

MIRJAM DICK

VERNETZUNG STATT ADDITION

EINE TREATMENTSTUDIE IN DER

DE-FRAGMENTIERENDEN DEUTSCHLEHRERBILDUNG

AM BEISPIEL TEXTVERSTEHEN

UND AUFGABENKONSTRUKTION

GABRIELE SCHAEFER VERLAG

DIDAKTISCHE BEITRÄGE
BD. 10

MIRJAM DICK

VERNETZUNG STATT ADDITION

EINE TREATMENTSTUDIE IN DER

DE-FRAGMENTIERENDEN DEUTSCHLEHRERBILDUNG

AM BEISPIEL TEXTVERSTEHEN

UND AUFGABENKONSTRUKTION

GABRIELE SCHAEFER VERLAG

Satz & Umschlaggestaltung:
a&o mediendesign GmbH, www.aundo.de

Die vorliegende Arbeit wurde von der Universität Passau
2022 als Dissertation angenommen.

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar

ISBN 978-3-910594-13-5

© Gabriele Schäfer Verlag
Herne 2024
www.gabrieleschaeferverlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Ohne schriftliche Genehmigung des Verlages ist es nicht
gestattet, das Buch oder Teile daraus auf jedwedem Wege zu vervielfältigen, zu
veröffentlichen oder zu speichern.

ZUSAMMENFASSUNG

Angehende Lehrkräfte erwerben im Rahmen ihres Studiums fachdidaktisches und fachwissenschaftliches Professionswissen, aber nur selten erhalten sie systematische Gelegenheiten, diese disziplinär und fragmentarisch gelehrt Bereiche zu vernetzen. Es wird angenommen, dass durch de-fragmentierende Lehr-Lernarrangements die Studierenden dabei unterstützt werden können, ein dynamisches mentales Modell von Fachunterricht aufzubauen, das tragem Wissen vorbeugt und synergetisches Lernen, kohärentes Wissen sowie eine erhöhte Reflexionsfähigkeit fördert. Empirisch ungeklärt ist aber bisher, was konkret Gelingensbedingungen kognitiver Vernetzung in der Lehrerbildung sind und wie sich der Erfolg vernetzter Lehre messen lässt.

Am Beispiel der Vernetzung von Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft in der Deutschlehrerbildung konnte in vorliegender Studie gezeigt werden, dass durch ein Treatment, in welchem systematisch vernetzte Hinweisreize (sog. de-fragmentierende Prompts) eingesetzt wurden, eine komplexe, vernetzte Problemstellung (Aufgabenkonstruktion) besser gelöst werden konnte als in der Kontrollgruppe. Mit der fachlichen Spezifizierung auf das Themenfeld *Textverstehen und Aufgabenkonstruktion* wurden zwei für zukünftige Deutschlehrkräfte zentrale Professionsfacetten adressiert, die beide bezüglich ihrer Binnenstrukturierung und der diesbezüglichen Kompetenzerwerbsforschung noch Desiderate aufweisen.

Hinsichtlich des Bereichs Textverstehen konnte ein aus fachspezifischer Perspektive vielversprechendes *Modell literarischer Kompetenz auf semiotischer Grundlage* (Schilcher & Pissarek, 2015) in diesem Kontext erstmals im hochschulischen Vermittlungsprozess empirisch untersucht werden. Hier konnten insbesondere hinsichtlich der Kategorien *Raum*, *Figur* und *Handlung* positive Effekte auf die Textverstehensleistung Studierender festgestellt werden. Eine grundsätzliche Überlegenheit des literatursemiotischen Modells konnte aber nicht bestätigt werden.

Die Befunde weisen darauf hin, dass das literatursemiotische Modell hinsichtlich einiger zentraler Teilkompetenzen im Textverstehen förderlich sein kann, dass die Studierenden aber im Professionalisierungsprozess in diesem Bereich womöglich noch gezielterer Förderung bedürfen, um hier Expertise aufzubauen.

Die Daten bestärken hinsichtlich der Erforschung vernetzter Lehrerbildung die Annahme, dass de-fragmentierende Prompts Wirkungsfaktoren bei der Vernetzung professionellen Wissens darstellen können.

DANKSAGUNG

Dem französischen Theologen und Prediger Jean-Baptiste Massillon (1663–1742) wird zugerechnet, folgendes Zitat formuliert zu haben: „Dankbarkeit ist das Gedächtnis des Herzens“. Und mein Herz erinnert sich sehr gut an all die Menschen, die diese Arbeit möglich gemacht haben. Dazu gehören zuallererst Frau Professorin Dr. Karla Müller (Didaktik der deutschen Sprache und Literatur) und Frau Professorin Dr. Jutta Mägdefrau (Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt empirische Lehr-/Lernforschung), meine Doktormütter. Professorin Müller hat sich auf das Experiment eingelassen, eine empirisch ausgerichtete Arbeit in dem noch recht jungen Forschungsfeld der vernetzten Lehrerbildung zu betreuen. Sie stand immer beratend zur Seite und unterstützte durch viele wertvolle Impulse. Ihre Betreuung ermöglichte auf der einen Seite viel Freiraum und stärkte dabei gleichzeitig die nötige Zielfokussierung. Ihr präziser Blick und das kritisch-konstruktive Feedback haben dieser Arbeit sehr gut getan. Danke von Herzen für Ihre Zugewandtheit, Sorgfalt und Unterstützung, liebe Frau Müller!

Professorin Mägdefrau hat mich in allen methodischen Fragen konstruktiv unterstützt. Sie ermöglichte mir als fachfremder Person in ihrem Doktorandenkolleg während des gesamten Entstehungsprozesses einen lebendigen Austausch und vielfache Lerngelegenheiten. Das komplexe Untersuchungsfeld dieser Arbeit erlangte nicht zuletzt aufgrund ihrer fachkundigen Einschätzung (und manchmal auch ‚Einbremsung‘) eine Operationalisierbarkeit. Kleinen und größeren statistischen Unwegbarkeiten begegnete sie stets lösungsorientiert und geduldig. Auch hierfür meinen aufrichtigen Dank!

Der in dieser Arbeit diskutierte interdisziplinäre Austausch, das gemeinsame Entwickeln fächerübergreifender Lehr-Lernarrangements, das Aushandeln von Innovationsverständnissen, Lehrhaltungen und Zielstellungen – all das durfte ich über mehrere Jahre hinweg gemeinsam mit meiner geschätzten Kollegin Dr. Romina Seefried erleben. Die entwickelten de-fragmentierenden Treatments sind nur aus der Zusammenarbeit mit ihr möglich geworden. Dankeschön für alles!

Weiterhin ist die Durchführung des Treatment-Kontrollgruppen-Vergleichs nur durch das Engagement mehrerer Kolleg*innen möglich geworden: Dr. Teresa Scheubeck (Universität Regensburg), Dr. Christina Knott (Universität Regensburg) und Dr. Klaus Gattermaier (Universität Passau). Unterstützend stand auch Professorin Dr. Anita Schilcher (Universität Regensburg) hinter diesem Vorhaben.

Mehrere fächerübergreifende Wissenschaftler*innen und Student*innen waren weiter an der Instrumententwicklung beteiligt. Hier gilt mein herzlicher Dank Dr. Isolde Baumgartner, Dr. Christina Knott, Dr. Teresa Scheubeck, Dr. Romina Seefried, Patrick Urlbauer, Stefan Sellner und den weiteren beteiligten Studierenden. Die Doppelkodierungen zur Berechnung der *Intraterreliabilität* wurden von Stefan Sellner vorgenommen, der durch seine außergewöhnliche Sorgfalt einen wichtigen Baustein für diese Arbeit mit gelegt hat. Vielen Dank!

Statistische Unterstützung erhielt ich auch durch Professor Dr. Maximilian Sailer und einige wertvolle Hinweise im fachlichen Austausch mit Professor Dr. Markus Pissarek. Beiden danke ich sehr! Meiner studentischen Hilfskraft, Tanja Seiler, die u. a. durch Recherchen und Formatierungsaufgaben unterstützte, bin ich sehr dankbar, so wie allen, die im Korrekturprozess ihre Zeit und Energie investiert haben.

Ein besonderer Dank gilt auch Mario Avak und seinen Mitarbeitenden (a&o mediendesign), die mit viel Liebe fürs Detail und Sorgfalt Satz und Layout dieser Arbeit gestalteten.

Zuletzt gilt mein Dank auch all denjenigen, die mich in meinem privaten Umfeld ‚getragen‘ haben, die an mich geglaubt haben und nie an mir zweifelten, die mir Leichtigkeit zusprachen, wenn es schwer war und mir ‚Sprungkraft‘ verliehen, wenn es Hürden zu überwinden galt. Ich danke euch für diesen gemeinsamen Weg!

All diesen Personen und all jenen, die weiterhin zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben, möchte ich ein Gedicht widmen, das so gut zu dem Netzwerk passt, das durch diese Arbeit entstanden ist und welches den Bogen schlägt zum Thema dieser Arbeit.

GRENZUEBERSCHREITUNG

Grenzüberschreitung.

Ohne Überleitung

wird einfach die Spaltung verpönt.

Entwöhnt werden muss man, denn dann erst fallen Mauern.

So lange wir lauern und auf unser Eigenes beharren,

ziehen wir keinen Karren aus dem Dreck.

Ein blinder Fleck ist alles Eigene, dass was reserviert,

was nur auf sich bedacht ist, was sich vorm Andern ziert,

was giert nach mehr für sich und schützt das traute Heim.

Nur sich selbst im Blick. Das kann es doch nicht sein.

Grenzüberschreitung.

Wer übernimmt die Leitung?

Die Angst oder Vertrauen.

Wir können weiter Zäune bauen oder schauen,

dass wir zusammenrücken;

uns nicht vor der Verantwortung drücken,

sondern Mücken zerdrücken und keine Elefanten aus ihnen machen.

Lieber lachen und aufwachen, denn genügend Sachen

brauchen unseren Elan.

Grenzüberschreitung.

Am besten fangen wir gleich an.

M. Dick

(2019a, S. 50–51)

INHALT

| | |
|---|------------|
| Zusammenfassung..... | 5 |
| Danksagung | 7 |
| Grenzüberschreitung | 9 |
| | |
| 1 Einleitung | 14 |
| 1.1 Struktur der Deutschlehrerbildung in Deutschland..... | 25 |
| 1.2 Übergeordnete Fragestellungen und Aufbau dieser Arbeit..... | 29 |
| | |
| 2 De-Fragmentierung in der Deutschlehrerbildung | 33 |
| 2.1 Ausgangslage: Fragmentierung in der Deutschlehrerbildung..... | 34 |
| 2.1.1 Positionen der Fachdidaktik | 37 |
| 2.1.2 Positionen der Fachwissenschaft | 41 |
| 2.1.3 Fokussierung: Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft | 44 |
| 2.1.4 Fragmentierung im Lehramtsstudium | 54 |
| 2.2 Vernetztes Professionswissen durch De-Fragmentierung?..... | 59 |
| 2.2.1 Theoretische Annäherung an vernetztes Professionswissen | 61 |
| 2.2.1.1 Lehrerwissen – Lehrerkönnen – Lehrerkompetenz. Eine Begriffsklärung..... | 62 |
| 2.2.1.2 Fachdidaktisches Professionswissen..... | 74 |
| 2.2.1.3 Fachwissenschaftliches Professionswissen..... | 77 |
| 2.2.1.4 Vernetztes Professionswissen. Überlegungen zu de-fragmentierenden Prompts | 84 |
| 2.2.2 De-Fragmentierung in der universitären Hochschullehre | 95 |
| 2.2.2.1 Entwicklung theoretischer Basisannahmen zu de-fragmentierenden Lehr-Lernarrangements | 102 |
| 2.2.2.2 De-Fragmentierung messen..... | 119 |
| 2.3 Zwischenfazit: De-Fragmentierung in der Deutschlehrerbildung | 122 |
| | |
| 3 Textverstehen..... | 125 |
| 3.1 Literaturtheoretische Hintergründe zum Textverstehen..... | 130 |
| 3.1.1 Textverstehen in der Hermeneutik | 131 |
| 3.1.2 Textverstehen in der Semiotik | 134 |
| 3.1.3 Zusammenfassung: Ebenen des Textverstehens | 139 |
| 3.2 Didaktische Modellierung literarischen Textverstehens | 146 |
| 3.2.1 Das BOLIVE-Modell nach Boelmann, König und Klossek | 148 |
| 3.2.2 Literarästhetische Urteilskompetenz nach Frederking et al. | 149 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 3.2.3 | Das triadische Modell literarischen Textverstehens nach Leubner und Saupe | 151 |
| 3.2.4 | Das Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage nach Schilcher und Pissarek | 153 |
| 3.3 | Textverstehen messen | 160 |
| 3.4 | Zwischenfazit: Textverstehen als professionelle Kompetenz | 165 |
| 4 | Aufgaben..... | 171 |
| 4.1 | Aufgaben zum Textverstehen | 177 |
| 4.2 | Aspekte von Textverstehensaufgaben | 181 |
| 4.2.1 | Integrationsgrad | 184 |
| 4.2.2 | Entscheidungsspielraum | 187 |
| 4.2.3 | Präzisionsgrad..... | 191 |
| 4.2.4 | Fachspezifische Adaptivität..... | 195 |
| 4.2.4.1 | Korrespondenz von didaktischem Ziel und Anforderungsprofil der Aufgabe..... | 197 |
| 4.2.4.2 | Anregung zum vertieften Verstehen des Textes..... | 201 |
| 4.2.4.3 | Adaptivität des Aufgabensets..... | 203 |
| 4.2.5 | Verortung in der deutschdidaktischen Aufgabenforschung..... | 209 |
| 4.3 | Aufgabenkonstruktion als Kompetenz..... | 212 |
| 4.3.1 | Allgemeindidaktisches Designmodell zur Lernaufgabenerstellung (Richter, 2010)..... | 214 |
| 4.3.2 | Literaturdidaktisches Grundmodell für die Aufgabenkonstruktion (Leubner & Saupe, 2016) | 218 |
| 4.3.3 | Konstruktionsprinzipien supportgestützter Aufgaben für den Literaturunterricht (Steinmetz, 2020) | 220 |
| 4.4 | Zwischenfazit: Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben angehender Lehrkräfte..... | 223 |
| 5 | Wirkungsannahmen, Fragestellung und Hypothesen..... | 228 |
| 5.1 | Der Einfluss des LitSem-Modells auf die Kompetenz zum Textverstehen..... | 228 |
| 5.2 | Der Einfluss de-fragmentierender Prompts auf die Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben | 230 |
| 5.3 | Forschungsfragen und Hypothesen | 233 |

| | |
|---|----------------|
| 6 Methode | 238 |
| 6.1 Design..... | 238 |
| 6.2 Treatmentbedingungen | 241 |
| 6.2.1 Treatments zur Wirksamkeitsprüfung des LitSem-Modells | 241 |
| 6.2.2 Treatments zur Wirksamkeitsprüfung de-fragmentierender Prompts | 243 |
| 6.3 Stichprobe | 247 |
| 6.4 Instrumente | 249 |
| 6.4.1 Testinstrument zur Erhebung der Textverstehenskompetenz..... | 251 |
| 6.4.1.1 Konzeptspezifikation | 251 |
| 6.4.1.2 Aufgabenstellung..... | 252 |
| 6.4.1.3 Gefordertes Antwortformat | 254 |
| 6.4.1.4 Textauswahl | 256 |
| 6.4.2 Ratingmanual zur Auswertung der Textverstehenskompetenz | 261 |
| 6.4.3 Testinstrument zur Erhebung der Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion | 277 |
| 6.4.3.1 Konzeptspezifikation | 278 |
| 6.4.3.2 Aufgabenstellung..... | 278 |
| 6.4.4 Ratingmanual zur Auswertung der Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion | 281 |
| 6.4.4.1 Deskription der Einzelaufgaben..... | 288 |
| 6.4.4.2 Bewertung der fachspezifischen Adaptivität | 293 |
| 6.5 Psychometrische Gütekriterien | 303 |
| 7 Ergebnisse | 311 |
| 7.1 Befunde zur Textverstehenskompetenz | 311 |
| 7.1.1 Deskriptive Daten | 311 |
| 7.1.2 Prüfung der Drittvariablen bzgl. der <i>Kompetenzwerte</i> _{TV} | 315 |
| 7.1.3 Inferenzstatistische Analyse: Kovarianzanalyse mit festen Effekten | 316 |
| 7.1.4 Überprüfung von Effekten in den einzelnen Textverstehens- Kategorien bei Kontrolle von Vortestunterschieden | 318 |
| 7.2 Befunde zur Kompetenz der Aufgabenkonstruktion | 321 |
| 7.2.1 Deskriptive Daten | 321 |
| 7.2.2 Prüfung der Drittvariablen bzgl. der <i>Kompetenzwerte</i> _A | 324 |
| 7.2.3 Inferenzstatistische Analyse – Gemischte ANOVA..... | 325 |
| 7.2.4 Effekt der Treatmentbedingung auf die <i>Kompetenzwerte</i> _A bei Einsatz des Mediators <i>Kompetenzwerte</i> _{TV} | 328 |

| | |
|--|------------|
| 7.2.5 Überprüfung von Effekten in den einzelnen Aufgabenkonstruktions- | |
| Kategorien bei Kontrolle von Vortestunterschieden | 330 |
| 7.3 Einfluss der Textverstehenskompetenz auf die Kompetenz zur Aufgaben- | |
| konstruktion | 332 |
| 8 Diskussion der Ergebnisse..... | 335 |
| 8.1 Der Beitrag für die literaturdidaktische Forschung..... | 337 |
| 8.1.1 Einordnung in den Forschungsstand | 337 |
| 8.1.1.1 Messung der Textverstehenskompetenz Studierender | |
| des Lehramts Deutsch | 338 |
| 8.1.1.2 Die Wirksamkeitsprüfung des literatursemiotischen | |
| Kompetenzmodells | 340 |
| 8.1.2 Limitationen..... | 343 |
| 8.1.3 Ausblick..... | 346 |
| 8.2 Der Beitrag für die deutschdidaktische Aufgabenforschung..... | 348 |
| 8.2.1 Einordnung in den Forschungsstand | 348 |
| 8.2.1.1 Einordnung in die Lernaufgabenpotenzialforschung | 349 |
| 8.2.1.2 Messung des aufgabenspezifischen Könnens | |
| Studierender des Lehramts Deutsch..... | 350 |
| 8.2.1.3 Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion als Medium der | |
| Operationalisierung von vernetztem Professionswissen | 356 |
| 8.2.2 Limitationen..... | 358 |
| 8.2.3 Ausblick..... | 360 |
| 8.3 Der Beitrag für die Forschung zur vernetzten Deutschlehrerbildung..... | 362 |
| 8.3.1 Einordnung in den Forschungsstand | 362 |
| 8.3.2 Limitationen..... | 366 |
| 8.3.3 Ausblick..... | 369 |
| Literaturverzeichnis | 373 |
| Abbildungsverzeichnis..... | 402 |
| Tabellenverzeichnis | 404 |
| Abkürzungsverzeichnis | 406 |
| Anhang..... | 408 |
| A) De-Fragmentierende Prompts: Beispiele | 409 |
| B) Mündliche Instruktion vor Testdurchführung | 414 |
| C) Testinstrument..... | 416 |
| D) Auswertungsinstrumente | 421 |
| Codebuch zur Einschätzung der Kompetenzwerte im Textverstehen | 421 |
| Codebuch zur Einschätzung der Kompetenzwerte der Konstruktion | |
| von Textverstehensaufgaben | 433 |

Der Prozess, forschungsaktuelle und innovative Entwicklungen mit denen der jeweiligen Fachdidaktik sowie nach Möglichkeit mit bildungswissenschaftlichen und professionsspezifischen Positionen in Beziehung zu setzen, ist risikoreich, komplex und zeitintensiv. Um seinetwillen sind Zielgruppen und Zielsetzungen neu zu definieren, und sein Gelingen hängt wesentlich von der Motivation, der Kooperationsbereitschaft und der interdisziplinären Offenheit der involvierten Akteure ab. Ihre unterschiedlichen Kompetenzen, Stärken und Kulturen stellen eine Ressource von unschätzbarem Wert dar.
(Härle & Busse, 2018, S. 33)

Diese Spannungsverhältnisse zwischen Risiko und Gewinn, zwischen Komplexität und neu zu definierenden Zielstellungen, zwischen Engagement der Einzelnen und gemeinschaftlicher Erschließung neuer Ressourcen für die Lehrerbildung ist der ‚Nährboden‘, auf dem diese Dissertation baut. Er entsteht aus dem Bestreben in der Lehrerbildung¹, die unterschiedlichen wissenschaftlichen Fachdisziplinen in einen lebendigen Austausch zu bringen. Ein Austausch, der dazu einlädt, disziplinäre Spezialisierung, (historisch gewachsene) Fachkulturen und institutionelle Eigenlogiken einzubringen und dennoch die gemeinsame Aufgabe – die Bildung angehender Lehrkräfte – in den Fokus zu stellen. Ein derartiger interdisziplinärer Diskurs reagiert darauf, dass die disziplinär gelehrteten Studieninhalte im Rahmen der akademischen Lehrerbildung – Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften – von den Studierenden oftmals als wenig zusammenhängend, disparat und z. T. berufsfern wahrgenommen werden (Lindner & Klusmann,

1 In der vorliegenden Arbeit wird – einer in der Scientific Community mehr und mehr verbreiteten Schreibweise folgend – der sog. Gender-Stern verwendet. Bei Komposita (z.B. Lehrerbildung) wurden die zur Zeit des Verfassens und der Drucklegung der Dissertation gültigen „Richtlinien für die sprachliche Gleichbehandlung von Frauen und Männern in der externen und internen Kommunikation an der Universität Passau“ (2013) als maßgeblich erachtet, die dort näher begründet werden. Da sich derzeit sprachliche Normen und Konventionen im Fluss befinden, wurde in Zweifelsfällen zu pragmatischen Lösungen gegriffen.

2018; Ziepprecht & Gimbel, 2018).² Es wird davon ausgegangen, dass diese strukturelle und inhaltliche Fragmentierung den Studierenden die Bildung eines integrativen mentalen Modells von Fachunterricht erschwert (Barzel et al., 2016; Bråten & Strømsø, 2012; Brüggemann, 2014; Dehrmann & Standke, 2012c; Frister, 2018; Härle & Busse, 2018a; Lehmann, Rott & Schmidt-Borchering, 2019; Jürgen Mayer, Ziepprecht & Meier, 2018; Winkler & Schmidt, 2016b). Dies meint ein „eigenes rahmen- und strukturegebendes geistiges Konzept“ (Gailberger, 2007, S. 24) von z. B. Deutschunterricht, in dem „die wichtigsten Aspekte und Dimensionen (statisch oder dynamisch) miteinander verknüpft vorliegen“ (ebd.). Dadurch wird ermöglicht, die einzelnen fachspezifischen Elemente zu analysieren und zwischen diesen Verbindungen, Unterschiede und Schnittstellen zu identifizieren und für den beruflichen Einsatz nutzbar zu machen (Bråten & Strømsø, 2012; Lehmann et al., 2019; Wäschle, Lehmann, Brauch & Nückles, 2015). Gerade diese Herstellung eines flexiblen, vernetzten und strukturegebenden mentalen Konzepts ist aber für das Entwickeln der eigenen Expertise signifikant (Krauss & Bruckmaier, 2014, S. 246). Eben deshalb ist es so kritisch, dass hierzu kaum dezidiert Lerngelegenheiten im Studium verankert sind und diese Verknüpfungsleistung mehr oder weniger dem ‚Zufall‘ oder dem individuellen Engagement der Studierenden überlassen wird (Masanek, 2018; Neuweg, 2014).

Das In-Beziehung-Setzen verschiedener Fachperspektiven durch Vernetzung in der Lehrerbildung, wie es Härle und Busse im Eingangszitat pointieren, soll demnach synergetische Lernwirkungen, kohärentes Wissen, bessere Anwendbarkeit und erhöhte Reflexionsfähigkeit bei den Studierenden des Lehramts unterstützen (Härle & Busse, 2018a; Landgraf, 2021; Masanek, 2018; Jürgen Mayer et al., 2018; Neuweg, 2014).

Dieses Bestreben wird im Rahmen der vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung* finanzierten *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (QLB), die zwischen 2015 und 2023 deutschlandweit Projekte an Hochschulen fördert, als eine zentrale

2 Die Befunde einer repräsentativen Studierendenbefragung an der Universität Passau von Köstler, Kufner, Mägdefrau und Müller (2018) deuten zudem darauf hin, dass die wahrgenommene Fragmentierung im Verlauf des Studiums zuzunehmen scheint (S. 298).

Zielsetzung ausgegeben (BMBF, 2014, 2016).³ Eine Großzahl der beteiligten Universitäten entwickelte dahingehend Fragestellungen, Umsetzungsmöglichkeiten und Forschungsdesigns aus ganz unterschiedlichen Fachrichtungen und auch die Theorie zum Diskurs einer vernetzten Lehrerbildung wurde in den letzten Jahren deutlich weiterentwickelt (z. B. Brouër, Zoyke, Kilian & Petersen, 2018; Glowinski, Borowski, Gillen, Schanze & Meien, 2018; Härle & Busse, 2018b; Hellmann, Kreutz, Schwichow & Zaki, 2019b; Meier, Ziepprecht & Mayer, 2018).

Dennoch stehen auch gegen Ende der QLB-Förderung noch viele Fragen ungeklärt im Raum. Viele aufwendig und vielversprechend entwickelte Lehr-Lernarrangements, die zur Vernetzung der Professionswissensbereiche führen sollten, sind entstanden (z. B. Knapp & Zimmermann, 2019; Landgraf, 2021; Preis & Kanitz, 2018). Trotzdem ist es nach wie vor (empirisch) ungeklärt, was *konkret* Gelingensbedingungen kognitiver Vernetzung sind. Wie gelingt es, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissensstrukturen zu einer vernetzten Wissensstruktur zu transformieren? Lässt sich ein solcher Veränderungsprozess modellieren? Wie lässt sich das angestrebte vernetzte Professionswissen operationalisieren? Zwar ist die Forschung zum Professionswissen (angehender) Lehrkräfte in den letzten Jahren deutlich weiterentwickelt worden (Kaiser, Bremerich-Vos & König, 2020; Krauss, Lindl, Schilcher, Fricke, Göhring, Hofmann, Kirchhoff, Mulder & Baumert, 2017b), dennoch besteht insbesondere hinsichtlich der Vernetzung von Professionswissensbereichen in der Lehrerbildung noch ein Desiderat (Bråten & Strømsø, 2012; Evens, Elen, Larmuseau & Depaepe, 2018; Kleickmann & Hardy, 2019; Lehmann et al., 2019).

3 Als förderungswürdig wurden etwa Projekte ausgeschrieben, die „die Zusammenarbeit von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und schulpraktischen Lernorten verbessern, um eine stärkere Abstimmung und Kooperation unter den für die Ausbildung verantwortlichen Personen und Institutionen zu erreichen, die Inhalte der Ausbildung stärker aufeinander abstimmen, um eine kohärente Lehrerausbildung über alle Phasen hinweg zu ermöglichen, [die] das vielfach bestehende Spannungsverhältnis von fachakademischer Ausbildung einerseits und spezifischen professionsorientierten Angeboten für die Lehrerausbildung andererseits auflösen, [die] eine Fachdidaktik fördern, die die Schulwirklichkeit in die hochschulische Ausbildung angemessen einbezieht [...], [die] schulpraktische Elemente frühzeitig und zielgerichtet in fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Studienelemente integrieren [...]“ (BMBF, 2014, o. S.).

Auf einer hochschuldidaktischen Ebene steht weiter die titelgebende Frage im Raum, wie Lehr-Lernarrangements, die Fachwissenschaft und Fachdidaktik verknüpfen wollen, nicht nur eine Addition der Modelle, Konzepte und Theorien anbieten, sondern eine konstruktive Verschränkung der verschiedenen Variablen ermöglichen können (Freudenberg, Winkler, Gallmann & Petersdorff, 2014; Winkler, Gröschner, May & Kleinspel, 2018). „*Vernetzung statt Addition*“ (Freudenberg et al., 2014, S. 167; Hervorh. i. Orig.)⁴ zu gewährleisten, sei eine zentrale Herausforderung vernetzender Lehre, weil es gilt, „eine hohe Anzahl von Variablen nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern sie auch zueinander vielfältig in Bezug zu setzen“ (ebd.). Im Sinne des Sprichwortes „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ (Winkler et al., 2018, S. 7) ist zu klären, wie dementsprechend Lerngelegenheiten konstituiert sein könnten, die nur durch eine Integration der verschiedenen Wissensfacetten gelöst werden können (M. Dick & Seefried, 2019; Lehmann et al., 2019; Meier, Gimbel, Roetger & Isaev, 2018). Denn ob und in welcher Form vernetzte Lehr-Lerngelegenheiten überhaupt eine positive Auswirkung auf die Entwicklung des professionellen Wissens der Studierenden haben, dahingehend ist die Forschungslage uneinheitlich (Kleickmann & Hardy, 2019; Winkler & Wieser, 2017).

Auch gibt es noch keinen Konsens, woran sich der Erfolg vernetzter Lehr-Lernarrangements überhaupt bemessen lässt. Valide Messinstrumente, die im Rahmen einer *Higher Education* Forschung Vernetzungsbemühungen auf die Erreichung einer Zielsetzung hin untersuchen, gibt es noch zu wenige (Landgraf, 2021; Masanek, 2018; Winkler & Wieser, 2017), das gilt in besonderem Maß hinsichtlich quantitativer Verfahren. Grund dafür

4 Freudenberg et al. reflektieren bereits 2014, dass „*Vernetzung statt Addition*“ (S. 167; Hervorh. i. Orig.) eine zentrale Herausforderung vernetzter Lehr-Lernarrangements sei. Sie zeigen dies am Beispiel der Verknüpfung unterrichtspraktischer Erfahrungen im Praxissemester mit wissenschaftlichen Studieninhalten aus Fachdidaktik und Fachwissenschaft an der Universität Jena und hier wiederum am Modul „Linguistik und Schule“ (S. 163). Neben der „Frage, wie die Vernetzung der fachwissenschaftlichen und der fachdidaktischen Perspektive unter gleichzeitiger Berücksichtigung unterrichtspraktischer Erfahrungen gelingen kann“ (S. 167), identifizieren die Autor*innen als Herausforderungen weiter den „*Aufbau der fachwissenschaftlichen Grundlagen*“ (S. 166; Hervorh. i. Orig.) und den konstruktiven Umgang mit den Erfahrungen der Studierenden im Praxissemester (S. 169). Da der Aspekt, wie „*Vernetzung statt Addition*“ (S. 167) zu ermöglichen sei, als „hochschuldidaktische Kernfrage“ (ebd.) begriffen werden kann, wurde er zum Titel dieser Arbeit.

ist sicherlich u. a. die im Eingangszitat angesprochene hohe Komplexität, die vernetzte Lehr-Lernarrangements auszeichnet und diese somit zu einem empirisch schwer zugänglichen Gegenstand macht.

In diesen skizzierten Desideraten verortet sich die vorliegende Studie. Sie entstand im Rahmen des QLB-Projekts SKILL (*Strategien zur Kompetenzentwicklung. Innovative Lehr- und Beratungskonzepte in der Lehrerbildung*)⁵ an der Universität Passau, welches als Zielstellungen eine *De-Fragmentierung*, *De-Segmentierung* und *De-Marginalisierung* im Lehramtsstudium verfolgte.⁶ Die zugrundeliegenden Erhebungen wurden im Zeitrahmen zwischen 2017 und 2019 durchgeführt. Die soeben dargestellten Desiderate gelten für die Lehrerbildung in Deutschland, in besonderem Maß aber gelten sie für die Deutschlehrerbildung. Untersuchungen zur Vernetzung des Professionswissens anhand von de-fragmentierenden Lehr-Lernarrangements sind in der Deutschlehrerbildung bisher nur wenige bekannt (u. a. Landgraf & Rutsch, 2018; Landgraf, 2021; Masanek, 2018, 2020, 2022).

Vernetzt wurden in der vorliegenden Arbeit die Disziplinen der Fachdidaktik Deutsch mit der Neueren Deutschen Literaturwissenschaft, woraus ein de-fragmentierendes Treatment im Rahmen der Deutschlehrerbildung entwickelt wurde. Unter ‚Treatment‘ wird nach L. König, Steck und Wawrzynek (2016) der „Umgang mit Versuchspersonen während einem Experiment [sic] [verstanden]. Mit dem ‚Treatment‘ soll eine Einstellung oder Handlung erzeugt, hervorgerufen und/oder verändert werden, die man dann im Experiment beobachten kann. Daraufhin werden die aufgestellten Hypothesen geprüft“ (S. 399). Zwar ist die vorliegende Studie nicht im engen Sinn als Experiment zu begreifen, aber als quasi-experimenteller Treatment-Kontrollgruppen-Vergleich (N. Döring & Bortz, 2016, 193–194; S. 199).

5 Das Projekt SKILL und somit auch diese Dissertation wurde im Rahmen der gemeinsamen *Qualitäts-offensive Lehrerbildung* von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1624 und 01JA1924 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

6 Neben der in vorliegender Arbeit zentralen Bemühung um eine Überwindung einer Fragmentierung zwischen den einzelnen Fächern im Lehramtsstudium, wurde im Rahmen des Projekts SKILL weiter die phasenübergreifende Zusammenarbeit zwischen akademischen, schulischen und fortbildungsorganisatorischen Lehr-Lernangeboten verfolgt (De-Segmentierung). Auch sollte, u. a. durch Einrichtung eines Didaktischen Labors und verschiedener Beratungsangebote, einer Marginalisierung von Lehramtsstudierenden entgegengewirkt werden. Siehe zur weiteren Projektanlage Köster et al., 2018.

Dadurch werden Veränderungen in den Kompetenzen zum Textverstehen und zur Aufgabenkonstruktion bei den Studierenden, die durch die Treatmentbedingungen beeinflusst wurden, untersucht (Kap. 6).

