unterschiedlichen Jahrgangsstufen und Schulformen (Gymnasium, Regelschule) unterrichteten und Texte einsetzen mussten, die sich gut in die Jahres- bzw. Reihenplanung der schulischen Mentor:innen integrieren ließen.

Hinsichtlich der rahmenden Vorbereitungs- und Begleitveranstaltungen zum Praxissemester ist zu erwähnen, dass die Studierenden anhand authentischer Video- oder Transkriptausschnitte aus dem Deutschunterricht v. a. bezogen auf den lernförderlichen Umgang mit Schüler:innenantworten und die Analyse von Lernaufgaben geschult wurden und sich dieses Thema aus deutschdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Perspektive erschlossen haben (jeweils eintägige Auftaktveranstaltung vor dem Praktikum sowie begleitende Seminare im 14-täglichen Rhythmus). In diesem Zusammenhang wurde z. B. besprochen, was ein lernförderliches Gespräch über Literatur auszeichnet (fachdidaktische Perspektive) oder wie im Rahmen des Unterrichtsgesprächs eine effektive Klassenführung oder ein lernförderliches Unterrichtsklima hergestellt werden kann (bildungswissenschaftliche Perspektive).



Die Feedbacktexte der Studierenden sollten sich an den Inhalten der Vorbereitungs- und Begleitveranstaltungen orientieren. So sollten alle Studierenden ein konstruktives Feedback zu den Stunden ihrer Kommiliton:innen verfassen, das darauf eingeht, inwieweit der Lehrperson in der Plenumsphase ein lernförderlicher Umgang mit den Schüler:innenäußerungen gelingt. Als Unterstützung in diesem Schritt erhielten alle Studierenden einen ca. zehneitigen Feedbackleitfaden, der die in den fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Begleitveranstaltungen erarbeiteten Merkmale eines lernförderlichen Umgangs mit Schüler:innenantworten bündelte (s. o.) und zudem auf Aspekte konstruktiven und lernförderlichen (Peer-)Feedbacks einging (Kleinknecht & Gröschner, 2016; Lu, 2010). Letztere Informationen schlossen u. a. den für die Auswertungen zur Verarbeitungstiefe relevanten Umstand ein, dass die Studierenden in ihren Feedbacks wahrgenommene Unterrichtsaspekte nicht nur *beschreiben*, sondern auch *bewerten* und dabei mögliche Kritik oder vorgeschlagene Handlungsalternativen *begründen* sollten. Folglich kann mit Blick auf die Auswertung der Daten festgehalten werden, dass die Studierenden einerseits lernrelevante Beobachtungsaspekte des Unterrichts kannten und andererseits auch mit der Textsorte Feedback und damit verbundenen Anforderungen sowie Erwartungen hinsichtlich der Verarbeitungstiefe (insb. Notwendigkeit von Begründungen) vertraut waren.

Da nicht jede:r Studierende aus Kapazitätsgründen jeder:m Mitstudierenden ein Feedback geben konnte, fanden sich die Studierenden für die Vergabe der Feedbacks selbständig in Kleingruppen zusammen. Jede:r Studierende gab je nach Größe der Kleingruppe ein bis drei Kommiliton:innen Feedback, formulierte also ein bis drei Feedbacks. Die Feedbackvergabe fand über die Moodle-Plattform statt, auf der die Videoausschnitte zuvor hochgeladen worden waren. Die Studierenden kommentierten die Videoausschnitte dabei individuell und hatten die Möglichkeit, den zu kommentierenden Videoausschnitt mehrfach anzuschauen. Es gab also für das Verfassen der Feedbacks keine zeitliche Beschränkung. Auch war es den Studierenden möglich, die Feedbacks ihrer Kleingruppenmitglieder zur selben Stunde zu sehen, sofern diese zuvor bereits hochgeladen worden waren. Hierdurch könnten möglicherweise Reihenfolgeeffekte zustande gekommen sein, wenn Studierende beim Verfassen ihres eigenen Feedbacks bereits die anderen Feedbacks berücksichtigen konnten.

Die Gesamtzahl der Feedbacks beläuft sich vor diesem Hintergrund auf  $N = 67$ , darunter mindestens ein Feedback pro Student:in. Diejenigen Studierenden, die mehrere Feedbacks verfassten, taten dies ohne größeren zeitlichen Abstand, sodass zwischen den Feedbacks vermutlich keine bedeutsame Kompetenzentwicklung erfolgte.

### 3.3 Proband:innen

Die hier untersuchte Interventionsgruppe umfasste insgesamt  $N = 38$  zufällig ausgewählte Studierende, die Deutsch für das Lehramt an Gymnasien (86,84 %) bzw. Regelschulen (13,16 %) studierten. 28 (73,68 %) Studierende waren weiblich, 10 (26,32 %) männlich. Die Studierenden waren im 5. oder 6. Fachsemester, je nachdem, ob sie an der Intervention im Wintersemester 2017/18 oder im Sommersemester 2018 teilnahmen.

Alle Studierenden hatten zum Zeitpunkt der Durchführung der Studie bereits mehrere Einführungsveranstaltungen in der Schulpädagogik, Pädagogischen Psychologie, Deutschdidaktik sowie Literaturwissenschaft (hier u. a. auch ein Modul zur Analyse literarischer Texte) besucht. Schulpraktische Erfahrungen jenseits des Praxissemesters, in dem auch die Intervention durchgeführt wurde, lagen hingegen nicht vor.

### 3.4 Erhebungsmethode

Die pU Studierender wurde in der vorliegenden Studie über die schriftlich fixierten Feedbacks der Studierenden zu den Unterrichtsausschnitten ihrer Kommiliton:innen erhoben. Es handelt sich damit um ein Verfahren, das die Wahrnehmung

- (a) handlungsentlastet (vs. Erfassung der Wahrnehmung in der Situation, z. B. durch Eye-Tracking),
- (b) in einem reflektierenden Modus (vs. spontane Äußerung von Kommentaren, z. B. in Laut-Denk-Studien),
- (c) in einem offenen Format (vs. geschlossene Erhebung, z. B. durch Vorgabe von Items),
- (d) anhand von authentischem Material (vs. Nutzung von gescripteten Unterrichtsvignetten) und
- (e) auf Basis der Beobachtung ‚fremden‘ Unterrichts (vs. eigenen Unterrichts) erfasst.

Hinsichtlich der Punkte (a) und (b) scheint das Verfahren besonders geeignet, um zu ergründen, was Studierende potenziell zu beobachten in der Lage sind, wenn sie eine Unterrichtssituation mehrfach anschauen und deren Bewertung überdenken können. Indes können anhand des Datenmaterials keine Aussagen darüber getroffen werden, was den Studierenden während oder unmittelbar nach Betrachtung der Handlung spontan in den Sinn kommt.

Dass sich die Studierenden bezogen auf Punkt (c) in einem offenen Antwortformat (schriftlicher Kommentar) äußern konnten, ist für die Fragestellungen des vorliegenden Artikels von Bedeutung, da nur so der Aufmerksamkeitsfokus der Studierenden sinnvoll exploriert werden konnte. So laufen etwa geschlossene Antwortformate (z. B. vorgegebene Multiple-Choice-Items) Gefahr, die Wahrnehmung der Studierenden auf solche Punkte zu richten, auf die sie von sich aus gar nicht gekommen wären. Gleichwohl muss an dieser Stelle offengelegt werden, dass auch in der vorliegenden Studie trotz des freien Antwortformats der Aufmerksamkeitsfokus in mehrerlei Hinsicht gelenkt wurde. Als limitierende Einflussfaktoren sind hier insbesondere die Wahl des videografierten Unterrichtsausschnitts durch die Studierenden (gewählt werden sollte eine Plenumsphase einer selbstgehaltenen Unterrichtsstunde, s. o.), die Wahl eines beliebigen literarischen Textes durch die Studierenden sowie ggf. das auf der Onlineplattform von anderen Kommiliton:innen verfasste und einsehbare Feedback zur selben Stunde zu nennen. Hierin unterscheidet sich die Erhebung deutlich von experimentellen Settings wie in den Studien von Heins, die einerseits entsprechende Kontextfaktoren kontrollieren können, dafür aber andererseits Einbußen in der ökologischen Validität der Befunde in Kauf nehmen müssen.

Wenn in der vorliegenden Untersuchung also der Aufmerksamkeitsfokus und die Verarbeitungstiefe in der pU untersucht werden, dann unter den rahmenden und zugleich limitierenden Bedingungen eines (d) nicht-experimentellen Lernsettings mit videografierten Unterrichtsstunden. Mit den Unterrichtsvideos der Proband:innen wird in der Forschung zur Unterrichtswahrnehmung deshalb häufig gearbeitet (König et al., 2022, S. 11), weil es sich um ökologisch valide Daten handelt, die im Berufsalltag von Lehrpersonen vorkommende Handlungssituationen authentisch abbilden. Verzerrungen, die durch einen möglicherweise artifiziellen bzw. komplexitätsreduzierenden Charakter gescripteter Unterrichtssituationen entstehen können, werden so vermieden (vgl. auch Scholten & Masanek, 2024, für eine kritische Reflexion von Vignetten). Außerdem lässt sich vermuten, dass insbesondere

in universitären Lernsituationen die Bereitschaft der Studierenden zum Verfassen einer schriftlichen Rückmeldung größer ist, wenn diese eine tatsächlich gehaltene Unterrichtsstunde eines:iner Kommiliton:in betrifft (vgl. hierzu ausführlich auch Zhang et al., 2011). Die tatsächliche Feedbackmotivation bzw. -bereitschaft wurde im Projekt allerdings nicht empirisch erfasst.