Zu klären ist an dieser Stelle auch ein Begriffsverständnis, das vorliegender Arbeit zugrunde liegt: *Vernetzung* meint in vorliegender Arbeit das Herstellen von Beziehungen zwischen separierbaren Elementen, die sich durch die Anzahl, Qualität und Verknüpfungsdichte der betroffenen Variablen bestimmen lassen. Hinsichtlich einer Vernetzung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der Lehrerbildung kann die Intensität der herzustellenden Bezüge durch das Ausmaß curricularer, inhaltlicher und kollegialer Interaktion, die Art und des Umfangs des Vernetzungsangebots und das angestrebte Ergebnis präzisiert werden. (Barte, Landgraf & Mühling, 2020; Funke, 2003, 2006; Jürgen Mayer et al., 2018; Schnotz, 1994; Winkler & Schmidt, 2016a)⁷

Der Terminus *Vernetzung* wird in dieser Arbeit synonym mit dem der *Integration*⁸, *Verschränkung* und *Verknüpfung* verwendet, die im vorliegenden Kontext durch *Inter- bzw. Transdisziplinarität* entstehen. Das Konzept der *De-Fragmentierung* fußt auf diesem Begriffsverständnis, drückt aber darüber hinaus ein hochschuldidaktisches ‚Mindset‘ aus, welches im Projekt SKILL erprobt, in M. Dick und Seefried (2019) erstmals in seinen Grundzügen publiziert und in vorliegender Arbeit theoretisch fundiert und zu *Basisannahmen de-fragmentierender Lehr-Lernarrangements in der Lehrerbildung* weiterentwickelt wurde. Es impliziert, dass die vernetzenden Lehr-Lernarrangements inter- bzw. transdisziplinär, innovativ und implementierbar sind. Weiter wird gesetzt, dass sie Situationen gestalten, in welchen die Lernenden systematisch mit Hinweisreizen

7 Ein Hinweis zur Zitiertechnik: Werden Quellen (wie in obigem Beispiel) nach dem Satzabschlusszeichen angeführt, beziehen sich diese auf den vorangehenden Absatz. Wird die Quellenangabe vor dem Punkt platziert, bezieht sie sich nur auf den vorangehenden Satz.

8 Anders als bei Landgraf (2021, S. 18) oder Sander (o. J., S. 8) wird unter *Integration* nicht das Aufgehen einer Disziplin in der anderen verstanden (S. 18), sondern die Integration verschiedener Verarbeitungseinheiten sei vielmehr eine „Zusammenführung von Wissensbeständen unterschiedlicher Disziplinen und Akteure mit dem Ziel, zu einem identifizierbaren Syntheseprodukt zu gelangen“ (Truffer, 2007, S. 41). Damit schließt sich die vorliegende Arbeit an Konzepte an, die eine Integration verschiedener Wissensfacetten als zentrales Element interdisziplinärer Arbeit verstehen (siehe hierzu auch Linn, 2012; Waag, 2012, S. 49).

konfrontiert werden, die Integrationsstrategien aktivieren und in welchen sie funktional und kreativ komplexe Problemstellungen bearbeiten können, die idealerweise einen Berufsfeldbezug aufweisen (M. Dick & Seefried, 2019; Fuchs, 2007; Köstler et al., 2018; Meier, Gimbel et al., 2018; Städeli, Willy, Grassi & Rhiner, 2013). Bevor die theoretischen Basisannahmen zur De-Fragmentierung in Kapitel 2.2.2 detailliert eingeführt werden, soll der Terminus *Vernetzung* leitend sein.⁹ Vernetzung kann grundsätzlich als eine innerfachliche oder Theorie-Praxis-Vernetzung gedacht werden oder aber als eine „dimensionsübergreifende Vernetzung“ (Masanek, 2022, S. 2). Letztere meint z. B., dass die Studierenden literaturwissenschaftliche und -didaktische Wissensbestandteile bzw. -dimensionen zu- und miteinander in Beziehung setzen können. In dieser Studie wird ebendiese dimensionsübergreifende Vernetzung adressiert.

Dabei ist zu unterscheiden, auf welcher Ebene Vernetzung ‚gedacht‘ wird: Mayer et al. (2018) differenzieren hierzu etwa die strukturelle Ebene von der curricularen. Während es bei einer *strukturellen Vernetzung* vornehmlich um die Verankerung und formale Verstetigung von Kooperationsformaten geht (z. B. Gründung von Lehrerbildungszentren), zielt *curriculare Vernetzung* auf die Verschränkung der Studienanteile (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften, Schulpraxis) und des damit verbundenen fachspezifischen Professionswissens (ebd., S. 12–13). Cramer (2020) unterscheidet hier noch spezifischer zwischen einer Makroebene, Mesoebene und Mikroebene: Die Makroebene adressiert die an Lehrerbildung

9 Im Fachdiskurs um Vernetzung, Verzahnung und Kohärenz in der Lehrerbildung werden die Termini unterschiedlich definiert und verwendet. Im Bemühen um eine gemeinsame Sprache, entwerfen Hellmann et al. (2021) ein sog. Angebot-Nutzungs-Modell, in welchem sie „Kohärenz als Leitmotiv von Lehrkräftebildung“ (Hellmann et al. 2021, S. 313; Hervorh. i. O.) begreifen. Der Terminus *Verzahnung* meint hier die curriculare Abstimmung zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft hinsichtlich der Studienstruktur (S. 315). Abgrenzend davon beziehen die Autor*innen den Terminus *Vernetzung* nur auf die kognitive Vernetzung professionellen Wissens als einer „sinnhafte[n] Verknüpfung neu erworbener Wissens-elemente mit bereits vorhandenem Wissen und folglich das Inbeziehungsetzen von Wissens-elementen, die zuvor nicht miteinander verknüpft waren“ (S. 315). Da der Begriff der Vernetzung, wie er im Projekt SKILL verwendet wurde (wie auch in der Fachliteratur z. B. Kleickmann & Hardy, 2019; Meier, Ziepprecht et al., 2018), von dieser Kategorisierung abweicht (da auch curriculare Angebote, die die Fächergrenzen überwinden, als *vernetzend* deklariert wurden) und v. a. der für SKILL so wichtige und mehrdimensionale Begriff der De-Fragmentierung sich nur mühsam in das Modell einordnen lässt, wird in vorliegender Arbeit davon abgesehen, die vorgeschlagene Begrifflichkeit zu übernehmen. Eine kritisch-konstruktive Einordnung der vorliegenden Studie in das Modell wird in Wehner, A., Masanek, N., Hellmann, K., Heinz, T., Grospietsch, F. & Glowinski, I. (i. Dr.) separat diskutiert.

beteiligten Institutionen, die verschiedenen Akteursgruppen und die unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung. Davon grenzt er eine Mesoebene ab, die Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und Schulpraxis als Komponenten setzt, die wiederum durch das domänenspezifische professionelle Wissen repräsentiert werden. Drittens setzt er eine Mikroebene, auf welcher die Entitäten *Maßnahmen*, *Gegenstände* und *Individuen* in Interaktion stehen und in verschiedenen Konfigurationen organisiert werden. (S. 272–275)

Die vorliegende Arbeit lässt sich anhand dieser Ebenen verorten: Sie positioniert sich auf der Makroebene, indem die Universität als institutioneller Rahmen gesetzt wird, untersucht aber *nicht* die Vernetzungsmöglichkeiten auf dieser Ebene (z. B. zwischen der ersten akademischen und zweiten schulischen Phase der Lehrerbildung). Stattdessen nimmt sie die Komponenten Fachwissenschaft und Fachdidaktik (Mesoebene) in den Blick und das damit zusammenhängende fachwissenschaftliche und fachdidaktische Professionswissen und fokussiert nach Mayer et al. (2018) damit eine curriculare Vernetzung. In der Denklogik von Cramer (2020) kann diese auf einer Mikroebene weiter präzisiert werden: Die Vernetzung professionellen Wissens wird durch gezielte Maßnahmen (vernetzte Lehr-Lernarrangements), anhand ausgewählter Gegenstände (Textverstehen und Aufgabenkonstruktion) und in Interaktion zwischen Individuen (Lehrenden und Studierenden) konfiguriert.

Mit Blick auf die beteiligten Individuen ist hinsichtlich der *Lehrenden* bei einer curricularen Vernetzung das Ziel, dass durch den interdisziplinären Austausch über fachspezifische Paradigmen, Denk- und Arbeitslogiken sowie berufsbezogene Prioritäten, Parallelen, Schnittstellen und Unterschiede identifiziert und anhand gemeinsamer Problemstellungen für die Lehrerbildung fruchtbar gemacht werden. Hierin liegt, und das deuten auch Härle und Busse in einleitendem Zitat an, ein großes Potenzial. Mittelstraß (2015) spitzt hier noch zu: „Interdisziplinarität dient vielmehr, rechtverstanden, auch der Rückgewinnung wissenschaftlicher *Wahrnehmungsfähigkeiten*, die nicht zuletzt auch Probleme und Problementwicklungen erkennbar machen, bevor sie da sind, d. h., bevor sie uns auf den Nägeln zu brennen beginnen“ (S. 155; Hervorh. i. Orig.). In diesem Sinne

sind Interdisziplinarität und Vernetzung möglicherweise auch Impulsgeberinnen für „innovatives Wissen“ (S. 28), wie es etwa Haan (2008) für ein nachhaltiges, sinnvolles und „zukunftsfestes“ (ebd.) Lernen für Bildungsinstitutionen fordert (S. 26–31).¹⁰ Diese Fragestellungen sind zwar nicht Teil der vorliegenden empirischen Untersuchung, sollen aber perspektivisch mitgedacht werden.

Zielfokus für die *Studierenden* ist es, didaktisch moderiert in vernetzten Lehr-Lernangeboten ihre Fähigkeiten zu elaborieren, zwischen einzelnen, separierbaren mentalen Verarbeitungseinheiten Beziehungen herzustellen, indem sie gleichzeitig bzw. parallel aktiviert und in Interaktion gebracht werden. Damit soll ihnen ermöglicht werden, die oftmals als unverbunden und/oder dissonant wahrgenommenen Lerninhalte synergetischer zu verarbeiten und somit insgesamt die Inhalte im Lehramtsstudium stärker „als zusammenhängend und sinnhaft zu erleben“ (Hellmann, 2019, S. 9) sowie der Entstehung trägen Wissens vorzubeugen (Graichen, Wegner & Nückles, 2019).

Diese strukturelle Verortung auf der Meso- und Mikroebene nach Cramer (2020) ermöglicht eine weitere Fokussierung, die vorgenommen wurde, um die inhaltliche Validität der Studie zu erhöhen. Es wurde hierzu auf der Mikroebene eine fachliche Spezifizierung realisiert und zwar hinsichtlich der fächerübergreifenden Fragestellung „Was ist Textverstehen?“ (Kap. 3; vgl. auch Freudenberg et al., 2014; Landgraf, 2021; Leubner & Saupe, 2016; Pissarek & Schilcher, 2017). Diese wurde ergänzt durch eine komplexe Problemstellung, zu deren Lösung sowohl literaturwissenschaftliche als auch fachdidaktische Strategien aktiviert und in Interaktion gebracht werden mussten: die Konstruktion von Aufgaben für den Literaturunterricht, die das vertiefte Textverstehen aktivieren (Kap. 4; vgl. auch Freudenberg, 2016; Pissarek & Schilcher, 2017; S. Richter, 2010; Steinmetz, 2020; Susteck, 2018).

10 Haan (2008) entwirft im Rahmen einer *Bildung für nachhaltige Entwicklung* das Zielkonzept einer Gestaltungskompetenz und sieht als zentrales Element davon, dass es „nicht zuvorderst um archivarisches, sondern um innovatives Wissen [gehe], nicht primär um die Kumulation von Kenntnissen, die losgelöst sind vom Alltag und der Lebenswelt, sondern um kontextualisierte, zum Handeln befähigende Möglichkeiten der Problembewältigung – und es geht um die Ausweitung von Gestaltungsmöglichkeiten“ (S. 28–29).

Hinsichtlich der ersten Fragestellung zum Textverstehen war weiter das von Schilcher und Pissarek (2015a) herausgegebene *Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* ein Forschungsgegenstand.¹¹ Semiotik als Lehre von den Zeichen (Eco, 2002 [1972]; Kj rup, 2009; Krah, 2015a, 2015b; Morgenroth, 2016) konzentriert sich auf eine textnahe, zeichenbasierte Dekodierung von Bedeutung (Krah, 2015a, S. 348). Damit trägt diese Literaturtheorie maßgeblich zur Entwicklung einer Metasprache bei, mit welcher ästhetische Phänomene und Strukturen beschrieben und verhandelt werden können. Mit dem Anspruch eines „wissenschaftliche[n] Umgang[s] mit Texten und deren Normen“ (ebd.) bietet die Semiotik einerseits eine Herangehensweise an die Frage „Was ist Textverstehen?“, die sowohl den wissenschaftlichen Standards in hochschulischen Literaturvermittlungssituationen genügt (Hallet, 2013; Küchler, 2019; Steinbrenner, 2004). Andererseits zeigt sie aber auch vielfältige Potenziale hinsichtlich der Literaturdidaktik und eines Einsatzes im Literaturunterricht auf (Scheubeck, 2023; Spinner, 2015b). Hinsichtlich letzteren Potenzials zeigt auch der neue Lehrplan-PLUS (gültig ab 2024/25) für das Gymnasium in Bayern (Vertiefungskurs Deutsch, Jahrgangsstufe 12) neuerdings die Semiotik als verpflichtenden ‚Themenkorb‘ für den Bereich *Sprache und weitere Medien* (ISB, 2022). Das adressierte semiotische Modell stellt daher ein relevantes und aktuelles Untersuchungsobjekt dar. Dies gilt insbesondere, weil für das heuristisch angelegte Modell literarischen Textverstehens von Schilcher und Pissarek (2015a) bisher eine empirische Validierung im hochschulischen Kontext aussteht.¹²

Der zweite Untersuchungsschwerpunkt *Aufgabenkonstruktion* beinhaltet zwei Aspekte: Im ersten wird er als eine zentrale fachdidaktische Fähigkeit angehender Lehrkräfte in den Fokus gerückt. Dies rekurriert auf Befunde aus der Aufgabenforschung, die auf ein defizitäres „aufgabenanalytische[s] Know-how“ (Artelt et al., 2007, S. 66) von Lehrerinnen und Lehrern hinweisen, das sich in der unzureichenden Dimensionierung von Aufgaben-

11 Die erste Publikation des Bandes erfolgte bereits 2013 und wurde seitdem mehrfach neu aufgelegt. Verwendet wird in vorliegender Arbeit die dritte Auflage von 2015, weil in der Neuauflage (2018) inhaltlich keine für diese Arbeit signifikanten Änderungen vorgenommen wurden.

12 Für eine Untersuchung im schulischen Kontext (Sekundarstufe) siehe Scheubeck (2023).

anspruch, Variantenarmut und Unspezifität beim Stellen von Aufgaben ausdrücke (ebd.). Auch hinsichtlich studentischer Aufgabenkonstruktionen zeigen explorative Daten deutlich „begrenzte Fähigkeiten“ (Susteck, 2018; S. 292) bei den angehenden Lehrkräften. Aus der Perspektive der Aufgabenforschung wird daher gefragt: „Wie kann die Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften ausgebildet werden, Aufgaben fachdidaktisch zutreffend und differenziert auf ihre Eignung im betreffenden Kontext hin einzuschätzen? Wie lässt sich die Konstruktion geeigneter Aufgaben lehren und lernen?“ (Winkler, 2018, S. 35) Das in dieser Arbeit entwickelte Treatment bietet hierzu einen Ansatz und Diskussionsbeitrag an.

Der zweite Aspekt, der mit dem Thema Aufgabenkonstruktion adressiert wird, versteht diese als „*Medium* der Operationalisierung“ (ebd., S. 29; Hervorh. i. Orig.) von studentischer Vernetzungsleistung (Kap. 5.2). Explorative und einzelne empirische Befunde verweisen darauf, dass die Fertigkeit, fachspezifische Aufgaben zu konstruieren, hinsichtlich der Vernetzung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Professionswissensbereichen eine Art ‚Schnittstellenproblem‘ darstellt (Freudenberg et al., 2014; Freudenberg, 2017; Susteck, 2018; Wäschle et al., 2015). Für die vernetzende Deutschlehrerforschung liegen hierzu, nach dem Wissen der Autorin, noch keine empirischen Studien vor. Theoretisch begründet wird in der Fachliteratur aber deutlich, dass Aufgabenanalyse und -konstruktion auf verschiedene Fachwissensbereiche zurückgreifen muss und somit eine interdisziplinäre Anforderung darstellt (Leubner & Saupe, 2016, S. 2) (Kap. 4.4).

Dementsprechend sind beide Untersuchungsschwerpunkte – Textverstehen und Aufgabenkonstruktion – sowohl fachdidaktisch hochrelevant als auch hinsichtlich des Diskurses vernetzter Deutschlehrerbildung vielversprechend. Wie die disziplinäre Struktur der Lehrerbildung in Deutschland skizziert werden kann, auf deren Grundlage die Überlegungen zur Vernetzung erst entstehen, wird nun dargelegt.

1.1 STRUKTUR DER DEUTSCHLEHRERBILDUNG IN DEUTSCHLAND

Die Lehrerbildung in Deutschland ist konsekutiv angelegt, d. h. sie ist strukturell in die vier Säulen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und Schulpraxis gegliedert und eine Verzahnung der einzelnen Disziplinen ist in der Regel curricular nicht verankert.¹³ Vergleichend dazu ist die Lehrerbildung in Österreich seit einigen Jahren als integratives Studienmodell angelegt, so dass die angesprochenen Säulen verpflichtend in verschiedenen Formaten in Bezug gesetzt werden (Hofmann, Hagenauer & Martinek, 2020).¹⁴

In Deutschland ist aufgrund der Kultushoheit der Länder die Lehrerbildung in den Bundesländern sehr unterschiedlich organisiert. Dies beginnt bei der Unterscheidung zwischen einem Bachelor-Master-System (z. B. Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen) im Gegensatz zu Staatsexamensstudiengängen (z. B. Bayern, Mecklenburg-Vorpommern). Neben den unterschiedlichen Zertifizierungen sind aber auch die im Studium implementierten Praxisanteile, die Gliederung der Modularisierung, die Dauer der hochschulischen Lehrerbildung sowie die Anknüpfungsstruktur zur zweiten Phase divers (Sandfuchs, 2012; Vogt & Scholz, 2020). Trotz verschiedener „Vereinheitlichungsbemühungen“ (Vogt & Scholz, 2020, S. 223) von Seiten der Kultusministerkonferenz, wie etwa die *Ländergemeinsame[n] inhaltliche[n] Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* von 2008 (modifiziert

13 Ausnahmen sind etwa die seit 2007 an der Universität Jena etablierten Kooperationsseminare, die fächerübergreifend die Erfahrungen aus dem verpflichtenden Praxissemester reflektieren (Zühlsdorf, Pettig, Reinhardt und Winkler, 2018) oder die stärker integrativ ausgerichteten Angebote an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. Auch wird erwartet, dass aus den vielfältigen QLBS-Projekten zur Vernetzung in der Lehrerbildung mittelfristig an einigen Universitäten curriculare Änderungen diesbezüglich vorgenommen werden.

14 Die Lehrerbildung in Österreich hat zudem den Anspruch, die verschiedenen Phasen stärker aufeinander zu beziehen. Da diese Problematik nicht Fokus der vorliegenden Arbeit ist, sei hierzu auf Hofmann, Hagenauer und Martinek (2020) verwiesen.

2019; KMK, 2019)¹⁵, stellen u. a. Vogt und Scholz eher eine „Diversifikation bestehender Strukturen“ (ebd.) fest. Neben dieser strukturellen Uneinheitlichkeit besteht hinsichtlich der Lehrerbildung für angehende Deutschlehrkräfte weiterhin eine große Varianz, die sich insbesondere in dem historisch begründeten ungeklärten Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik ausdrückt.

Erst in den 1960er/1970er-Jahren wurde (in der BRD) die Lehrerbildung schulartübergreifend akademisiert und die Fachdidaktik in die universitäre Lehrerbildung implementiert (Vogt & Scholz, 2020). Dies führte nach Härle und Busse (2018) dazu, dass sie sich noch heute zwischen den germanistischen Fachwissenschaften (Literaturwissenschaft, Mediävistik, Linguistik), den Bildungswissenschaften und dem Bezugsfeld Schule und Bildungspolitik in einem „stetigen Prozess der Konstituierung, der Revision und der Selbstbehauptung“ (S. 21) befinde. Auch Fingerhut (1995) beschreibt rückblickend die „Geschichte der Fachdidaktik in ihrem Verhältnis zur Fachwissenschaft [als] eine Geschichte der Konflikte“ (S. 87). Wie die disziplinären fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Selbstverständnisse, die den Ausgangspunkt für eine mögliche Kooperation darstellen, aus diesem Kontext heraus beschaffen sind, wird daher in Kapitel 2 eingehender analysiert. Für eine einleitende Skizze der Organisation der Lehrerbildung für angehende Deutschlehrkräfte, können nach Landgraf (2021) drei unterschiedliche „Typen der institutionellen Gliederung“ (S. 20) herauskristallisiert werden, die sie exemplarisch belegt. Ein vierter Typus wird von der Autorin vorliegender Arbeit ergänzt:

15 Die *Ländergemeinsame[n] inhaltliche[n] Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* wurden von der Kultusministerkonferenz (KMK) entwickelt, um „einen Rahmen der inhaltlichen Anforderungen für das Fachstudium“ zur Verfügung zu stellen, welcher eine Vergleichbarkeit und somit auch Anrechenbarkeit der Leistungen zwischen den deutschen Bundesländern ermöglicht. Das Papier definiert etwa die Anforderungsprofile der einzelnen Fächer. Dabei fand deren Entwicklung „in Zusammenarbeit mit Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftlern sowie Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern unter Beteiligung von Fachgesellschaften, Kirchen und Lehrerorganisationen“ (KMK, 2019, S. 2) statt. (Ebd.)

Tabelle 1. Übersicht über institutionelle Zuordnungen der germanistischen Teildisziplinen nach Landgraf (2021, S. 20) ergänzt um Universität Frankfurt (2022)

| | |
|---|--|
| Universität Leipzig | Sprach- und Literaturwissenschaft; Sprach- und Literaturdidaktik: Teil des Instituts für Germanistik |
| Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg | Sprach- und Literaturwissenschaft: Teil des Instituts für Germanistik; Sprach- und Literaturdidaktik: Teil des Instituts für Fachdidaktik |
| Christian-Albrechts-Universität zu Kiel | Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik: Teil des Germanistischen Seminars; Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik: Teil des Instituts für Neuere deutsche Literatur und Medien |
| Goethe-Universität Frankfurt am Main | Literaturwissenschaft und ihre Didaktik: Teil des Instituts für Deutsche Literatur und ihre Didaktik; Sprachwissenschaft und ihre Didaktik: Teil des Instituts für Psycholinguistik und Didaktik der deutschen Sprache |

Findet eine Zuordnung zu unterschiedlichen Instituten statt (Bsp. Erlangen-Nürnberg) erhöht dies den „Abstand [der Fachdidaktiken] zu den Fachwissenschaften“ (Härle & Busse, 2018a, S. 15); gleichzeitig ist es aber auch kritisch zu bewerten, wenn die Fachdidaktik „eine Randexistenz in den Fach-Instituten“ (ebd.) führt. Die hier exemplarisch gezeigte diverse organisationale In-Verhältnissetzung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik hat Auswirkungen auf „das Selbstverständnis der Lehrenden und die Fachkultur“ (Dehrmann & Standke, 2012c, S. 128) und somit wohl auch auf deren Kooperationsbereitschaft.

Die meist klare Trennung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik fußt einerseits auf einem historisch gewachsenen Anspruch auf Integrität des eigenen Fachs und Freiheit von Forschung und Lehre. Andererseits ist ein Verständnis, in welchem Forschende sich eine „disziplinäre Engführung“ (Mittelstraß, 2015, S. 154) ‚erlauben‘, durchaus kritisch zu betrachten; denn „Spezialisierung entbindet nicht von Fach- und fächerübergreifenden Kompetenzerfordernissen“, betont Mittelstraß (ebd.).

Dies wäre in unserem Fall die Bildung angehender Lehrkräfte in Vorbereitung auf einen komplexen Beruf, die Aufgabe sowohl der Fachdidaktiker*innen als auch der Fachwissenschaftler*innen¹⁶ ist.

Auch wird angenommen, dass die meist vorherrschende Disziplinarität dazu führt, dass die Studierenden oftmals Schwierigkeiten damit haben, einerseits die fachlichen Selbstverständnisse zu durchdringen (*Enkulturation*) und andererseits Anschlussstellen, Diskrepanzen und Übereinstimmungen zwischen den Disziplinen zu eruieren und in einen konstruktiven Verarbeitungsprozess zu bringen (ebd.; E. Becker, 1999). Denn, unabhängig von institutionellen Ausnahmen, sprechen Härle und Busse (2018a) hinsichtlich der Lehrerbildung in Deutschland von einer „starre[n] ,Versäulung““ (S. 29) und der Forschungsdiskurs sieht eindeutigen Entwicklungsbedarf bzgl. Konzepten, die eine systematische In-Bezug-Setzung zwischen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Professionswissensbereichen ermöglichen (Borowski & Glowinski, 2018, S. 11). Hierauf rekurriert die vorliegende Arbeit.

Zusammenfassend ist die vorliegende Studie innerhalb der beschriebenen Strukturen wie folgt zu verorten: Sie wurde durchgeführt an zwei bayerischen Universitäten (Passau und Regensburg) in der ersten Phase der Lehrerbildung. In Bayern wird die Deutschlehrerbildung mit dem Staatsexamen zertifiziert, welches aber um Ergebnisse aus den Modulprüfungen ergänzt wird. Zielgruppe waren Studierende aller Lehrämter, exklusive des Lehramts für Förderschulen, das an der Universität Passau nicht gelehrt wird. Innerhalb der modularisierten Studienstruktur waren die angebotenen Treatments im Vertiefungsmodul angelegt, welches auf ein mehrteiliges Basismodul aufbaut. In beiden Universitäten sind die Fachwissenschaften und die Fachdidaktik Deutsch je eigenständige professoral vertretene Disziplinen, die dem dachbildenden Fach der Germanistik zugeordnet sind.

16 Selbstverständlich sind weiterhin die Bildungswissenschaften eine zentrale ‚Säule‘ in der Lehrerbildung. Da diese in dieser Arbeit aber nicht Fokus der Untersuchung ist, wird sie nur an relevanten Schnittpunkten besprochen.

1.2 UEBERGEORDNETE FRAGESTELLUNGEN UND AUFBAU DIESER ARBEIT

Aus den skizzierten Problemstellungen und Desideraten lassen sich für die vorliegende Studie folgende Struktur und übergeordnete Fragestellungen ableiten:

In Kapitel 2 wird zunächst die Ausgangslage in der Deutschlehrerbildung analysiert. Insbesondere mit Blick auf die eben angesprochenen Positionen der Fachdidaktik und Fachwissenschaft, genauer der Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft, werden mögliche Hemmnisse und auch Potenziale für eine In-Bezug-Setzung zwischen den Disziplinen erörtert. Damit einhergehend müssen Fragen diskutiert werden wie:

- Warum wird die Vernetzung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der Lehrerbildung als gewinnbringend erachtet?
- Wie lässt sich eine Vernetzung von fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Professionswissen theoretisch herleiten?
- Was sind mögliche Wirksamkeitsfaktoren für Vernetzungsleistung?
- Kann der systematische Einsatz integrativer Lehr-Lernelemente (sog. de-fragmentierender Prompts) während eines Treatments zu vernetztem Professionswissen beitragen?
- Wie lässt sich eine vernetzte Lehrveranstaltung operationalisieren, um sie empirisch zugänglich zu machen?
- Welche Versuche, vernetztes Professionswissen messbar zu machen, gibt es schon?

Hinsichtlich der fachlichen Spezifizierung auf die Themen Textverstehen und Aufgabenkonstruktion folgt ein Forschungsüberblick zu beiden Professionsbereichen (Kap. 3 und Kap. 4). Die theoretische Erarbeitung des Bereichs *Textverstehen* erörtert dabei u. a. folgende Fragen:

- Was macht die Kompetenz zum Textverstehen zu einer so zentralen Professionsfacette für zukünftige Lehrkräfte?
- Welche Modelle literarischen Textverstehens sind Teil der aktuellen Fachdiskussion?
- Wie sind die literaturtheoretischen Überlegungen spezifiziert, die das oben eingeführte *Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* (Schilcher & Pissarek, 2015a) fundieren? Und warum wird ein besonderes Potenzial dieses Modells hinsichtlich eines Kompetenzerwerbsprozesses bei Studierenden im Textverstehen angenommen?

Diese Überlegungen sind grundlegend für die empirische Untersuchung der Frage, ob mithilfe des literatursemiotischen Modells literarischen Textverstehens (Schilcher & Pissarek, 2015a) eine Textverstehenskompetenz bei Studierenden des Lehramts Deutsch besser elaboriert werden kann als mit einem hermeneutischen ‚Standardmodell‘, was in Kapitel 5 in konkrete Forschungsfragen und Hypothesen überführt wird.

Vorher wird noch hinsichtlich des Untersuchungsfeldes *Aufgaben* bzgl. der Kategorisierung für die Analyse und Konstruktion von Textverstehensaufgaben zur theoretischen Klärung beigetragen (Kap. 4), wenn besprochen wird:

- Was macht die Kompetenz zur Konstruktion von Aufgaben zu einer so zentralen für zukünftige Lehrkräfte?
- Wie lässt sich auf Grundlage der aktuellen Forschungslage eine Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben operationalisieren?
- Inwiefern lässt sich an dieser komplexen Kompetenz die Vernetzung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Prozessen abbilden?

Die Wirkungsannahmen, Fragestellungen und Hypothesen, die sich aus den drei Theoriekapiteln ableiten lassen, werden in Kapitel 5 dahingehend verdichtet, dass drei Forschungsschwerpunkte differenziert werden können:

- Welchen Einfluss hat das Literatursemiotische Modell auf die Kompetenz zum Textverstehen?
- Welchen Einfluss haben systematisch gesetzte Lehr-Lernelemente (de-fragmentierende Prompts) auf die Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben?
- Wie hängen die beiden Professionsbereiche – Kompetenz zum Textverstehen und zur Aufgabenkonstruktion – zusammen?

Daran schließen sich methodische Fragen an, die in Kapitel 6 verhandelt werden. Zu klären ist:

- Inwiefern eignet sich das Themenfeld *Textverstehen und Aufgabenkonstruktion* für die Entwicklung eines regelgeleiteten de-fragmentierenden Seminars und quasi-experimentellen Forschungsdesigns?
- Wie lässt sich die studentische Kompetenz zum Textverstehen messen?
- Wie lässt sich die studentische Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben messbar machen?
- Wie lässt sich der Erfolg einer vernetzten Lehrveranstaltung reliabel und valide bemessen?

Design, Stichprobe, Instrumente und Gütekriterien der vorliegenden Studie werden hier diskutiert, bevor die inferenzstatistische Überprüfung der Hypothesen in Kapitel 7 folgt. Dabei wird für beide Professionsbereiche zunächst ein diagnostischer Blick eingenommen:

- Welche Textverstehensleistungen zeigen Studierende, die sich etwa in der Mitte ihres Studiums befinden?
- Welche Kompetenzwerte zeigen Studierende etwa in der Mitte ihres Studiums im Bereich der Konstruktion von Textverstehensaufgaben?

Dem folgt weiter die Testung hinsichtlich der in Kapitel 5 modellierten Annahmen bzgl. des durchgeführten Prä-Post-Treatment-Kontrollgruppenvergleichs. Hier wird geprüft, ob der Einsatz des Literatursemiotischen Modells die Studierenden in der Entwicklung ihrer Textverstehenskompetenz besser unterstützt als in der Kontrollgruppe. Zentrales Anliegen der Studie ist weiter die Beantwortung der Frage, ob ein Treatment, welches gezielt und systematisch mit vernetzenden Hinweisreizen (de-fragmentierenden Prompts) im Lernprozess arbeitet, die Studierenden dahingehend besser elaboriert, eine komplexe, vernetzte Problemstellung zu lösen (Aufgabenkonstruktion) als jene, die keine Prompts erhalten. Auch soll geklärt werden, in welchem empirischen Abhängigkeitsverhältnis die beiden Professionsfacetten – Kompetenz zum Textverstehen und zur Aufgabenkonstruktion – stehen.

Die Diskussion dieser Befunde wird in Kapitel 8 vorgenommen: Der Beitrag für die literaturdidaktische Forschung, die deutschdidaktische Aufgabenforschung und die Forschung zur vernetzten (Deutsch-)Lehrerbildung wird abgeleitet und Limitationen diskutiert. Perspektivische Überlegungen sowie das Aufzeigen möglicher Anschlussforschungen runden die Arbeit ab.

Auf [...] eine[] Grundlagenforschung kann und darf auch die professionsorientierte Maxime der ‚Verschränkung‘ nicht verzichten, wenn sie ihren Wissenschaftsanspruch nicht der bildungspolitischen Tagesaktualität preisgeben will.

(Härle, Busse & Mahner, 2018, S. 280)

Mit dieser Forderung rekurren die Autor*innen auf die vielen bisher ungeklärten Grundlagenkonzepte, die mit dem Anspruch der QLB, Lehrerbildung synergetischer und vernetzter zu gestalten, evident werden (ebd.). Sie werfen aber gleichzeitig auch einen kritisch-reflexiven Blick auf den durch die bildungspolitische Vorgabe angeregten ‚Aktionismus‘, der eine Vielzahl an ‚Best practice‘-Beispielen vernetzter Lerngelegenheiten hervorbrachte, aber oftmals noch zu wenig Theoriebildung und Evidenzbasierung. Die formulierte Forderung pointiert somit den ‚Ansporn‘ des noch recht jungen Forschungsfeldes zu vernetzter Lehrerbildung, das genau auf diese Desiderate reagiert (z. B. Bråten & Strømsø, 2012; Brouër et al., 2018; Evens et al., 2018; Glowinski et al., 2018; Härle & Busse, 2018b; Hellmann et al., 2019b; Kleickmann & Hardy, 2019; Lehmann et al., 2019; Meier, Ziepprecht & Mayer, 2018). Sich darin verortend, untersucht das nachfolgende Kapitel mehrere Dimensionen von Verschränkung, Vernetzung bzw. De-Fragmentierung in der Deutschlehrerbildung. Erstens wird eine analytisch-diagnostische Perspektive bezüglich der disziplinären Ausgangslage eingenommen, um zu präzisieren, was eine Problemdefinition hinsichtlich vernetzter Lehre in der akademischen Lehrerbildung konstituiert. Zweitens gilt es im Hinblick auf die Lehrerwissensforschung und die zu vernetzenden Facetten des Professionswissens den Forschungsstand darzulegen und das sog. Konzept *de-fragmentierender Prompts* einzuführen. Und drittens wird bezüglich einer Verschränkung dieser beiden Aspekte und der daraus sichtbar werdenden Kriterien, die für vernetzte Hochschullehre zentral sind, neu entwickelte theoretische Basisannahmen zu de-fragmentierenden Lehr-Lernarrangements vorgeschlagen. Signifikante Desiderate, die für die vorliegende Arbeit handlungsleitend sein werden, können aus dieser Untersuchung

abgeleitet werden. Leitende Fragen sind, wie in der Einleitung skizziert, demnach die folgenden:

- Wie ist die Ausgangslage in der Deutschlehrerbildung, insbesondere mit Blick auf die Positionen der Fachdidaktik und Fachwissenschaft, genauer der Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft, hinsichtlich eines Vernetzungsdiskurses konstituiert.
- Was sind mögliche Hemmnisse und auch Potenziale für eine In-Bezug-Setzung zwischen den Disziplinen?
- Warum wird die Vernetzung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der Lehrerbildung als gewinnbringend erachtet?
- Wie lässt sich eine Vernetzung von fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Professionswissen theoretisch herleiten?
- Was sind mögliche Wirksamkeitsfaktoren für die Aktivierung von Vernetzungsstrategien?
- Kann der systematische Einsatz integrativer Lehr-Lernelemente (sog. de-fragmentierender Prompts) während eines Treatments zu vernetztem Professionswissen beitragen?
- Wie lässt sich eine vernetzte Lehrveranstaltung empirisch zugänglich machen?

2.1 AUSGANGSLAGE: FRAGMENTIERUNG IN DER DEUTSCHLEHRERBILDUNG

In diesem Teilkapitel wird herausgearbeitet, was eine Vernetzung zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft in der Deutschlehrerbildung so herausfordernd macht, wo also restriktive Faktoren liegen. Gleichzeitig werden auch konkrete Handlungsfelder aufgezeigt. Diese Analyse leitet ab, welche Desiderate im Forschungsbereich vernetzter Deutschlehrerbildung – mit dem Fokus auf die In-Bezug-Setzung von Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft – Grundlage vorliegender Arbeit sind. Dazu seien zunächst einige Fragen aus der Deutschlehrerbildungsforschung vorangestellt:

- Welches Verhältnis sollen Fachdidaktik und Fachwissenschaft in der Lehrerbildung haben? [...]
- Wer soll die Fachdidaktik vertreten? [...]
- Erfordert das Lehramt eine Ausbildung oder ein Studium? [...]
- Ziel des Studiums: Bildung, Wissen oder Kompetenz? [...]
- Mehr oder weniger „Schule“ im Studium? (Dehrmann & Standke, 2012b, S. 105–106)

Diese Fragen stellte sich der *Deutsche Germanistenverband* bereits 2012 und sie sind noch immer bedenkenswert. Denn diese Fragen zeigen auf, dass die germanistische Lehrerbildung als ein Zusammenschluss von diversen Gruppen zu begreifen ist, der sich reflexiv mit dem eigenen Selbstverständnis befasst und aufgrund der zahlreichen Herausforderungen auch befassen muss. Diese Fragen aber sind historisch als Teil einer immer wiederkehrenden Diskussion zu bewerten (Brüggemann, 2014). Daran allein zeigt sich, dass es an einer befriedigenden Klärung der Fragen mangelt und wohl auch, dass ein Konsens bisher nicht gefunden wurde. So spricht etwa ein *Call for Papers* der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* 2018 von einem „Dauerthema“ (DGfE-Kommission, 2018), um welches sich die Fragestellung nach einer kohärenten Abstimmung zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft in der Lehrerbildung drehe. Härle und Busse (2018a) pointieren sogar, dass anscheinend „seit mindestens 50 Jahren die immer gleichen ‚Innovationen‘ reproduziert“ (S. 17) würden. So verstummten Diskussionen über den „akademischen Rang der Lehrerbildung und ihre Implementierung an die Universitäten“ (S. 16) seit vielen Jahren nicht.

Bedeutungsschwer erscheint darüber hinaus die Tatsache, dass es zahlreichen Reformvorhaben, z. B. der Bologna-Reform 1999¹⁷, in den vergangenen Jahren nicht gelungen ist, eine wahrgenommene „Fremdheit“ der Lehrerbildung“ (ebd.) im akademischen Organisationskontext zu überwinden. Ebenso ist

17 Mit der Bologna-Deklaration vom 19. Juni 1999 wurde eine Modularisierung des Studiums beschlossen, welches das Universitätsstudium in einen (anwendungsbezogeneren) Bachelor- und einen (vertiefenden) Masterstudiengang unterteilt. Die Studienstrukturen sollten somit europaweit vergleichbarer werden. Im Zuge dessen wurde auch ein europaweites Leistungspunktesystem (ECTS) eingeführt (Ricken, 2014, S. 13–14).

auch der angesprochene Effekt einer empfundenen „fachlichen Zersplitterung“ (E. Becker, 1999, S. 47) oder der „Mittelpunktlosigkeit“ (Bohnsack, 2000, S. 65) nicht behoben worden, sodass das Lehramtsstudium, laut einer Analyse von Bohnsack, oft als „willkürliche Addition disparater Gegenstände“ (ebd.) wahrgenommen wird. Dass die Qualitätsoffensive Lehrerbildung daher vor allem in der stärkeren Vernetzung der an der Lehrerbildung beteiligten Strukturträger, aber auch in deren Aufwertung, ein Potenzial sieht, wird nachfolgend deutlich:

Ein [...] zentrales Ziel der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ besteht in der „Fortentwicklung von Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften“ (BLV¹⁸, 2013, §1). Diese drei Bezugswissenschaften machen zwar den Kern des Lehramtsstudiums aus. In der Praxis der Lehrerbildung stehen sie aber häufig recht unverbunden nebeneinander. Dadurch bleibe nach Ansicht vieler das Lehramtsstudium in seinem Identifikationspotenzial, seiner Profilierung in den Hochschulstrukturen und seiner Wirkung auf die schulpraktischen Kompetenzen angehender Lehrerinnen und Lehrer hinter seinen Möglichkeiten. (Frister, 2018, S. 16)

Um zu begreifen, worin die Schwierigkeit konkret liegt und wie sie evtl. behoben werden kann, werden zunächst zentrale Konzepte von Fachdidaktik und Fachwissenschaft, auch mit Blick auf ggf. heterogene Fachkulturen, dargestellt. Die Bildungswissenschaften werden im Rahmen dieser Arbeit nicht fokussiert. Sie werden jedoch als Einflussfaktor mitgedacht. Nach einer Auseinandersetzung mit zentralen Positionen der Fachdidaktik und Fachwissenschaft, wird es insbesondere um deren Unverbundenheit bzw. Fragmentierung gehen – als Grundlage einer Problemdefinition für vorliegende Arbeit. Laut der QLB lassen sich hieraus signifikante Handlungsbedarfe ableiten, die es ebenso vorzustellen gilt. Über die grundsätzliche Betrachtung dieser Konzepte hinaus wird weiterhin eine Präzisierung vorgenommen, die auch Kern dieser Forschungsarbeit ist: Eine Fokussierung auf die germanistische Lehrerbildung wird hier spezifizierend und problematisierend stattfinden, im Speziellen

18 BLV steht für *Bund-Länder-Vereinbarung* und die darin getroffenen Absprachen bzgl. einer *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*.

soll, wie bereits vermerkt, eine Verzahnung von Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik Untersuchungsgegenstand sein. Doch eruieren wir zunächst, was den interdisziplinären Austausch aus Perspektive der beteiligten Fächer bremst, was aber auch Ansatzpunkte für einen dynamischeren Transfer sein könnten.

2.1.1 Positionen der Fachdidaktik

Mit ihrer Betitelung „Fachdidaktik zwischen allen Stühlen“, verweisen Härle und Busse (2018a, S. 21) auf die prekäre Situation, in welcher sich diese im Universitätskontext befindet. Eine Aufgabe, die der Fachdidaktik u. a. zufällt, ist die Verknüpfung der an Lehrerbildung beteiligten Disziplinen; ihre Leistung ist es, „Elemente zahlreicher Bezugswissenschaften [zu amalgamieren]“ (Winkler & Schmidt, 2016b, S. 7), Prozesse des Lehrens und Lernens zu untersuchen und Handlungsoptionen daraus abzuleiten. Demnach wäre es naheliegend, dass in einer Bildungsinstanz wie der Universität, wo Distanziertheit zum jeweils anderen wissenschaftlichen Habitus regelleitend ist, ein „Hybridfach“ (Klein, 2010, S. 21), wie es die Deutschdidaktik beispielsweise darstellt, gefördert und profiliert würde, wenn man berücksichtigt, dass von einer vermittelnden Instanz alle an Lehrerbildung Beteiligten profitieren könnten. Stattdessen „führen [Fachdidaktiken] oft eine Randexistenz in den Fach-Instituten oder sind in die Erziehungswissenschaften integriert, was den Abstand zu den Fachwissenschaften institutionell abbildet, oder sie werden an staatliche Seminare delegiert, in denen sie weitgehend von der Forschung abgekoppelt sind“ (Härle & Busse, 2018a, S. 15).

Die Aufgabe der Fachdidaktik ist es u. a., aufzuzeigen, wie Elemente des Fachs (im Sinne der Bezugswissenschaft), der Bildungswissenschaften und schulpraktischen Bildungsprozesse fruchtbar verknüpft werden können und sich daraus Bildungsinhalte theoretisch und anwendungsbezogen konstituieren lassen. Die *Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischen Fachgesellschaften* (KVFF) pointierte schon 1998 die Aufgabenfelder wie folgt:

Fachdidaktik ist die Wissenschaft vom fachspezifischen Lehren und Lernen innerhalb und außerhalb der Schule. In ihren Forschungsarbeiten befasst

sie sich mit der Auswahl, Legitimation und didaktischen Rekonstruktion von Lerngegenständen, der Festlegung und Begründung von Zielen des Unterrichts, der methodischen Strukturierung von Lernprozessen sowie der angemessenen Berücksichtigung der psychischen und sozialen Ausgangsbedingungen von Lehrenden und Lernenden. Außerdem widmet sie sich der Entwicklung und Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien. (S. 13–14)

Deutschdidaktik versteht sich demnach als Vermittlerin von Lehr- und Lernprozessen bezogen auf den Deutschunterricht. Sie wird traditionell in Sprach- und Literaturdidaktik unterteilt, oftmals ergänzt durch die Modellierung einer Mediendidaktik. Darüber hinaus finden sich aber auch integrative Ansätze, die insbesondere die Verschränktheit einer literarästhetischen Erfahrung mit sprachanalytischen Fähigkeiten betonen (Bredel & Pieper, 2015).

Die germanistische Fachdidaktik sieht sich, wie bereits in der Einleitung angerissen, seit ihrer Gründung in einem Spannungsverhältnis, das sich aus mehreren Quellen speist: Ihre „Zwischenstellung“ (Härle & Busse, 2018a, S. 21) zwischen den dazugehörigen Fachwissenschaften (Ältere und Neuere Deutsche Literaturwissenschaft und Sprachwissenschaft), den Bildungswissenschaften und den Bezugsfeldern Schule und Bildungspolitik bringt sie in einen „stetigen Prozess der Konstituierung, der Revision und der Selbstbehauptung“ (ebd.). Darüber hinaus muss sie sich mit den Folgen der „empirischen Wende“ (ebd., S. 22) auseinandersetzen. So fordert etwa Terhart (2012) für die Fachdidaktiken, dass „sie sich auf nationaler und internationaler Ebene an Forschungs- und Entwicklungsprozessen beteiligen“ (S. 140) und sieht darin das notwendige Mittel, um die „Absicherung und Arrondierung der Situation der Fachdidaktiken“ (ebd.) zu gewährleisten.

Allerdings bringt diese „unaufhaltsame Verschiebung hin zu den ‚exakten‘ Wissenschaften“ (Harari, 2015, S. 316) innerhalb der Geisteswissenschaften auch Probleme mit sich. So bewertet etwa Frederking (2014) die Situation in der Germanistik folgendermaßen:

Während die naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken den sich vollziehenden Paradigmenwechsel hin zu empirisch arbeitenden Wissenschaften relativ problemlos vollziehen, tun sich geisteswissenschaftlich geprägte

Fachdidaktiken hier sehr viel schwerer. [...] Ein wesentlicher Faktor aber ist m. E. das immer noch nicht hinreichend geklärte wissenschaftliche Selbstverständnis der Deutschdidaktik. (S. 109)

Die Trennlinien verlaufen demnach nicht nur zwischen der Fachwissenschaft und Fachdidaktik – denn nicht selten wird „den Didaktiken als Vermittlungswissenschaften [...] gegenüber den Fachwissenschaften eine nachrangige Position zugewiesen“ (Härle & Busse, 2018a, S. 21) – sondern es haben sich seit der ‚empirischen Wende‘ zwei ‚Lager‘ innerhalb der Fachdidaktik gebildet. Diese seien, so Härle und Busse (2018a) weitestgehend auf Distanz zueinander, eine Verständigung oder gar ein Brückenschlag zwischen diesen disparaten Positionen sei kaum zu verzeichnen, eher eine weiterführende Distanzierung und Abgrenzung (S. 24). Die Autor*innen sehen „zwei Grundprinzipien der Fachdidaktiken“ (ebd.) und dabei eine „gegenstands- und fachtheorieorientierte Fachdidaktik“ (S. 25)¹⁹ neben einer „bildungswissenschaftlich orientierten Fachdidaktik“ (S. 26)²⁰ stehen. Diese Trennung in zwei deutschdidaktische ‚Lager‘ wird auch von Winkler und Schmidt (2016a) beklagt, wenn sie innerhalb der Deutschdidaktik „ein Spannungsverhältnis zwischen dem hermeneutisch-geisteswissenschaftlichen und dem empirisch-szientistischen Forschungsverständnis“ (S. 8–9) feststellen. Dass es innerhalb der Deutschdidaktik bisher nur in Ansätzen gelungen ist, das Verhältnis zwischen einer fachlich und einer bildungswissenschaftlich ausgerichteten Didaktik zu klären, wirft Schatten. Diese manifestieren sich in einer Verunsicherung und somit Schwächung bzgl. des fachlichen Selbstverständnisses, aber auch in einer Entfremdung oder gar Konkurrenzsituation innerhalb der Fachdidaktik. (Winkler & Schmidt, 2016b, S. 9)

19 Hierbei stehe die Auswahl und Weiterentwicklung fachlicher Gegenstände im Vordergrund, die auf ihren „Bildungswert“ (ebd., S. 42) untersucht und die erst auf dieser Grundlage mit bildungs- und lerntheoretischen Aspekten verknüpft würden (Härle & Busse, 2018a, S. 25).

20 Eine bildungswissenschaftlich ausgerichtete Fachdidaktik stelle die „Erforschung von Anwendungs- und Handlungsbezügen“ (Brüggemann, 2014, S. 167) in den Fokus. Sie bezieht Forschungsergebnisse heran, welche aufzeigen, „dass Schulwissen Wissen eigener Art darstellt“ (ebd.) und somit – insbesondere in Abgrenzung zum genuin fachlichen Wissenschaftswissen – besondere Herausforderungen mit sich bringt. Ihre Aufmerksamkeit widmet sie „der Erforschung von Unterricht durch Interventions- bzw. Beobachtungsstudien sowie des Weiteren dem Konnex zwischen dem Berufshabitus („Professionalisierung“) der Lehrpersonen und dem Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern“ (Härle & Busse, 2018a, S. 28).

Darüber hinaus werden generelle Zweifel an der Wissenschaftlichkeit der Fachdidaktik laut, denen sich diese immer wieder diskursiv stellen muss; z. B. wird von Terhart (2012) oder Brüggemann (2014) wiederholt die Klärung des disziplinären Selbstverständnisses des Faches gefordert. Dieser Diskurs muss an dieser Stelle angeschnitten, soll aber in seiner Tiefe nicht behandelt werden. Vielmehr soll, der Vollständigkeit halber, noch ein weiteres Spannungsverhältnis, in welchem sich die Fachdidaktik befindet, hinzugefügt werden:

Gerade weil sich deutschdidaktische Reflexion nicht nur in der universitären Forschung, sondern ebenso in der Lehrerbildung und im Bereich curricularer Unterrichtsplanungen manifestiert, konkurriert die universitäre Deutschdidaktik nicht nur mit den ‚reinen‘ Fachwissenschaften, sondern auch mit den Praktikern in den Klassenräumen um die Autorität zur Beurteilung der Vermittlung von deutscher Sprache und Literatur. (Brüggemann, 2014, S. 143)

Ohne auch diese Schwierigkeit vertiefen zu wollen, kann man an dieser Stelle festhalten, dass sich die germanistische Fachdidaktik in einer Vielzahl an Ungeklärtheiten befindet. Diese werfen sowohl „wissenschaftsimmanente Fragen“ auf, „zugleich [berühren sie] Konkurrenzverhältnisse institutioneller und (standes-)politischer Art“ und sind „Ausdruck unterschiedlicher Interessen und Selbstverständnisse“ (ebd.). In ihrer Gänze sind vor allem die Differenzen zwischen verschiedenen Trägern bzw. Institutionen des Bildungssystems auf „systemische Gründe“ (ebd.) zurückzuführen.

Gerade diese Vielfältigkeit der deutschdidaktischen Selbstverständnisse kann Problem aber auch Potenzial sein, wenn es darum geht, sich über die Grenzen der eigenen Disziplin herauszubewegen und mit Forschenden aus anderen Bezugswissenschaften einen gemeinsamen konstruktiven Diskurs anzustoßen, der „Perspektiverweiterung“, „Aushandlungsprozesse“ und „Verständigung“ (Winkler & Schmidt, 2016b, S. 9) verlangt. Die prinzipielle Unabgeschlossenheit der Fachdidaktik kann somit sogar ein ‚Bonus‘ sein, wenn sie ihr Selbstverständnis als „inhärent interdisziplinär“ (Lindauer, Schmellentin & Beerenwinkel, 2016, S. 266) begreift und dieses Potenzial als Grundlage, zum Beispiel im Austausch mit den Fachwissenschaften, nutzt.

2.1.2 Positionen der Fachwissenschaft

Die Beziehungsgefüge, welche für Fachwissenschaftler*innen in ihrer Verantwortung für Lehrerbildung relevant werden, sind vielfältig und werden nicht selten als zusätzliche Bürde zu den ‚eigentlichen‘ fachwissenschaftlichen Aufgabenfeldern empfunden (Härle & Busse, 2018a, S. 19). Es scheint, als hätte so manche*r eine Haltung hierzu entwickelt oder bewahrt, die schon vor mehr als hundert Jahren von Wilamowitz-Moellendorff (1913) formuliert wurde:

Hängt unser Leben und unsere Existenzberechtigung etwa an der Ausbildung der Lehrer? Uns kann es nur recht sein, wenn es mit dieser Mißdeutung endlich ein Ende hat [...]. Wer überhaupt weiß, was Wissenschaft ist, kann sich mit niemandem auf eine Debatte einlassen, der wissenschaftlichen Unterricht mit der Abrichtung für irgendeinen Beruf verwechselt. Uns hat der Staat angestellt, Philologie zu lehren: wie wir das tun, darüber legen wir vor keinem irdischen Tribunale Rechenschaft ab. (S. 104)

Auch wenn diese Haltung auf den ersten Blick antiquiert wirken mag, rückt sie dennoch ins Licht, was (latent) die Grundlage einer Diskussion aus dem Blick der Fachwissenschaften vielfach heute noch ist. Der Konflikt lässt sich folgendermaßen skizzieren: Die Fachwissenschaft ist in der Lehrerbildung für alle Schularten unerlässlich und ein signifikanter Teil, aber die Fachwissenschaftler*innen definieren sich selten als Lehrerbildner*innen. Die vielfältigen Herausforderungen, die aus der dennoch existenten Rolle als Lehrerbildner*innen heraus bestehen, führen daher unter Umständen zu Unsicherheiten oder gar Renitenz (Winkler & Wieser, 2017, S. 410–415). Dazu trägt auch die wissenschaftliche Praxis bei, in der v. a. die Forschung, wenig aber die akademische Lehre karriereförderlich ist. Dies führt oft dazu, dass das Interesse an einem fächerübergreifenden Austausch über eine kohärentere, vernetztere und letztlich effizientere Lehre in der Lehrerbildung aus dem Blick gerät. (Dehmann & Standke, 2012a, S. 108)

Hierzu ist historisch zu berücksichtigen, dass die universitäre Lehrerbildung bis in die 1970er-Jahre nur auf Gymnasiallehramtsstudierende und somit unangefochten fachlich

ausgerichtet war. Die anderen Schulformen wurden in anwendungsbezogeneren Seminaren, z. B. an Pädagogischen Hochschulen, ausgebildet. Erst als auch die Bildung Studierendender der anderen Schulformen Aufgabe der Universitäten wurde, die Fachdidaktiken entstanden und mannigfaltige neue Belange (z. B. die Ausrichtung auf und Mitentwicklung an Bildungsstandards, eine stärker geforderte Praxisorientierung etc.) in die universitäre Lehrerbildung integriert wurden, „haben sich zahlreiche Verschiebungen ergeben und die Diskussionen der 1980er Jahre zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik und Bildungswissenschaften erscheinen immer noch oder wieder aktuell“ (Winkler & Wieser, 2017, S. 401).²¹ Diese Verschiebungen werden von den fachwissenschaftlichen, im Speziellen germanistischen Akteurinnen und Akteuren nicht selten als Einschränkung ihrer Autonomie und Autorität gedeutet.²² So wie es damals schon Wilamowitz-Moellendorff postulierte, scheint diese Distanz zwischen Fachorientierung und Belangen der Lehrerbildung bis heute ein vorherrschender Duktus zu sein. (Dehrmann & Standke, 2012a, S. 107)

Einem stärkeren kollaborativen Austausch steht auch ein Selbstverständnis innerhalb der Fachwissenschaft entgegen, wonach diese in der Pflicht der Universität als Institution und deren Kernfunktion der Erkenntniskritik stehe (Parson & Platt, 1990, S. 147). Fachwissenschaft verschreibt sich somit einer „die Universität kennzeichnenden Praxisenthobenheit als Voraussetzung dieser Funktion“ (Lehndorf, 2018, S. 23). Begreift sich die/der Fachwissenschaftler*in in dieser Rolle vornehmlich als Forschende*r, arbeitet sie oder er an der Überprüfung von für „substantiell, gehaltvoll und relevant“ (Oevermann, 1996, S. 103) gehaltenen Hypothesen bzw. Forschungsfragen, meist innerhalb des eigenen Fachs und den wissenschaftlichen Kriterien einer

21 Für einen ausführlicheren historischen Abriss des „Kampf[es] um deutschdidaktisches Terrain im universitären Feld“ (Brüggemann, 2014, S. 151), also die Auseinandersetzungen zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik gerade im Bereich der literarischen Bildung sei auf Brüggemann (2014) verwiesen.

22 ‚Ausnahmen bestätigen die Regel‘, denn einzelne Akteur*innen aus den fachwissenschaftlichen Disziplinen setzen sich selbstverständlich mit Fragen der Lehrerbildung auseinander und/oder entwickeln gemeinsam mit Fachdidaktiker*innen oder Bildungswissenschaftler*innen Kooperationsformate, die der Problematik einer fehlenden Vernetzung entgegenwirken sollen. Dennoch ist dies mehrheitlich an das Engagement Einzelner gebunden; auch weil Mehraufwand bisher nicht auf das Lehrdeputat angerechnet wird (Wissenschaftsrat, 2017). Für Eingehenderes hierzu vgl. Kapitel 2.3.

Distanziertheit zur (schulischen) Praxis folgend. Fachwissenschaftlich Forschende benötigten, so Lehndorf (2018) in Anlehnung an Oevermann (1996), eine „grunddistanzierte Haltung zur Praxis“ (S. 23), weil sie zwar den Forschungsgegenstand (und dieser könne durchaus ein Element der Praxis sein) mit tiefem Erkenntnisinteresse und großer Passion untersuchen, aber diese Passion immer einer „fallibistische[n], skeptische[n] Grundhaltung“ (Oevermann, 1996, S. 101) sowie den methodischen Regularitäten unterzuordnen wäre. Somit entspreche es dem (fach-)wissenschaftlichen Habitus, eine „welt- und praxisfremde[] Problematisierung“ (Oevermann, 1996, S. 101) vorzunehmen. Oevermann (1996) pointiert das Spannungsverhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis sogar noch, wenn er sagt:

Die Wissenschaft muß [...] sich immer gegen die Praxis stellen, sie „hinterfragen“ können. Daraus resultiert im erfahrungswissenschaftlichen Habitus die widersprüchliche Einheit von Naivität der welt- und praxisfremden Problematisierung und Befragung einerseits und von überprägnanter Kritik und überprägnantem Mißtrauen andererseits, von zerstörender Gegnerschaft zur Praxis einerseits und langfristigem Schutz der Praxis vor folgenreichem realen Scheitern andererseits. (S. 101)

Dieses Selbstverständnis (fach-)wissenschaftlichen Arbeitens macht deutlich, warum sich in der Deutschlehrerbildung das langjährige Spannungsverhältnis zwischen einer geforderten „Professionalisierung durch Verwissenschaftlichung“ (Bräuer, 2003, S. 491) und „Professionalisierung durch Praxisbezug“ (ebd.) nie hat legen können. Es muss davon ausgegangen werden, dass das Selbstverständnis, Fachwissenschaft als kognitiv rationale Habitusbildung zu begreifen, nach wie vor präsent ist (Ricken, 2014, S. 13) und hierdurch ggf. Schwierigkeiten bei einer Kooperation mit Lehrerbildner*innen entstehen können, wenn diese sich stärker anwendungsbezogen orientieren.

Gleichzeitig wird in der Fachliteratur herausgestellt, dass sich womöglich gerade das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Germanistik und Lehrerbildung als fruchtbar erweisen könnte: „Bei zunehmendem Abbau der fachwissenschaftlichen Studiengänge könnten sich hier vielleicht auch neue Impulse für eine bessere und engagiertere Verzahnung und Abstimmung von fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Lehre ergeben“, postuliert z. B. Berwanger (2012, S. 120). Dabei ginge es, so Dehrmann und Standke (2012a, S. 111), keinesfalls darum, „die Angebote der verschiedenen Instanzen, die an der Lehrerbildung beteiligt sind, zu reduzieren oder sie gegeneinander auszuspielen“ (S. 111), sondern vielmehr müsse es darum gehen, die Schwerpunktsetzung innerhalb des Lehramtsstudiums hinsichtlich einer „Logik des Weges“ (ebd.) für die Studierenden transparent zu machen und miteinander in eine lebendige Debatte einzutreten, wie man gemeinsam die Schnittstellen zwischen den Disziplinen stärken und diese konstruktiver nutzen könnte.

2.1.3 Fokussierung: Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft

Um dies für die vorliegende Arbeit zu konkretisieren, soll im Folgenden die Fragestellung, wie eine solche Debatte aussehen kann, auf eine Kooperation zwischen Literaturdidaktik und Neuerer Deutscher Literaturwissenschaft (im Folgenden kurz als *Literaturwissenschaft* bezeichnet, ohne dabei die Mediävistik marginalisieren zu wollen) fokussiert werden. Beide sollen ebenfalls definitorisch umrissen werden:

Fokussiert man innerhalb der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur auf die *Literaturdidaktik*, zeigen sich auch hier unterschiedliche Definitions- und Konstruktionsversuche, die sich an oben beschriebener Ungeklärtheit des Selbstverständnisses entlang hangeln. So wird denn auch auf der einen Seite eine deutlich fachlich ausgerichtete Literaturdidaktik gefordert, auf der anderen aber gerade eine Unabhängigkeit der Literaturdidaktik durch eine Stärkung ihrer eigenen Wissenschaftlichkeit propagiert.

Im erstgenannten Fall, der fachlich ausgerichteten Literaturdidaktik, wird hinsichtlich „Grundlagen, Methoden und

Gegenständen, Ansprüchen, Problemen und Krisen“ (Bogdal, 2002, S. 13) nicht zwischen Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft unterschieden:

Literaturwissenschaftler und -didaktiker sind beide professionelle *Vermittler* von Literatur in staatlichen Institutionen (Universitäten und Schulen) mit einem gemeinsamen gesellschaftlichen (kulturellen) Auftrag. Sie legen Archive des Wissens über Literatur an und sichern ihren Fortbestand, sie leisten einen wichtigen Beitrag zum kulturellen Gedächtnis der Gesellschaft und geben die elaborierten Fähigkeiten im Umgang mit komplexen sprachlich-ästhetischen Gebilden weiter, die literarische Werke nun mal sind. (Ebd.; Hervorh. i. Orig.)

Wenn Bogdal mit dieser Herausstellung der Affinitäten zwischen den beiden Disziplinen die Literaturwissenschaft deziert in ihrer „Rolle als Vermittlerin“ von Literatur bestärkt, fordert er diese zugleich dazu auf, diese Vermittlungsrolle nicht vor der Folie „eines akademisch-philologischen Purismus“ (ebd.) in den Hintergrund zu drängen. Gleichzeitig stellt er aber auch heraus, dass die Literaturdidaktik einer „Vermittlung von Literatur“ (ebd.) zu folgen habe, welche durch eine Fachwissenschaft – nach Förster (2002) müsste das die Literaturtheorie sein – reguliert würde. Sie sei es, „die jeweils bestimmt, was es an literarischen Texten zu begreifen gilt und die Anordnung und Thematisierung von Unterrichtsgegenständen und -zielen leitet“ (S. 233–234). Brüggemann (2014) kritisiert diesen Ansatz, indem er darauf verweist, dass es für diese Annahme einer empirischen Überprüfung bedürfe, die bisher ausstehe. Auch stellt er den pädagogischen Nutzen eines rein „philologische[n] Instrumentarium[s]“ (S. 161) in Frage, wenn er zusammenfasst, dass die Literaturdidaktik darüber hinaus Fertigkeiten ausbilden müsse:

Soll die universitäre Literaturdidaktik mehr leisten als die (praktische) Einübung in literaturwissenschaftliche Praktiken der Literaturvermittlung, muss sie sich um die Konstruktion von Instrumenten bemühen, mit denen wissenschaftsfähiges Wissen über die Vermittlung von Literatur in öffentlichen Institutionen erhoben werden kann. (Ebd.)

Die Problematik, dass der Versuch, „universitäre Vermittlungspraxen im Rekurs auf den fachwissenschaftlichen Stand der Dinge in den Deutschunterricht zu exportieren“ (S. 158) notwendigerweise scheitern muss, weil er „blinde Flecken im Theorie-Praxis-Verhältnis“ (ebd.) – z. B. Verstehenshürden von Lernenden, Lernerangemessenheit des Gegenstandes u. a. – nicht berücksichtigt, bleibt also in diesem Ansatz bestehen.

Eine Literaturdidaktik, die sich aus der engen Abhängigkeit von philologischen Belangen herauslöst und sich zunehmend als eigenständige Disziplin begreift, versucht dieser Problematik zu begegnen, ohne sie aber ganz lösen zu können. Verwiesen wird darauf, dass für die Literaturdidaktik nicht die Literatur das zentrale Element sei, sondern die Vermittlungsprozesse, die Kompetenzentwicklung oder gar Bildung, die sich anhand des Gegenstandes eröffnen können. Dies sei ein grundsätzlicher Unterschied und so folgern Kepser und Abraham (2016): „Deutschdidaktik lässt sich daher nicht aus der Germanistik ableiten“ (S. 13). Stattdessen entwerfen sie das Modell einer Deutsch- bzw. Literaturdidaktik als „eingreifende Kulturwissenschaft“ (S. 18). Wenn Kulturwissenschaften verstanden werden als „Bündelung und Verschränkung all jener Forschungsinteressen, die kulturelle Phänomene fokussieren“ (S. 17), sei die Literaturdidaktik darin gut aufgehoben. Sowohl bzgl. der Inter- bzw. Transdisziplinarität des Faches mit seinen vielfältigen Bezugswissenschaften (z. B. Theater-, Medien-, Geschichtswissenschaft u. v. m.), als auch bzgl. eines „Methodenpluralismus“ (ebd.), welcher hermeneutische Verfahren ebenso wie qualitative oder quantitative empirische Forschungsstränge akzeptiere und wertschätze (ebd.).

Eingreifend sei sie, weil konkreter Deutschunterricht (empirisches) Forschungsfeld der Literaturdidaktik ist und die Entwicklungen innerhalb der Domäne direkten Einfluss auf die Praxis haben, z. B. „durch die theoretische Modellierung neuer Qualifikationsziele, durch neue Methodenangebote, durch das Erschließen neuer Gegenstandsbereiche und durch die Publikation neuer Unterrichtsideen“ (S. 18–19). Auch ist sie Akteurin sowohl in der Lehrerbildung als auch der Lehrerfortbildung. So definieren die Autoren zusammenfassend: „Literaturdidaktik beschäftigt sich als eingreifende Kulturwissenschaft mit der

wissenschaftlichen Erschließung des kulturellen Handlungsfeldes ‚Literatur‘ in Bezug auf vergangene, gegenwärtige und zukünftige Lehr-/Lernkontexte des Deutschunterrichts“ (S. 19; im Orig. hervorgehoben).

Darüber hinaus sieht Brüggemann (2014) gerade in dem Konstrukt Literaturunterricht eines, welches von „starken normative[n] Implikationen“ (S. 163) begleitet sei, denn „als Produkt staatlicher Lehrpläne und Prüfungsordnungen ist es durchsetzt von umstrittenen Vorstellungen davon, wie guter bzw. richtiger Literaturunterricht als Komponente einer politisch legitimierte[n] und staatlich verantworteten Grundbildung aussehen sollte“ (ebd.). Wenn Literaturdidaktik sich hierin involviere, so Brüggemann weiter, „droht sie allerdings ihre wissenschaftliche Beobachtungsrolle zu überschreiten und das wissenschaftliche Gebot der weltanschaulichen Unabhängigkeit und der Wertneutralität [...] zu verletzen“ (ebd.). Dem widersprechen Kepser und Abraham (2016) vehement. Sie halten es für „inakzeptabel“ (S. 14), wenn Fachdidaktiken sich wertneutral im Sinne Brüggemanns verhielten. Vielmehr sei es gerade eine zentrale Aufgabe der Fachdidaktik, „bildungspolitische Entscheidungen [...] kritisch [zu] begleiten“ (ebd.), wenn nicht gar diese mitzugestalten, wo möglich. Eine Abwendung von jeglicher Normativität sei für eine Fachdidaktik gefährlich, weil es zur „methodische[n] wie theoretische[n] Verarmung“ (S. 15) führe.