Ein möglicher Nachteil gegenüber der vignettenbasierten Forschung bezieht sich auf den Umstand, dass die betrachteten Unterrichtssituationen vermutlich unterschiedlichen Anforderungscharakter haben und dadurch nur bedingt in ihrer Schwierigkeit vergleichbar sind. In der vorliegenden Untersuchung kann dieser Einwand dadurch relativiert werden, dass die von den Studierenden gewählten Ausschnitte sich darin glichen, dass eine Plenumsphase gewählt werden sollte, in der eine zuvor bearbeitete Aufgabenstellung besprochen wird. Zudem verhandeln alle Stunden dieselbe Gattung (kurze epische Prosa). Zumindest die Phase im Unterrichtsverlauf, die Sozialform und die Gattung des literarischen Textes sind somit vergleichbar. Wie bereits oben ausgeführt, können aber, anders als bei vignettenbasierter Forschung zur pU, unterschiedliche Anforderungen der Videoausschnitte nicht gänzlich ausgeschlossen werden.

Schließlich unterscheiden sich die bisherigen Studien zur pU darin, ob (e) die Wahrnehmung eigenen oder fremden Unterrichts erfasst wird. Da in der vorliegenden Studie Feedback zu fremden Unterrichtsstunden gegeben wird, sind selbstwertdienliche Verzerrungen eher unwahrscheinlich, wenngleich Einflüsse sozialer Erwünschtheit bei der Beurteilung des Unterrichts von Kommiliton:innen (vs. unbekannte Lehrkräfte) nicht gänzlich auszuschließen sind.

### 3.5 Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse

Alle 67 Peer-Feedbacks wurden in einem dreischrittigen Verfahren (Abb. 1) mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) hinsichtlich ihres Aufmerksamkeitsfokus und ihrer Verarbeitungstiefe kodiert. Die Schritte werden in den nachfolgenden Abschnitten knapp erläutert. Ausführliche Dokumentationen der Kategoriensysteme finden sich im Anhang.

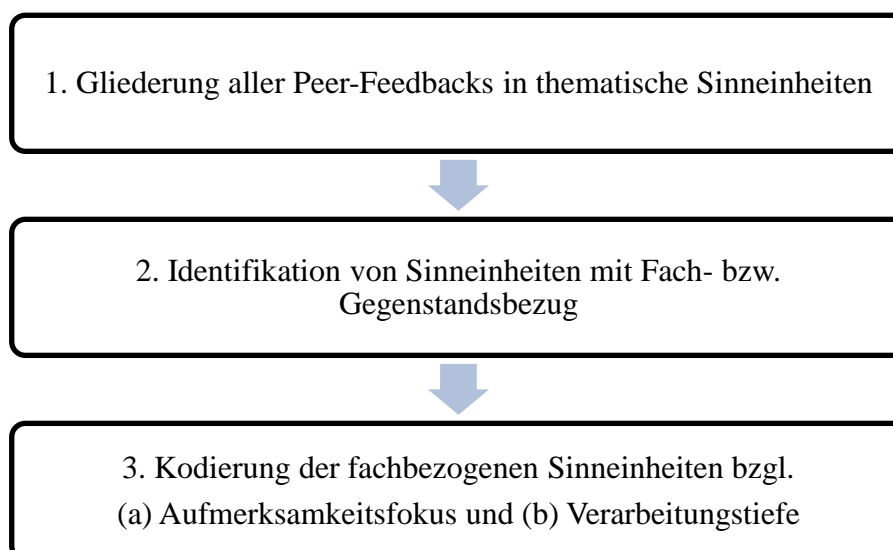


Abb. 1: Auswertungsschritte zur Analyse der Peer-Feedbacks

### 3.5.1 Bestimmung von Sinneinheiten

Da die untersuchten Peer-Feedbacks sowohl in der Quantität als auch der Qualität variieren, war es in einem ersten Schritt notwendig, Kodiereinheiten zu identifizieren, die über die verschiedenen Feedbacks hinweg vergleichbar sind. In der qualitativen Inhaltsanalyse hat es sich in diesem Zusammenhang bewährt, mit „Sinneinheiten“ (Kuckartz, 2018, S. 43) zu operieren. Darunter werden thematisch zusammenhängende Äußerungen verstanden, die auch in isolierter Form verständlich sind. Sinneinheiten können mit der formalen Struktur der Feedbacktexte deckungsgleich sein (etwa, wenn eine Sinneinheit einen abgeschlossenen Satz oder Absatz repräsentiert), müssen dies aber nicht. Entscheidend ist vielmehr, dass ein thematischer Kern identifiziert werden kann (vgl. das Kodiermanual in Anhang 1).

### 3.5.2 Identifikation von Sinneinheiten mit Fach- bzw. Gegenstandsbezug

Da in der vorliegenden Untersuchung v. a. die fachlich-fachdidaktischen Beobachtungen der Studierenden von Interesse waren, wurden alle Sinneinheiten in einem vorgelagerten Kodierschritt in *fachbezogene* und *fachunabhängige* Sinneinheiten untergliedert. Die Kodierung orientierte sich dabei an den Ausführungen in Abschnitt 2.2, in dem in Anlehnung an die Forschung zum Professionswissen von Lehrkräften erläutert wurde, inwiefern auch bei der pU fachlich-fachdidaktische von pädagogisch-psychologischen bzw. fachunabhängigen Wahrnehmungen unterschieden werden können.

*Fachbezogene Sinneinheiten* umfassen alle Sinneinheiten, die eine fachinhaltliche bzw. fachwissenschaftliche und/oder fachdidaktische Perspektive auf den Unterricht bzw. Unterrichtsfacetten (Aufgaben, Lerngegenstand etc.) aufweisen. Hierbei reicht es nicht aus, dass die Studierenden auf literaturdidaktisch relevante Unterrichtsaspekte referieren, wie z. B. den literarischen Text, Lernaufgaben und deren Anforderungen. Vielmehr geht es darum, dass der jeweilige Aspekt auch fachlich-fachdidaktisch perspektiviert wird. Im folgenden Beispiel sind diese Kriterien insofern gegeben, als die Studentin Bezug auf die Figuren der in der Stunde verhandelten Kurzgeschichte nimmt und diese Betrachtung zugleich in den Horizont fachlicher Lernziele (hier: „Perspektivübernahme und empathische Haltung“) einordnet.

Deinen Ansatz die Handlungsmotive und Gedanken der Hauptfigur und dessen Frau gegenüberzustellen, halte ich für sehr geeignet, um eine Perspektivenübernahme und empathische Haltung bei den Schülern zu entwickeln. [FB\_LIÄ43\_V\_PAH11]

*Fachunabhängige Sinneinheiten* beziehen sich demgegenüber auf Feedbackbestandteile, die keine fachliche Perspektive aufweisen. Dies können beispielsweise Äußerungen sein, die sich auf Unterrichtsmethoden, Sozialformen oder die Ausstrahlung der Lehrperson beziehen, ohne dabei in einen fachlichen Kontext eingerückt zu werden:

Wenn du mit den SuS redest, sprichst du laut und deutlich. Du stehst vor den SuS in einer ruhigen Position. Das strahlt Ruhe und Gelassenheit aus. Allerdings kannst du selber auch etwas mehr Bewegung reinbringen, um den Unterricht aktiver zu gestalten. [FB\_COL17\_V\_FIC17\_16]

Darüber hinaus wurden Äußerungen als fachunspezifisch kodiert, die sich zwar prinzipiell auf fachlich relevante Aspekte (z. B. Aufgaben) beziehen, dabei aber keinerlei fachliche Perspektive (vgl. Kap. 2.2, oben) aufwiesen. So nimmt der Student in folgendem Beispiel zwar Bezug auf eine Aufgabenstellung, beschränkt sich in seiner Rückmeldung aber lediglich darauf, auf das eher allgemeindidaktisch relevante Spannungsverhältnis von Prägnanz und Zugewandtheit bei der Formulierung von Aufgaben hinzuweisen:

Du gibst mit den Worten: „Lea, liest du das vielleicht nochmal vor?“ das Wort an eine Schülerin ab. Solche mildernden Füllwörter finden sich häufiger in deinen Arbeitsaufträgen. Das muss nichts Schlechtes sein, da darin ein Grundrespekt für deine SuS mitschwingt. Dennoch darf ein Arbeitsauftrag auch mal so verknappt wie möglich formuliert sein. [...] [FB\_FAU62\_V\_FIC17\_9]

Da dieser Hinweis unabhängig vom konkreten Unterrichtsfach relevant sein dürfte, wurden diese und vergleichbare Äußerungen stets als *fachunabhängig* kodiert (vgl. ausführlich Anhang 2). Leitend war also stets die Prüffrage, ob sich die Äußerung problemlos auf andere fachliche Kontexte übertragen lässt (→ Kodierung als *fachunabhängige Sinneinheit*) oder sich die Äußerung auf den konkreten Lerngenstand und seine Anforderungen bezieht (→ *fachbezogene Sinneinheit*).

### 3.5.3 Kodierung des Aufmerksamkeitsfokus

Um über die Frage nach der Fachlichkeit hinaus den Aufmerksamkeitsfokus der Peer-Feedbacks präziser zu bestimmen, war ein Rahmenmodell vonnöten, das eine systematische Beschreibung der vielfältigen Unterrichtsbeobachtungen der Studierenden ermöglichte. Eine erste Orientierung bot hier das didaktische Dreieck, das Unterricht auf grundlegender Ebene als wechselseitige Beziehung zwischen Lehrperson, Lernenden und Gegenstand beschreibt. Allerdings bleibt das Modell in seinem Fokus auf die Eckpunkte des Dreiecks zu allgemein für eine differenzierte Beschreibung der Feedbacks. Folglich wurde auf ein erweitertes didaktisches Dreieck von Reusser (z. B. 2009) zurückgegriffen, der die Seiten des Dreiecks ausdifferenziert hat (vgl. Abb. 2):

- Auf der Seite zwischen Gegenstand und Lehrperson (A\_B) verortet Reusser bildungsinhaltliche Facetten des Unterrichts, die die Ziel-, Lehrstoff- und Aufgabenkultur betreffen. Die zentrale Frage laute hier: „WAS soll WARUM und WOZU gelehrt werden?“ (Reusser, 2009, S. 225).
- Die Seite zwischen Gegenstand und Lernenden (A\_C) bildet Lehr-Lern-Prozess-bezogene Aspekte des Unterrichts ab, die auch als Lernprozess- und Verstehenskultur gefasst werden können. Zu fragen sei hier: „WIE und in welcher Prozessqualität soll gelernt und gelehrt werden?“ (ebd.).
- Die Seite zwischen Lehrperson und Lernenden (B\_C) betrifft schließlich die Kommunikations-, Lernhilfe- und Unterstützungskultur. Im Mittelpunkt stehe hierbei die Frage: „WOMIT und WODURCH kann – durch Lehrpersonen, Mitschüler, Werkzeuge und Materialien – Lernen unterstützt, begleitet und ermutigt werden?“ (ebd.).

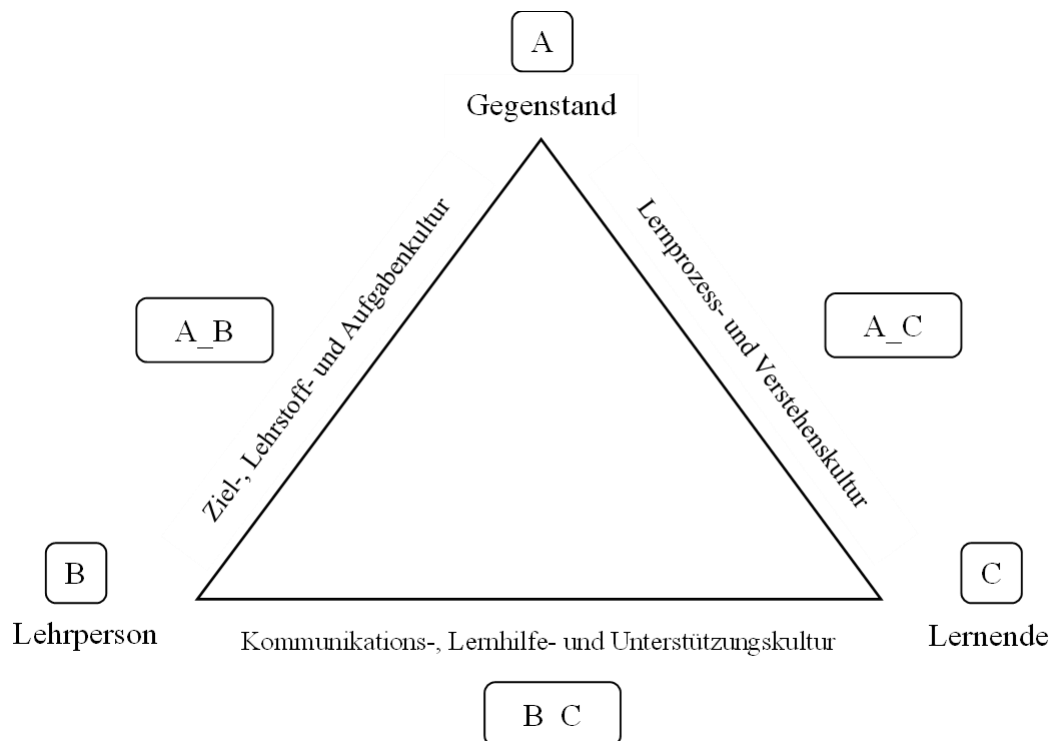


Abb. 2: Erweitertes didaktisches Dreieck nach Reusser (2009)

Ausgehend von Reussers Spezifizierungen wurden sowohl die Ecken als auch Seiten des Modells deduktiv als Oberkategorien angenommen und dann hinsichtlich weiterer Unterkategorien in einem deduktiv-induktiven Verfahren ergänzt. So wurde beispielsweise die Oberkategorie „A\_B: Ziel-, Lehrstoff- und Aufgabenkultur“ um die Subkategorien „(Teil-)Ziele“, „Organisation der Lerninhalte“, „Anforderungen von Aufgaben und Fragen“ sowie „Potenzial des literarischen Textes in Bezug auf Ziel und/oder Aufgabe“ angereichert. Ein Ankerbeispiel für die letztgenannte Subkategorie ist die folgende Sinneinheit aus einem Peer-Feedback:

Vielleicht wäre eine Fabel mit klareren Charakteren (Fuchs und Rabe) für das Stundenziel [...] einfacher gewesen, um schneller zu dem gewünschten Ergebnis zu kommen.

Mit den übrigen Oberkategorien wurde analog vorgegangen; eine ausführliche Dokumentation aller Kategorien (inkl. Beschreibungen und Ankerbeispielen) findet sich im Anhang 3.

### 3.5.4 Kodierung der Verarbeitungstiefe

Um neben dem Aufmerksamkeitsfokus auch Erkenntnisse dahingehend zu gewinnen, in welcher Tiefe sich die Studierenden mit einem beobachteten Aspekt auseinandergesetzt haben, wurde zusätzlich die Verarbeitungstiefe für jede fachbezogene Sinneinheit kodiert. In Anlehnung an bzw. Übereinstimmung mit zahlreichen anderen Studien der deutsch- und literaturdidaktischen Professionsforschung (z. B. Blömeke, 2011; Heins, 2022; Winkler & Seeber, 2020) wurde hierfür eine Kodierung kognitiver Operationen durchgeführt. Als Grundlage fungierte die revidierte Lernzieltaxonomie von Bloom nach Anderson und Krathwohl (2001), wenngleich keine strenge Hierarchie kognitiver Operationen angenommen wurde, sondern das Ratingmanual vorsah, die kognitiven Operationen weitestgehend unabhängig voneinander zu kodieren.

Wie in Kapitel 3.4.1 dargestellt, ging der Kodierung der Verarbeitungstiefe die Identifikation von (fachlichen) Sinneinheiten voraus, die als thematisch zusammengehörige Feedback-Facetten ver-

standen werden. Dieser Kodierschritt implizierte, dass jeder Sinneinheit die *Nennung* mindestens eines thematisch zusammenhängenden Beobachtungsaspekts zugrunde lag. In der Terminologie von Anderson und Krathwohl wird damit auf das *Abrufen* bzw. *Erinnern* eines zuvor wahrgenommenen Eindrucks aus dem Video abgehoben. Diese Nennungen konnten durch die Studierenden dann verschiedentlich erweitert werden, indem einzelne Beobachtungen *verstehend* eingeordnet, *bewertet* oder mit neu *generierten* Handlungsalternativen verknüpft wurden (Mehrfachkodierung möglich). Hierbei handelt es sich jeweils um mentale Prozesse, die für die pU als besonders entscheidend erachtet werden (vgl. Kap. 2.1 sowie Blömeke et al., 2015; Heins & Zabka, 2019).

Abgesehen von den *Nennungen* (als Basisoperationen) hat es sich in vergleichbaren Studien als gewinnbringend erwiesen, für jede der drei anderen kognitiven Operationen differenzierte *Abstufungen* in der kognitiven Verarbeitung einzuschätzen. So wird bei der Operation des Verstehens unterschieden, ob der benannte Beobachtungsaspekt durch eine einfache (1 Punkt) oder elaborierte Erläuterung eingeordnet wird (2 Punkte). Beim Bewerten und Generieren wird indes zwischen pauschalen Bewertungen/Handlungsalternativen *ohne* weiterführende Erklärung oder Begründung (je 1 Punkt) sowie Bewertungen/Handlungsalternativen *mit* Erklärungen *oder* Begründungen (je 2 Punkte) bzw. *mit* Erklärungen *und* Begründungen unterschieden (je 3 Punkte) (Abb. 3). Die ausführlichen Ratingbeschreibungen finden sich in Anhang 4.

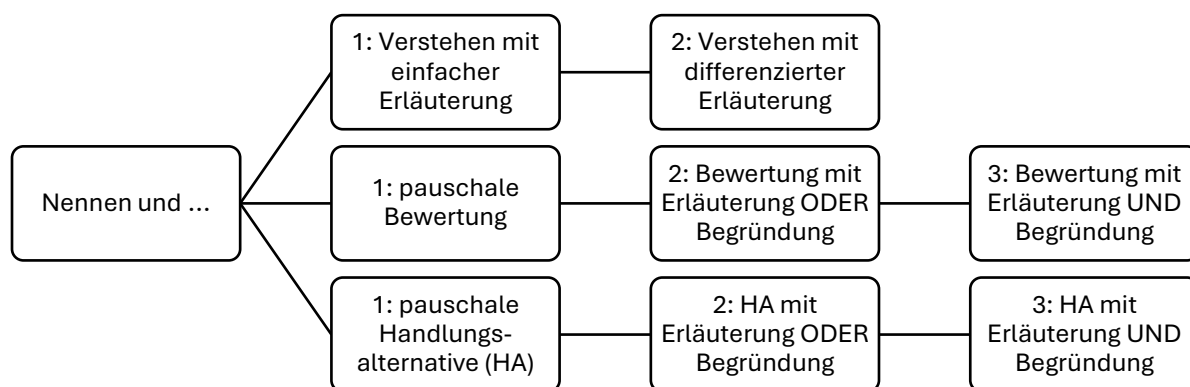


Abb. 3: Kategoriensystem zur Verarbeitungstiefe

### 3.5.5 Überprüfung der Kodierübereinstimmung

Die Kodierungen – inkl. der Bestimmung der Sinneinheiten sowie der Kodierung des Fachbezugs – wurden von der Co-Autorin des Beitrags und zwei studentischen Hilfskräften vorgenommen. Zur Sicherung der Qualität der Kodierungen wurde im Modus des „konsensuellen Kodierens“ gearbeitet (Kuckartz, 2018, S. 211–212). Hierbei wurde jedes Feedback von der Autorin und einer der beiden Hilfskräfte zunächst unabhängig voneinander in der Software MAXQDA (VERBI Software 2018) kodiert. Probleme bei sowie Anmerkungen zur Kodierung wurden in Form von Memos in MAXQDA festgehalten. Anschließend wurden auf der Grundlage der Memos die Kodierungen so lange diskutiert, bis eine Einigung auf einen Master-Wert erzielt werden konnte, der dann auch die Grundlage für die weiteren Analysen darstellte. Die Aushandlungsprozesse wurden dabei stets mit dem Kategoriensystem abgeglichen, sodass dieses bei Bedarf modifiziert werden konnte. Dass die Autorin abwechselnd mit zwei unterschiedlichen Hilfskräften gearbeitet hat, ist hierbei als Qualitätsmerkmal des konsensuellen Kodierens hervorzuheben, da nur so gewährleistet werden konnte, dass sich „Routine[n], wie sie sich durch feste Kodier-Paare ergeben würde[n]“, vermeiden ließen (Kuckartz, 2018, S. 212).