Es ist evident, dass die Frage, inwieweit Literaturdidaktik zugleich *eingreifende* Disziplin und *wissenschaftlich*, im Sinne einer distanzierten Neutralität sein kann, bisher ungeklärt ist. Ihr Fokus auf „Vermittlungsprozesse und Veränderungen auf der Seite der Lernenden“ (S. 19) grenzt sie einerseits von der Literaturwissenschaft ab, andererseits könne dies, so Brüggemann (2014), sie in ihrem ungesicherten Stand als eigenständige Wissenschaft weiter schwächen. Die Literaturdidaktik könne „sich nicht darauf beschränken, ihre disziplinäre Identität unterschwellig aus der Expertise des Praktikers zu beziehen“ (ebd., S. 165). Sondern es müsse darum gehen, Annahmen, die sich durchaus aus einem (schulischen) Praxisfeld ableiten lassen, empirisch zu belegen, um das eigene „bisweilen wohl intuitive[] Wissen über die Vermittlung und Vermittelbarkeit von Literatur dadurch als wahr zu erweisen“ (Brüggemann, 2014, S. 165), dass

dessen zunächst vorzunehmende Falsifizierung sich empirisch nicht bestätigen lässt (ebd.).

Die Anforderungen an eine Literaturdidaktik, welche sich von der Literaturwissenschaft als eigene Disziplin abgrenzen will, sind demnach vielgestaltig: Eine autonome Literaturdidaktik wird den vielfältigen Spannungsfeldern selbstbewusst begegnen und aus ihnen heraus eine Qualität definieren, in welcher sie sich zwar weiterhin als Vermittlerin zwischen unterschiedlichen Bezugswissenschaften begreift und weiterhin auch anwendungsorientiertes Wissen produziert und ‚eingreifend‘ – über die Universitätsgrenzen hinweg – tätig ist. Dennoch wird es für sie zentral sein, den Rat von Terhart (2012) zu beherzigen, der die Fachdidaktik ermahnt,

das in sie gesetzte Vertrauen, ja durchaus auch den erhaltenen Vorschusskredit, nunmehr [zu] rechtfertigen, indem sie sich auf nationaler und internationaler Ebene an Forschungs- und Entwicklungsprozessen beteilig[t]. [...] Grundlegend [...] bleibt die Forschungsleistung; nur hierüber kann eine Absicherung und Arrondierung der Situation in der Fachdidaktik erfolgen. (S. 140)

Hierfür bleibt – und diese Grenzziehung zu überwinden wird beispielhaft auch Teil dieser Arbeit sein – letztendlich der innerdisziplinäre Konflikt zu berücksichtigen, welcher zwischen den Polen einer empirischen und einem hermeneutisch-geisteswissenschaftlichen Didaktik zu trennen versucht. Das Potenzial aus beiden Perspektiven zu nutzen und gleichzeitig ein Beitrag zur Überwindung bzw. Verständigung der Standpunkte zu sein, versucht die vorliegende Arbeit. Warum das so signifikant ist, zeigt auch ein Blick in die Anforderungen, die an ein fachdidaktisches Studium im Rahmen der *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaft und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (KMK, 2019) gestellt werden:

Ein literaturdidaktisches Studium solle demnach die „Grundlagen“ für die „Vermittlung mehr unterrichtspraktisch definierter Kompetenzen“ (S. 3) legen. Im Vorbereitungsdienst solle daran angeknüpft werden können. Ebenso wie im fachwissenschaftlichen Studium, welches unten noch vertiefend untersucht wird, steht in dem Papier die *Anschlussfähigkeit* des zu

erwerbenden Wissens und Könnens im Fokus. Zentral ist die Forderung, dass die Lehramtsstudierenden am Ende ihres Studiums „fachwissenschaftliche bzw. fachpraktische Inhalte auf ihre Bildungswirksamkeit hin und unter didaktischen Aspekten analysieren“ (S. 4) können sollen. Diese Forderung kann als Kernproblem des Lehramtsstudiums bezeichnet werden. Sie ruft nach Fähigkeiten zur Vernetzung komplexer Konzepte, ohne diese dezidiert zu fördern bzw. ohne über den Transfer wissenschaftlicher Forschung in eine Handlungslogik und die damit verbundenen Schwierigkeiten zu sprechen. Vertieft wird diese Problematik im nachfolgenden Teilkapitel.

Unter „anschlussfähige[m] fachdidaktische[n] Wissen“ (ebd.) wird außerdem die Fähigkeit zur didaktischen Reduktion, die Verzahnung von fachdidaktischen und lernpsychologischen Forschungsergebnissen, die Diagnostik sowie Leistungsbeurteilung und der professionelle Umgang mit einer diversen Schülerschaft hinsichtlich eines individualisierenden, inkludierenden und differenzierenden Lernarrangements verstanden (ebd.). Dass all diese Forderungen mit den im Studium vorgesehenen wenigen Leistungseinheiten (die in der Fachdidaktik innerhalb des Studiums erworben werden müssen) kaum zu erreichen sind, bleibt an dieser Stelle kritisch angemerkt.²³

Welche fachdidaktischen Inhalte innerhalb der für die Fachdidaktik Deutsch veranschlagten Leistungspunkte im Studium erarbeitet werden sollen, zeigt nachfolgende Tabelle. Auch werden in dieser bereits Inhalte (fett) markiert, die für die Planung des Seminars maßgeblich waren, welches im Rahmen dieser Arbeit entwickelt und durchgeführt wurde.

23 Beispielhaft sei die Gewichtung der fachlichen und fachdidaktischen Studieninhalte anhand der bayerischen Lehramtsprüfungsordnung dargestellt, welche sich anhand der für die jeweiligen Bereiche vorgesehenen Leistungspunkte (ECTS) taxieren lassen. Für das Lehramt Gymnasium werden für die fachwissenschaftlichen Inhalte 184 ECTS veranschlagt. Vergleichend dazu werden für die fachdidaktischen Studieninhalte 20 ECTS festgesetzt, was bei zwei studierten Schulfächern zehn ECTS pro Fachdidaktik entspricht. In den anderen – den sogenannten ‚nicht-vertieften‘ Lehramtsstudiengängen der Grund-, Mittel- und Realschule – sind die fachdidaktischen Studienanteile zwar höher, der fachwissenschaftliche Inhalt überwiegt aber weiterhin. (Vertiefend hierzu auch Krauss, Lindl, Schilcher & Tepner, 2017, S. 52.)

Tabelle 2. Studieninhalte der Fachdidaktik Deutsch (KMK, 2019, S. 28)

Fachdidaktik Deutsch

- **Theorie und Konzepte des Deutschunterrichts und seiner Lernbereiche**, einschließlich der Erprobung im Unterricht
- mehrsprachenorientierter Deutschunterricht, Zweitspracherwerb (insb. Schriftspracherwerb und zunehmend fachbezogenes Sprachhandeln im Unterricht)
- Grundlagen der Sprachförderung
- **Umgang mit Texten**, Filmen und elektronischen/digitalen Medien
- **Methoden und Verfahren der Textanalyse/Textinterpretation** im Unterricht, einschließlich der **Anleitung zur angemessenen Anschlusskommunikation**
- literaturgeschichtliche, gattungsspezifische, thematische und biographische Aspekte unter fachdidaktischer Perspektive
- Konzepte, Ziele und Aufgaben des Deutschunterrichts im Wandel: Überblick und Vertiefung nach 1945
- **Verläufe des sprachlichen und literarischen Kompetenzerwerbs**
- **ziel-, schüler- und fachgerechte Planung**, Durchführung und Reflexion **kompetenzorientierten Deutschunterrichts** unter Berücksichtigung individueller Förderbedarfe in heterogenen Lerngruppen, insbesondere bei der Auswahl sprachlicher und literarischer Unterrichtsgegenstände und der **Entwicklung von Aufgabenkonzepten, die differenzierte Lernprozesse auf unterschiedlichen Aneignungsniveaus ermöglichen**
- Formen der unterrichtlichen Kooperation mit sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften und sonstigem pädagogischen Personal bei der Planung, Durchführung und Reflexion inklusiven Unterrichts

Untersucht man ergänzend die *Literaturwissenschaft*, ist sie zusammenfassend folgendermaßen zu skizzieren: Literaturwissenschaft untersucht Texte unterschiedlicher Art, die mit dem Spannungsverhältnis zwischen Faktualität und Fiktionalität arbeiten. Es geht dabei um die sprachliche, strukturelle und kultur-historische Analyse sowohl der Textproduktion, -rezeption als auch -bewertung. (Allkemper & Eke, 2016; S. Becker, Hummel & Sander, 2006; Jahraus, 2011; Krahl, 2015a) Dabei findet innerhalb der universitären Sozialisation eine Einübung in wissenschaftliche Interaktionspraktiken statt. Ebenso lernen die Studierenden, literaturwissenschaftliche Diskurse kritisch reflektieren und einordnen zu können (Lehndorf, 2018, S. 21). Dabei steht der literarische Text – sei dieser in geschriebener, verfilmter oder in anderer medialer Form repräsentiert – im Zentrum der Kommunikation:

Als Textwissenschaft beschäftigt sich die Literaturwissenschaft [...] mit der *Interpretation* von Texten, mit *Literaturgeschichte*sschreibung und *Edition*, *Kultur-* und *Mentalitätsgeschichte* [...] sowie mit *theoretischen und systematischen Fragen* des Faches (Literaturtheorie). (Allkemper & Eke, 2016, S. 27; Hervorh. i. Orig.)

In diversen literaturtheoretischen Ausrichtungen, z. B. *Literatur- und Mediensemiotik*, *Hermeneutik*, *Dekonstruktion*, *psychoanalytisch vorgehende Literaturwissenschaft* oder *Gender Studies*, werden die unterschiedlichen Texte und Textkorpora untersucht und reflexiv bzw. auch metareflexiv problematisiert.²⁴ Innerhalb der vorliegenden Arbeit werden vor allem die Literatursemiotik und Hermeneutik als für die Schule besonders ergiebige Richtungen genauer in den Blick genommen und einer vergleichenden Analyse unterzogen, was in Kapitel 3 geschehen wird.

Die literaturwissenschaftlichen Kompetenzen, welche ein fachliches Studium ausbauen soll, richten sich v. a. darauf, „germanistische Vorstellungen eines legitimen Umgangs mit Sprache und Literatur“ (Brüggemann, 2014, S. 148) diskutieren zu können. Auch sollten Germanistikstudierende ein erhöhtes Sprachempfinden aufbauen sowie Irritationen hinsichtlich eines „förderungswürdigen Literatur- und Medienkonsums“ (ebd.) aushalten bzw. hervorrufen und sich kritisch mit „eingespielte[n] Hierarchieverhältnisse[n]“ (ebd.) in diesem Kontext auseinandersetzen, also z. B. die Aspekte bei der Entwicklung eines Lektürekansons kennen und hinterfragen. (Ebd.)

Interessant ist für vorliegende Fragestellung aber vor allem das Interpretieren von Texten – eine Herausforderung, die Studierende häufig als schwierig empfinden (Freudenberg, 2016, S. 33–34; Harzer, 2017; Susteck, 2018, S. 290–294). Hierbei gilt die Zielvorgabe, dass bei der analytischen und interpretativen Arbeit mit Texten die gebräuchlichen „wissenschafts-theoretischen Normen gelten müssen“ (Titzmann, 1989, S. 20). Die Deutung und Kontextualisierung eines literarischen Textes müsse

24 Für eine ausführliche Erläuterung dieser Literaturtheorien siehe z. B. Morgenroth (2016) oder einschlägige Werke zur Einführung in die Literaturwissenschaft: z.B. Kittstein, Kugler & Ritthaler (2019); Allkemper & Eke (2016); S. Becker, Hummel & Sander (2006); Jahraus (2015); Jeßing & Köhnen (2017, 2019); Krahl (2015a).

dabei „eindeutig intersubjektiv verstehbar“ (ebd., S. 21), „widerspruchsfrei“ (ebd., S. 22) und „empirisch nachprüfbar, d. h. verifizierbar bzw. falsifizierbar“ (ebd.) sein. Diese grundsätzlichen Anforderungen an ein literaturwissenschaftliches Seminar verlangen von den Lernenden eine „Einübung in den [allgemeinen] wissenschaftlichen Diskurs“ (Lehndorf, 2018, S. 21) und stellen in dieser Blickrichtung bereits mögliche Anknüpfungspunkte für eine fächerübergreifende Professionalisierung angehender Deutschlehrkräfte heraus. Allerdings verweist Lehndorf (2018) darauf, dass die Schwierigkeit, bei Fragen obiger Art zusammenzuarbeiten, daran liegen könnte, dass die Fachwissenschaft und Fachdidaktik „variierende Vorstellungen“ (ebd., S. 21) hinsichtlich des Verständnisses von Professionalisierung aufwiesen. Dies bestätigen auch die explorativen Befunde aus der fächerverbindenden Zusammenarbeit von M. Dick und Seefried (2019, S. 153). Eine Auseinandersetzung mit Konzepten fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Professionswissens in Kapitel 2.1.1 soll diese Herausforderung daher theoretisch fundieren. Somit wird die Grundlage für eine Definition von vernetztem Professionswissen gelegt.

An dieser Stelle kann die Frage nach dem fachlichen Rahmen eines gelungenen literaturwissenschaftlichen Studiums mit Blick auf die *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (KMK, 2019) noch präzisiert werden. Grundsätzlich werden diese Anforderungen berufsfeldbezogen hergeleitet. Das bedeutet, dass den Autor*innen die „spezifischen Anforderungen, die die Schule stellt“, bewusst sind, gleichzeitig verweisen sie aber darauf, dass „größere Bereiche des lehramtsbezogenen fachwissenschaftlichen Lehrangebots Teil des Studienangebotes eines Faches insgesamt sind“ (KMK, 2019, S. 5). Das daraus entstehende Spannungsverhältnis zwischen Anspruch und Wirklichkeit wird in dem Papier nicht aufgelöst.

Vielmehr wird es durch weitere Forderungen gestärkt, wenn dezidiert nicht nur ein (Fach-)Wissenserwerb gefordert wird, sondern die Förderung von „Kenntnisse[n], Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen“ (ebd., S. 3), also das Studium kompetenzorientiert gedacht wird. Hiermit stellen die Autor*innen neben den Berufsfeldbezug einen deutlichen Anwendungs-

bezug, der sich im Bereich der Fachwissenschaft auf ein „*anschlussfähiges* Fachwissen“ (KMK, 2019, S. 3; Hervorh. M. D.) herunterbrechen lässt. Dieses ist insofern erwähnenswert, als es – neben dem obligatorischen Verfügungs- und Orientierungswissen (u. a.) – dezidiert darauf abzielt, dass die Studierenden eigenständig „*fach- bzw. fachrichtungsübergreifende Qualifikationen* entwickeln“ (ebd., S. 4; Hervorh. i. Orig.) können. Dies solle durch den „Einblick [] in andere Disziplinen“ (ebd.) gelingen. Auch im „*Fachspezifische[n] Kompetenzprofil*“ (ebd., S. 26) wird die Anforderung gestellt, dass angehende Deutschlehrkräfte „*Sachwissen [...] im Hinblick auf Kinder und Jugendliche [vernetzen]*“ (ebd.) können. Fachwissenschaftliches Wissen und Können wird also immer hinsichtlich dessen Anschlussfähigkeit gedacht und im Rahmen der *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* als ein Konstrukt angelegt, welches ohne eine vernetzende Komponente zu z. B. fachdidaktischen Belangen gar nicht ausreichen kann. Dass dieses vernetzende Moment aber im Rahmen des Studiums kaum adressiert wird, ist Teil der Problematik, die es zu verhandeln gilt.

Fasst man die Positionen der Fachwissenschaft – im Speziellen der Literaturwissenschaft – zusammen, zeigt sich, dass diese einen wichtigen Beitrag für die wissenschaftliche Bildung der Lehramtsstudierenden leistet, dabei aber nicht selten aus dem Blick verliert, dass die Tätigkeit als Lehrerbildner*in fordert, sich mit Positionen und Zielstellungen des Lehramtsstudiums auseinanderzusetzen. Das Potenzial, welches aus einer interdisziplinären Auseinandersetzung mit dem Berufsfeldbezug der fachdidaktischen Kompetenzen erwachsen kann, ist mannigfaltig. Es bedarf allerdings eines (veränderten) Wissenschaftshabitus, der die Vermittlung eines „*pädagogische[n] Ethos reiner Wissenschaftlichkeit*“ (Kämper-van den Boogaart, 2010, S. 268) nicht aufgibt, also für einen „*Modus der kognitiv-intellektuellen Welterschließung als solchen*“ (Wernet & Kreuter, 2007, S. 195) wirbt, aber gleichzeitig die Sozialisation in die Wissenschaft als (nur) einen der wesentlichen Schritte in der Lehrerbildung sieht. Vielmehr müsste es darüber hinaus gelingen, die Anschlussstellen, Diskrepanzen und Übereinstimmungen zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik in einen lebendigen Diskurs zu tragen.

Die Tatsache, dass in den kultusministeriellen Standards für die Lehrerbildung (KMK, 2019) die Fachwissenschaft und Fachdidaktik getrennt voneinander behandelt und in ihren Inhalten aufgelistet werden, zeichnet die aktuelle Situation innerhalb der Lehrerbildung in Deutschland nach (Kap. 1.1). Wie aufgezeigt wurde, werden die verschiedenen Dimensionen des Professionswissens fragmentiert vermittelt und demnach auch abgebildet. Die Problematik, die sich aus dem Thema Fragmentierung, Zersplitterung oder Differentsetzung innerhalb des Lehramtsstudiums ergibt, soll im Folgenden dargestellt und in „Handlungsbedarfe“ (Frister, 2018, S. 17) umgemünzt werden.

2.1.4 Fragmentierung im Lehramtsstudium

Lammerding, Bremerich-Vos, Buchholtz und König (2019) differenzieren zwei Typen der Fragmentierung im Lehramtsstudium: Zum einen sei das die Unverbundenheit der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Inhalte, zweitens wird das Theorie-Praxis-Problem, welches eine Diskrepanz zwischen universitärem Wissen und schulpraktischem Handeln aufzeigt, identifiziert. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf den ersten Typ der Fragmentierung, wird aber an gegebener Stelle den Brückenschlag in das zweite Forschungsfeld vollziehen.

Die Grundproblematik in dem ungeklärten Verhältnis zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik lässt sich anhand der Metapher der „fremden Schwestern auf den Punkt [bringen] – Schwestern, die sich trotz der Gemeinsamkeiten ihres Forschungsfeldes in ihren wissenschaftstheoretischen Zugriffen auf dieses Feld so grundlegend unterscheiden, dass damit die gegenseitige Verständigung erheblich erschwert ist“ (Winkler & Schmidt, 2016b, S. 7).²⁵ Dass mit diesem schwierigen Verhältnis aber auch eine grundsätzliche ‚familiäre Bindung‘ einhergeht, die beide Positionen auffordert, sich mit dieser Beziehung

25 Ursprünglich wurde dieses Bild der fremden Schwestern von Ewald Terhart (2002) für die Beschreibung des Verhältnisses von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lernforschung entwickelt; von Winkler und Schmidt (2016b) wurde es dann auf die Fachdidaktik Deutsch übertragen, die sich in den verschiedenen Bezugsdisziplinen zu behaupten habe. Ob sie dabei die Rolle einer „Integrationsfigur“ (ebd., S. 7) oder „Konkurrentin“ (ebd.) einnehmen wird, sei – so die Autorinnen – noch verhandlungs offen.

auseinanderzusetzen, scheint hoffnungsfördernd. Ein Verhältnis, das in der Literatur weitgehend als „klärungsbedürftig“ (Brüggemann, 2014, S. 143) beschrieben wird, weil sich die vorgestellten Selbstverständnisse und das Engagement so deutlich aneinander reiben, ist aber eines, das viel Potenzial für gemeinsame Aushandlungsprozesse mit sich bringt. Denn – um einen Seitenblick in einen anderen Bereich zu werfen – aus der Arbeit im *Change Management* weiß man schon: „Konflikte erzeugen Reibungsgewinne“ (S. J. Dick, Wegst & Dick, 2017, S. 292). Für eine solche Aushandlung bedarf es der Klärung der vorherrschenden Verhältnisse, Vorstellungen und Wertmaßstäbe, wie sie im vorangegangenen Teilkapitel vorgenommen wurde. Die angesprochenen Aspekte werden sich nicht gänzlich harmonisieren lassen, aber aus der Aushandlung möglicher Handlungsoptionen für die Lehrerbildung in Deutschland sowie einen Blick in berufsbezogene Überzeugungen der Lehrenden im Umgang mit vernetzter Lehre sollen Ansatzpunkte gefunden werden, die eine Klärung in die Wege leiten.

So sieht etwa Frister (2018) eine Option gegen die Fragmentierung darin, dass der im KMK-Beschluss geforderte Anwendungsbezug und damit die Anknüpfung des Lehrkräftewissens an schulische Belange sich im Studium stärker manifestieren und deutlicher fokussiert werden sollten. Hinsichtlich der empirischen Relevanz fachdidaktischen Wissens für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern, sei die Reduktion fachdidaktischer Studienanteile (im Vergleich zu fachwissenschaftlichen) fragwürdig und gegebenenfalls sogar unangemessen, so Bauer et al. (2013). Es sei also ein erster Handlungsbedarf diesbezüglich festgehalten, dass gefordert wird, „die Gewichtung der Studienanteile auf den Lehrerberuf ab[zu]stimmen“ (Frister, 2018, S. 17).

Ein zweites Handlungsfeld müsste sein, im Bewusstsein der unterschiedlichen Selbstverständnisse von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, die Rolle der Lehramtsstudierenden zu stärken und das Lehrangebot derartig zu gestalten, dass es deren professionsbezogenen Bedürfnisse stärker berücksichtige. Diese Forderung richtet sich vor allem an die Fachwissenschaften, für welche es wichtig sei, „Lehramtsstudierende als eine Zielgruppe eigener Dignität wahrzunehmen“ (ebd., S. 18). Dass und wie sich die Anliegen und Bedürfnisse von Lehramtsstudierenden von

denen der Studierenden ohne Lehramtsbezug unterscheiden, müsse zunächst in einem fächerübergreifenden Diskurs transparent gemacht und dem dann mit einem angepassten Lehrangebot begegnet werden. Wichtig sei dies auch, um zu vermeiden, dass Lehramtsstudierende eine „szientistische[] Abbilddidaktik in den Schulen“ betreiben, „die verkenne, dass Zielbestimmung und Inhaltsauswahl zuvorderst bildungstheoretisch zu lösende Probleme sind“ (Neuweg, 2013, S. 302). Es müssten demnach die „*Lehrangebote der Studienanteile professionsorientiert begründe[t]*“ (Frister, 2018, S. 18; Hervorh. i. Orig.) werden, um das „Spannungsverhältnis von fachakademischer Ausbildung einerseits und spezifischen professionsorientierten Angeboten für die Lehrerbildung andererseits auflösen“ (BLV, 2013, § 3c) zu können. (Frister, 2018, S. 18–19)

Das dritte Handlungsfeld adressiert die konsequente Verzahnung der einzelnen Fachsäulen innerhalb des Studiums. Es müsse darum gehen, von vornherein die Transferfähigkeit der Studierenden zwischen den einzelnen Wissensdimensionen zu schulen (Barzel et al., 2016, S. 34). Der Fachdidaktik kommt dabei eine wichtige Rolle zu, wenn sie sich als ‚Brückendisziplin‘ begreift. Es sei ihre Aufgabe, „die Verschränkung der Professionskomponenten, die auf dem forschungsaktuellen Niveau der Fachwissenschaft – und nicht auf dem des Schulkanons – erfolgen muss, [zu gewährleisten], um der Stagnation schulischer Bildung entgegenzuwirken“ (Härle & Busse, 2018a, S. 26). Darüber hinaus ist aber auch das Engagement der Fachwissenschaften nötig. Härle und Busse (2018a) fordern von diesen,

dass sie sich bewusst, gezielt und differenziert auf die Aufgaben in der Lehrerbildung einstellen und hierfür spezifische Forschungs- und Lehrthemen bearbeiten, da sich keineswegs, wie bisweilen behauptet, an *allen* Themen wesentliche Fragestellungen bzw. Methoden des Fachs lernen lassen. Vielmehr müssen die für weitergehende Bildungsprozesse relevanten *fachspezifischen Inhalte* ermittelt und vermittelt werden. (S. 26; Hervorh. i. Orig.)

Wenn beide Positionen vereint werden, die „*Verzahnung der Studienanteile des Lehramtsstudiums*“ (Frister, 2018, S. 19; Hervorh. i. Orig.) also stärker verfolgt wird, gehe damit auch ein höheres Identifikationspotenzial mit dem Lehramtsstudium

einher. Es könnte damit auch einer „Wahrnehmung von Heimatlosigkeit“ (S. 20), wie es Lehramtsstudierende häufiger empfinden als reine Fachstudierende, vorgebeugt werden (ebd.).

In der Diskussion der Frage, was mögliche Hemmnisse und auch Potenziale für eine In-Bezug-Setzung zwischen den Disziplinen sein könnten, können weiter qualitative Untersuchungen zu berufsbezogenen Überzeugungen²⁶ von Lehrenden, die bereits vernetzte Veranstaltungen in der Lehrerbildung durchführen, wertvoll sein. Die Befunde stammen aus einer Interviewstudie mit Lehrenden an der Universität Jena (Winkler & Wieser, 2017; Zühlsdorf, Pettig et al., 2018). Es deutet sich aus den Befunden an, dass der „Fachwissenschaft in Kooperationsseminaren vorwiegend die Rolle zukommt, für ein vertieftes Verständnis des Schulstoffes (vgl. Baumer & Kunter, 2011, S. 37) zu sorgen. Die Fachdidaktik dagegen ist in erster Linie für Fragen der Vermittlung zuständig“ (Winkler & Wieser, 2017, S. 409). Wenn auch naheliegend, zeigt dieser Befund ein dominantes, aber verkürztes Bild der beiden beteiligten Disziplinen bzgl. eines Zusammenwirkens in der Lehrerbildung. Für die Fachwissenschaft gilt dies, da mit der Fragestellung „Wie mache ich aus diesem Stoff Unterrichtseinheiten und ein Unterrichtsthema?“ (ebd., S. 407) aus dem Blick geraten kann, dass fachwissenschaftliches Wissen „Reflexionskriterien bietet[, anhand derer sich Problemstellungen der deutschunterrichtlichen Praxis in neuem Licht betrachten oder erklären lassen“²⁷ (ebd.). Bezüglich der Fachdidaktik hatte bereits Ivo (1977) darauf verwiesen, dass man diese nicht als bloße Vermittlungswissenschaft deklarieren könne, weil sie eben *nicht* eine Abbilddidaktik der Fachwissenschaft sein will und unreflektiert deren Modelle und Konzepte in einen Vermittlungskontext transferiere. Stattdessen bietet sie eigenständiges wissenschaftliches Wissen als Reflexionsfolie für Vermittlungssituationen an (Kap. 2.1.1).

Die Befunde zeigen aber auch, dass „[e]ine grundlegende

26 Berufsbezogene Überzeugungen (*teacher beliefs*) werden mit Reusser und Pauli (2014) definiert als „affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden“ (S. 642).

27 Dieser Aspekt wurde in dem hier zitierten Jenaer Forschungsprojekt von einigen Interviewpartner*innen als eine Funktion fachwissenschaftlichen Wissens angemerkt (Winkler & Wieser, 2017, S. 407; vgl. auch Zühlsdorf et al., 2018).

Frage, die von Lehrenden in den Kooperationsseminaren zu klären ist, [darin] besteht, welche Rolle fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lerngegenständen zugewiesen wird und wie diese miteinander verknüpft werden“ (Winkler & Wieser, 2017, S. 407; vgl. auch Zühlsdorf et al., 2018). Denn die oben beschriebene, in Kooperationsveranstaltungen häufig bemühte Rollenteilung – die Fachwissenschaft sei zuständig für die Analyse des Gegenstands, die Fachdidaktik für die Vermittlung – ist nicht nur aus den beschriebenen Gründen strittig. Es manifestieren sich auch in der Umsetzung einer solchen ‚Aufgabenverteilung‘ hochschuldidaktische Schwierigkeiten, wie ein/eine Interviewpartner*in berichtet:

Wir haben es schon mal so gemacht, dass wir in einer Sitzung die Hälfte fachdidaktisch und die Hälfte [fach]wissenschaftlich gemacht haben. Das hat sich nicht ganz so bewährt, leider. Auch wenn das vom Ansatz her, glaube ich, gut ist. Deshalb machen wir das jetzt so, dass wir oft eine [fach]wissenschaftliche, eine fachdidaktische Sitzung abwechselnd machen. [...] Wenn man das getrennt macht, dann läuft man natürlich Gefahr, dass es keine richtig enge Verknüpfung zwischen den beiden Teilen gibt [...] (GER4, 00:05:06) (Winkler & Wieser, 2017, S. 408)

Diese Aussage bringt auf den Punkt, was die Schwierigkeit bei der Gestaltung von vernetzter Lehre ist: die „Gefahr, dass es keine richtig enge Verknüpfung zwischen den beiden Teilen gibt“. Dies adressiert, was im Titel der vorliegenden Arbeit als Impuls gesetzt wurde und die nachfolgenden Untersuchungen leitet: Das Bestreben, Fragmentierung nicht nur durch ein übergreifendes Thema additiv zu bearbeiten, sondern Elemente zu installieren, die tiefenwirksame Vernetzung aktivieren. Damit werden viele weitere Fragestellungen angestoßen, was Winkler und Wieser (2017) wie folgt umreißen:

Die Forderung nach einer stärkeren Kooperation und Vernetzung wirft [...] vielfältige und grundsätzliche Fragen an die (fachliche) Lehrerbildung auf. Aus der Perspektive der Lehrerbildungsforschung betreffen diese Fragen zunächst Gelingensbedingungen der Kooperation und Vernetzung: Wie, d. h. durch welche Lehr- und Lernformate kann die Verknüpfung von fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen in der ersten Phase der

Lehrerbildung angebahnt werden? Woran lässt sich der Erfolg bemessen und vor welche Herausforderungen stellen die entsprechenden Angebote Lehrende wie Studierende? (S. 401)

Diese Herausforderungen der Vernetzung, seien sie theoretischer, struktureller, definatorischer oder konzeptioneller Art, werden im Folgenden erörtert.

2.2 VERNETZTES PROFESSIONSWISSEN DURCH DE-FRAGMENTIERUNG?

Wenn Fragmentierung im Lehramtsstudium überwunden werden soll, wenn Studierende innerhalb ihres Studiums tatsächlich das lernen, was die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen in der Lehrerbildung fordern, nämlich, „fachwissenschaftliche [...] Inhalte auf ihre Bildungswirksamkeit hin und unter didaktischen Aspekten [zu] analysieren“ (KMK, 2019, S. 4), dann stellt sich die Frage, wie ein solches vernetztes Professionswissen etabliert werden kann. Dabei wird es darum gehen müssen, disziplinäre restriktive Haltungen, wie sie oben analysiert wurden, zu überwinden. Es wird aber auch darum gehen, Studienelemente, die von den Studierenden oftmals als „zersplittert“ (Jürgen Mayer et al., 2018, S. 10) wahrgenommen werden, so in Bezug zu setzen, dass nicht eine bloße Addition ähnlicher Studieninhalte erfolgt (vgl. die Interviewstudie von Winkler & Wieser, 2017, S. 408), sondern aus diesen „kumulative Effekte und Synergien“ (Jürgen Mayer et al., 2018, S. 11) abgeleitet werden können. Dabei stehen die Studierenden sowie Hochschullehrenden zahlreichen Herausforderungen gegenüber. Denn es genüge nicht, ein Angebot zu schaffen, dass inhaltliche Bezüge zur Nachbardisziplin aufzeigt, sondern es gehe darum, „bei Studierenden ein Stoff- und Vermittlungswissen verknüpfendes Denken“ (Masanek, 2018, S. 153) im Sinne einer „innere[n] Erzeugungsgrundlage für kompetentes Verhalten“ (Neuweg, 2014, S. 584) in die Wege zu leiten. Welche Zielstellungen mit einem solchen Lehrangebot verfolgt werden, fassen Jürgen Mayer et al. (2018) zusammen: Durch vernetzte Lehr-Lernangebote soll/sollen

- synergetische Lernwirkungen erzeugt und kohärentes Wissen durch eine Verknüpfung und Integration von Wissensbereichen ausgebildet werden. [...]
- eine bessere Anwendbarkeit von Wissen durch einen stärkeren Professionsbezug erreicht werden. [...]
- die Reflexionsfähigkeit der Studierenden erhöht und ihre fächerübergreifenden Kompetenzen gestärkt werden, indem im Rahmen von transdisziplinärem Lernen z. B. die Perspektiven verschiedener Fachdidaktiken vernetzt werden.
- die Diskontinuität von Schule, Universität und Berufspraxis durch stärkere Bezüge der Professionswissensbereiche untereinander auf der einen Seite aber auch durch den systematischen Einbezug von Praxissituationen verringert werden. (S. 14)

Mit diesen Forderungen für eine vernetzte Lehrerbildung stellen die Autor*innen einen hohen Anspruch. Um ebendiesem zu problematisieren, sollen zunächst die genannten Professionswissensbereiche noch transparenter gemacht werden, indem ein Bezug zu empirischen Operationalisierungsversuchen, u. a. dem viel zitierten Modell einer professionellen Handlungskompetenz (COACTIV) von Baumert und Kunter (2006) und dessen Übertragung auf das Fach Deutsch im Projekt FALKO-D (Pissarek & Schilcher, 2017), hergestellt wird. Dass mit dem Fokus auf das Professionswissen auch geklärt werden muss, wie wir in dieser Arbeit Wissen, Können und Kompetenz unterscheiden, soll dabei vorangestellt werden. Auch soll untersucht werden, was genau unter dem Terminus *vernetztes Professionswissen* gemeint ist, warum dieses gerade für angehende Lehrkräfte so zentral ist und wie dieses gefördert werden könnte.

Weiterhin werden curriculare Herausforderungen einer de-fragmentierenden Lehrerbildung in den Blick genommen. Insbesondere wird es darum gehen, diesen mit konkreten Strategien und Modellen der Vernetzung zu begegnen, auch, um sichtbar zu machen, wie divers sich Vernetzung in der Lehrerbildung ausdrücken kann. Anhand der von M. Dick und Seefried (2019) skizzierten und in dieser Arbeit weiterentwickelten Überlegungen, sollen darüber hinaus theoretische Rahmenbedingungen von de-fragmentierenden Lehr-Lernarrangements aufgeschlüsselt werden (Kap. 2.2.2.1). Gerade wenn sich vernetzende Seminare

nicht nur aufgrund ihrer Interdisziplinarität abheben, sondern sie auch den Anspruch haben, innovativ, kompetenzorientiert und implementierbar zu sein, zeigt sich, dass De-Fragmentierung mehrdimensional sein muss, um vernetztes Professionswissen anzuregen. Wie sich die Wirksamkeit eines solchen vernetzten Lehr-Lernarrangements messen lassen könnte, dazu wird ebenfalls der Forschungsstand dargelegt.

2.2.1 Theoretische Annäherung an vernetztes Professionswissen

„Fachwissen ist die Grundlage, auf der fachdidaktische Beweglichkeit entstehen kann“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 496); beide Aspekte sind für das Handeln und Denken angehender Lehrkräfte unerlässlich. Daran anknüpfend wird in der Fachliteratur Fachwissen als „notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung für guten Unterricht“ (Neuweg, 2014, S. 589) gesetzt. Wenn Vernetzung gelingen soll, postuliert Mittelstraß (2015), muss das eine dem anderen Raum zur Entfaltung gewähren, bevor es sich annähern kann: „Es [gibt] [...] keine interdisziplinäre Kompetenz, die disziplinäre Kompetenzen ersetzen könnte: interdisziplinäre Kompetenz setzt disziplinäre Kompetenzen voraus. Ohne diese würde Interdisziplinarität zur bloßen wissenschaftspolitischen Rhetorik“ (S. 154).

Daran anschließend will eine Lehrerwissensforschung sowohl untersuchen, welche disziplinären Wissensbereiche (z. B. Fachwissen und fachdidaktisches Wissen) für ein erfolgreiches Lehrerhandeln maßgebend sind und – grundlegend – welchen Wissensbegriff eine Operationalisierung solcher Wissens- bzw. Kompetenzfacetten nutzt, um greifbar zu machen, wie eine „interdisziplinäre Kompetenz“ (ebd.) sich konstituieren könnte. Dabei versteht sich Lehrerwissensforschung als „Scharnierstelle zwischen Lehrerbildungs- und Lehrerkompetenzforschung“ (Neuweg, 2014, S. 583) und versucht somit die Mehrdimensionalität greifbar und die oftmals in den Forschungsrichtungen auftretende Mehrdeutigkeit mancher Konzepte deutlich zu machen.

Eine klare Trennung der Bereiche des Lehrerwissens skizzierte zuerst L. Shulman (1986). Auf dessen Untersuchungen aufbauend, entwickelte sich seit den 1980er-Jahren im englisch-

und deutschsprachigen Raum eine Diskussion, die sich immer wieder auf diese grundlegende Differenzierung bezieht. So halten etwa Günther et al. (2017), unter Bezugnahme auf Shulmans Kategorisierung des Lehrerwissens, fest: „Beim Professionswissen und deren [*sic*] Charakterisierung hat sich eine Einteilung in drei Wissensbereiche durchgesetzt: Fachwissen (*content knowledge*), fachdidaktisches (*pedagogical content knowledge*) und pädagogisches Wissen (*pedagogical knowledge*)“ (S. 219; Hervorh. i. Orig.), die sich häufig in den Abkürzungen CK, PCK und PK wiederfinden. Diese theoretisch differenzierbaren Bereiche sind Grundlage von Large-Scale-Studien, wie TEDS-M (Blömeke et al., 2011) oder Baumert und Kunters (2006) prominentem COACTIV-Projekt. Letztere modellieren die genannten Bereiche fachgebunden (hier für das Fach Mathematik) als „zentrale Kompetenzfacetten“ (S. 482) professionellen Wissens und werden somit auch für die Deutschdidaktik eine wichtige Forschungsgrundlage (z. B. TEDS-LT und FALCO-D). Untenstehend werden die Forschungsprojekte und Wissensbereiche, fokussiert auf die beiden hier relevanten Dimensionen, präzisiert.

Zunächst aber wird es wichtig sein zu klären, welche Struktur und Form das besprochene Lehrerwissen annehmen kann, denn „[u]m fachliches und fachdidaktisches Wissen und Können von Lehrkräften zu erfassen, bedarf es einer Theorie des Gegenstandes, der Wissensformen und der Wissensstruktur“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 493). Da in der Forschungsliteratur die Modelle von Lehrerwissen und -können höchst heterogen diskutiert werden und vielfach über die Unschärfe, mit der die Begriffe verwendet werden, geklagt wird (z. B. Härle & Busse, 2018; Neuweg, 2014), soll an dieser Stelle eine knappe Erläuterung folgen.

2.2.1.1 Lehrerwissen – Lehrerkönnen – Lehrerkompetenz. Eine Begriffsklärung

Arbeitet man mit der modellhaften Trennung zwischen Fachwissen (CK) und fachdidaktischem Wissen (PCK), ist es notwendig, zunächst zu klären, auf welche Realisationsform des Wissens sich diese Aufteilung bezieht. Neuweg (2014) versucht sich an einer zusammenfassenden Dimensionierung der oft unscharf verwendeten Begrifflichkeiten bzgl. eines „Wissen[s] der

Wissensvermittler“ (S. 583). Er unterscheidet zwischen einem „Ausbildungswissen (,Wissen 1‘“ (S. 587), einem Wissen welches sich bereits in „mentale Strukturen“ (S. 585) integriert hat („Wissen 2“) und einem Wissen, das sich als „Können“ niederschlägt („Wissen 3“) (S. 583).

„Wissen 1“ fasst somit „Wissen im objektiven Sinne“ (S. 584) oder auch lehr- bzw. lernbares, deklaratives Ausbildungswissen („Wissen im Buch“; ebd.) zusammen. Berücksichtigt man neben der Repräsentationsform (explizit oder implizit) auch die „Dimension des Lernweges (explizit oder implizit)“ (S. 601), so lässt sich subsumieren, dass es sich hierbei um „durch explizite Instruktionen erworbene und nach wie vor verbalisierbare Kenntnisse, die entweder selbstinstruktiv im Handeln Verwendung finden oder aber im ungünstigen Fall träge bleiben“ (S. 601) handelt.

Unter „Wissen 2“ fasst Neuweg die „kognitiven Strukturen von Lehrern (Wissen im subjektiven Sinne als mentales Phänomen, ‚Wissen im Kopf‘ [...]“ (S. 584) zusammen. Dabei handelt es sich um weitestgehend verinnerlichte Lernergebnisse, die als „innere Erzeugungsgrundlage für kompetentes Verhalten“ (ebd.) genutzt werden. Dieses meist nur noch in Teilen verbalisierbare Wissen wird oft mit konzeptuellem oder prozeduralem Wissen beschrieben. Damit werden Verknüpfungen zwischen Wissenskonzepten und deren Strukturierung bzw. Generalisierung in Kategorien, Modelle oder Theorien verstanden (konzeptuelles Wissen) und in einem weiteren Schritt deren Anwendung in gegenstandsadäquaten Techniken, Methoden oder Prozeduren (prozedurales Wissen) (Krathwohl, 2002, S. 214). ‚Wissen 2‘ schließt auch das Schemata-Konzept (Tenorth, 2006, S. 589–590), subjektive Theorien, epistemologische Überzeugungen und professionelle Werthaltungen mit ein. (Ebd.) Den Unterschied zwischen prozeduralem ‚Wissen 2‘ und deklarativem ‚Wissen 1‘ beschreiben Pissarek und Schilcher (2015) für das Fach Deutsch folgendermaßen:

Über prozedurales Wissen verfügt eine Lehrkraft, wenn sie anhand eines Schülertextes die Hauptschwierigkeiten des Schülers beim Verfassen einer Erzählung erkennen (Umgang mit Schülerkognitionen) und gezielte Förderhinweise (Erklären und Repräsentieren) ableiten kann, wohingegen

die Kenntnis der typischen Textmuster-Merkmale des Erzählens eher als [deklaratives, M. D.] Fachwissen gelten können [sic]. (S. 325–326)

Der Übergang zu einem handlungsorientierten ‚Wissen 3‘ muss als unpräzise festgehalten werden, denn prozedurales Wissen kommt wohl in beiden Wissensformen (‚Wissen 2‘ und ‚Wissen 3‘) zur Anwendung. So vermerkt denn auch Neuweg (2014): „Methodologisch äußerst umstritten ist, ob es überhaupt sinnvoll ist, ‚prozedurales‘ bzw. ‚implizites‘ Wissen als eine von ‚Wissen 3‘ (vom Können) unterscheidbare Entität aufzufassen und als Element von ‚Wissen 2‘ anzusetzen“ (S. 585). Dennoch sieht der Autor in ‚Wissen 3‘ eine gesonderte Form, die sich maßgeblich in einer für die Beobachtenden sichtbaren Performanz ausdrückt. Diese Form des Wissens zeichnet sich durch „Situativität, Kontextsensitivität und Fallbezug aus“ (S. 597) und kann auch als „Anwenderintelligenz“ (ebd.) bezeichnet werden, die sich stärker an ein hoch vernetztes Expertenparadigma angliedern lässt, denn an „eine kognitive Kompartimentalisierung der Wissensbereiche, [die es so] bei erfahrenen Experten vermutlich nicht gibt“ (S. 596).

Die Demonstration eines Könnens – bei Schön (1983) als „knowing-in-action“²⁸ (S. 49) bezeichnet – sei aber trotz der definitorischen Unschärfe daher als eigene Wissenskategorie relevant, weil innerhalb der Wissensforschung „immer stärker von einer *Differenz* von Wissensformen“ (Kolbe, 2004, S. 207; Hervorh. M. D.) auszugehen sei, die wissenschaftliches Wissen und handlungsorientiertes Wissen als möglicherweise „nebeneinander“ (Terhart, 1991, S. 133) stehende Wissensformen begreifen. Die bisher geläufige Annahme, durch die Vermittlung wissenschaftlichen, deklarativen Wissens (‚Wissen 1‘) würden die mentalen Strukturen der Lehrkräfte (‚Wissen 2‘) und somit letztendlich das Lehrerhandeln (‚Wissen 3‘) unmittelbar beeinflusst, scheint unter dieser Prämisse zumindest diskussionswürdig. Unter Bezug auf Kolbe (2004) postuliert denn auch Neuweg (2014), dass die Annahme einer „Differenz von Wissensformen“ (Kolbe, 2004, S. 207) dazu führe, dass „eine erhebliche Ernüch-

28 Schön (1983) definiert „knowing-in-action“ als „ordinarily tacit, implicit in our patterns of action and in our feel for the stuff with which we are dealing“ (S. 49).

terung hinsichtlich der Möglichkeiten, Lehrerkognitionen, Lehrerhandeln und damit Unterrichtspraxis durch wissenschaftsförmige Ausbildung unmittelbar zu beeinflussen“ (S. 596), festgehalten werden müsse. Zeigen würde sich die ‚Antastbarkeit‘ der angenommenen Wirkungskette in dem oft erwähnten Phänomen des trägen Wissens, welches dazu führe, dass im (universitären) Bildungskontext erworbenes explizites Wissen oft nur unzureichend oder bruchstückhaft in aktive Handlungssteuerung transferiert wird. Für uns an dieser Stelle relevant, vermerkt Neuweg (2014): „Man kann darin einen Beleg für die *Differenzthese* sehen oder aber umgekehrt die Notwendigkeit ableiten, sich in der Gestaltung der Lehrerbildung konsequent um die *Verschränkung* von Theorie, Übung und Praxis zu bemühen“ (S. 596; Hervorh. i. Orig.). Diese Bemühung wird für die Modellierung eines kompetenzorientierten, de-fragmentierenden Seminarkonzepts in dieser Arbeit mit maßgeblich sein, da hier – über ein deklaratives Wissen hinaus – vernetzend-konzeptuelles und prozedurales Wissen, im Sinne einer Grundlage für kompetentes Entscheiden und Handeln, gefördert werden soll.

Blickt man spezifizierend in die *deutschdidaktische Forschung zum Lehrerwissen und -können*, kann man die relevanten vorhandenen Studien anhand der Wissenskategorien von Neuweg (2014) gliedern. So schlagen Lessing-Sattari und Wieser (2018) vor, Studien, welche vor allem auf das Professionswissen zielen, dem lehr- und lernbaren objektiven Wissen (‚Wissen 1‘) zuzuordnen (z. B. Blömeke et al., 2011; Pissarek & Schilcher, 2017). Forschungsprojekte, welche Überzeugungen, subjektive Theorien, Werthaltungen o. ä. von Lehrkräften untersuchen, seien unter der Kategorie ‚Wissen 2‘ einzugliedern, da hier intrinsische und mental repräsentierte Grundlagen für kompetentes Handeln (Neuweg, 2014, S. 584) fokussiert würde (z. B. Wieser, 2008; Winkler, 2011). Bei ‚Wissen 3‘ schließlich stehe die Untersuchung aktiven Lehrerhandelns im Vordergrund, welche, so Lessing-Sattari und Wieser (2018), sich entweder „(1) der Rekonstruktion der handlungsleitenden Kognitionen, (2) der Rekonstruktion sozial konstituierter Strukturen, welche professionelles Handeln prägen, oder (3) den unterrichtlichen Merkmalen des Lehrerhandelns widmen“ (S. 47) (z. B. Kleinbub,

2010; Pflugmacher, 2016).

Mit dieser Gliederung lassen sich aktuelle Studien der Deutschdidaktik zum Lehrerwissen und -können dimensionieren. Allerdings muss v. a. hinsichtlich der ersten Kategorie, unter welcher Forschungen zum Thema *Professionswissen* zusammengefasst werden, angemerkt werden, dass in den betreffenden Studien der Anspruch erhoben wird, nicht nur „Wissen im Buch“ (Neuweg, 2014, S. 584) zu untersuchen, sondern prozedurale und strategische Wissensselemente mit zu inkludieren und Professionswissen somit als zentralen Teil einer professionellen Handlungskompetenz zu profilieren (Baumert & Kunter, 2006, S. 481–484). Damit würde die Kategorisierung nach Lessing-Sattari und Wieser (2018) zumindest geweitet. Um den Begriff des Professionswissens noch zu schärfen und die vorliegende Arbeit einordnen zu können, sollen die wichtigsten aktuellen Forschungen aus diesem Bereich kurz erläutert werden.²⁹ Dazu gehören etwa die für die Deutschdidaktik relevanten Forschungen FALKO-D (Pissarek & Schilcher, 2017) und TEDS-LT (Bremerich-Vos, Dämmer, Willenberg & Schwippert, 2011), die sich wiederum auf COACTIV (Baumert & Kunter, 2006) und TEDS-M (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008) beziehen. Nur erwähnt werden soll die Studie PlanvoLL-D, welche auf einer ähnlichen theoretischen Grundlage wie die genannten Studien basiert, aber für Referendarinnen und Referendare entwickelt wurde (Lammerding, Bremerich-Vos, Buchholtz & König, 2019).³⁰

Mit dem Anspruch, die Professionswissenstests, welche in COACTIV für den Bereich Mathematik entwickelt wurden, auf das Fach Deutsch und andere „gering strukturierte Domänen“ (Blömeke, 2011, S. 7) zu transferieren und diese zu validieren, orientiert sich FALKO (*fachspezifische Lehrerkompetenzen*) an der prominenten Vorlage, die an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben darf: Die COACTIV-Studie, die 2003/04 im Rahmen der

29 Für eine Zusammenfassung der aktuellen Forschungen zu den zwei anderen Forschungsfeldern *Überzeugungen und Handeln*, sei auf Lessing-Sattari und Wieser (2018) verwiesen.

30 Das Team um König, Bremerich-Vos und Buchholtz führt in dem Projekt PlanvoLL-D eine Erhebung zum fachwissenschaftliche ($N = 378$), fachdidaktischen ($N = 264$) und pädagogisches Wissen von Referendar*innen in NRW und Berlin im Jahr 2016 durch. Die Studie wird, aufgrund der anders gelagerten Design-Anlage, hier geht es v. a. um die Verknüpfung von universitären Inhalten mit der Schulpraxis mit Fokus auf die Planungskompetenz von Referendar*innen, in vorliegender Arbeit nicht substanziell behandelt. Siehe zur Vertiefung Lammerding et al. (2019).

PISA-Studie parallel zu den Schüler*innen mit Mathematiklehrkräften der Sekundarstufe ($N = 198$) durchgeführt und 2006 publiziert wurde, stellt einen wertvollen Beitrag in dem Diskurs um das Professionswissen von Lehrkräften dar. Dabei wurden Tests entwickelt und validiert, die sich im Wesentlichen an der aktuellen Expertiseforschung orientieren und die, sich davon abgrenzend, einem neu entwickelten Modell professioneller Handlungskompetenz folgen. (Baumert & Kunter, 2006)

Grundlage hierfür ist die kognitionspsychologische Erkenntnis, dass qualitativvolles Unterrichten maßgeblich von der Lehrkraft – und v. a. von deren Professionswissen – abhängt (Krauss, Lindl, Schilcher & Tepner, 2017, S. 15). Dabei zeigen sich deutliche Schnittstellen zwischen dem Wissenskonzept im Expertenparadigma und dem Konzept des Professionswissens. Bei beiden geht es um eine „souveräne, also dauerhafte, zuverlässige und qualitativvolle Bewältigung der beruflichen Anforderungen“ (ebd.). Beide seien „domänenspezifisch und ausbildungs- bzw. trainingsabhängig“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 483). Expertenwissen einer professionellen Lehrkraft ist weiterhin dadurch konstituiert, dass es ein vieldimensionales Netzwerk darstellt, welches u. a. „Schlüsselkonzepte [...], Ereignisschemata, [...] Einzelfälle, episodische Einheiten oder Sequenzen von Episoden (Skripts)“ (ebd.) integriert. Dabei sind grundlegende Prozeduren automatisiert und können situationssensibel in diversen Kontexten unterschiedlich aktiviert werden. Deutlich wird, dass „[d]as als professionelle Expertise beschriebene Wissen [...] in sich differenziert [ist], [...] unterschiedlichen epistemischen Status [besitzt] und [...] auf unterschiedliche Weise kognitiv repräsentiert [ist]“, fassen Baumert und Kunter (2006, S. 483) zusammen.

Eine Testung eines solch komplexen professionellen Wissens stellt eine hohe Herausforderung dar, welche es nötig macht, das Lehrerwissen theoretisch zu operationalisieren und in Konzepte zu untergliedern. Der Rückgriff auf Shulmans (1987) Unterteilung in fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen erscheint somit notwendig. Weiterhin inkludiert werden in das Modell professioneller Kompetenz – neben dem Professionswissen – auch Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele, motivationale Orientierungen sowie die Fähigkeiten zur

Selbstregulation als zentrale Bestandteile von professioneller Handlungskompetenz (vgl. Abb. 1), die an dieser Stelle aber nicht vertieft werden. Nachfolgende Visualisierung spezifiziert daher vor allem den Bereich des Professionswissens, wobei dieser sowohl in COACTIV als auch in FALKO eng mit dem Kompetenzbegriff von Weinert (2014)³¹ verwoben wird. Somit wird hier der Anspruch gestellt, das „theoretische deklarative, prozedurale und konditionale Wissen“ (Krauss, Lindl, Schilcher & Tepner, 2017, S. 38) zu erfassen, in dem Bewusstsein, dass es sich dabei um eine „*notwendige Voraussetzung für professionelles Handeln im Unterricht*“ (ebd.; Hervorh. i. Orig.), nach Neuweg (2014) für die dritte Wissenskategorie, handelt. Erläuternd hierzu:

Dies bedeutet, dass aus einer schriftlichen Antwort einer Lehrkraft auf ein Item, in dem beispielsweise etwas auf fachdidaktisch adäquate Weise erklärt werden soll, nicht automatisch geschlossen werden kann, dass diese Lehrkraft diese Erklärung auch im spontanen Unterrichtsgeschehen einsetzen kann. Umgekehrt kann aber davon ausgegangen werden, dass nur eine theoretische Kenntnis eines bestimmten Erklärungsweges dessen Einsatz im Unterricht ermöglicht und dass ein diesbezüglicher Mangel in der Wissensbasis zu einer Einschränkung der Handlungsfähigkeit im Unterricht führt (Baumert et al., 2001). (Krauss, Lindl, Schilcher & Tepner, 2017, S. 38–39)

31 Weinert (2001) definiert Handlungskompetenz wie folgt: „The theoretical construct of action competence comprehensively combines those intellectual abilities, content-specific knowledge, cognitive skills, domain-specific strategies, routines and subroutines, motivational tendencies, volitional control systems, personal value orientations, and social behaviors into a complex system. Together, this system specifies the prerequisites required to fulfill the demands of a particular professional position, of a professional role, or a personal project [...]“ (S. 51).

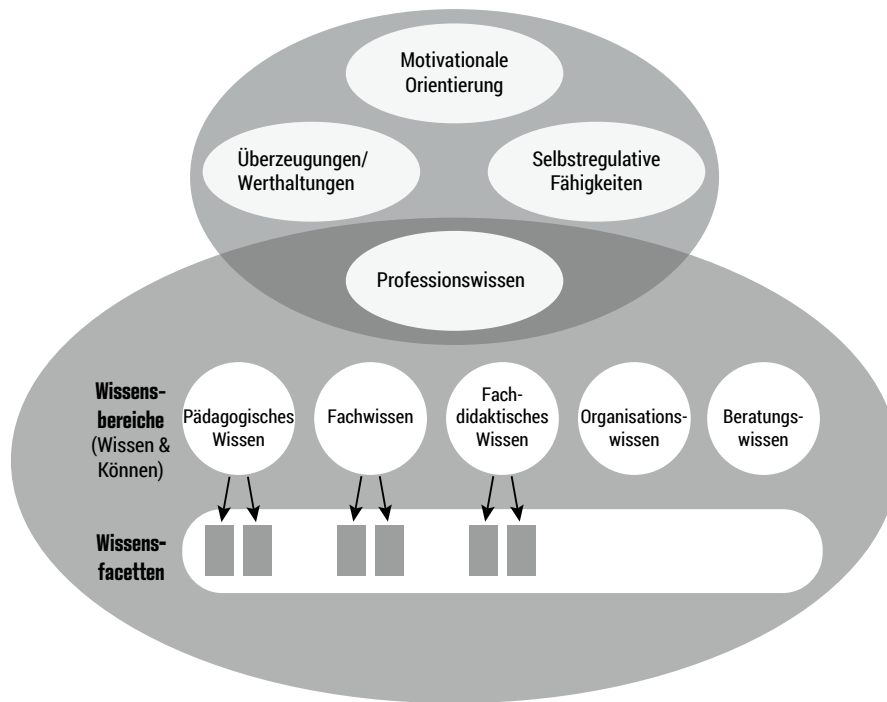


Abbildung 1. Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen (Baumert & Kunter, 2006, S. 482)

Weiterhin kann man den in COACTIV und FALKO verwendeten Begriff des Professionswissens als „grundsätzlich auch erlern- und vermittelbar“ (Krauss, Lindl, Schilcher & Tepner, 2017, S. 39) beschreiben. Neben den Wissensbereichen des pädagogischen Wissens, Fachwissens und fachdidaktischen Wissens inkludiert dieser auch Organisations- und Beratungswissen. Diese werden in der vorliegenden Arbeit allerdings nicht vertieft.³² Professionswissen grenzt sich in diesem Modell von Persönlichkeitsmerkmalen (wie Motivation, Orientierungen etc.) theoretisch ab und inkludiert eine kompetenztheoretische Orientierung [„Wissen und Können“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 481)]. Das heißt, dass auch Items inkludiert werden, die nach einem *praktischen Wissen* fragen. Denn, so wird argumentiert, praktisches Wissen (nach Neuweg ‚Wissen 2‘) sei zwar in der Regel implizit, aber es sei mit Bezug auf Fenstermacher (1994) „im praktischen Diskurs und somit auch in einer (offenen) Antwort

32 Vgl. dazu vertiefend Baumert und Kunter (2006, S. 482).

in einem Wissenstest (!) durch die Urteilskraft des professionell Lehrenden rechtfertigungsfähig“ (Krauss, Lindl, Schilcher & Tepner, 2017, S. 39).

Festhalten lässt sich also für eine Klärung der Begrifflichkeiten Wissen, Können und Kompetenz in COACTIV und FALKO, dass deren Schärfung für eine Operationalisierung theoretisch erarbeitet wird und Professionswissen hierbei – anlehnend an Krathwohls (2002) Wissenstaxonomie – die Mehrdimensionalität des Wissensbegriffs inkludieren will. Dabei lassen sich die zugrundeliegenden Probleme der Wissens-Könnens-Diskussion allerdings nicht abschließend klären. So kritisiert denn auch Neuweg (2014) den in COACTIV verwendeten Wissensbegriff als „[p]roblemverschleiend“ (S. 600) und postuliert:

Mehr Setzung als Erkenntnis ist es auch, wenn ‚Wissen und Können‘ als ‚Komponenten der professionellen Handlungskompetenz‘ bezeichnet werden (Baumert & Kunter, 2006, S. 481) [...]; davor wäre nämlich empirisch erst zu zeigen, welches explizite Wissen für welches Können wann und für wen tatsächlich hinreichend, notwendig oder zumindest hilfreich ist. (S. 600)

Ähnlich rekurren darauf Härle und Busse (2018a), wenn sie den verwendeten *knowledge*-Begriff als zu eng gefasst und „ungeklärt“ (S. 29) kritisieren. In ihrer Haltung sei „der für das Modell zentrale Wissensbegriff in bemerkenswerterweise widersprüchlich“ (S. 31), u. a., weil er als „vertieftes Schulwissen“ (S. 30) modelliert wird und somit „keinen Raum für Aspekte der fachwissenschaftlichen Forschung in ihrer Breite und Tiefe“ (S. 31) lasse. Diese Gedanken werden in die Spezifizierung eines für diese Arbeit geltenden Begriffsverständnisses von Professionswissen und Kompetenz einzubeziehen sein.

Eine weitere für die Deutschdidaktik wichtige Studie bei der Modellierung der Wissensbereiche angehender Deutschlehrkräfte ist die Studie TEDS-LT (Bremerich-Vos & Dämmer, 2013). Sie fußt auf der internationalen Large-Scale Studie *Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics* (TEDS-M), durchgeführt von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA). Getestet wurden im Jahr 2008 über 20.000 Probandinnen und Probanden

in 16 Ländern. Fokus waren das fachwissenschaftliche, fachdidaktische und z. T. das pädagogische Wissen angehender Mathematiklehrkräfte der Primarstufe und der Sekundarstufe I, im letzten Jahr ihrer Ausbildung. Für die Adaption auf eine nationale Zielgruppe und weitere Fächer, wurde in TEDS-LT eine Längsschnitterhebung an Studierenden in Deutsch, Englisch und Mathematik (Primarstufe) im dritten und fünften Fachsemester (Messzeitpunkt I, WS 2009/10) und im sechsten bis achten Fachsemester (Messzeitpunkt II, SoSe 2011) durchgeführt ($N = 1568$, für alle drei Fächer). (Blömeke et al., 2011)

Ähnlich wie in COACTIV, wird auch hier ein Modell professioneller Lehrerkompetenz entworfen, welches sowohl professionelles Wissen als „Amalgam aus fachlichem, erziehungswissenschaftlichem, fachdidaktischem und pädagogisch-psychologischem Wissen“ (Leuchter, Reusser, Pauli & Klieme, 2008, S. 168) begreift als auch affektiv-motivationale Aspekte, wie Überzeugungen, Erfahrung, Wertvorstellungen u. a. (Blömeke, 2011, S. 15) integriert. Ziel der Studie ist es, die universitären Lerngelegenheiten curricular zu erfassen und diese mit dem Professionswissen der Studierenden in Bezug zu setzen (S. 27).

Für das Fach Deutsch werden Items zur Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft und Fachdidaktik (aufgeteilt in Literatur- und Sprachdidaktik) entworfen, die sich auf drei unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus befinden. Dabei wird v. a. Faktenwissen und dessen Anwendung abgefragt (z. B. Textfragmente einer Literaturepoche zuordnen), aber auch Items, die danach verlangen, z. B. „Schüleräußerungen zu einem literarischen Text Kompetenzstufen zuzuordnen“ (Bremerich-Vos et al., 2011, S. 71), kommen in der fachdidaktischen Testung zum Tragen. Insgesamt wird der Wissensbegriff mehrdimensional verwendet und soll drei zusammenfassende Dimensionen der Wissenstaxonomie von Anderson et al. (2009) – vom einfachen „Erinnern und Abrufen“ über ein „Verstehen und Anwenden“ bis zum „Bewerten und Generieren von Handlungsoptionen“ (Blömeke, 2011, S. 16) – einschließen. Die Autor*innen schreiben hierzu einschränkend:

Die Konzeptualisierung [der Studie] ist auf Leistungsdispositionen ausgerichtet, seien sie kognitiver oder affektiv-motivationaler Art. Die

unterrichtliche Performanz, mit der diese Kompetenz korrespondiert, die aber zudem von zahlreichen Kontextfaktoren beeinflusst ist, bleibt zunächst einmal ausgespart. (Ebd., S. 14)

Der Wissensbegriff weist in TEDS-LT, ebenso wie in COACTIV und FALKO, demnach eine kompetenztheoretische Orientierung auf, wobei er hier – in dem Bemühen um eine curriculare Validität – stark an curricularen Inhalten orientiert ist und Studierende v. a. hinsichtlich ihres expliziten Wissens zu den Studieninhalten aus Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik befragt.

Fasst man die Wissens- und Kompetenzdimensionierung in den vorliegenden zentralen Studien FALKO-D und TEDS-LT zusammen, zeigen sich weiterhin ungelöste theoretische Schwierigkeiten bei dem Versuch einer kompetenztheoretisch ausgerichteten Wissensforschung. Die valide Erfassung von Professionswissen (insbesondere mit einem kompetenztheoretischen Ansatz) bleibt in der Deutschdidaktik weiterhin ein Desiderat. Schon die Dimensionierung der Items fordert heraus, da „von einer Hierarchie der kognitiven Prozesse nicht die Rede sein kann. Die Aufgabenschwierigkeiten korrespondieren eher mit den -formaten. Offene Items sind tendenziell schwieriger als die mit geschlossenem Format“ (Bremerich-Vos et al., 2011, S. 68). Während in FALKO-D vorwiegend offene und halboffene Items eingesetzt werden, überwiegen in TEDS-LT die halboffenen bzw. geschlossenen Testformate. Gerade bei der Testung eines Professionswissens, welches auch Kompetenzorientierung abbilden will, müssten, so die These in dieser Arbeit, vorwiegend offene Items eingesetzt werden. Anderenfalls, so stellen unter Berufung auf Bühner (2011) auch Krauss, Lindl, Schilcher und Tepner (2017) fest, liefe ein solcher Test „Gefahr, lediglich Wiedererkennungseffekte zu überprüfen“ (S. 40). Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag zu dieser Diskussion leisten, in dem sie den bisher genutzten Items eine offene Fragestellung gegenüberstellt, die nicht nach deklarativem Wissen fragt, sondern den Studierenden eine unterrichtsvorbereitende Handlung (Textinterpretation und Aufgabenkonstruktion) abverlangt. Dieses offene Format soll der Tatsache gerecht werden, dass Professionswissen erst anwendungsorientiert, hier durch die

kognitive Aktivierung handlungsvorbereitender Analyseschritte sowie der performanten Entwicklung interpretatorischer (Textinterpretation) bzw. konstruierender Ergebnisse (Aufgabenkonstruktion), einer kompetenztheoretischen Dimensionierung entsprechen kann. Dies geschieht in dem Bewusstsein, dass es sich bei vorliegender Studie um eine *task as plan*-Situation (Legutke, 2006)³³ handelt, welche die Komplexität einer unterrichtlichen Situation nicht abbilden kann. Im universitären Kontext muss so ein kompetenztheoretisch fundiertes Professionswissen notwendigerweise ‚vorbereitend‘ bleiben, wird denn – wie oben bereits erläutert – eine Handlungskompetenz erst „in der multiplen Anforderungsstruktur unterrichtlicher Situationen [geschärft] und vollzieht sich als dynamisches Wechselspiel verschiedener Kompetenzaspekte“ (Krauss, Lindl, Schilcher & Tepner, 2017, S. 35).

Somit lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass vorliegende Arbeit das Problem, dass nicht ganz einsehbar ist, „was Professionswissenstests genau messen“ (ebd., S. 36), zwar nicht lösen kann. Aber mit der Fokussierung auf einen Wissensbegriff, der handlungsvorbereitende *und* performative Elemente inkludiert (z. B. bei der Konzeptionalisierung von Lernaufgaben), überschreitet dieser deutlich das ‚Wissen 1‘ (objektives Wissen nach Neuweg, 2014) und definiert sich als handlungsgenerierend – und somit vorbereitend für ‚Wissen 3‘ – im Sinne eines praktischen und integrativen Wissens. Damit positioniert sich diese Arbeit innerhalb einer Konzeption, welche „Professionalität als Kongruenz von Wissen und Können“ (Neuweg, 2014, S. 602) begreift.

Im Bewusstsein der in dieser Diskussion eventuell unlösbaren Kontroversen, soll für die vorliegende Studie folgende Prämisse gelten: Wenn im Folgenden von *Professionswissen* gesprochen wird, meint dieses vorwiegend explizierbares Professionswissen, welches aber konzeptuelles und prozedurales Wissen mit inkludiert. Es dient somit als intrinsische Grundlage für kompetentes

33 Legutke (2006) unterscheidet zwischen „task as plan“ und „task in process“ (S. 141) und meint mit Ersterem die Vorbereitung, Planung und Eruiierung möglicher Realitässzenarien, während Zweitgenanntes die konkrete Umsetzung, Anwendung oder auch Evaluierung des realen Prozesses meint (S. 141). Auf diese Unterscheidung wird in Kapitel 4 noch detaillierter eingegangen, so dass hier diese Kurzdefinition reichen soll.