### 3.5.6 Statistische Analysen

Die Ergebnisse der Kodierungen wurden deskriptiv-statistisch ausgewertet (Mittelwerte, Streuungsmaße). Hierfür wurde mit der Software SPSS V. 29 (IBM Corp. 2023) gearbeitet. Um zu prüfen, inwiefern sich die Feedbacks in den untersuchten Merkmalen unterscheiden, wurden zudem punktuell Wilcoxon-Tests vorgenommen. Dieser Test wurde gewählt, da z. T. abhängige Daten in einer kleinen und überwiegend nicht normalverteilten Datenstruktur vorliegen. Zudem gilt der Test insbesondere bei kleinen Stichproben ( $N < 30$ ) als besonders stabil (Rasch et al., 2010). Nichtsdestotrotz müssen die Ergebnisse aufgrund der kleinen Stichprobe vorsichtig interpretiert werden.

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Worauf liegt der Aufmerksamkeitsfokus der Studierenden in den Feedbacks? (F1)

Um diese übergeordnete Forschungsfrage (F1) zu beantworten, wurde zunächst ausgewertet, wie viele Aspekte die Studierenden (pro Feedback) in den Blick genommen haben, um eine präzisere quantitative Vorstellung von den Beobachtungen zu gewinnen (F1.1; Abschn. 4.1.1). Anschließend wurde bestimmt, wie viele und welche der Beobachtungen fachlicher Natur sind, da diese aus fachdidaktischer Sicht besonders relevant sind (F1.2; Abschn. 4.1.2). Schließlich wurden die fachlichen Sinneinheiten mittels deduktiv-induktiver Inhaltsanalyse weiterführend klassifiziert (F1.3; Abschn. 4.1.3).

#### 4.1.1 Wie hoch ist der Anteil fachlicher Beobachtungsaspekte pro Student:in? (F1.2)

Im ersten Kodierschritt wurden die Feedbacks zur besseren Vergleichbarkeit in Sinneinheiten gegliedert. Auf diese Weise konnten in den 67 Feedbacks insgesamt 577 Sinneinheiten erfasst werden. Auf jedes Feedback entfallen dabei im Schnitt  $M = 8,64$  Sinneinheiten, wenngleich auf z. T. erhebliche Streuungen hinzuweisen ist ( $SD = 4,41$ ;  $Min = 3$ ;  $Max = 24$ ). Um zu prüfen, ob sich die Anzahl der Sinneinheiten in Abhängigkeit vom betrachteten Video unterscheidet, wurde bei denjenigen Studierenden, die mindestens zwei Feedbacks gegeben haben, die (mittlere) Differenz zwischen den Sinneinheiten berechnet. Hierbei zeigte sich, dass die Feedbacks derselben Person nur um  $M = 2,2$  Sinneinheiten ( $SD = 2,41$ ) abweichen. Ein Wilcoxon-Test konnte ebenfalls bestätigen, dass zwischen den Feedbacks keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Anzahl der Sinneinheiten bestehen ( $z = -0,07$ ,  $p = .95$ ).<sup>3</sup> Insgesamt legt dies nahe, dass die Menge der Beobachtungsaspekte pro Student:in unabhängig von der einzuschätzenden Unterrichtsstunde in etwa gleich ist.

#### 4.1.2 Wie groß ist der Anteil fachlich perspektivierter Sinneinheiten? (F1.2)

In den Auswertungen zu dieser Frage zeigte sich, dass weniger als die Hälfte der Sinneinheiten einen Fachbezug aufwiesen (251; 43,50 %). Demgegenüber entfallen 320 Kodierungen (55,46 %) auf fachunabhängige Beobachtungen; nur 6 (1,04 %) Sinneinheiten ließen sich nicht eindeutig zuordnen.

Weiterführend wurde analysiert, wie sich die fachbezogenen und fachunabhängigen Sinneinheiten auf die Studierenden verteilen. Anhand eines Boxplots (Abb. 4) kann diesbezüglich gezeigt werden, dass die mittleren 50 % der Studierenden fachliche Anteile von 25 % bis 52,5 % aufweisen. Ein Viertel der Studierenden erreicht folglich weniger als 25 % fachlicher Sinneinheiten (darunter vier Studie-

<sup>3</sup> Bei allen Studierenden, die drei Feedbacks geschrieben haben, wurden diejenigen zwei Werte gezogen, die die größte Distanz voneinander aufwiesen.

rende mit keiner einzigen fachlichen Beobachtung), nur bei einem Viertel der Studierenden liegt der Anteil fachlicher Sinneinheiten in den Feedbacks bei über 52,5 %.

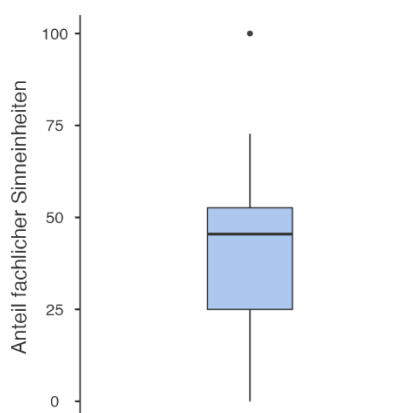


Abb 4: Boxplot zu den Anteilen fachlicher Sinneinheiten pro Student:in

Ähnlich wie bei der Anzahl der Sinneinheiten wurde auch hinsichtlich des Fachbezugs überprüft, ob dieselben Studierenden in Feedbacks zu unterschiedlichen Stunden jeweils einen ähnlichen prozentualen Anteil an Fachbezügen aufwiesen. Deskriptiv zeigt sich hier eine mittlere Abweichung von  $M = 26,32\%$  ( $SD = 14,46\%$ ) zwischen zwei Feedbacks derselben Person. Diese Unterschiede fallen zwar laut exaktem Wilcoxon-Test nicht statistisch signifikant aus ( $z = -1.44$ ,  $p = .16$ ), sollten aber auch angesichts der hohen Standardabweichungen nicht vorschnell vernachlässigt werden.

#### 4.1.3 Welche fachlichen Aspekte des Unterrichts betrachten die Studierenden? (F1.3)

In einem nächsten Analyseschritt wurde ausschließlich für die *fachbezogenen* Beobachtungen entlang des erweiterten didaktischen Dreiecks nach Reusser (2009) geprüft, auf welche konkreten Unterrichtsaspekte sich die Studierenden in ihrem Feedback bezogen haben. In Abbildung 5 werden hier im Sinne eines Überblicks zunächst nur die Oberkategorien berichtet.

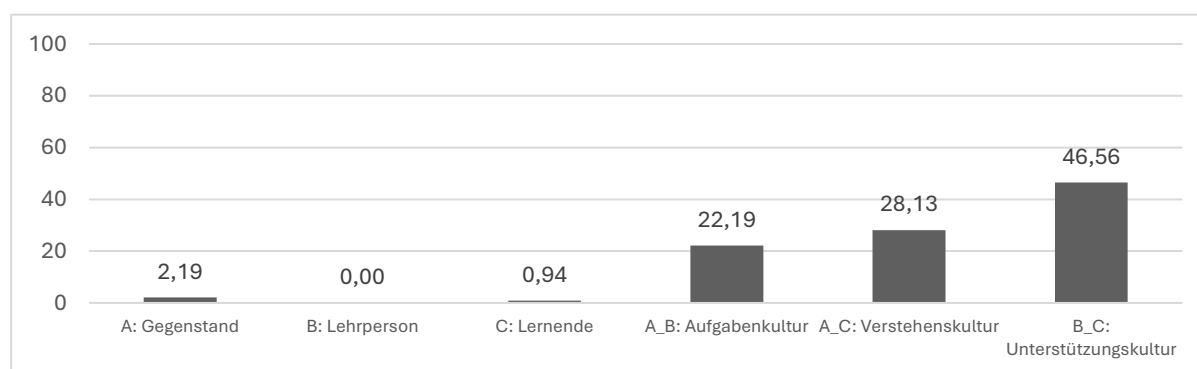


Abb. 5: Kodierung der Sinneinheiten hinsichtlich der Oberkategorien des Aufmerksamkeitsfokus (in Prozent)

Wie aus der Grafik hervorgeht, gibt es kaum Sinneinheiten, die sich exklusiv auf die Ecken des didaktischen Dreiecks, also *nur* auf den Gegenstand, die Lehrperson oder die Lernenden beziehen. Mit Blick auf die beiden letzten Kategorien war dies erwartbar, da Sinneinheiten, die sich ausschließlich auf Personenmerkmale oder Verhaltensweisen von Lernenden oder Lehrpersonen beziehen (z. B. „Du hast ein souveränes Auftreten vor der Klasse“), i. d. R. nicht unter die fach- bzw. gegenstandsbe-

zogenen Sinneinheiten fallen. Aber auch bezogen auf den Unterrichtsgegenstand gibt es offenbar wenige Sinneinheiten, die diesen betrachten, *ohne* dabei die anderen Unterrichtsfaktoren anzusprechen.

Deutlich häufiger sind demgegenüber Sinneinheiten, die sich auf den Seiten des didaktischen Dreiecks verorten lassen und somit das Verhältnis (mindestens) zweier unterrichtlicher Faktoren betrachten. Hier wiederum werden klare Fokussierungen ersichtlich: Am meisten findet die Kommunikations- und Unterstützungskultur Berücksichtigung (ca. 47 %), die für sich genommen beinahe so viele Sinneinheiten ausmacht wie die beiden anderen Seiten des Dreiecks zusammen. Bei denen wiederum findet die Lernprozess- und Verstehenskultur mit gut 28 % aller Sinneinheiten etwas häufiger Berücksichtigung als die Ziel-, Lehrstoff- und Aufgabekultur mit etwa 22 % der Sinneinheiten.