Agieren (Neuweg, 2014, S. 584) und will Elemente der Wissensdimension 2 (nach Neuweg) aktivieren, die für ein situationsadäquates Handeln zukünftiger Lehrkräfte wichtig sind. *Kompetenz* wird in dieser Arbeit mit Krauss, Lindl, Schilcher und Tepner (2017) als „Readiness für das spontane Entwickeln von unterrichtlichen Handlungsoptionen“ (S. 40) verstanden. Der Kompetenzbegriff wird in dieser Arbeit dann dem Professionswissensbegriff vorgezogen, wenn es um das integrative Anwenden von Wissen und Fertigkeiten in einer konkreten, gegenstandsbezogenen Entwicklungssituation (z. B. bei einer Textinterpretation) geht.

Wenn wir eine Kompetenz fördern und valide messen wollen, die sowohl fachliche als auch fachdidaktische Facetten umfasst, muss – neben der obigen Diskussion über die Dimensionen von Wissen und Können – auch deren Unterteilung in Bereiche professionellen Wissens (als Teilaspekt einer professionellen Handlungskompetenz) untersucht werden.

2.2.1.2 Fachdidaktisches Professionswissen

„Die wichtige Frage, wo Lehrer ihr fachdidaktisches Können erwerben, lässt sich gegenwärtig nicht zuverlässig beantworten.“ (Neuweg, 2014, S. 591) Es gibt allerdings Hinweise darauf, dass die erste Phase der Lehrerbildung hierfür signifikant ist (Krauss et al., 2008, S. 245). Dennoch ist nach Studienergebnissen von Blömeke et al. (2014) davon auszugehen, dass sich fachdidaktisches Professionswissen im Übergang von der Universität ins Referendariat und in den ersten Praxisjahren deutlich umstrukturiert. Als Konsens gilt inzwischen, „dass eine kohärente Gestaltung des Lehrangebots“ (Kaiser et al., 2020, S. 812) den Professionswissensaufbau nachhaltiger fördert, insbesondere wenn diese auch anwendungsbezogene Lernsituationen inkludiert, wie etwa die Arbeit mit Falldarstellungen anhand von Videos und Transkripten (ebd.; Fichten & Weyland, 2020).

Begreift man fachdidaktisches Professionswissen mit L. S. Shulman und Wilson (2004) als „special amalgam of content and pedagogy“ (S. 227), zeigt sich einmal mehr sein integrativer Charakter. Es verbindet sowohl Fachwissen als auch fachspezifisch-pädagogisches Wissen, z. B. bzgl. Merkmalen von Lernenden oder

Wissen über das Arrangement von kognitiv aktivierenden Lehr-Lernsituationen. Weiterhin ist bekannt, dass das fachdidaktische Wissen stark von individuellen Erfahrungswerten in Lehr- und Lernsituationen, z. B. während der eigenen Schul- und Studienzeit, geprägt ist (M. Hashweh, 2008), aber auch das kognitive Potenzial einer Person beeinflusst es (Blömeke, Lehmann et al., 2008, S. 127–128). Es ist zu erwarten, dass die fachdidaktische Kompetenz „vergleichsweise starke und direkte Effekte auf die Lernleistungen der Schüler“ (Neuweg, 2014, S. 590) hat.

In Anlehnung an das Shulman'sche Konzept des *pedagogical content knowledge* (PCK), mit welchem er das fachdidaktische Wissen als Fähigkeit modelliert, situationsadäquat Lerngegenstände verständlich darzulegen (L. Shulman, 1987), wird in CO-ACTIV unterschieden zwischen den folgenden fachdidaktische Dimensionen:

- (1) Wissen über das didaktische und diagnostische Potenzial von Aufgaben, Wissen über die kognitiven Anforderungen und impliziten Wissensvoraussetzungen von Aufgaben, ihre didaktische Sequenzierung und die langfristige curriculare Anordnung von Stoffen,
- (2) Wissen über Schülervorstellungen (Fehlkonzeptionen, typische Fehler, Strategien) und Diagnostik von Schülerwissen und Verständnisprozessen,
- (3) Wissen über multiple Repräsentations- und Erklärungsmöglichkeiten.
(Baumert & Kunter, 2006, S. 495)

In den für die Deutschlehrerbildung relevanten Studien (FALKO-D und TEDS-LT) wird eine unterschiedliche Modellierung der Binnenstruktur fachdidaktischer Kompetenz vorgenommen, um diese differenzierter erfassen zu können. In der Studie FALKO-D wird fachdidaktische Kompetenz in folgende Unterkategorien untergliedert:

„*Erklären und Repräsentieren*“ (Pissarek & Schilcher, 2017, S. 78) untersucht, ob Lehrkräfte Unterrichtsgegenstände so veranschaulichen können, dass die Struktur und dessen Gehalt für die Schülerinnen und Schüler transparent sind. Kennen Lehrkräfte Techniken der Visualisierung, Hilfsstrategien und Formen didaktischer Reduktion, um auch komplexe Probleme für die Lernenden verständlich darzustellen? (Ebd.)

Kategorie zwei fragt nach dem „*Umgang mit Schülerkognitionen*“ (ebd.), d. h. der Analyse möglicher Schwierigkeiten, die ein Unterrichtsgegenstand für Lernende mit sich bringt und der passenden didaktischen Intervention. Typische Fehlvorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu einem Thema zu erkennen, die Ursachen diagnostizieren zu können und Schülerkognitionen bewusst in die Entwicklung von Lösungsszenarien mit einzubeziehen, ist Teil dieser Kategorie fachdidaktischen Wissens. (Ebd.)

Drittens wird in FALKO-D eine deutlich fachbezogene Facette entworfen: die Einschätzung des „*Potential[s] von Texten*“ (ebd.). Fachunabhängig wird hier „die Konzeption und Verwendung typischer Lernaufgaben“ (ebd.) fokussiert, bei Pissarek und Schilcher (2017) wird dies durch einen Textbezug noch geschärft. Insbesondere ginge es hier darum, die Potenziale eines Textes (sei dies ein literarischer, ein Sachtext, ein audiovisueller oder Schülertext) für den Lernprozess zu bemessen. Je präziser diese Dimensionierung sei, desto zielorientierter könne die Lehrkraft unterrichtliches Handeln strukturieren und planen. (Ebd., S. 78–79)

Für eine Operationalisierung fachdidaktischen Professionswissens muss festgehalten werden, dass es sich in diesem Kontext um prinzipiell verbalisierbares und somit bewusst zugängliches Wissen handelt. Winkler (2011) schreibt ihm somit „die Funktion von Theorien“ (S. 168) zu:

d. h. sie können als *Erklärung* für Ablauf und Ergebnisse von Lernprozessen herangezogen werden (z. B.: Warum hatten die Schüler/innen Schwierigkeiten mit einer bestimmten Aufgabe?) und erlauben *Prognosen* über Ablauf und Ergebnisse von Lernprozessen (z. B.: Welche Teilschritte müssen Lernende bei der Bearbeitung einer Aufgabe bewältigen? Wie viele verschiedene Lösungen sind für eine bestimmte Aufgaben [*sic*] zu erwarten?). Schließlich stellt fachdidaktisches Wissen Handlungsoptionen für das Erreichen bestimmter Ziele bereit, erfüllt also eine *instrumentelle* Funktion (z. B.: Welche Aufgaben kann man einsetzen, wenn man Leseprozesse der Lernenden beobachten will?). (Ebd.; Hervorh. i. Orig.)

Mit dieser Spezifizierung lässt sich fachdidaktisches Professionswissen an dieser Stelle als Grundlage festhalten, die notwendig ist, um unterrichtliche Handlungsoptionen zu entwickeln und dabei mögliche Verstehensanforderungen zu prognostizieren bzw. deren Bewältigung zu unterstützen. Das Wissen über fachbezogene Lehr- und Lernmethoden ist dabei ebenso wichtig wie jenes über den Inhalt und die damit verbundenen Herausforderungen und Kenntnisse über die Lernenden. Deutschdidaktisches Wissen lässt sich insbesondere hinsichtlich der Bestimmung von Potenzialen und Herausforderungen verschiedener Textformate spezifizieren (Pissarek & Schilcher, 2017, S. 78). Den integrativen Charakter eines hohen Maßes an fachdidaktischem Professionswissen zeigt zusammenfassend Neuweg (2014), wenn er postuliert, dass eine hohe fachdidaktische Kompetenz „kognitiv herausfordernden Unterricht (insbes. Einsatz anregender Aufgaben, Einfordern von Erklärungen und Begründungen) und eine adaptive Unterstützung der Schüler (z. B. Geduld, konstruktiver Umgang mit Fehlern) begünstigt“ (S. 591).

2.2.1.3 Fachwissenschaftliches Professionswissen

Innerhalb der deutschdidaktischen Lehrerkompetenzforschung ist noch keine Einigung darüber in Sicht, welche Rolle fachwissenschaftliche Kompetenz für ein professionelles Handeln im Deutschunterricht spielt. Allerdings ist, wie bereits angerissen, anzunehmen, dass Fachwissen, als Grundlage für fachdidaktische Flexibilität gelten kann (Baumert & Kunter, 2013, S. 308). So wird in zahlreichen Studien herausgestellt, dass ein direkter Effekt zwischen der Qualität des Fachwissens und der daraus resultierenden Unterrichtsgestaltung hinsichtlich des gestellten Anspruchs und einer Lehrbuchunabhängigkeit bestehe (z. B. Grossman, Wilson & Shulman, 1989, S. 28–29), ebenso wie sie dazu beitragen kann, situationsadäquat mit (auch kontroversen) Beiträgen von Lernenden umzugehen (M. Z. Hashweh, 1987, S. 117–118) und wie sie die Klarheit von Erklärungen durch die Lehrperson bestärkt (Baumert & Kunter, 2006, S. 492–496).

Das fachwissenschaftliche Professionswissen umfasst zunächst Inhaltswissen, welches aber in ein tiefes Verstehen, das

auch Metawissen und fachbezogene Überzeugungen integriert, überführt werden soll (Neuweg, 2014, S. 586). Dabei sei es genuin fachwissenschaftlich, kritisch-konstruktiv mit der Qualität und Signifikanz der Gegenstände (unter Bezugnahme auf fachwissenschaftliche Theorien) umzugehen. Ein weiterer Bestandteil sei auch das wissenschaftstheoretische Wissen, z. B. bzgl. der disziplinären Struktur, ihren Paradigmen und der Methodologie. (Neuweg, 2014, S. 588–589 und kritisch dazu ebd., S. 591–593)

Für die Aneignung dieser Elemente ist das Fachstudium unumgänglich, bildet es doch die zentrale Wissensbasis für den späteren (Fach-)Unterricht (z. B. Glowinski, Unverricht & Borowski, 2018, S. 106–108; Moennighoff, 2012, S. 150). Dabei ist zu berücksichtigen, dass für Lehramtsstudierende möglicherweise eine *andere Art* des Wissens vermittelt werden müsste als für Hauptfachstudierende ohne Lehramtsbezug. Denn akademisches Wissen sei unterschiedlich zu dem, was in Schule Grundlage des Unterrichtens sei. So postuliert Neuweg (2014), dass „Schulfächer einen eigenen Wissenskanon bilden, der das Wissen aus den Bezugsdisziplinen nicht einfach vereinfacht und selegiert, sondern auch transformiert“ (S. 589), in dem es hinsichtlich des Bildungsgehalts für Schüler*innen geprüft und für Lehr-Lernsituationen adaptiert wird. Aus diesem Grund „muss Schulstoffwissen schon inhaltlich als spezielle Form des Fachwissens gelten. Insbesondere stellt Unterrichten spezielle Anforderungen an die Qualität des Fachwissens, weil selbst verstehen und nicht bloß wissen muss, wer anderen etwas verständlich machen will“ (ebd.). In COACTIV und FALKO wird daher das fachwissenschaftliche Professionswissen in vier Ebenen differenziert:

Akademisches Forschungswissen, ein profundes mathematisches Verständnis der in der Schule unterrichteten Sachverhalte, Beherrschung des Schulstoffes auf einem zum Ende der Schulzeit erreichten Niveau und mathematisches Alltagswissen von Erwachsenen, das auch nach Verlassen der Schule noch präsent ist. (Baumert & Kunter, 2006, S. 495)

Dabei sei v. a. das profunde Verständnis des fachgebundenen Unterrichtsstoffes „Referenz für das fachliche Wissen“ (ebd.) der Lehrkräfte, so dass die Items für die genannten Studien

auf dieser Ebene operationalisiert werden. Im Forschungsdiskurs wird allerdings immer wieder kritisch angemerkt, dass die Frage, wie genau ein ‚profundes Schulwissen‘ sich vom ‚akademischen Wissen‘ abgrenze und ob dieses als Zieldimension für angehende Lehrkräfte gültig sein solle, noch eingehender zu diskutieren sei (z. B. Kaiser et al., 2020, S. 816).

Darauf reagierend, wäre vielmehr abzuzielen auf ein „berufsspezifisches, konzeptuelles Fachwissen [...] [,] das Zusammenhänge zwischen schulischem und akademischem Wissen umfasst“ (Lüke, Seider & Fenn, 2018, S. 78–88). Dahingehend widmen sich Glowinski, Unverricht und Borowski (2018) der Entwicklung eines Modells des *erweiterten Fachwissens für den schulischen Kontext* und wollen damit explizit auch die Fachwissensfacetten in den Geisteswissenschaften abbilden. Dieses zunächst theoretisch fundierte Modell wird anhand einer mehrstufigen Delphi-Studie optimiert und validiert³⁴, sodass das folgende Modell entsteht (Abb. 2):

34 Zur theoretischen und methodischen Modellierung siehe Glowinski, Unverricht & Borowski (2018); und Lüke, Seider & Fenn (2018); Woehlecke et al. (2017).

Facette 1

Wissen über Konzepte und ihre Anwendungen im jeweiligen Fach

- Beispiele können auf Konzepte zurückgeführt werden
- Konzepte können mit Beispielen auf verschiedenen Inhalts- und Komplexitätsebenen untermauert werden
- Konzepte können für die Wissensstrukturierung genutzt werden

Facette 2

Wissen über Erkenntnisprozesse unter Einbezug von Theorie, Fachsprache und Erkenntnis- und Gültigkeitsprinzipien im Fach

- Fachliche Theorien und Begriffe können bezüglich ihrer historischen und aktuellen Bedeutung für das Fach beurteilt werden
- Fachsprache kann sensibel verwendet werden
- Wissen über die Disziplin, Wissen über die Fachhistorie

Facette 3

Wissen, um sinnvoll und vorausschauend zu reduzieren

- Benötigtes Vorwissen und Möglichkeiten des Aufbaus von Wissen können eingeschätzt werden
- Fachliche Folgen von Reduktion können eingeschätzt werden
- Trotz Reduktion kann auf tiefer gehende Fragen eingegangen werden
- Fehlvorstellungen können identifiziert und analysiert werden
- Alternative Lösungswege von Aufgaben auf verschiedenen Komplexitätsebenen können erkannt und angewendet werden

Abbildung 2. Die drei Facetten des erweiterten Fachwissens für den schulischen Kontext (Glowinski et al., 2018, S. 106)

Da dieses Modell für die Konturierung eines fachwissenschaftlichen Professionswissens mit Anwendungsbezug, wie es für diese Arbeit zu setzen sein wird, hilfreich ist und für die Operationalisierung des Fachwissens in Kapitel 6.4 herangezogen wird, sei es hier detaillierter dargestellt. Die erste Facette bezieht sich dabei auf ein Wissen darüber, „warum ein bestimmter Inhalt oder ein Konzept den zentralen Inhalten bzw. Konzepten der Disziplin zugeordnet wird [...]. Die Konzepte müssen daher selbst erkannt, benannt, voneinander abgegrenzt und innerhalb einer Wissensstrukturierung miteinander in Verbindung gesetzt werden können“ (Woehlecke et al., 2017, S. 420).

Für den in vorliegender Arbeit relevanten Professionswissensbereich *Textverstehen* überträgt Landgraf das Modell anhand des Beispielromans „Der Prozess“ von Franz Kafka (Landgraf, 2021, S. 52–53): Demnach adressiere diese erste Facette, „über Wissen zum Konzept Roman der Moderne [zu] verfügen und Kafkas ‚Prozess‘ auf inhaltlicher und sprachlich-formaler Ebene in ein Verhältnis dazu setzen [zu] können“ (ebd.). Auch kann das Wissen über das Konzept des modernen Romans dazu genutzt werden, den literarischen Text von anderen Gattungen und Literaturepochen abzugrenzen und dadurch den kritisch-reflexiven Zugang zu dem exemplarischen Roman und dessen möglichen Einsatz im Unterricht zu vertiefen. (Ebd.)

Bezüglich des „Wissen[s] über Erkenntnisprozesse unter Einbezug von Theorie, Fachsprache, Erkenntnis- und Gültigkeitsprinzipien im Fach“ (Lüke et al., 2018, S. 79), also der zweiten Facette des erweiterten Fachwissens, ginge es darum, das eigene Fach zu verstehen. Glowinski, Unverricht und Borowski (2018) sprechen hier von einem „Wissen über die Disziplin“ (S. 107), welches sich v. a. mit Prozessen der Erkenntnisgewinnung auseinandersetzt. Für den Bereich Textverstehen ginge es v. a. darum, mit unterschiedlichen Literaturtheorien vertraut zu sein, diese für die Interpretation eines literarischen Textes zielgerichtet differenzieren zu können und für den beispielhaften Roman „Der Prozess“ die jeweiligen Forschungsansätze zu kennen (Landgraf, 2021, S. 52–53). Auch die Entwicklungsstränge der Literaturgeschichte und deren Konstruktcharakter sollten bewusst sein, um reflektiert und kritisch-konstruktiv an die Interpretation des Romans „Der Prozess“ herangehen zu können und „Fachinhalte nicht als unumstößliches Wissen im Unterricht [zu] präsentieren“ (Lüke et al., 2018, S. 79).

Die dritte Facette wird von den Autor*innen explizit von fachdidaktischem Wissen abgegrenzt, „da [sie] eine sachlogische Reflexion von Reduktion betrifft“ (ebd., S. 80). Da dies aber für einen Transfer in fachdidaktische Vermittlungsszenarien unerlässlich ist, wird in dieser Facette einmal mehr die Notwendigkeit für angehende Lehrkräfte deutlich, „fachlich inhaltliche Zusammenhänge zwischen universitärem Wissen und schulischem Wissen in beide Richtungen (top-down und bottom-up) herstellen zu können“ (Glowinski, Unverricht & Borowski, 2018,

S. 108). Vom Gegenstand ausgehend, kann eine sinnhafte Strukturierung der Unterrichtsinhalte erzeugt werden. Für den Bereich Textverstehen und Kafkas „Der Prozess“ wären dabei z. B. Fragen relevant wie „Welche der Forschungskontroversen zur Rolle von Kafkas Vater kann ich bei der aktuellen Lerngruppe thematisieren?“, „Kann ich es rechtfertigen, die Bezüge des ‚Prozesses‘ zur Erzählung ‚In der Strafkolonie‘ nicht zu erwähnen?“ (Landgraf, 2021, S. 53) Auch das Vorwissen zur kulturellen Einbettung des Textes, aber auch zu textanalytischen Strategien, muss hier berücksichtigt werden. (Ebd.)

Mit diesem Blickwinkel werden die Fragen, welches Wissen Lehrkräfte benötigen und „in welcher Form [sie es] brauchen [...], damit Unterrichten gekonnt und nicht nur ‚gewusst‘ wird“ (Neuweg, 2014, S. 583) noch einmal pointiert. Spätestens mit den obigen Ergebnissen wird für die Deutschlehrerbildung der Anspruch laut, die Fachwissenschaft stärker mit den Belangen des Lehramts zu verschränken bzw. dieses hinsichtlich der vermittelten Wissensform zu überdenken und kompetenzorientierter auszurichten. So zeigen etwa die Ergebnisse der TEDS-LT-Studie (Schwerpunkt: Deutsch), dass viele Inhalte, die im fachwissenschaftlichen Studium vermittelt werden, zu trägem Wissen zu werden drohen. Die Autor*innen sprechen von „enttäuschend[en]“ (Bremerich-Vos et al., 2011, S. 72) Belegen hinsichtlich der Fachwissensbestände der Studierenden. Es wird für die Literaturwissenschaft u. a. ein Mangel an „literaturhistorischem Orientierungswissen“ (Bremerich-Vos et al., 2011, S. 71) konstatiert und auch für die Linguistik seien die Ergebnisse „ernüchternd“ (ebd., S. 72). Bremerich-Vos et al. (2011) sehen den Grund der Problematik darin, dass es „keine auf *kumulatives* Lernen hin angelegte Lehre gäbe. Kompetenzorientierte Lehre sollte aber vor allem darin bestehen, dass den Lernenden immer wieder die Gelegenheit gegeben wird, in multiplen Kontexten intelligent zu üben, sodass es zu den gewünschten Transferergebnissen kommen kann“ (ebd.).

Allerdings ist die Forschungslage dazu nicht eindeutig. Die Ergebnisse aus FALKO-D sehen ergänzend und in Teilen konterkariierend für das Fachwissen den Befund, dass ein Fachwissenszuwachs in der Phase der Staatsexamensvorbereitung bzw. des Referendariats anzunehmen ist³⁵, welche in TEDS-LT nicht erfasst werden, und dass das fachspezifische Lehrerwissen vom Studium bis in den Lehrdienst durchaus als zunehmend festzuhalten sei (Pissarek & Schilcher, 2017, S. 100).³⁶

Aus obigen Untersuchungen wird deutlich, dass es zu kurz greift, wenn die empirische Erfassung von Fachwissen sich auf ausbildungsbezogene, explizite Wissensbestände – wie es z. B. in TEDS-LT großteils passiert – konzentriert. Sie sollte stattdessen „konkret anforderungsbezogen“ (Bromme, 2008, S. 164) sein, um dem gerecht zu werden, was Neuweg (2014) die „implizite fachdidaktische Dimension des Fachwissens“ (S. 591) nennt. Er postuliert: „Stellt man den Anspruch, dass Fachwissen nur wirklich verstanden hat, wer es vermitteln kann, dann wird mit der fachdidaktischen Kompetenz im Grunde auch immer zugleich die Tiefe des Verständnisses des Fachwissens gemessen“ (S. 591–592). Für eine Operationalisierung einer fachwissenschaftlichen Kompetenz soll diese Korrelation in der vorliegenden Studie berücksichtigt werden.

Für das Fachwissen bleibt festzuhalten, dass sich von dem fachwissenschaftlichen Professionswissen das fachdidaktische theoretisch differenzieren lässt (Lüke et al., 2018, S. 83). Eine empirische Differenzierung wird aber bisher kontrovers diskutiert und die Höhe der Korrelation der zwei Konzepte schwankt in

35 Einschränkend muss hier angemerkt werden, dass sich die FALKO-D-Studie nur auf eine Stichprobe bayerischer Lehramtsstudierender und Referendar*innen bezieht. Ein Vergleich nationaler Ebene wäre interessant.

36 Bei TEDS-LT wird als nicht erwartungskonformes Ergebnis festgehalten, dass die Fachwissensbestände innerhalb der zwei Messzeitpunkte der Längsschnittstudie kaum zugenommen haben (Bremerich-Vos et al., 2011, S. 71–72).

den unterschiedlichen Studien deutlich.³⁷ Die empirischen Ergebnisse scheinen dabei von den zugrundeliegenden Fragestellungen und der theoretischen Kontextualisierung beeinflusst und es kann festgehalten werden, dass der Zusammenhang des fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Professionswissens weiterer empirischer Klärung bedarf (Kaiser et al., 2020; Kleickmann & Hardy, 2019). Vorliegende Studie möchte hierzu ein Beitrag sein. Zunächst aber wird erörtert, wie sich ein vernetztes Professionswissen theoretisch konzeptionalisieren lässt.

2.2.1.4 Vernetztes Professionswissen. Überlegungen zu de-fragmentierenden Prompts

Die eben vorgestellten Studien COACTIV, FALKO und TEDS-LT untersuchen die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Professionsfacetten, aber im Fokus steht dabei nicht deren Interaktion und Integration (Bremerich-Vos et al., 2011, S. 62). Wie sich kognitive Vernetzung anregen und dabei operationalisieren lässt und wie deren valide Messung erfolgen kann, ist – trotz einiger Bemühungen im Rahmen der QLB-Projekte (z. B. Landgraf, 2021; Lüke, 2018; Masanek, 2018, 2022) – nach wie vor ungeklärt. Zwar konnten in anderen Fachkontexten erste Studien positive Effekte integrativer Vermittlungssituationen in der Lehrerbildung aufzeigen (z. B. Harr, Eichler & Renkl, 2014, 2015; Janssen & Lazonder, 2016), aber empirische Arbeiten zur Vernetzung professionellen Wissens durch Lerngelegenheiten sind nach wie vor „ein deutliches Desiderat“ (Kleickmann & Hardy, 2019,

37 „Konfirmatorische Faktorenanalysen zeigen [für das Fach Mathematik, M.D.], dass Fachwissen und fachdidaktisches Wissen zwei theoretisch und empirisch trennbare Wissensfacetten darstellen, die bei zunehmender Expertise von Lehrkräften stärker vernetzt sind“ (Baumert & Kunter, 2006b, S. 495). Dieses Ergebnis aus der COACTIV-Studie wird durch Berechnungen in FALKO-D auch für das Fach Deutsch bestätigt (Pissarek & Schilcher, 2017, S. 98). Pissarek und Schilcher (2017) erläutern im Detail: „Der latente Zusammenhang zwischen FW [Fachwissen, M. D.] und FDW [fachdidaktischem Wissen, M. D.] ($r = .74$) ist bei der konfirmatorischen Faktorenanalyse minderungskorrigiert und weicht deshalb von der manifesten Korrelation von $r = .51$ [...] ab. [...] [D]ie konfirmatorische Faktorenanalyse [unterstreicht], dass FW und FDW zwei empirisch trennbare Facetten darstellen“ (S. 98; Anpassung bzgl. Notation der statistischen Kennwerte an DGPs-Standards durch M. D.). Bremerich-Vos et al. (2011) stellen allerdings lediglich mittlere latente Zusammenhänge ($r = .40$) zwischen dem FW und dem FDW fest. Wobei hier wiederum berücksichtigt werden muss, dass (wie bereits oben eingeführt) TEDS-LT sehr viel ausbildungsnäher arbeitet und stärker auf deklaratives Wissen abzielt als COACTIV und FALKO-D. Lüke et al. (2018) stattdessen, die in ihrer Studie auf die Verknüpfung der Wissensbereiche abzielen, stellen bei Studierenden des Faches Deutsch ($N = 279$) eine Korrelation von $r = .99$ fest (S. 84).

S. 1). Auch sind die Befunde nicht einheitlich (Evens et al., 2018; Kleickmann & Hardy, 2019; Tröbst et al., 2018; Wäschle et al., 2015). Daher soll hier zunächst geklärt werden, was unter dem Terminus des vernetzten Professionswissens verstanden wird und dann, aufbauend auf einem Forschungsbericht zu integrativen Lehr-Lernelementen, diskutiert werden, ob bzw. wie sich vernetztes Professionswissen anhand de-fragmentierender Prompts fördern lässt.

Unter Vernetzung wird in der Kognitionspsychologie der Aufbau von konnektionistischen Netzwerken verstanden. Diese werden generiert, indem zwischen einzelnen, separierbaren Verarbeitungseinheiten Beziehungen hergestellt werden (Schnotz, 1994, S. 119): „Die Informationsverarbeitung in solchen Systemen basiert auf der gleichzeitigen bzw. parallelen Aktivierung vieler solcher Einheiten und der zwischen diesen Einheiten stattfindenden Kommunikation“ (ebd.). Dabei scheint insbesondere das konzeptionelle Wissen nach Krathwohl (2002) die Vernetzung zwischen fachdidaktischem und fachwissenschaftlichen Wissen abzubilden. Dieses wird definiert als „[t]he interrelationships among the basic elements within a larger structure that enable to function together“ (ebd., S. 214) und zeichnet sich dadurch aus, dass es Bezüge herstellt und Konzepte strukturiert, aber gleichzeitig Aspekte des ‚Wissens 2‘ – nach Neuweg (2014) – integriert. Hier wurde das erworbene Wissen bereits in individuelle Wissensstrukturen der Lernenden eingepasst und erste Transformationsprozesse, vom deklarativen Faktenwissen hin zu einem mental verankerten Verstehen, in die Wege geleitet. Wenn dieses Wissen weiterhin prozedurale Elemente integriert, entspricht es dem, was in der vorliegenden Arbeit als Kompetenz (im Sinne der vorgestellten „Readiness“) festgeschrieben wurde und Ziel einer vernetzenden Lehr-Lernsituation im universitären Kontext sein kann (vgl. auch Landgraf, 2021, S. 43–44). Die in ‚Wissen 2‘ weiterhin relevanten Aspekte wie Überzeugungen werden hier nicht weiter vertieft.

Die Vernetzung von Professionswissen wird in der Lehr-Lernforschung weiterhin als dynamischer Prozess verstanden, welcher eine Verschmelzung von „two or more originally unrelated knowledge structures into a single structure“ (M. Schneider, 2012, S. 1684) vollzieht. Dabei gehe es darum, ein tiefes und

flexibles Verständnis zu einem Thema oder Bereich aufzubauen, was ein flexibles assoziatives Denken aus unterschiedlichen Perspektiven verlange (Gil, Bråten, Vidal-Abarca & Strømsø, 2010, S. 158).³⁸

Es wird angenommen, dass sowohl das praktische Erfahrungswissen als auch das theoretisch-formale Wissen in „propositionale[n] semantische[n] Netzwerkstrukturen“ „[o]rganiert und mental repräsentiert“ (Barte et al., 2020, S. 82) ist. Mit zunehmender Erfahrung und steigendem Wissen erweitern sich diese kognitiven Netzwerke, wobei unter Kognition die „mentale Innenseite des Könnens“ (Neuweg, 2014, S. 583)³⁹ verstanden wird. Es scheint daher plausibel, dass „vom Vernetzungsgrad der verschiedenen dargestellten Wissensformen auf das Kompetenzniveau einer Person geschlossen werden [kann], weswegen die Vernetzung eine wichtige Zieldimension der Professionalisierung von Lehrkräften darstellt“ (ebd.).

Vernetzung in der Lehrerbildung kann dabei im Sinne einer Verknüpfung von theoretisch-formalen und praktischen Wissen fokussiert werden⁴⁰ und/oder die Facetten professionellen Wissens – also Fachwissen, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen – adressieren. Erfahrene Lehrkräfte zeichnen sich dadurch aus, dass sie sowohl die Wissensformen (theoretisch und praktisch) als auch die Wissensbereiche (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen) „zu einer Koordinationseinheit verknüpft [haben]: Die reflexive Verbindung von individuellen, kontextbezogenen Erfahrungsgewinnen mit theoretisch-formalen Wissen“ (ebd.) ist das Ergebnis.

Für die vorliegende Arbeit soll aus diesen Aspekten heraus folgende Definition von vernetztem Professionswissen gelten: Dieses meint die kognitive Fähigkeit, zwischen einzelnen, separierbaren mentalen Verarbeitungseinheiten Beziehungen her-

38 Gil, Bråten, Vidal-Abarca und Strømsø (2010) beziehen sich hier auf die sog. „cognitive flexibility theory“ (S. 158). Lehmann, Rott und Schmidt-Borcherding (2019) verweisen allerdings schlüssig darauf, dass das Konzept der Lehrerexpertise, bzw. des vernetzten Lehrerwissens, diesem sehr nahe steht, weil beide Ansätze darauf basieren, dass Assoziationen und Bezüge zwischen verschiedenen Wissensfacetten hergestellt werden (vgl. S. 100).

39 Neuweg beruft sich hierbei auf Leinhardt und Greeno (1986).

40 Siehe hierzu z. B. die Erfassung professionsbezogener Wissensanteile im Praxissemester anhand von Concept Maps, welche von Barte, Landgraf und Mühling (2020) an der Universität Kiel durchgeführt wurden.

zustellen, in dem sie gleichzeitig bzw. parallel aktiviert und in Interaktion gebracht werden (Barte et al., 2020; Gil et al., 2010; Krathwohl, 2002; Neuweg, 2014; Schnotz, 1994). Dies ermöglicht es, Verbindungen, Unterschiede, Schnittstellen, Parallelen zwischen verschiedenen Fächern zu identifizieren und nutzbar zu machen.

In der Frage, wie ein solches vernetztes Professionswissen angebahnt werden kann, konstatieren problematisierend Lehmann et al. (2019): „Pre-service teachers deal with various domains (i. e. CK, PK, PCK) in their academic studies [...], but surprisingly are not taught how to relate domain-specific information and hitherto unconnected knowledge structures into an integrated mental model about teaching a specific subject“ (S. 122). Um diesem Defizit zu begegnen und somit dezidierte vernetzte Lerngelegenheiten anzubieten, bei denen Studierende ein vernetztes Professionswissen erwerben können, wird für vorliegende Arbeit ein Bogenschlag in die *Prompting*-Forschung vorgenommen.

Prompts (engl. *to prompt*, auffordern, anreizen, eingeben) sind Hinweise, Impulse und/oder Aufforderungen, welche die Lernenden dazu anregen, implizit verfügbare Strategien und Wissen zu aktivieren. Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass die Lernenden über das notwendige Wissen oder die Strategien bereits verfügen, diese aber unaufgefordert nicht aktivieren können. (Bannert, 2009, S. 139; Glogger, Holzäpfel, Schwonke, Nückles & Renkl, 2009, S. 96; Picard, 2011, S. 37) Prompts seien somit „Lernhilfen, Denkanstoß, Signal für den Abruf von Gedächtnisinhalten“ (Moser, 2020, S. 1230) und können unterschiedlich gestaltet werden. Je nach zugrundeliegender Theorie, werden Prompts mit unterschiedlicher Zielsetzung und Form eingesetzt (Bannert, 2009, S. 139–140). Für den hier relevanten Lehr-Lernkontext sind insbesondere Prompts relevant, welche dazu beitragen, kognitive und metakognitive Lernaktivitäten in die Wege zu leiten (ebd., S. 140) und dies so zu tun, dass verschiedene Professionswissensfacetten miteinander verknüpft werden. In diesen Fall sprechen wir von *de-fragmentierenden Prompts*, wobei der Aspekt der De-Fragmentierung im Folgekapitel noch weiter spezifiziert werden soll. An dieser Stelle reicht ein Verständnis, bei dem wir davon ausgehen, dass derartige

vernetzende Hinweisreize, die Vernetzungsleistung zwischen Fachwissen und fachdidaktischem Wissen fördern, anregen oder veranlassen können.