Ordnet man die zuvor in Gänze betrachteten Sinneinheiten den einzelnen Studierenden zu, ergibt sich ein ähnliches Bild. So beträgt der Anteil von Sinneinheiten im Bereich der Kommunikations- und Unterstützungskultur pro Student:in im Mittel 54,30 % ( $SD = 26,06$ ), bei der Lernprozess- und Verstehenskultur durchschnittlich 33,10 % ( $SD = 27,35$ ) und bei der Ziel-, Lernstoff und Aufgabekultur 30,10 % ( $SD = 27,06$ ). Der Aufmerksamkeitsfokus der Studierenden liegt also im Wesentlichen auf der fachbezogenen Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler:innen, wenngleich die Standardabweichungen auf eine große Heterogenität in den Beobachtungsschwerpunkten hindeuten.

Aufschlussreich ist weiterführend auch eine Betrachtung der Subkategorien. So gilt etwa für den quantitativ stark fokussierten Bereich der *Kommunikations- und Unterstützungskultur* (= „Womit und wodurch können Lernende begleitet/unterstützt werden?“ Vgl. Abb. 6), dass die Studierenden hier v. a. auf die „Adaption von Lernaufgaben“ (gemeint sind z. B. mündliche Erklärungen oder Erweiterungen einer Lernaufgabe während des Unterrichts) sowie auf die „Rückmeldung zu Schülerantworten“ (gemeint ist, wie die Lehrperson Schülerantworten aufgreift und ggf. weiterbearbeitet) eingehen. Demgegenüber kommen Sinneinheiten, die sich auf den „Umgang mit (Text-)Verstehensproblemen und Fehlern“ sowie die „Unterstützung des Gesprächs durch methodische Maßnahmen“ (gemeint sind hier etwa Tafelanschriften zur Sicherung während einer Debatte) konzentrieren, nicht selten, aber doch weniger oft vor.

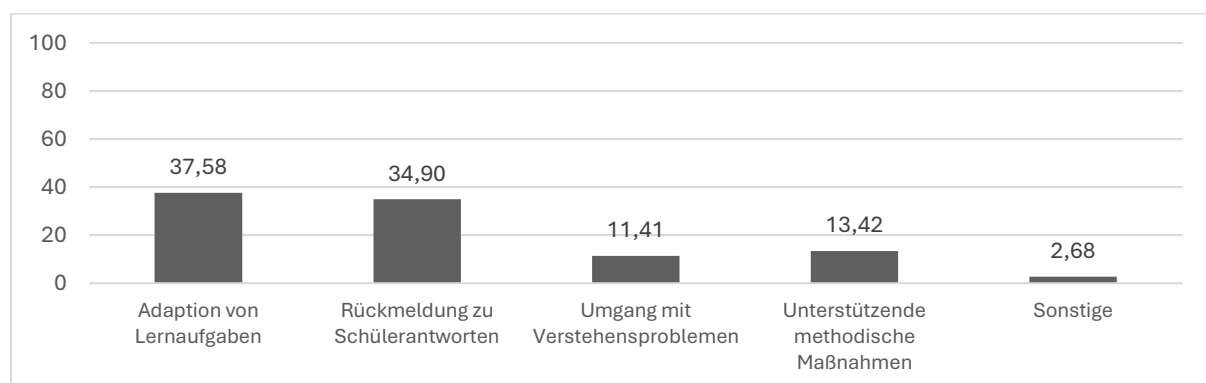


Abb. 6: Verteilung der Subkategorien im Bereich „Kommunikations- und Unterstützungskultur“ (in Prozent)

Bei der Oberkategorie *Lernprozess- und Verstehenskultur* (= „Wie und in welcher Prozessqualität soll gelernt und gelehrt werden?“ Vgl. Abb. 7) verteilen sich die meisten Sinneinheiten auf die beiden Fragen, wie gegenstandsbezogene Lernprozesse „durch Methoden und Sozialformen“ bzw. „durch Aufgaben und Fragen“ angeregt werden (z. B. „Deine Aufgabe eignet sich gut dazu, die Schüler:innen zum Nachdenken anzuregen“), während die Kategorie „gegenstandsbezogene Schülerkognitionen“

vergleichsweise selten kodiert wurde. Mit letzterer wurden solche Äußerungen erfasst, die auf die Antizipation gegenstandsbezogener Anforderungen in Bezug auf das Lernen und Verstehen der Schüler:innen gerichtet waren. Im Mittelpunkt steht also die (Qualität der) Initiierung von Lernprozessen, weniger aber die bei den Schüler:innen ausgelösten bzw. ablaufenden kognitiven Prozesse selbst.

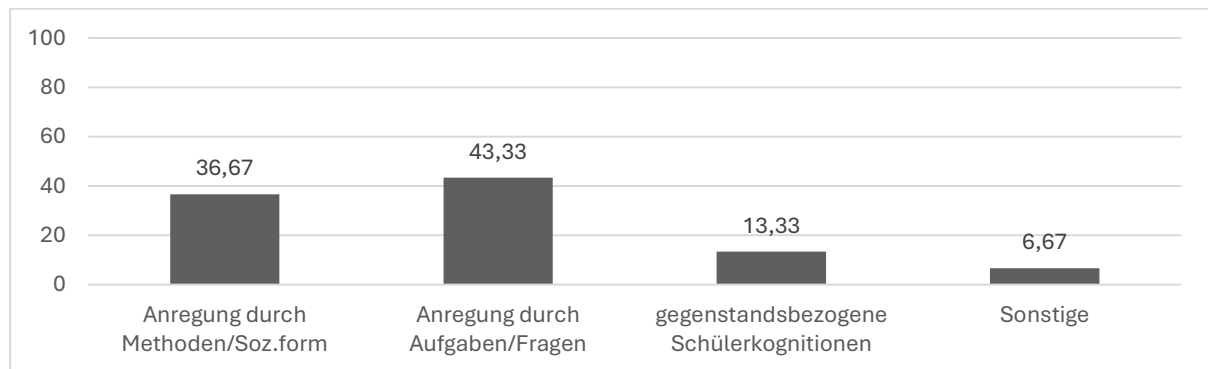


Abb. 7: Verteilung der Subkategorien im Bereich „Lernprozess- und Verstehenskultur“ (in Prozent)

Hinsichtlich der *Ziel-, Lehrstoff- und Aufgabenkultur* (= „Was soll warum und wozu gelehrt werden?“ Vgl. Abb. 8) sind ebenfalls Schwerpunktsetzungen zu beobachten. Ein besonderer Fokus liegt hier auf der Einschätzung von „Anforderungen von Aufgaben und Fragen“ bspw. hinsichtlich ihres Potenzials oder schwierigkeitsbestimmender Aufgabenmerkmale (Integrationsgrad, Entscheidungsspielraum etc., vgl. Winkler, 2011). Aber auch die „Organisation der Lerninhalte“ – also die Sequenzierung von Aufgabenstellungen im Unterrichtsverlauf – wird im Vergleich häufig angesprochen. Die „Eignung des Textes“ hinsichtlich der unterrichtlichen Ziele wird indes weniger verhandelt, wenngleich immerhin noch etwas häufiger als die „(Teil-)Lernziele“ der jeweiligen Stunde.

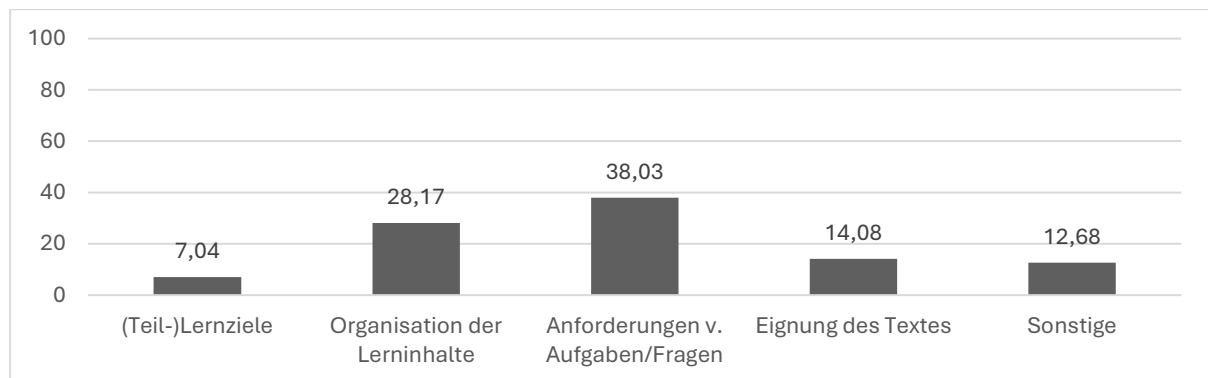


Abb. 8: Verteilung der Subkategorien im Bereich „Ziel-, Lehrstoff- und Aufgabenkultur“ (in Prozent)

Bilanzierend lässt sich über alle Kategorien festhalten, dass die Studierenden mit ihren Feedbacks v. a. auf die Anregung und Begleitung von schüler:innenseitigen Verstehensprozessen durch Lernaufgaben, Fragen und Unterrichtsmethoden zielten. Seltener verhandelt wurden demgegenüber Stundenziele, die diesbezügliche Eignung der literarischen Texte, deren Verstehensanforderungen sowie der Umgang mit konkreten Verstehensproblemen.

## 4.2 Mit welcher Verarbeitungstiefe betrachten die Studierenden den Unterricht? (F2)

Neben der Frage, *was* die Studierenden in ihrem Unterricht beobachtet haben, sollte untersucht werden, *wie*, d. h. mit welcher Verarbeitungstiefe, die Studierenden die Unterrichtsstunden beobachtet haben. Hierzu wurden in der vorliegenden Studie alle *fachlichen* Sinneinheiten hinsichtlich der kognitiven Operationen des Verstehens, Bewertens und Generierens kodiert. Abbildung 9 zeigt in diesem Zusammenhang zunächst die Anzahl verstehender, bewertender und generierender Operationen unabhängig von der Frage, in welcher Tiefe diese vollzogen werden.

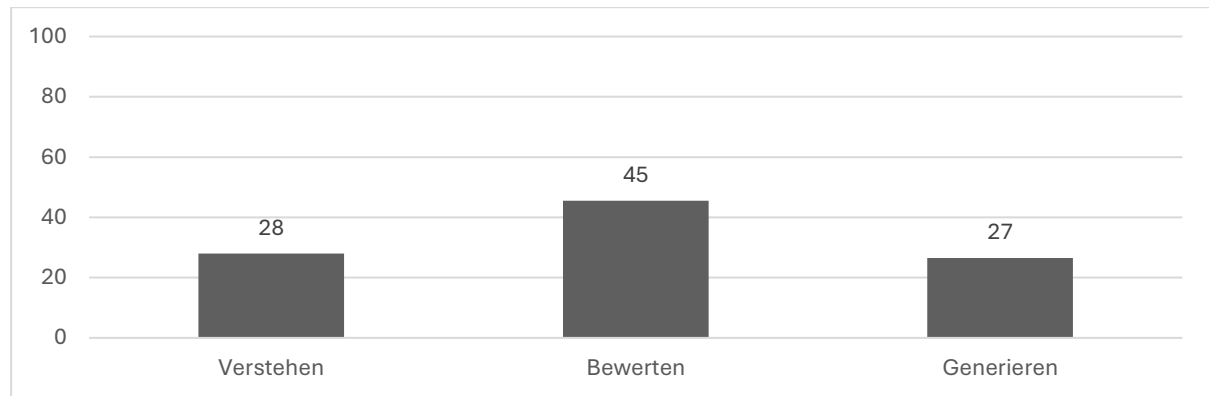


Abb. 9: Verteilung der kognitiven Operationen in den Peer-Feedbacks (in Prozent)

Auffällig ist hier zunächst, dass in den Feedbacks deutlich mehr bewertende Sinneinheiten vorliegen als solche, die das Gesehene verstehend einordnen oder um Handlungsalternativen anreichern. Schlüsselte man die Verarbeitungstiefe der kognitiven Operationen weiter auf, wird deutlich, dass das Bewerten nicht nur die häufigste kognitive Operation ist, sondern auch diejenige, bei der die Studierenden im relativen Vergleich am ehesten zu pauschalen Urteilen neigen. So weisen nur etwa die Hälfte der bewertenden Sinneinheiten eine Begründung und/oder Erklärung auf. Bei den verstehens- und generierungsbezogenen Sinneinheiten überwiegen demgegenüber diejenigen Sinneinheiten, die elaborierte Erläuterungen des Verstandenen bzw. begründete und/oder erklärte Generierungen beinhalten (Abb. 10).

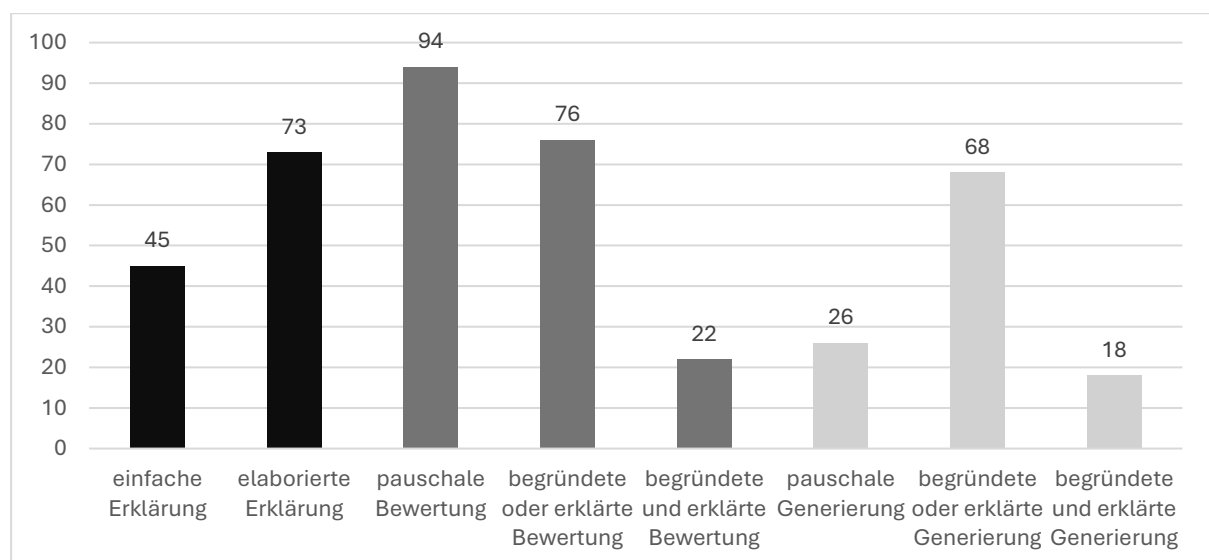


Abb. 10: Häufigkeiten der unterschiedlichen Abstufungen der kognitiven Operationen

Bündelt man die kognitiven Operationen auf derselben Verarbeitungsebene, zeigt sich, dass insgesamt 165 Sinneinheiten (33,13 %) durch einfache Erklärungen des Verstandenen bzw. pauschale Bewertungen/Generierungen gekennzeichnet sind. Demgegenüber sind 297 Sinneinheiten (58,92 %) durch elaborierte Erklärungen bzw. mindestens begründete oder erklärte Bewertungen bzw. Generierungen gekennzeichnet. Relativierend muss bei diesem deutlichen Überhang der tiefer verarbeiteten Sinneinheiten allerdings angemerkt werden, dass von den differenziert kodierten Bewertungen und Generierungen lediglich 40 Sinneinheiten (7,94 %) eine Begründung *und* eine Erläuterung aufweisen.

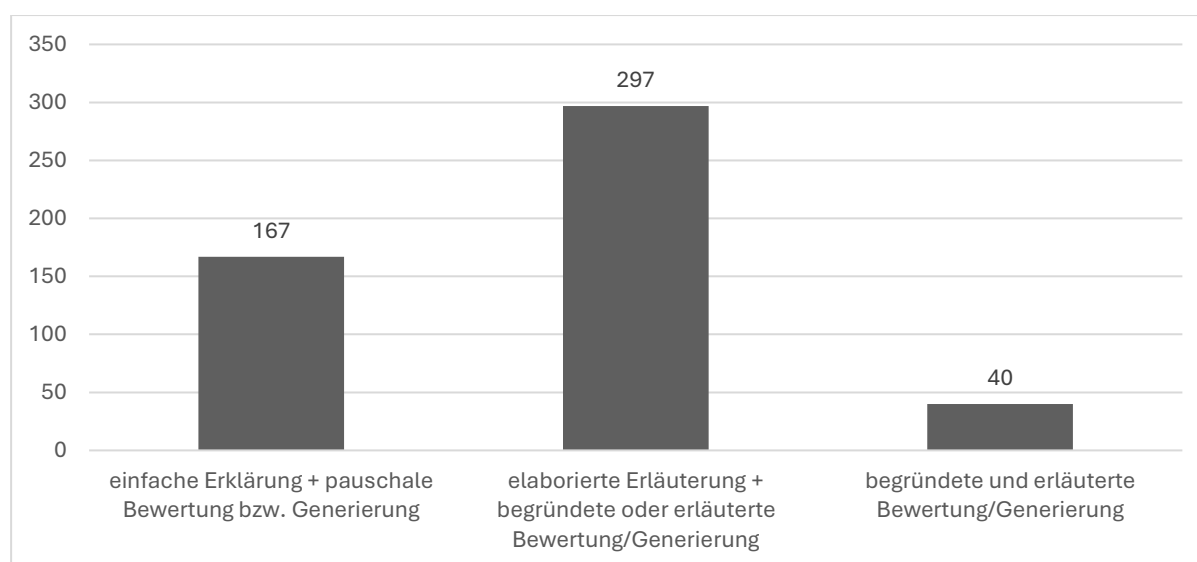


Abb. 11: Häufigkeitsverteilung: Tiefe der kognitiven Verarbeitung

In einem abschließenden Analyseschritt sollte schließlich herausgearbeitet werden, inwiefern die obigen Analysen, die global auf alle fachlichen Sinneinheiten zielten, sich auch auf der Ebene der Studierenden nachzeichnen lassen. Hierzu wurden in Tabelle 1 die Mittelwerte und Streuungen der Kodierungen zu den einzelnen kognitiven Operationen sowie auf den Gesamtscore abgetragen.

Operation	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	mögliche Punkte
Verstehen	.76	.43	.00	2.00	2.00
Bewerten	1.38	.51	.71	3.00	3.00
Generieren	.99	.67	.00	3.00	3.00
<b>Gesamt</b>	<b>3.13</b>	<b>1.09</b>	<b>1.80</b>	<b>7.00</b>	<b>8.00</b>

Tabelle 1. Deskriptive Statistiken zu den kognitiven Operationen (N = 33 Studierende)<sup>4</sup>

Deutlich wird hier, dass die Studierenden hinsichtlich aller kognitiven Operationen im Mittel unter dem theoretischen Skalenmittelwert von 1 (Verstehen) bzw. 1,5 (Bewerten/Generieren) bleiben. Dieser geringe Wert lässt sich z. T. dadurch relativieren, dass es in einer Feedbacksituation nicht immer sinnvoll und möglich ist, in jeder Sinneinheit alle kognitiven Operationen (in höchster Tiefe) zu

<sup>4</sup> Fünf von 38 Studierenden konnten in dieser Analyse nicht berücksichtigt werden, da in keinem ihrer Feedbacks fachliche Anteile vorlagen, die in die Kodierung eingehen konnten.

bedienen. Schließlich gibt es auch Themen, die nur am Rande angemerkt werden, weil sie nicht als ebenso relevant gesetzt werden wie andere Aspekte. Nichtsdestotrotz wird anhand der Streuungsmaße deutlich, dass es durchaus Studierende gibt, die bezogen auf die einzelnen Operationen wie auch mit Blick auf die Gesamtbetrachtung (beinahe) das Maximum der Skalen ausschöpfen, während andere eher an der Oberfläche verharren.