Um zu spezifizieren, was das Konzept des Prompting umfasst, sei dieses vom Aufgabenbegriff abgegrenzt:

Prompts differ from tasks in their degree of learner stimulation. While tasks challenge learners to work out a general solution, prompts are ‚non-stand-alone‘ interventions that intend to provide brief assistance by drawing a learner’s focus to aspects or processes that facilitate task completion and learning (Bannert 2009). Prompts are presented as explicit statements, questions, to-complete sentences, pictures, specific and general relevance instructions, etc. They are considered to stimulate learners’ strategies in all phases (preactional, actional, postactional) and on all levels (cognition, metacognition, motivation/volition) of a self-regulated learning cycle [...]. (Lehmann et al., 2019, S. 102)

Präaktionale oder instruktionale Prompts werden dabei meist in Kombination mit Lernaufgaben dargeboten und sollen die Aufmerksamkeit der Lernenden lenken bzw. eine Tätigkeit während des Lernens anstoßen: „They may stimulate the recall of concepts and procedures, or induce the execution of procedures, tactics, and techniques during learning, or even induces the use of cognitive or metacognitive learning strategies [...]“ (Bannert, 2009, S. 140). Derartige Unterstützung mit kognitiven Prompts zielt auf die Aktivierung kognitiver Strategien ab, wenn sie z. B. Elaborations- und Organisationsstrategien aktivieren sollen. Metakognitive Prompts adressieren stattdessen „das Initiieren von Kontroll- und Planungsprozessen [...], wie z. B. die Überwachung des Lernprozesses im Hinblick auf Verständnislücken und die situationsadäquate Regulation kognitiver Strategien“ (Picard, 2011, S. 53).

Aus Untersuchungen von Berthold, Nückles und Renkl (2007) und Hübner, Nückles und Renkl (2006) zur Effektivität verschiedener Kombinationen unterschiedlicher Prompts, hier im Spezifischen bezogen auf deren Auswirkung auf den Einsatz von Lernstrategien beim Verfassen von Lernprotokollen, lassen sich folgende Erkenntnisse ableiten: Insbesondere der Einsatz kognitiver Prompts oder eine Kombination aus kognitiven und meta-

kognitiven Prompts ist für die Aktivierung von Lernstrategien förderlich und übertrifft die Leistungen von Kontrollgruppen ohne Prompts (Berthold et al., 2007, S. 572).⁴¹ Weiterhin ist der Einsatz von Prompts insbesondere dann der Kontrollgruppe ohne Prompting überlegen, wenn dabei alle Lernprozesse angesprochen werden (Hübner et al., 2006, S. 357). D. h. nicht nur der instruktionale Einsatz zur Aktivierung von Elaborations- und Organisationsstrategien sei wichtig, sondern insbesondere auch die metakognitive Überwachung des eigenen Verstehensprozesses und die Möglichkeit zur Nachjustierung bzw. dessen Optimierung (Hübner et al., 2006, S. 362).

Dass der Einsatz von Prompts lernförderlich ist, kann als bisher nicht falsifiziert gelten (Bannert, 2009; Glogger et al., 2009; Hübner et al., 2006; Lehmann et al., 2019; Thillmann, Künsting, Wirth & Leutner, 2009). Anhand von Prompts, „*knowledge integration as a form of learning*“ (Lehmann et al., 2019, S. 121; Hervorh. M.D.) zu untersuchen – die Wissensintegration fachlichen, fachdidaktischen und ggf. pädagogischen Wissens von Lehrkräften also in den Fokus zu stellen – bietet jedoch noch viele Desiderate, insbesondere in der Deutschdidaktik. So werden u. a. angehende Mathematiklehrkräfte in einer Studie von Lehmann et al. (2019) mit Fachtexten aus den drei genannten Wissensbereichen konfrontiert und es kann gezeigt werden, dass sowohl „argument tasks“ als auch „preactional prompts“ dabei unterstützen, „cross-relating information of the texts on CK, PK, and PCK“ zu gewinnen und zu einem „integrated deep

41 Bei Berthold, Nückles und Renkl (2007) werden 84 Studierende der Psychologie in vier Untersuchungsgruppen aufgeteilt: Gruppe 1 erhält bei der Erstellung von Lernprotokollen kognitive Prompts, Gruppe 2 metakognitive, Gruppe 3 eine Mischung aus beiden Formen und die Kontrollgruppe keine Prompts. Die abhängige Variable ist dabei die Summe der kognitiven und metakognitiven Strategien, welche bei der Aufgabenlösung aktiviert wurden. Hübner, Nückles und Renkl (2006) untersuchen anknüpfend u. a., ob die Möglichkeit zur Nachjustierung im Lernprozess den Effekt insbesondere metakognitiver Prompts auf selbstregulative Lernaktivitäten noch erhöhen würde. Dabei waren die Proband*innen v. a. Studierende der experimentellen Psychologie ($N = 103$).

understanding of the material“ (ebd., S. 103) zu führen.⁴² Weiterhin zeigen Ergebnisse einer Studie von Wäschle et al. (2015) für Studierende des Lehramts im Fach Geschichte ($N = 52$), dass die Vernetzung des in drei Texten aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Allgemeiner Pädagogik dargebotenen Wissens besser funktioniert, wenn die Schreibaufgabe von integrativen Prompts begleitet ist als ohne diese Unterstützung (S. 553).⁴³ Als *integrative Prompts* werden jene Hinweisreize bzw. Leitfragen verstanden, welche bei den Lernenden Integrationsstrategien aktivieren, also Strategien, welche dazu beitragen, Verbindungen, Unterschiede, Schnittstellen oder Parallelen zwischen mindestens zwei Texten zu identifizieren (S. 552). Insbesondere bei der Entwicklung von Lernaufgaben für den Geschichtsunterricht zeigen die Prompt-Empfänger*innen mehrperspektivische Auseinandersetzungen, wobei jene ohne Prompting stärker eine fachlich-orientierte Wissensvermittlung fokussieren (S. 554).

Im Bereich der Deutschdidaktik ist eine Prompting-Forschung der Autorin dieser Arbeit nicht bekannt. Aufgrund der konzeptionellen Nähe zu unterstützenden Hinweisen bei der

42 Dabei werden von Lehmann et al. (2019, S. 93) Lehramtsstudierende (Fach: Mathematik; Schulart: Grundschule) im Rahmen eines Seminars zur pädagogischen Diagnostik anhand von Schreibaufgaben (spezielle oder „argument writing task“ und ohne bzw. mit präaktionalen Prompts) und einem zusätzlichen Wissenstest befragt. Es ging dabei u. a. darum, herauszufinden, welche Instruktionsart eine Wissensvernetzung stärker anregen würde. Die Ergebnisse betonen den Einfluss von „argument tasks and preactional prompts“ (S. 119) auf die Verknüpfungsleistung beim Verarbeiten und Verknüpfen von Textinformationen unterschiedlicher Fächer: „We found converging evidence for the efficiency of prompts“ (ebd.), wenn sie eine unspezifische Aufgabe ergänzen. Allerdings wird in Kombination mit einer „argument task“ weniger Zusatzeffekt für das Prompting gemessen, so dass festgehalten wird, dass beide, Prompts und „argument tasks“, „independently fostered knowledge integration (i. e., generating and providing integrative elaborations and making more switches between the domain-specific information in the essay).“ (Ebd.)

43 In der Studie untersuchen Wäschle, Lehmann, Brauch und Nückles (2015) in vier Subtests den Effekt integrativer Prompts anhand von drei Fachtexten aus Geschichtswissenschaft, Geschichtsdidaktik und Pädagogik. Dabei wird zunächst ein Tagebucheintrag auf Grundlage der drei Texte verlangt, anhand dessen die Strategieverwendung (Organisations-, Elaborations-, Repetitions- und Integrationsstrategien) untersucht wird. Wurden keine Prompts gegeben, zeigten die Proband*innen einen höheren Einsatz von Repetitionsstrategien, $F(1, 50) = 6.52, p < .05, \eta^2 = .12$ und Organisationsstrategien, $F(1, 50) = 4.43, p < .05, \eta^2 = .08$ als jene mit integrativen Prompts. Diesen wiederum konnte ein statistisch relevant höherer Einsatz integrativer Strategien nachgewiesen werden, $F(1, 50) = 4.30, p < .05, \eta^2 = .08$ (S. 553). Ein Wissenstest zur Abfrage des deklarativen Wissens zeigte keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen, $F(1, 50) = 1.57, ns, \eta^2 = .03$, ebenso wenig wie eine Aufgabe, bei welcher Lernaufgaben evaluiert werden mussten, $F(1, 50) = 2.56, n.s., \eta^2 = .05$ (S. 553–554). Eine Problemlöseaufgabe, bei welcher Lernaufgaben für den Geschichtsunterricht konstruiert werden mussten, zeigte, dass Studierende, die keine Prompts bei der Textverarbeitung (Tagebucheintrag) erhalten hatten, vornehmlich Fachwissensvermittlung in den Fokus stellten, während jene mit integrativen Prompts die drei Fächer ausgeglichener in der Aufgabengestaltung abbildeten (S. 554). Für weitere Rahmenbedingungen und Limitationen siehe Wäschle et al. (2015).

Konstruktion oder Evaluation von Aufgaben für den Deutschunterricht, ist davon auszugehen, dass mit der Forschung zu *Support* (Winkler, 2011), also aufgabenimmanenter Unterstützung, ähnliche Fragestellungen behandelt werden, z. B. welche Unterstützungselemente bei der Aufgabenlösung besonders effektiv sind (Heins, 2016; Steinmetz, 2020). Vertiefend wird hier im Kapitel zur theoretischen Verortung innerhalb der Aufgabeforschung (Kap. 4) einzugehen sein. Allerdings ist das Potenzial, das insbesondere von *integrativen* Prompts ausgeht, ein noch wenig beforschtes Feld.

An dieser Stelle bleibt weiterhin festzuhalten, dass innerhalb der Prompting-Forschung, insbesondere jener, die sich mit integrativen Prompts auseinandersetzt, bisher vor allem deren unmittelbarer, direkter Einfluss auf eines oder mehrere Testergebnisse (meist eine Textproduktion) gemessen wurde. Allerdings zeigen Bangert-Drowns, Hurley und Wilkinson (2004) in einer Metastudie, hier zum Bereich Schreibinterventionen, auf, dass die Dauer des Treatments die Lerneffekte verstärken kann. Es wird daher in vorliegender Studie angenommen, dass dies auch für ein integratives Lernarrangement gilt, welches durch den Einsatz von de-fragmentierenden Prompts die Vernetzungsleistung Studierender in den Bereichen Textverstehen und Aufgabenkonstruktion erhöhen möchte. Den Einsatz von de-fragmentierenden Prompts auf die Dauer eines Semesters auszuweiten und erst nach Abschluss des Treatments zu überprüfen, ob diese die Qualität der Leistungen in der Kompetenzmessung signifikant steigern, gilt es zu überprüfen.⁴⁴

In der Annahme, dass der Einsatz de-fragmentierender Prompts in der vernetzenden Deutschlehrerbildung zur Schärfung des Konzepts von vernetztem Professionswissen beitragen kann, soll nun noch eine Brücke geschlagen werden zu der Frage: „In welcher Art und Weise setzen Studierende Wissens-elemente verschiedener Bereiche miteinander in Beziehung,

44 Ein ähnliches Verfahren wählt Picard (2011), der seine Untersuchung und den damit verbundenen Prompt-Einsatz ebenfalls auf ein Semester anlegt, allerdings ist er im Bereich des Schreibens zu verorten: „Aus der Analyse der mit den Prompts produzierten Texte soll Aufschluss darüber gewonnen werden, inwiefern das Schreiben über einen längeren Zeitraum sich auf die Qualität der Wissensstruktur (operationalisiert als Verarbeitungstiefe) auswirkt“ (S. 44).

d. h. welche Modi der Vernetzung lassen sich bei angehenden Lehrkräften rekonstruieren?“ (Masanek, 2018, S. 154) Dies soll uns Einblick dahingehend geben, welche Herausforderungen in dem Bestreben, mehrdimensionales, integratives Professionswissen anzubahnen, im universitären Kontext bestehen. Denn ein vernetztes Angebot führt nicht unbedingt zu vernetzten Ergebnissen, sondern – als ein Zwischenschritt – sollen die Modi der Vernetzung adressiert werden.

Dieser Frage geht Masanek in Form einer explorativen Studie nach, in welcher sie eine Experimentalgruppe ($N = 24$) vor und nach einer literaturgeschichtlichen Vorlesung und einem anschließenden Kooperationsseminar, welches fachliche, fachdidaktische und allgemein-pädagogische Inhalte vernetzt adressiert, mit „Beurteilungsfragen zu einem fiktiven Schulbuchauszug“ (Masanek, 2018, S. 156) konfrontiert. Aus der inhaltsanalytischen Auswertung identifiziert sie fünf Zugänge, welche sie in einsträngige (fachwissenschaftlich oder pädagogisch) und mehrsträngige Zugänge (pädagogisch-vernetzt, additiv-vernetzt, integrativ-vernetzt) differenziert. Explizit fachdidaktische Ansätze identifiziert sie dabei nicht. Sie stellt aber fest, dass die meisten Teilnehmenden mit einem einsträngigen pädagogischen Blick auf die als Praxisartefakt verstandene *Vignette* (also den situierten Bearbeitungsimpuls) sehen. D. h., ohne Bezüge zur fachlichen Dimension herzustellen, werden v. a. Aspekte der Aneignung und Vermittlung erörtert. Auch in den mehrsträngigen Zugängen fällt ein mangelhaftes fachwissenschaftliches Verständnis der Inhalte auf, was die Qualität der mehrsträngigen Zugänge beeinflusst. Ein pädagogisch-vernetzter Modus stellt dabei allgemein-pädagogische Aspekte in den Vordergrund und spiegelt mit dieser Haltung mögliche Bezüge zum Fachgegenstand, der allerdings hier nicht fachspezifisch-germanistisch determiniert wird, sondern unspezifisch bleibt. Masanek wertet einen solchen Zugang als eine Art „frühe Form der Vernetzung [...]: als ein[en] erste[n] Versuch, pädagogische Erkenntnisse auf das jeweilige Fach zu übertragen, der zu einem späteren Zeitpunkt durch additive und integrative Vernetzungsstrategien [...] erweitert werden sollte“ (S. 167). Ein additiv-vernetzter Zugang richtet „den Blick von mindestens zwei Wissensbereichen auf einen Aspekt“ (ebd.,

S. 165) und integrativ-vernetzend arbeiten die Proband*innen dann, wenn sie das „besondere Potenzial eines Textes“ (Pissarek & Schilcher, 2017, S. 78) oder fachlichen Gegenstands erkennen und, diesem gerecht werdend, das Lehr-Lernsetting ziel- und kompetenzorientiert reflektieren. Es werden dabei Wissensbestände aus unterschiedlichen Fachbereichen „gleichrangig, d. h. in einer starken Interdependenz zueinander, in Beziehung [ge]setzt. Erkennbar ist ein hoher Vernetzungsgrad, sodass hier Konstruktionsleistungen zu beobachten sind, die ein wesentliches Moment von *Verschmelzung* [...] in sich tragen“ (Masanek, 2022, S. 18, Herv. i. Orig.).⁴⁵

Dass die Mehrheit der Untersuchungsteilnehmenden mit Zugängen arbeitet, die „den Blick auf Fachinhalte konsequent ausschließ[en]“, hält die Autorin für „kein[en] erstrebenswerte[n] Zustand“ (S. 166–167). Diese Ergebnisse decken sich mit Blömeke et al. (2013) bzw. den Befunden der TEDS-Studie zum ‚ausbaufähigen‘ Fachwissen. Masanek verweist aber auch darauf, dass der fiktive Schulbuchauszug nicht explizit dafür geeignet sei, Fachwissen abzufragen. Stattdessen sei weiterhin relevant, dass die Studierenden (die sich in der Aufbauphase des Bachelorstudiums befinden oder den Kurs als Vertiefungsmodul wählen) vor und nach der Kooperationsveranstaltung wenig qualitative *mehrsträngige* Überlegungen zeigen. Bedenkend, dass „[b]esonders die additive sowie die integrative Vernetzung [...] sich vor dem Hintergrund der Anforderungen des Berufsalltags als ein anzustrebendes Ziel formulieren [lassen]“ (S. 167), sind die Befunde bemerkenswert. Vernetztes Professionswissen, so scheint es, kann erst auf Grundlage einer stabilen Wissensbasis beider

45 Da die auf der hier vorgestellten Studie aufbauende Folgestudie (Masanek, 2022) zu einem Zeitpunkt erschien, als die Theoriebildung vorliegender Arbeit bereits abgeschlossen war, wird sie an dieser Stelle nur erwähnt. Die Weiterentwicklung der Merkmalsausprägungen bzgl. der von Studierenden ($N = 96$) realisierten Modi der Vernetzung differenziert *additiv*, *exemplifizierend* und *integrierend* vernetzende Analyseeinheiten. Während die additive und integrative Kategorie denjenigen aus der 2018-er Studie weitgehend entsprechen, weicht die exemplifizierende namentlich davon ab. Hierunter werden studentische Äußerungen kodiert, die „fachliches und pädagogisches Wissen inhaltlich miteinander in Beziehung [setzen], und zwar indem sie den einen Teil ihres *pedagogical content knowledge* zur Veranschaulichung des anderen gebrauchen“ (Masanek, 2022, S. 18). Dieses Aufzeigen von „*beispielhafte[n] Möglichkeiten der Umsetzung*“ (ebd., Herv. i. Orig.) aus einer fachlichen Perspektive heraus, weist hohe Ähnlichkeit mit der oben dargestellten fachspezifisch-vernetzenden Kategorie (vgl. pädagogisch-vernetzter Modus) auf, terminiert sie aber fachunabhängig. Die vorliegende Studie sieht in den Kategorien von 2018 eine für deren Kontext gut geeignete Grundlage, bezieht sich daher auf diese und entwickelt sie für vorliegenden Forschungskontext weiter, siehe Kap. 2.2.2.1.

Disziplinen funktionieren. Sonst sieht Masanek, in Anlehnung an Dehrmann, Plien und Thielking (2013) und Freudenberg et al. (2014), die Gefahr einer kognitiven Überforderung der Studierenden, was ggf. zu Unschärfen und Missverständnissen in den Wissensanteilen der einzelnen Disziplinen führen könne (S. 169). Allerdings spräche für eine frühe Vernetzung, dass Studierende die „Relevanz fachwissenschaftlicher Inhalte“ (ebd., S. 170) zeitnah erleben und somit einer ablehnenden oder relativierenden Haltung⁴⁶ dieser gegenüber entgegengewirkt werden könne. Aus der Studie von Masanek geht also hervor, dass der günstigste Vernetzungszeitpunkt im Laufe eines Studiums empirisch noch nicht geklärt ist. Wichtiger erscheint aber die von der Autorin gestellte „Frage, ob vernetzte Lehre überhaupt das von ihr versprochene Ziel einer stärkeren kognitiven Vernetzung einzuhalten vermag“ (Masanek, 2018, S. 170), denn die Befunde scheinen hierzu widersprüchlich (ebd.; siehe für Befunde aus anderen Fächern auch Kleickmann & Hardy, 2019). Dieser Frage ist weiter nachzugehen. Um den Effekt vernetzender Lehre zu erhöhen, könnte auch eine klar strukturierte Theorie curricularer Vernetzung behilflich sein, welche in der besprochenen Studie im Detail nicht vorliegt. Diese – und das für vorliegende Arbeit gültige De-Fragmentierungsverständnis – wird im Folgenden umrissen.

46 Winkler (2015b) zeigt in Befunden zu Überzeugungen von Studierenden des Lehramts Deutsch auf, dass insbesondere Studierende des nicht-gymnasialen Lehramts häufig ein sog. „Abgrenzungskonzept“ (S. 200) aufwiesen: „Das Abgrenzungskonzept stellt in Abrede, dass wissenschaftliches Studium und Lehrtätigkeit überhaupt etwas miteinander zu tun haben. [...] [Z. B.] wenn [...] Studierende für das nicht-gymnasiale Lehramt die Auffassung äußern, sie bräuchten kaum Fachwissen, dann folgen sie dem Abgrenzungskonzept. Man kann wohl davon ausgehen, dass solche Überzeugungen die Qualität des Lernens im Studium nicht günstig beeinflussen“ (ebd.).

2.2.2 De-Fragmentierung in der universitären Hochschullehre

Um die Vernetzung auch auf curricularer Ebene⁴⁷ fassbar zu machen (nach Hellmann et al., 2021, griffe hier der Terminus der *Verzahnung*⁴⁸, der hier synonym zur *curricularen Vernetzung* verwendet wird), soll zunächst der besondere Kontext im Rahmen der QLB kurz angerissen und damit die in der Einleitung vorgenommene Kontextualisierung vertieft werden. Mit der Forderung innerhalb des Projektes, die an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen und Disziplinen stärker zu verzahnen, entstanden deutschlandweit Bemühungen, die sich u. a. mit der Überwindung der Fächergrenzen zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik auseinandersetzen. Winkler et al. (2018) unternehmen den Versuch, die zentralen Kriterien, welche dabei alle teilen, herauszukristallisieren. Auf diesen aufbauend, können Herausforderungen und Möglichkeiten der realisierten Verzahnung aufgezeigt werden. Weiterführende Kategorisierungsmodelle werden hinzugezogen, sodass zentrale theoretische Basisannahmen zu De-Fragmentierung – wie sie in der vorliegenden Arbeit gelten sollen – entwickelt werden können. Auch der Blick auf vorliegende quantitative und qualitative Herangehensweisen hinsichtlich einer Messung von Verzahnungseffekten wird zu leisten sein.

Zunächst sollen die Bestimmungsfaktoren der Verzahnung in QLB-Projekten definiert werden. Dazu gehört der Anspruch, *innovative* Lehr-Lernmaßnahmen zu entwickeln, die auf *inter- bzw. transdisziplinärer* Projektarbeit beruhen und in das universitäre

47 Unter *curricularer Vernetzung* verstehen wir, wie in der Einleitung skizziert, mit Jürgen Mayer, Zieprecht und Meier (2018) das Anliegen, unterschiedliche Professionswissensbereiche in universitären Lehr-Lernveranstaltungen miteinander zu kombinieren. Ziel ist es dabei, synergetisches Wissen bei den Studierenden aufzubauen und „Dissonanzen und übermäßige Redundanzen zwischen Lehrinhalten“ (S. 12) zu reduzieren: „Dadurch gewinnt der fachwissenschaftliche Inhalt an Relevanz für die Profession sowie der fachdidaktische an Konkretisierung“ (ebd.). Unterschieden wird davon von den Autor*innen die strukturelle Vernetzung. Hiermit werden kollegiale Vernetzungsformate gemeint, welche „unterschiedliche Studienelemente innerhalb der Lehrerbildung“ (ebd.) zusammenbringen. Derartige Vernetzungen sind z. B. Gesprächsformate, die unterschiedliche Fachvertreter*innen und Schlüsselfiguren der Lehrerbildung an einen ‚Tisch‘ bringen, die aber „formal verstetigt“ (ebd.) werden. (Ebd.)

48 Hellmann et al. (2021) meinen mit der *Verzahnung* von Studienelementen die „Organisation von Lerngelegenheiten, die es Studierenden erleichtert, die in verschiedenen Lehrveranstaltungen erworbenen Inhalte zu einer für sie vernetzten Wissensstruktur auszubauen“ (S. 315). Es gehe dabei um curriculare Abstimmungen zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft hinsichtlich der Studienstruktur, die bei Hellmann et al. von der *Vernetzung*, als rein kognitive Ebene gedacht, abgegrenzt wird (ebd.).

Curriculum *implementierbar* sind (Winkler et al., 2018, S. 8).

Innovation meint dabei die Entwicklung einer neuen Idee oder Sache, durch welche eine positive Veränderung realisiert werden kann (Buck & Buck, 2014, Abschnitt 3; Hunneshagen, 2005, S. 17). Für die universitäre Bildung entwickelt Fuchs (2007) folgende spezifizierende Definition:

Bildungsinnovationen sind Ideen, die für die Lehrenden neu sind und bisher noch nicht in die Lehre integriert wurden, noch keine Berührungspunkte mit Lernenden unmittelbar im Rahmen dieser Lehre hatten und als Folge dessen eine Veränderung der Lehre bzw. Lehrmethode nach sich ziehen und unter Umständen das Lernverhalten der Lernenden beeinflussen. (S. 55)

Die entwickelten Maßnahmen sollen also neu, nützlich und realisierbar (Buck & Buck, 2014, Abschnitt 3), kurz: innovativ sein. Sie sollen aber darüber hinaus der zentralen Forderung nach Vernetzung folgen, also *inter-* oder *transdisziplinär* sein (Winkler et al., 2018, S. 7). *Interdisziplinarität* entspricht dem, was oben als Qualität curricularer Vernetzung erörtert wurde, also der fächerübergreifende Austausch, in welchem die Bezüge der beteiligten Disziplinen verhandelt und ggf. in Ergebnisse mit neuer Qualität transferiert werden (Härle & Busse, 2018; Mittelstraß, 2015). *Transdisziplinarität* wird verstanden als eine Form der Zusammenarbeit, bei welcher Anliegen zentral sind, die erst durch die Einbeziehung außerwissenschaftlicher Akteurinnen und Akteure fruchtbar werden. Diese kann somit umrissen werden als „ein Versuch, wissenschaftlich geregelt und reflektiert mit hybriden Problemstellungen umzugehen“ (Bergmann, 2010, S. 18). Für die QLB meint das z. B. die Zusammenarbeit mit Lehrkräften, Bildungsträgern oder -politik (Winkler et al., 2018, S. 11).

Die Intensität und Art der curricularen, kollegialen und inhaltlichen Vernetzung variiert dabei je nach Anliegen deutlich und soll sogleich präzisiert werden. Zunächst muss aber noch die dritte Forderung an vernetzende QLB-Vorhaben vollständigshalber kurz spezifiziert werden, nämlich die nach der *Implementierbarkeit* der entwickelten Konzepte. Damit ist bestimmt, dass die innovativen Ergebnisse so konzipiert werden müssen, dass sie prinzipiell in andere Kontexte transferierbar

sind und in vorhandene curriculare Strukturen der Lehrerbildung entweder eingepflegt werden können oder jene optimieren (Goldenbaum, 2012, 2013; Gräsel, 2010). Als gelungen kann eine nachhaltige Implementierung dann gelten, wenn die Nutzenden diese in ihren Eigenschaften durchdringen und (selbst-)reflexiv anwenden: „Eine tief gehende Implementation verändert auch Beliefs und Handlungsmuster der Nutzer, während oberflächliche Implementationen sich auf Aspekte wie Materialeinsatz oder Unterrichtsorganisation beschränken“, konkretisieren Winkler et al. (2018, S. 9). Festgehalten wird diesbezüglich, dass „die Verbreitung oder Weitergabe des Transferierten“ (Gräsel, 2010, S. 8) in unterschiedlicher Tiefe geschehen kann und Innovation erst dann „nützlich“ (Buck & Buck, 2014, Abschnitt 3) wird, wenn sie von den Anwendenden zu einem persönlichen Anliegen (i. S. v. „ownership“; Gräsel, 2010, S. 10) gemacht wird.⁴⁹

Kommen wir nun vertiefend zurück auf den Aspekt der Inter- bzw. Transdisziplinarität, den wir mit dem Begriff der Vernetzung für diese Arbeit synonym stellen wollen, da er in unserem Kontext immer zwischen Akteur*innen der Lehrerbildung gedacht wird. Für die Umsetzung dieses Anliegens spezifizieren Winkler et al. (2018) mehrere Herausforderungen. Wie bereits in Kapitel 2.1 dargelegt, können als primäre Schwierigkeit der Vernetzungsbestrebungen die disziplinäre Sozialisation und ihre Folgen gelten: „Zur Eigenlogik des wissenschaftlichen Systems gehört [...] auch eine starke Autonomie der beteiligten universitären Akteure, deren Kooperationsverhalten und deren Beliefs die Initiierung und Gestaltung der projektbezogenen Kooperationsstrukturen mit prägen“ (S. 15; vgl. auch Kap. 2.1). Vor allem qualitative Forschungsansätze widmen sich dieser Problematik, u. a. zu den Überzeugungen Lehrender sowie Studierender zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik (z. B. Winkler & Wieser, 2017).

Weitere Schwierigkeiten zeigen sich bzgl. unterschiedlicher Forschungstraditionen, der gewünschten und als nötig wahrgenommenen Spannweite der gemeinsamen Innovation sowie disparaten Denk- und Arbeitslogiken. All das entsteht

49 Da dieser Aspekt nicht im Fokus dieser Arbeit steht, soll an dieser Stelle vertiefend auf das CIPP-Evaluationsmodell von Stufflebeam und Coryn (2014) verwiesen werden, welches sich für eine Analyse der Transferbemühungen innerhalb der QLB-Projekte anbietet (Winkler, Gröschner, May & Kleinespel, 2018).

zumeist „auf Grund abweichender Prioritätensetzung, fehlender gemeinsamer Sprache oder theoretischer Integrationsniveaus“ (Winkler et al., 2018, S. 15), überdies zeichnen sich intransparente bzw. konkurrierende Rollenerwartungen ab. (Ebd.)

Um derartige Herausforderungen der Verzahnung zu konkretisieren, bemühen Winkler und Schmidt (2016b) die Metapher von den „fremden Schwestern“ (S. 7), die bereits in Kapitel 2.1. eingeführt wurde. Für interdisziplinäre Projekte, an denen die Deutschdidaktik maßgeblich beteiligt ist, sehen Winkler und Schmidt (2016) in dieser Beziehung ‚Schwestern‘, die sich zwar in grundlegenden Aspekten ähneln, aber die auch mit Diskrepanzen konfrontiert sind, welche die Zusammenarbeit verkomplizieren (S. 7). Dies trifft insbesondere auf die deutschdidaktische ‚Schwesternschaft‘ mit den germanistischen Bezugswissenschaften zu und wird noch ‚enger‘, wenn mit Boyken (2016) das Verhältnis zwischen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik als ‚fremde Schwestern‘ fokussiert wird. Die Potenziale und Herausforderungen einer solchen Kooperation inhaltlich – z. B. zu gemeinsamen Fragestellungen oder spezifischen Wechselwirkungen – zu beleuchten, unternimmt etwa Freudenberg (2017). Auf Grundlage des an der Universität Jena entwickelten Modells für Kooperationsseminare (Abb. 3) skizziert sie eine Veranstaltung, welche Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik – unter Bezugnahme auf Erfahrungen der Studierenden in einem Praxissemester – verzahnt. Mit dem Blick darauf, De-fragmentierung in der universitären Hochschullehre zu untersuchen, ist das zugrundeliegende Modell für vorliegende Studie interessant:

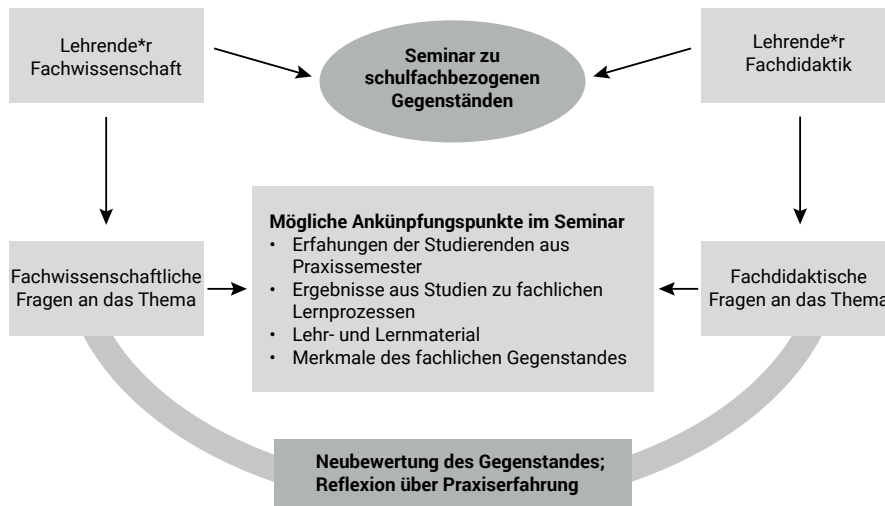


Abbildung 3. Jenaer Modell für Kooperationsseminare (nach Zühlsdorf, Pettig, Reinhardt & Winkler, 2018, S. 77)

An der Universität Jena sind derlei Kooperationsformate für den Bereich Germanistik bereits seit 2007 im Curriculum verankert. Übergreifendes Ziel dieser Veranstaltungen ist es, dass die „Studierenden [...] in der Lage [sind], fachliches Wissen und fachdidaktisches Wissen so zu verknüpfen, dass sie damit ihr bisheriges und zukünftiges praktisches Tun reflektieren können“ (Zühlsdorf et al., 2018, S. 77; Hervorh. i. Orig.). Die Kooperation einer fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Lehrperson bezieht sich demnach immer auf einen Gegenstand, anhand dessen schulfachbezogene Fragen aus beiden Perspektiven aufgeworfen werden können. Die Phasierung der Kooperationsseminare nach einem Praxissemester ermöglicht es, dass „Schulerfahrungen und [...] wissenschaftliche[s] Wissen reflektierend zueinander in Beziehung“ (ebd.) gesetzt werden. Ertragreich sind aus den theoretischen, explorativen und z. T. qualitativ-evaluierten Funden aus Jena (Freudenberg, 2017; Winkler & Wieser, 2017; Zühlsdorf & Winkler, 2018), dass v. a. das *integrative* Anwenden (im Vergleich zu *alternierend-addierenden* Ansätzen) zweier Fachperspektiven auf „Problemstellungen des schulischen Fachunterrichts“ (Zühlsdorf et al., 2018, S. 82; Hervorh. M. D.) als förderlich angenommen wird. Eine empirische Wirkungsforschung hierzu wurde allerdings nicht vorgenommen. Wenn Fachperspektiven in distanzierten Phasen

fachspezifisch, aber mit Blick auf ein gemeinsames Thema, erarbeitet werden, die *Verantwortung für eine Vernetzungsleistung* aber den Studierenden überlassen wird (alternierend-addierender Ansatz), ist dies häufig mit Überforderung verbunden. Zühlendorf et al. (2018) betonen hierzu auf Grundlage explorativer Daten: „Diese Anforderung erweist sich [...] in der Regel als zu hoch“ (S. 84). Aus Perspektive der Lehrenden auf Basis einer Interviewforschung wurde weiter das *Modellverhalten* der Lehrenden im Teamteaching als unterstützender Faktor eingeschätzt: Die „Multiperspektivität der Lehrenden [wird somit] zum Modell für die Studierenden“, indem diese die „Perspektivenvielfalt als Merkmal von Wissenschaft durch das Agieren in Lehrendentandems vorleben“ (ebd., S. 83).