Auffällig ist darüber hinaus die stärkere Ausprägung bewertender im Vergleich zu generierenden Äußerungen. Dies lässt sich am ehesten damit erklären, dass der Anteil bewertender Sinneinheiten an der Gesamtzahl der Sinneinheiten größer war als der der generierenden Sinneinheiten (Abb. 10). Während also viele Studierende in ihren Feedbacks keine einzige generierende Operation vollzogen, war in jedem Feedback mindestens eine, z. T. auch mehrere (wenigstens pauschale) Bewertung enthalten (vgl. dazu den hohen Minimum-Wert in Tab. 1). Interessant ist zudem, dass die Werte im Bereich des Generierens nicht nur einen geringen Mittelwert, sondern unter den Operationen auch die höchste Standardabweichung aufweisen. Dies deutet darauf hin, dass das begründete Aufzeigen von Handlungsalternativen eine Fähigkeit ist, die einige Studierende bereits gut beherrschen, andere hingegen nicht (oder zumindest ihre Fähigkeiten nicht abrufen).

## 5 Diskussion

Ziel der vorliegenden Studie war es, die pU von Studierenden im Praxissemester mit besonderem Schwerpunkt auf deren Aufmerksamkeitsfokus sowie Verarbeitungstiefe zu untersuchen. Anders als in bislang vorliegenden literaturdidaktischen Studien wurden entsprechende Performanzen dabei nicht in einem qualitativ-experimentellen Setting mit gescripteten Vignetten, sondern in einem authentischen Lernsetting mit selbstvideografierten Unterrichtsausschnitten der Proband:innen erfasst. Neben Aussagen zur professionellen Kompetenz der Studierenden sollten so auch erste Schlussfolgerungen hinsichtlich des möglichen Einflusses universitärer Lernbegleitung abgeleitet werden. Dass diesbezüglich keine Kontrollgruppe vorliegt, ist an dieser Stelle als Limitation sowie Desiderat für zukünftige Studien zu werten.

Hinsichtlich der ersten Forschungsfrage (F1) nach dem Aufmerksamkeitsfokus der Studierenden besteht ein zentraler Befund der Studie darin, dass die Studierenden zwar mit durchschnittlich acht Sinneinheiten pro Feedback zahlreiche Aspekte ansprechen (F1.1), zugleich aber nicht einmal die Hälfte der Sinneinheiten als fachbezogen kodiert werden konnte (F1.2). Dies dürfte einerseits damit zusammenhängen, dass die Lehrveranstaltung in ein interdisziplinäres Projekt aus Bildungswissenschaften und Deutschdidaktik eingebettet war, in dem die Studierenden auch für generische Aspekte des Unterrichts sensibilisiert wurden, die sie freilich in ihren Feedbacks anbringen. Andererseits lässt sich in Übereinstimmung mit existierenden Studien zur literaturdidaktischen Professionalisierungsforschung (z. B. Heins, 2022; Masanek & Doll, 2020) sowie Modellen und Befunden zur Entwicklung professioneller Kompetenz annehmen, dass es für Studierende eine besondere Herausforderung darstellt, fachliche bzw. gegenstandsbezogene Aspekte des Unterrichts zu betrachten. Dies wurde besonders daran deutlich, dass insgesamt 75 % der Studierenden Feedbacks verfassten, bei denen der Anteil an fachlichen Beobachtungen  $\leq 52,5$  % betrug, darunter auch fünf Studierende ohne eine einzige fachliche Beobachtung.

Problematisch ist dieser Befund deshalb, weil die Studierenden in der fachdidaktischen Begleitveranstaltung dahingehend geschult wurden, fachliche Aspekte des Unterrichts in den Blick zu nehmen (Aufgabenschwierigkeit, Umgang mit Verstehensherausforderungen etc.). Hinzu kommt, dass es sich um eine handlungsentlastende Erhebungssituation handelte, bei der im Vergleich zum tatsächlichen



Unterricht noch größerer Spielraum bestand, über fachliche Aspekte des Unterrichts nachzudenken. Gelingt es den Studierenden bereits im reflektierenden Modus nicht, einen dezidiert fachlichen Blick auf Unterricht zu entwickeln, ist nicht davon auszugehen, dass sie diesen im spontanen Modus bei der Planung und Durchführung von Unterricht unter Handlungsdruck einnehmen können (vgl. auch Heins & Zabka, 2019). Gestützt wird diese Annahme u. a. durch Befunde zum Unterrichtshandeln der hier untersuchten Studierenden, die zeigen, dass insbesondere fachliche Unterrichtsqualitätsdimensionen im Durchschnitt weniger gut realisiert werden (z. B. Hesse, 2024).

In zukünftigen Interventionssettings könnte dieser Herausforderung begegnet werden, indem neben einer Schulung der Unterrichtswahrnehmung und Feedbackvergabe auch eine stärkere fachliche Reflexion eigener und fremder Rückmeldungen zum Unterricht tritt (vgl. hierzu auch Halagan & Bräuer, 2022). Im Projekt OVID-PRAX erfolgte diese erst in der Modulhausarbeit im Rahmen der sog. *Feedback-Balance*, bei der die Studierenden auf Basis der unterschiedlichen Feedbacks die selbstgehaltene und -videografierte Unterrichtsstunde kritisch reflektieren sollten. Möglicherweise wäre es aber ratsam, die Vergabe und Reflexion des Feedbacks enger zu verzahnen und mehrfach im Semester kriteriengeleitet durchzuführen.

Damit könnte womöglich nicht nur der Anteil fachlicher Beobachtungen erhöht, sondern auch der Aufmerksamkeitsfokus auf andere Aspekte hin ausgeweitet und die Verarbeitungstiefe gesteigert werden, die ebenfalls Gegenstand der vorliegenden Analysen waren. Gezeigt hat sich mit Blick auf die Detailauswertungen zum Aufmerksamkeitsfokus (F1.3), dass die Studierenden v. a. die Kommunikations- und Unterstützungskultur betrachteten, während die Lernprozess- und Verstehenskultur sowie die Ziel-, Lernstoff- und Aufgabenkultur in den Feedbacks weniger oft verhandelt wurden. Ursächlich hierfür ist sicherlich der Umstand, dass das Projekt OVID-PRAX im Kern darauf zielte, die Studierenden im Umgang mit Schüler:innenantworten zu professionalisieren. Die starke Fokussierung auf ebendiese Aspekte könnte somit als Indiz dafür gewertet werden, dass es gezielte Interventionen ermöglichen, den Blick der Studierenden für bestimmte Facetten der Unterrichtsgestaltung zu schärfen. Zugleich muss dieses Argument dahingehend relativiert werden, dass die beurteilten Videoausschnitte (Plenumsphase nach einer Aufgabenbearbeitung) unmittelbar nahelegen, den Umgang der Lehrperson mit den Beiträgen der Schüler:innen zu fokussieren. So ließe sich auch argumentieren, dass die Studierenden im Feedback in erster Linie das rückmeldeten, was an der Oberfläche der Videos unmittelbar sichtbar war. Tieferliegende und allenfalls indirekt erschließbare Kategorien (z. B. Umgang mit Verstehensproblemen, gegenstandsbezogene Schülerkognitionen, Eignung des Textes mit Blick auf bestimmte Lernziele) werden demgegenüber weniger frequent betrachtet. Zieht man in diesem Zusammenhang die in der Unterrichtsqualitätsforschung gebräuchliche Unterscheidung zwischen Oberflächen- und Tiefenmerkmalen des Unterrichts heran (vgl. dazu Decristan et al., 2020), ließe sich folglich in Übereinstimmung mit den eingangs dargestellten Befunden von Heins schlussfolgern, dass Studierende (eher) die Oberflächen- als die Tiefenebene des Unterrichts im Blick haben.

Letztere Annahme lässt sich auch durch die Analysen zur Verarbeitungstiefe der Studierenden stützen (F2). Auffällig war hier, dass sich ein nicht unerheblicher Teil der Sinneinheiten als pauschale Bewertungen des Gesehenen klassifizieren lässt. Zwar ist positiv anzumerken, dass die allermeisten Sinneinheiten mindestens über eine Begründung *oder* Erklärung verfügten. Mit der höchsten Verarbeitungstiefe (Erklärung *und* Begründung) konnten allerdings nur die wenigsten Sinneinheiten kodiert werden. Sicher ist in einem Feedback, bei dem die Studierenden in der Ausführlichkeit ihrer Erläuterungen Schwerpunkte setzen konnten und sollten, eine in jeder Hinsicht vertiefte Verarbei-

tung nicht von vornherein erwartbar und notwendig. Dennoch deuten die Ratings in Übereinstimmung mit dem Forschungsstand doch auf z. T. erhebliche Professionalisierungsbedarfe hin, da die Durchschnittswerte in den einzelnen kognitiven Operationen und im Gesamtscore jeweils hinter dem theoretischen Skalenmittelwert zurückbleiben. Besonders gering fielen die Werte im Bereich des Generierens von Handlungsalternativen aus – und zwar bei einer zugleich hohen Streuung der Daten. Offensichtlich stellt also diese kognitive Operation besondere Anforderungen an (einige der) Studierende(n), was insofern ein Problem darstellt, als eine Schulung der pU letztlich nur dann Früchte trägt, wenn sie zu adäquaten didaktischen Schlussfolgerungen führt. Aus theoretischer Sicht sind die teils auftretenden Defizite womöglich damit erklärbar, dass die Generierung plausibler Handlungsalternativen nicht nur die Interpretation und Bewertung des Gesehenen voraussetzt, sondern überdies auch die Kenntnis alternativer Handlungsmöglichkeiten erfordert. Empirisch besteht ein wichtiges Desiderat zukünftiger Studien darin, die Stärke unterschiedlicher Prädiktoren der pU in kontrollierten Settings gezielt zu untersuchen. Im Rahmen der OVID-PRAX-Studie ist dies in Anschlussstudien insofern möglich, als im Rahmen des Gesamtprojekts u. a. Wissenstests durchgeführt und diverse Selbsteinschätzungen der Studierenden erhoben wurden. Im nächsten Schritt gilt es, diese Daten mit den vorliegenden Befunden in Beziehung zu setzen.

Abschließend sei darauf verwiesen, dass neben den bereits genannten Limitationen ein zentrales Problem der vorliegenden Studie darin besteht, dass sie zwar den Aufmerksamkeitsfokus und die Verarbeitungstiefe der Beobachtungen erfasst, nicht aber deren situative Angemessenheit. Ähnlich wie bei Heins (2022, S. 22), der sich wie der vorliegende Aufsatz im Sinne fachübergreifender Anschlussfähigkeit an gängigen Operationalisierungen orientierte, gilt also auch hier, dass „inhaltlich schwache Kommentare mit einer hohen Verarbeitungstiefe“ kodiert werden konnten. Mit Blick auf die Weiterentwicklung von Instrumenten zur Erfassung professioneller Unterrichtswahrnehmung ist dieser Punkt unbedingt zu berücksichtigen.

## Literatur

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Hrsg.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse aus dem Forschungsprogramm COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Berliner, D. C. (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 200–212. <https://doi.org/10.1177/0270467604265535>
- Blömeke, S. (2011). Teacher Education and Development Study: Learning to Teach (TEDS-LT) – Erfassung von Lehrerkompetenzen in gering strukturierten Domänen. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwippert, & H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen: Erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (S. 7–24). Waxmann.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>

- Decristan, J., Hess, M., Holzberger, D., & Praetorius, A.-K. (2020). Oberflächen- und Tiefenmerkmale: Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(66. Beiheft), 102–116. <https://doi.org/10.25656/01:25867>
- Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. In C. A. McMurry (Hrsg.), *The Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education: Part I: The Relation of Theory to Practice in the Education of Teachers* (S. 9–30). The University of Chicago Press.
- Dreyfus, S. E., & Dreyfus, H. L. (1980). *A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition*. California University Berkeley Operations Research Center.
- Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Hrsg.), *Teacher Education: 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II.* (S. 25–52). The University of Chicago Press.
- Gröschner, A., Klaß, S., & Winkler, I. (2019). Lernbegleitung von Langzeitpraktika – Konzeption und Designelemente einer hochschuldidaktischen Intervention mittels Unterrichtsvideos. In J. Košinár, A. Gröschner, & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume: Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (Bd. 4, S. 85–101). Waxmann.
- Halagan, R., & Bräuer, C. (2022). Didaktisches Wahrnehmen üben. Professionalisierung von Unterrichtswahrnehmung im Deutschunterricht. In J. Heins, K. Kleinschmidt-Schinke, D. Wieser, & E. Wiesner (Hrsg.), *Üben. Theoretische und empirische Perspektiven in der Deutschdidaktik* (S. 125–149). SLLD-B. <https://doi.org/10.46586/SLLD.248>
- Heins, J. (2018). Was sind typische Problemsituationen im Literaturunterricht? Ein Rahmenmodell zur Systematisierung von Unterrichtssituationen für die Entwicklung von Vignetten. *Didaktik Deutsch*, 23(44), 27–43. <https://doi.org/10.25656/01:22561>
- Heins, J. (2019). Professionelle Unterrichtswahrnehmung: Wie Mentoren, Master- und Bachelorstudierende Literaturunterricht wahrnehmen und interpretieren. In C. Führer & F.-M. Führer (Hrsg.), *Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Perspektiven* (S. 123–144). Waxmann.
- Heins, J. (2020). Erkennen und Erschließen von Unterrichtssituationen. Hinweise zur Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung aus literaturdidaktischer Perspektive. *Leseräume. Forum Literalitätsforschung*, 7(6), 1–31.
- Heins, J. (2022). Unterrichtswahrnehmung von Literaturunterricht: Befunde zur Wahrnehmung von Unterrichtssituationen mit unterschiedlichem Anforderungsniveau. *SLLD*, 2, 1–31. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9649>
- Heins, J. (2024). Schablonenhaftes Erkennen – Nachvollziehendes Erschließen – Aufgaben und schulförmenspezifisches Erkennen. Reflexionen zur Professionalisierung der Unterrichtswahrnehmung im Literaturunterricht. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei, & B. Uhlig (Hrsg.), *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Konzeption und empirische Befunde.* (S. 127–147). Klinkhardt.
- Heins, J., & Wiechmann, Y. (2020). Zur Koordination von Unterrichtsfaktoren in der Wahrnehmung von Unterricht. Eine empirische Modellprüfung. In K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, D. Wolff, & S. Zourelidis (Hrsg.), *Videografie in der Lehrer\*innenbildung: Aktuelle Zugänge, Herausforderungen, Potenziale* (S. 181–197). Universitätsverlag Hildesheim.
- Heins, J., & Zabka, T. (2019). Mentale Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung: Theoretische Klärungen und ein Fallbeispiel zum Literaturunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(6), 904–925. <https://doi.org/10.25656/01:24155>

- Hesse, F. (2024). *Qualitäten von Literaturunterricht. Eine Videostudie im Praxissemester*. Springer / J. B. Metzler.
- IBM Corp. (2023). *SPSS Statistics for Windows* [Software]. IBM Corp.
- Jähne, M., Seeber, A., & Winkler, I. (2022). Das Praxissemester als Gelegenheit zum Erwerb fachdidaktischer Kompetenzen? Differenzielle Ergebnisse einer Interventionsstudie mit Deutschstudierenden zur Wirksamkeit onlinebasierten Videofeedbacks. In J. Heins, K. Kleinschmidt-Schinke, D. Wieser, & E. Wiesner (Hrsg.), *Üben. Theoretische und empirische Perspektiven in der Deutschdidaktik* (S. 183–206). SLLD-B. <https://doi.org/10.46586/SLLD.248>
- Kleinknecht, M., & Gröschner, A. (2016). Fostering preservice teachers' noticing with structured video feedback: Results of an online- and video-based intervention study. *Teaching and Teacher Education*, 59, 45–56. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.020>
- König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163–171). Klinkhardt.
- König, J., Santagata, R., Scheiner, T., Adleff, A.-K., Yang, X., & Kaiser, G. (2022). Teacher noticing: A systematic literature review of conceptualizations, research designs, and findings on learning to notice. *Educational Research Review*, 36(100453). <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100453>
- Krauss, S., Bruckmaier, G., Lindl, A., Hilbert, S., Birkner, K., Steib, N., & Blum, W. (2020). Competence as a continuum in the COACTIV study: The “cascade model”. *ZDM Mathematics Education*, 52(2), 311–327. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01151-z>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Lu, H.-L. (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education – A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 748–753. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.015>
- Masanek, N. (2022). Ausprägungen dimensionsübergreifend vernetzten Professionswissens bei Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch. *SLLD*, 2, 1–25. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9451>
- Masanek, N., & Doll, J. (2020). Vernetzung ja, aber ohne Fachwissenschaft? – Zur Nutzung fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens durch Lehramtsstudierende im Bachelorstudium. *Didaktik Deutsch*, 25(48), 36–54.
- Molitor, A.-L., Schumacher, E., Pätz, M., Schilling, Y., & Schellenbach-Zell, J. (2024). Ausprägungen subjektiver Vernetzungsprozesse und objektiver Vernetzungsprodukte Lehramtsstudierender vor und nach Besuch einer verzahnten Lerngelegenheit. In A. Wehner, N. Masanek, K. Hellmann, T. Heinz, & F. Grospietsch (Hrsg.), *Vernetzung von Wissen bei Lehramtsstudierenden. Eine Black-Box für die Professionalisierungsforschung?* (S. 236–260). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6118-12>
- Pissarek, M., & Schilcher, A. (2017). FALKO-D: Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden. Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchoff, & R. H. Mulder (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 68–109). Waxmann.
- Rasch, B., Hofmann, W., Frieze, M., & Naumann, E. (2010). Verfahren für Rangdaten. In B. Rasch, W. Hofmann, M. Frieze, & E. Naumann, *Quantitative Methoden, Band 2* (S. 143–170). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-05270-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-642-05270-5_4)

- Reusser, K. (2009). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(Sonderheft 9), 219–237.
- 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.  
<https://doi.org/10.25656/01:11489>
- Scholten, N., & Masanek, N. (2024). Der Einsatz von Vignetten in der fachdidaktischen Professionalisierungsforschung. Eine kritische Reflexion. In G. Kaiser, J. Doll, & E. Arnold (Hrsg.), *Innovative Ansätze zur Veränderung der Lehrkräfteausbildung* (S. 219–234). Waxmann.  
<https://doi.org/10.31244/9783830998785>
- Seidel, T. (2022). Professionelle Unterrichtswahrnehmung als Teil von Expertise im Lehrberuf. In R. Junker, V. Zucker, M. Oellers, T. Rauterberg, S. Konjer, N. Meschede, & M. Holodyski (Hrsg.), *Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung* (S. 17–35). Waxmann.  
<https://doi.org/10.31244/9783830995111>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2021). Expanding on prior conceptualizations of teacher noticing. *ZDM – Mathematics Education*, 53(1), 17–27. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01211-4>
- VERBI Software. (2018). *MAXQDA 2018* [Software].
- Weyers, J., König, J., Santagata, R., Scheiner, T., & Kaiser, G. (2023). Measuring teacher noticing: A scoping review of standardized instruments. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103970.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103970>
- Winkler, I. (2011). *Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92698-8>
- Winkler, I., & Seeber, A. (2020). Facetten literaturdidaktischer Kompetenz bei Deutschstudierenden vor und nach dem Praxissemester. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit videobasierter Lernbegleitung. *Didaktik Deutsch*, 25(49), 23–49. <https://doi.org/10.25656/01:22286>
- Zhang, M., Lundeberg, M., Koehler, M. J., & Eberhardt, J. (2011). Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 454–462. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.015>

Anschrift der Verfasser\*innen:

Florian Hesse, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Fürstengraben 18, 07743 Jena  
[florian.hesse@uni-jena.de](mailto:florian.hesse@uni-jena.de)

Anna Seeber, Thüringer Gemeinschaftsschule Wenigenjena, Jenzigweg 29, 07749 Jena  
[anna.seeber@schule.thueringen.de](mailto:anna.seeber@schule.thueringen.de)

Die Anhänge zu diesem Beitrag finden Sie unter <https://doi.org/10.21248/dideu.781>.