Die Fokussierung auf eine Problemstellung im vernetzten Lernprozess wird auch von Landgraf (2021) aufgrund eines *Design-Based-Research*-Zyklus zur Entwicklung einer verzahnten Lehrveranstaltung empfohlen (S. 380–382). Ebenfalls wird im Kasseler Projekt PRONET problembasiertes Lernen unter dem Konzept des *Situierten Lernens* adressiert (Meier, Gimbel et al., 2018). Situiertes Lernen meint dabei „Lernen in komplexen, problemorientierten Situationen, die den Lebensbedingungen und Anwendungssituationen im zukünftigen Berufssetting möglichst nahekommen“ (Meier, Grospietsch & Mayer, 2018, S. 146).⁵⁰ Hier werden also bewusst *anwendungsbezogene Lernsituationen* geschaffen. Ein weiteres zentrales Element vernetzter Lehre wird in PRONET anhand des *Lernens mittels Konzeptwechsels* herausgestellt. Hierbei geht es darum, erfahrungsbasierte „Fehl- und Alltagskonzepte“ (S. 146–147) der Studierenden „im Studium langfristig und gezielt zu wissenschaftlich angemessenen Konzepten (= Fachkonzepten) weiter[zu]entwickel[n]“ (S. 147). Das setzen die Autor*innen um durch eine „(1) systematisch vernetzte Integration von Fachkonzepten“ (S. 168), wobei etwa in aufeinander folgenden Lehr-Lernphasen zwei Fachperspektiven disziplinär erarbeitet werden und in einer dritten eine Verknüpfung dieser erfolgt (S. 161). „(2) Erfahrungsbildung mit dem Lerngegenstand“ (S. 168), meint daran anknüpfend,

50 Zur theoretischen Fundierung und empirischen Einschätzung dieses Konzepts siehe Meier, Gimbel, Rötger und Isaev (2018), welche auch einen Fragebogen zur studentischen Wahrnehmung von Situierung in hochschuldidaktischen Lernumgebungen entwerfen.

eine Erprobung des Gelernten durch die Studierenden im sog. „didaktischen Doppeldecker“ (S. 163), was so viel heißt wie: der „behandelte[] Lerngegenstand deckt sich mit den entsprechenden Lehr- und Lernaktivitäten“ (ebd.). Dem folgt eine „(3) Reflexion der individuellen Konzepte bzw. des Konzeptwechsels“ (S. 168). Einen vertiefenden Konzeptwechsel anzuregen, steht in vorliegender Arbeit nicht im Fokus, auch weil er als langfristiger Lernprozess angelegt werden müsste, aber er wird in einigen de-fragmentierenden Lernphasen des entwickelten Treatments (Kap. 6) tangiert. Obwohl weitere Studien, über das PRONET-Projekt hinaus und v. a. auch hinsichtlich einer Wirkungsforschung, notwendig wären, scheinen sich die Ansätze, Situiertes Lernen und Lernen mittels Konzeptwechsel, in empirischen Begleitstudien als konstruktiv für die Gestaltung vernetzter Lehre abzuzeichnen (S. 169; siehe auch Meier, Zieprecht & Mayer, 2018).

Aus den hier dargestellten Aspekten zur Verzahnung in der universitären Lehrerbildung lassen sich bisher folgende Punkte ableiten:

- Rahmenbedingung ist der Anspruch, Lehr-Lernformate innovativ, inter- bzw. transdisziplinär und implementierbar zu gestalten.
- Die Fokussierung auf einen schulfachbezogenen Gegenstand, welcher aus zwei oder mehreren Fachperspektiven untersucht wird, erscheint gewinnbringend.
- Damit einher geht die Empfehlung, komplexe, problemorientierte Lernsituationen mit Anwendungsbezug zu schaffen.
- Die vorgelebte Multiperspektivität der Lehrpersonen im Teamteaching wird als positiver Einflussfaktor angenommen.
- Ebenso eine deutlich integrative Lehr-Lernsituation im Vergleich zu alternierenden Formaten, um die Vernetzungsleistung nicht unangeleitet den Studierenden zu überlassen.
- Um Konzeptwechsel anzuregen, wird eine zunächst disziplinäre Vermittlung mit anschließenden vernetzenden Phasen, dem anwendungsbezogenen Einsatz eines „didaktischen Doppeldeckers“ sowie eine Reflexion und ggf. Modifikation persönlicher Konzepte empfohlen.

Im Rahmen der QLB wurden an mehreren Standorten an deutschen Hochschulen die Vernetzung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik erprobt (z. B. auch in Dresden, Hamburg, Kiel). Hier soll nun das De-Fragmentierungskonzept, wie es in Passau diskutiert wurde, in seiner Entwicklung für vorliegende Arbeit vorgestellt, erweitert und theoretisch fundiert werden.

2.2.2.1 Entwicklung theoretischer Basisannahmen zu de-fragmentierenden Lehr-Lernarrangements

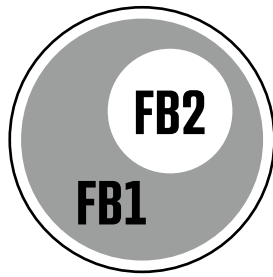
Wenn man „das Bestreben, der starken Trennung zwischen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Studienanteilen in der Lehrer*innenbildung durch eine intensivere curriculare Vernetzung in inter- und transdisziplinären Lehr-Lernsettings entgegenzuwirken“ (M. Dick & Seefried, 2019, S. 153) fokussiert, definiert man damit die Grundidee von De-Fragmentierung, wie sie im Passauer Projekt SKILL (und insb. im Schwerpunkt: Germanistik) angestrebt wurde. Ihr eigen ist eine konstruktivistische Grundhaltung sowie deutliche Kompetenzorientierung; d. h. im Rahmen der de-fragmentierten Lehr-Lernarrangements erhalten die Studierenden die Gelegenheit, „bewusst Ressourcen – also Wissen, Fertigkeiten und Haltungen – zu aktivieren und kreativ und funktional miteinander zu kombinieren, um konkrete Situationen zu meistern“ (Städeli et al., 2013, S. 10). Auch verfolgt das Konzept eine Erhöhung des Anwendungsbezugs der beteiligten Disziplinen durch die exemplarische Bearbeitung eines berufsrelevanten Problems, das nur durch die Integration von unterschiedlichen Wissensfacetten gelöst werden kann. (M. Dick & Seefried, 2019, S. 153) Das entspricht auch den Kasseler Überlegungen zum Situieren Lernen (Meier, Gimbel et al., 2018). Das in dieser Arbeit verwendete Verständnis der De-Fragmentierung versteht sich als mehrdimensional, weil es die Bedingungen und Herausforderungen interdisziplinärer Projekte integriert, aber darüber hinaus eine Spezifizierung hinsichtlich der von Fuchs (2007) eingeführten „Bildungsinnovationen“ (S. 55) vornimmt. Somit soll Lehre entwickelt werden, welche neuartig hinsichtlich der Methodik und auch des Lehr- und Lernverständnisses ist.

Diese Überlegungen werden nun hinsichtlich konkreter *theo-*

*retischer Basisannahmen zu de-fragmentierenden Lehr-Lernarrangements in der Lehrerbildung*⁵¹ spezifiziert, welche sich für eine Entwicklung und auch Evaluation vernetzter Lehre heranziehen lassen. Für ein solches Konzept werden drei Ebenen differenziert: Ebene I untersucht das gesamte Lehr-Lernarrangement hinsichtlich zweier Kategorien. Ebene II wirft einen detaillierteren Blick auf die de-fragmentierenden Vernetzungselemente und auf Ebene III soll aus den somit identifizierbaren Merkmalen eine Schlussfolgerung hinsichtlich des Vernetzungsgrads abgeleitet werden.

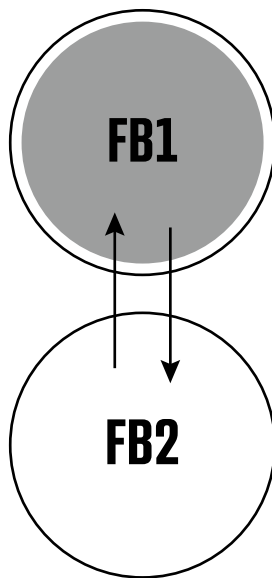
Betrachten wir zunächst Ebene I: Hier wird die ‚Art der De-Fragmentierung‘ anhand zentraler Unterkategorien spezifiziert. Zunächst muss dabei das *Modell der Vernetzung* auf curricularer Ebene bestimmt werden. Hierzu werden die im Rahmen des Kasseler Projekts PRONET entwickelten Modelle für die curriculare Vernetzung herangezogen (Jürgen Mayer et al., 2018, S. 16), welche nachfolgend überblickshaft dargestellt und visualisiert werden. Die Abbildungen wurden dabei adaptiert (FB steht für Fachbereich).

51 Das grundlegende Kategoriensystem für die hier vorgestellten Basisannahmen zur De-Fragmentierung (Kategorien: Vernetzungsmodell und Vernetzungsangebot, s. u.) wurde von der Autorin gemeinsam mit Andreas Datzmann, Dorothe Knapp, Ines Brachmann, Mirjam Sigl und Sabrina Kufner im interdisziplinären Austausch entwickelt. Diesen gilt ein herzlicher Dank. M. Dick und Seefried (2019) wandten es auf Modellseminare unterschiedlicher Synthesegrade (s. u.) an. In der vorliegenden Arbeit wird das Verständnis von De-Fragmentierung neu theoretisch fundiert, hinsichtlich verschiedener Analyseebenen differenziert und insbesondere mit Blick auf die oben eingeführte Theorie zu de-fragmentierenden Prompts weiterentwickelt. Einzelne Kategorien werden darüber hinaus erweitert.



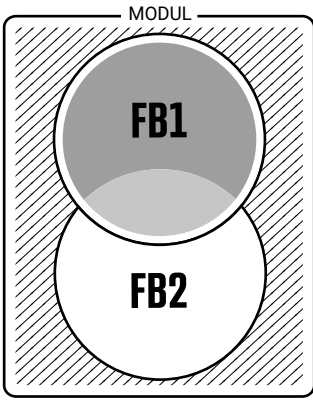
Integrationsmodell:

„[I]n einer Lernumgebung zu einem Professionswissensbereich [...] [wird] Wissen aus einem anderen Professionsbereich aufgegriffen und systematisch integriert“ (Jürgen Mayer et al., 2018, S. 16). Beispielsweise wird in einem fachwissenschaftlichen Seminar durch den Einbezug von Experteninterviews relevante fachdidaktische Strategien mit den fachwissenschaftlichen Inhalten verknüpft.



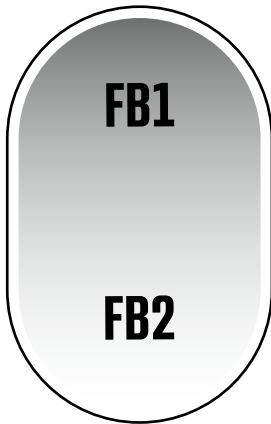
Kooperationsmodell:

Es werden Lehrveranstaltungen zu mindestens zwei Professionsbereichen kombiniert, die durch mindestens zwei Lehrpersonen konzipiert und durchgeführt werden (ebd.). „Es unterscheidet sich zum Integrationsmodell insofern, als die beiden Professionswissensbereiche in jeweils unterschiedlichen Lernumgebungen vermittelt werden, die jedoch inhaltlich sowie über die Lehrenden (kollegiale Vernetzung) systematisch miteinander vernetzt sind“ (ebd.).



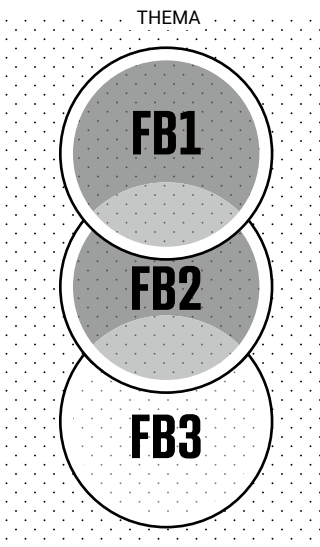
Tandem-/Brückenmodell:

Lehrveranstaltungen „zu mindestens zwei Professionsbereichen werden in einem Modul [...] [mit] gemeinsamer Modulprüfung kombiniert“ (ebd.). Z. B. eine Modulgesamtprüfung, bei welcher zwei fachwissenschaftliche Seminare kombiniert auf die Prüfung vorbereiten.



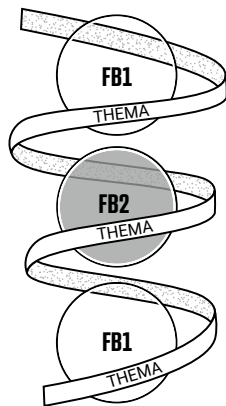
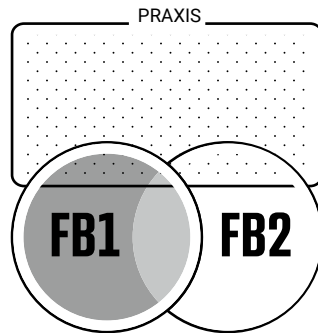
Teamteaching-Modell:

Die Lehrveranstaltung wird „teilweise oder ganz durch zwei Lehrende aus zwei Professionswissenschaften im Teamteaching durchgeführt. Voraussetzung ist eine spezifische Seminarkonzeption, in der Teamteaching fruchtbar eingesetzt werden kann sowie eine konstruktive kollegiale Vernetzung“ (ebd.).



Transdisziplinäres Modell:

„Es erfolgt eine Integration mehrerer Professionsbereiche unter einem transdisziplinären Professionsaspekt, z. B. digitale Medien [...], in einer oder in mehreren Lehrveranstaltungen“ (Ziepprecht & Gimbel, 2018, S. 34).



Praxismodell:

Professionswissen aus mindestens zwei Bereichen wird „in einer schulpraktisch orientierten Lehr-Lernsituation (z. B. Mitarbeit in Lehr-Lernlaboren, Unterrichtstätigkeit im Rahmen der schulpraktischen Studien) integriert.“ ebd.).

Kumulatives Modell:

„[M]ehrere aufeinander aufbauende Aspekte“ zweier oder mehrerer Professionswissensbereiche werden „in nacheinander geschalteten Lehrveranstaltungen systematisch und kumulativ miteinander vernetzt“ (Mayer et al., 2018, S. 16).

Mit Hilfe dieser Vernetzungsmodelle kann eine Einschätzung hinsichtlich der curricularen Vernetzung vorgenommen werden.

Weiterhin gilt es, das *Vernetzungsangebot* zu spezifizieren: Der Frage der Intensität der Vernetzung wird zunächst quantitativ begegnet, indem die *Gelegenheiten der Vernetzung* im gesamten Lernprozess differenziert werden. Findet der inter- bzw. transdisziplinäre Austausch zwischen den beteiligten Disziplinen in allen Phasen des Lernangebotes, in regelmäßigen dafür vorgesehenen Phasen oder nur punktuell statt oder wird eine interdisziplinäre Reflexion im Rahmen des Lernangebots nicht adressiert? Um dies zu spezifizieren, bietet sich der oben eingeführte Ansatz *de-fragmentierender Prompts* an, da die Anzahl und Systematik (z. B. regelmäßig oder punktuell) eingesetzter Prompts die Gelegenheiten der Vernetzung intensivieren oder reduzieren können. Diese de-fragmentierenden Prompts werden sogleich weiter hinsichtlich ihrer Qualität spezifiziert. Für eine Analyse des Vernetzungsangebots auf Ebene I werden aber zunächst zwei weitere Kategorien eingeführt:

Eng damit einher geht nämlich die Frage nach den *Akteur*in-*

nen der Vernetzung. Berücksichtigt man die Forderung an die Studierenden, dass sie verschiedenartige Professionswissensfacetten reflexiv und integrativ anwenden können (KMK, 2019), ist für eine Seminarkonzeption zu klären, wer die Verantwortung dafür übernimmt, dass nicht nur additiv fächerübergreifende Inhalte angeboten werden, sondern auch Lerngelegenheiten entwickelt werden, die dies aktiv anregen (Ziepprecht & Gimbel, 2018, S. 24). Übernimmt hauptsächlich die/der Lehrende die Verantwortung für die Vernetzung der Inhalte und Perspektiven der beteiligten Disziplinen oder liegt diese Verantwortung, jene Vernetzungsleistung zu erbringen, eher bei den Studierenden? Oder wird sie von beiden – Lehrenden und Lernenden – gleichermaßen wahrgenommen? (M. Dick & Seefried, 2019)

Aus den oben in diesem Kapitel eingeführten Überlegungen zu Fragmentierung und De-Fragmentierung im Lehramtsstudium lässt sich weiterhin die Kategorie *Anwendungsbezug* ableiten. Damit ist nicht gemeint, dass de-fragmentierte Seminare notwendigerweise immer einen Brückenschlag in die Praxis vornehmen.⁵² Vielmehr werden in vielen vernetzten Seminarmodellen exemplarische berufsrelevante Probleme bearbeitet, welche nur durch die Integration der verschiedenen Perspektiven gelöst werden können (M. Dick & Seefried, 2019, S. 153). Es wurde oben bereits herausgearbeitet, dass im Rahmen des Diskurses eine Vermeidung von trägem Wissen durch die Anknüpfung des Lehrkräftewissens an schulische Belange gefordert wird (Barzel et al., 2016; BLV, 2013; Frister, 2018; Mayer et al., 2018). Vernetzung in der (Deutsch-)Lehrerbildung zielt daher deutlich auf „eine bessere Anwendbarkeit von Wissen“ (Mayer et al., 2018, S. 14) ab. Durch die Anknüpfung des Lehrkräftewissens an schulische Belange soll die Transferfähigkeit der Studierenden zwischen den einzelnen Wissensdimensionen geschult werden. Das kann z. B. bei der Arbeit mit Fallbeispielen geschehen oder aber es werden Methoden und Materialien im Seminar eingesetzt und reflektiert, welche in eine schulische Lehr-Lernsituation übertragbar sind und somit einen praxis-

52 Mägdefrau und Birnkammerer (2020) betonen hierzu: „So wünschenswert auf der einen Seite ein stärkerer Praxisbezug im Studium erscheint, so problematisch wäre es, wenn der Ruf nach immer mehr Praxis den Erwerb von fachlichem, reflexivem Wissen und Denken zurückdrängen würde und Lehrerbildung auf Lehrerausbildung reduzierte“ (S. 13).

orientierten Anreiz darstellen. Gerade in Kooperationen, die auch fachdidaktische Bezüge integrieren, werden aber nicht selten auch Lernszenarien oder -material aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive integrativ entworfen, die für den Unterricht (potenziell) einsetzbar sind. In transdisziplinären Formaten werden selbst entworfene Materialien oft auch mit Schüler*innen gemeinsam getestet und diskutiert (z. B. im Rahmen von sog. „Schule-an-der-Uni-Tagen“, in welchen Schulklassen zu Gast im Seminar sind und Studierende in die Lehrendenrolle schlüpfen). Wichtig ist anzumerken, dass mit der Kategorie *Anwendungsbezug* kein Muss-Kriterium de-fragmentierender Lehre entworfen wird, sondern eine wertfreie Analysegelegenheit. Oben diskutierte Erkenntnisse zu vernetzter Lehrerbildung zeigen aber, dass es ertragreich erscheint, einen schulfachbezogenen Gegenstand aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten. Die Kategorie bietet weiter, gerade mit Blick auf fachwissenschaftlich Lehrende, denen ein Anwendungsbezug mit Blick auf das zukünftige Berufsfeld der Studierenden tendenziell eher fremd ist, auch Inspiration für eine mögliche Gestaltung von de-fragmentierenden Lernprozessen.⁵³

Das Vernetzungsangebot des de-fragmentierenden Lehr-Lernarrangements (Ebene I) kann mit Hilfe dieser Kategorien somit analytisch durchdrungen werden. Betrachtet man nun die in der Kategorie *Gelegenheiten der Vernetzung* angesprochenen, spezifischen Lehr-Lerngelegenheiten, die zur Vernetzung anregen sollen, also den Einsatz de-fragmentierender Prompts, differenziert, bedarf es eines Analyseinstruments, welches die Qualität der Prompts genauer untersucht. Die Kategorie *De-fragmentierende Prompts* geht somit von der Analyseebene der gesamten Veranstaltung weg und hin zur Gestaltung des einzelnen Prompt-Einsatzes (Ebene II).

Auf Grundlage der oben vorgestellten Forschung werden hierfür vier Kategorien gebildet: Zunächst gilt es die de-fragmentierenden Prompts hinsichtlich ihrer Konzeption bzw. *Form* zu umreißen (Kategorie 1). Je nach theoretischer Grundlage

53 Damit wird auch auf die in Kapitel 2.1.1 und 2.1.2 dargestellten Fachverständnisse und Positionen in Fachdidaktik und Fachwissenschaft reagiert und es werden Impulse für die Beteiligten gegeben, in eine lebendige Debatte um gemeinsame Schnittpunkte und Bedingtheiten der Disziplinen zu treten, wie es etwa auch Dehmann und Standke (2012a, S. 111) fordern.

treten Prompts in der Forschungsliteratur sehr vielgestaltig auf. Oft werden sie in Form von Hinweisen, spezifischen Instruktionen oder Leitfragen/Fragestellungen eingesetzt (z. B. Glogger et al, 2009; Lehmann et al., 2019; Picard, 2011). Aber auch sensorische Impulse, z. B. Bilder, werden als Hinweisreize mit Aufforderungscharakter inszeniert (Bannert, 2009). Weiter wird ein Modellverhalten, welches „die Aufmerksamkeit auf das gewünschte Verhalten bzw. Bedingungen des Verhaltens“ (Moser, 2020, S. 1230) lenkt, in vorliegender Arbeit, in Anlehnung an das Verständnis von Prompting in der Psychologie (ebd.), als Prompting-Element gewertet. Alternative Gestaltungsformen sind denkbar und können in dieser Kategorie skizziert werden.

Diese Verarbeitungsreize, die zur Integration verschiedener Wissensfacetten anregen, können in jeder *Lernphase* (präaktional, aktional, postaktional) eingesetzt werden⁵⁴ (Kategorie 2) und bei Lernenden sowohl kognitive, metakognitive als auch motivationale *Lernstrategien* evozieren (Lehmann et al., 2019, S. 102; Kap. 2.2.1.4) (Kategorie 3). Wir sprechen von kognitiven Prompts, wenn kognitive Wiederholungs-, Organisations- oder Elaborationsstrategien aktiviert werden. Metakognitive Prompts evozieren Strategien, die für die Überwachung des Verstehensprozesses hilfreich sind und Nachjustierungen sowie ggf. Optimierungen imitieren. Motivationale Strategien werden aktiviert, wenn Emotionen, Motive, Wünsche in Verknüpfung mit der Realisierbarkeit einer Handlungsoption in den Fokus gestellt werden.⁵⁵ (S. Döring, 2020, S. 29; Hübner et al., 2006, S. 362)

Auch die *Zielstellung* des Prompt-Einsatzes lässt sich

54 Picard (2011) entwirft zur Analyse der in seiner Studie eingesetzten Prompts die Kategorie „Darbietungszeitpunkt“ (S. 55), die zu der hier dargestellten Kategorie *Lernphase* deutliche Parallelen aufweist. In beiden Kategorien geht es darum, den Einsatzzeitpunkt der Prompts mit der Lernphase abzustimmen. Allerdings betont Picard, dass es „[a]ufgrund der Rekursivität von Lernprozessen [...] schwierig [sei], einen optimalen Lernverlauf vorauszusagen und Prompts zeitgenau anzupassen“ (ebd.). Er verweist stattdessen auf Ergebnisse von Thillmann et al. (2009), der empfiehlt, Prompts in den Lernprozess zu integrieren und diese nicht zu isolieren. Ebenso ist die obige Kategorie *Lernphase* gedacht: Sie ermöglicht es, zu bestimmen, welche Lernphase einer Lernsituation durch Prompts beeinflusst werden soll, setzt aber immer voraus, dass diese in die Lernsituation integriert und zum relevanten Bestandteil dieser werden.

55 Die Forschung zu Lernstrategien ist divers und umfasst, neben den genannten kognitiven, metakognitiven und motivationalen, weitere Strategie(gruppen), die je nach theoretischer Herleitung unterschiedlich systematisiert werden (für einen Überblick siehe Schulz, 2020, S. 29). Da in der Prompting-Forschung und im vorliegenden Kontext insbesondere kognitive und metakognitive Prompts fokussiert werden (z. B. Hübner et al., 2006; Lehmann et al., 2019; Picard, 2011), soll die vorliegende Auswahl ausreichen. Diese kann bei Bedarf im Kategoriensystem ergänzt werden (Tab. 4).

präzisieren (Kategorie 4), denn nach Winkler und Schmidt (2016b), drückt sich der Grad der Vernetzung auch im „übergreifenden [...] [E]rgebnis“ (S. 10) aus. Adaptiert man damit verschränkend die oben eingeführten qualitativ erhobenen Modi der Vernetzung (Masanek, 2018) in vorliegendes Konzept, kann man analysieren, ob eher fachperspektivisch-vernetzte⁵⁶, additiv-vernetzte oder integrativ-vernetzte Kognitionen durch den Prompt-Einsatz anvisiert werden. *Fachperspektivisch-vernetzt* meint, dass eine Fachperspektive in den Vordergrund gestellt und aus dieser Perspektive mögliche Bezüge zu einer zweiten Disziplin skizziert werden. Wie bereits oben eingeführt, handelt es sich hier um eine Art ‚Vor-Form‘ der Vernetzung, welche im Laufe des Lernprozesses durch additive und vernetzte Zugänge erweitert werden sollte (ebd., S. 167). *Additiv-vernetzte* Überlegungen kombinieren dagegen mindestens zwei Wissensbereiche und bearbeiten damit eine Frage- oder Problemstellung. Hier werden verschiedene Fachbezüge gleichwertig genutzt, aber kaum Aufmerksamkeit auf Schnittstellen, Parallelen, Verbindungen oder Widersprüche zwischen diesen gelegt. Ein *integrativ-vernetztes* Ergebnis greift dies aber auf und würde gezeigt, wenn zunächst die Spezifität der unterschiedlichen Fachperspektiven und des zu behandelnden Gegenstands durchdrungen wird und dann abgewogen wird, welche fachlichen Aspekte in welcher Kombination, Reihenfolge und Bearbeitungstiefe dem Lerngegenstand entsprechen. Im „weitreichendsten Fall [würde] aus dieser Integration etwas qualitativ Neues entsteh[en]“, postulieren Winkler und Schmidt (2016b, S. 10).⁵⁷ *Integrativ* meint in diesem Zusammenhang, anders als die in dieser Arbeit auch verwendete Synonymsetzung der Termini *Integration* und *Vernetzung*, dass die Studierenden die unterschiedlichen Professionswissensbereiche fachlich durchdringen und idealerweise die Wissens Elemente *integrieren* können, also derart transformieren, dass sich die Fächergrenzen – bei einer starken Vernetzung – weitestgehend auflösen und das kognitive

56 Masanek (2018) identifiziert in ihrer Studie lediglich pädagogisch-vernetzte Zugänge, da fachwissenschaftliche und fachdidaktische Zugänge kaum aktiviert wurden. Verallgemeinert wird dieser Modus der Vernetzung hier *fachperspektivisch-vernetzt* genannt.

57 Bei Winkler und Schmidt geschieht dies mit Blick auf interdisziplinäre deutschdidaktische *Forschung*, was aber für das vorliegende Modell adaptierbar ist.

„Syntheseprodukt“ (Truffer, 2007, S. 41) im Vordergrund steht (Masanek, 2022, S. 18). Im Laufe eines längerfristigen Lernprozesses, in welchem mehrere de-fragmentierende Prompts eingesetzt werden, empfiehlt sich womöglich eine Progression von fachperspektivisch-vernetzten über additiv-vernetzte bis hin zu integrativ-vernetzten Zielstellungen, wobei dies bisher nicht empirisch belegt werden kann.

Anhand dieser neu entwickelten Kriterien lassen sich de-fragmentierende Prompts gezielt planen und einsetzen. Nachfolgende Tabelle skizziert Beispiele, die im Anhang A ausführlicher erläutert werden.

Tabelle 3. Beispiele de-fragmentierender Prompts, kriterial bestimmt

| Prompts Kriterien | Entwicklung fachspezifischer Fragen und Sichtbarmachung der Bezüge | Rekonstruktion des Gelernten in einer Wissensstruktur | Hinweisreize bei Aufgabenkonstruktion |
|-------------------------|--|--|---|
| Realisationsform | <p>Visuelle u. haptische Impulse: ‚Fachbrillen‘ aufsetzen und aus Perspektive einer Lehrkraft problemorientierte, fachspez. Fragen an einen lit. Text entwickeln (Fragen/Moderationskarten an Pinnwänden zuordnen). Visualisierung der Zusammenhänge mit Fäden. Diskussion der hergestellten Bezüge.</p> <p>Leitfragen z. B.: „Wie lassen sich die entwickelten Fragestellungen aus den beiden Perspektiven in eine sinnvolle Reihenfolge bringen? Zeichnen Sie die Zusammenhänge nach, indem Sie den Faden zwischen den Pinnadeln spannen und erörtern Sie die Entscheidung bei jeder gezogenen Verknüpfung.“</p> | <p>Spezifische Instruktionen: Entwicklung einer kollaborativen Concept Map mit Moderationskarten auf dem Boden. Impulse z. B.: „Überlegen Sie zunächst, wie die Konzepte räumlich strukturiert werden müssen.“</p> <p>Leitfragen z. B.: „Wie lässt sich die Relation zw. Literaturemiotik und Literaturunterricht definieren?“</p> | <p>Explizite Statements auf Grundlage der Fachliteratur zur Notwendigkeit eines vertieften Textverstehens als Voraussetzung für die Konstruktion von kognitiv aktivierenden Textverstehensaufgaben.</p> <p>Spezifische Instruktionen z. B.: „Überlegen Sie auf Grundlage Ihrer Textinterpretation, welche Teilkompetenzen Sie durch Ihre Aufgaben an dem literarischen Text erarbeiten wollen.“</p> |
| Lernphase | präaktional und aktional | postaktional | präaktional und aktional |
| evozierte Lernstrategie | <p>Kognitive Strategien: vorh. Wissen, Elaborations- u. Organisationsstrategien aktivieren</p> <p>Metakognitive Strategien: Planung, Überwachung, Sichtbarmachung von Leerstellen, kollaborative Regulation</p> | Kognitive, metakognitive und kollaborative Strategien | Kognitive und metakognitive Strategien |
| Zielstellung | Fachspezifisch-vernetzte Überlegungen als Grundlage, um additiv-vernetztes Denken zu evozieren. | Additiv- und integrativ-vernetzte Kognitionen | Integrativ-vernetzte Kognitionen |

Die theoretische Schärfung trägt dazu bei, Quantität und Qualität der de-fragmentierenden Lernaktivitäten zu bestimmen und somit in einem vernetzten Lehr-Lernkontext noch reflektierter und somit exakter platzieren zu können. Mit Blick auf die vorliegende Studie stellt die Operationalisierung der Prompts ein Kernelement dar, da deren Einsatz oder Nicht-Einsatz den Vernetzungsgrad zwischen Experimental- und Kontrollgruppe definieren soll (mehr hierzu in Kap. 5 und folgende).

Aus den hier aufgeführten analytischen Kategorien zur Operationalisierung de-fragmentierender Lehr-Lernarrangements in der Lehrerbildung wird, durch deren Meta-Reflexion, eine Einschätzung realisierbar, welche den Vernetzungsgrad der Veranstaltung zu bestimmen und ggf. zu hierarchisieren ermöglicht. Hierzu wird eine Interpretationsleistung verlangt, weil zwar eine Orientierung an direkt erkennbaren Merkmalen möglich ist, aber eine Schlussfolgerung abgeleitet werden muss (Lotz, Lipowsky & Faust, 2013, S. 84). Dies manifestiert sich in der zusammenfassenden Urteilkategorie des *Synthesegrads*. Der Begriff des Synthesegrads wird im Folgenden dem des Vernetzungsgrades vorgezogen, da er nach Winkler und Schmidt (2016b) die Mehrdimensionalität eines vernetzten Lehr-Lernarrangements besser abbildet: Der „Synthesegrad“ (Winkler & Schmidt, 2016b, S. 10) wird von letztgenannten Autorinnen mit Verweis auf die von Heckhausen (1972) formulierten „types of interdisciplinarity [...] distinguished in ascending order of maturity“ (S. 87) entworfen. Damit soll die „zunehmende[] Interaktion und Integration fachlicher Perspektiven unterschieden“ (Winkler & Schmidt, 2016b, S. 10) werden und somit heterogene interdisziplinäre Projekte differenziert werden können. Der Begriff wird von den Autorinnen mit Blick auf das „übergreifende Forschungsergebnis“ (ebd.) gedacht. Dieses würde die Integration der Erkenntnisse und Methoden aus den unterschiedlichen Fachperspektiven und deren unterschiedliche Intensität ausdrücken (ebd.). Mit jenem Verständnis wurde diese Kategorie bereits in M. Dick & Seefried (2019) angewendet und unterschiedliche Synthesegrade von Lehr-Lernveranstaltungen identifiziert. In vorliegender Arbeit soll die Kategorie aber, über den Blick auf das Ergebnis hinaus, auch die obigen Analyseelemente mit einbeziehen. Das heißt, dass eine zusammenfassende

Einschätzung des Lehr-Lernangebots bzgl. (A) des Ausmaßes curricularer, kollegialer und inhaltlicher Integration (mit Blick auf die Kategorie: *Vernetzungsmodell*), (B) der Art und des Umfangs des Vernetzungsangebots (Kategorien: *Gelegenheiten der Vernetzung, Akteur*innen der Vernetzung, Anwendungsbezug des Seminars*) und (C) des angestrebten Ergebnisses des gesamten Lernprozesses [fachperspektivisch-vernetzte, additiv-vernetzte, integrativ-vernetzte Kognitionen; vgl. die Kategorie: *Zielstellung (de-fragm. Prompts)*⁵⁸] stattfindet. Auf einer Achse zwischen niedrigem, mittlerem und hohem Synthesegrad, kann eine Positionierung stattfinden (Abb. 4).

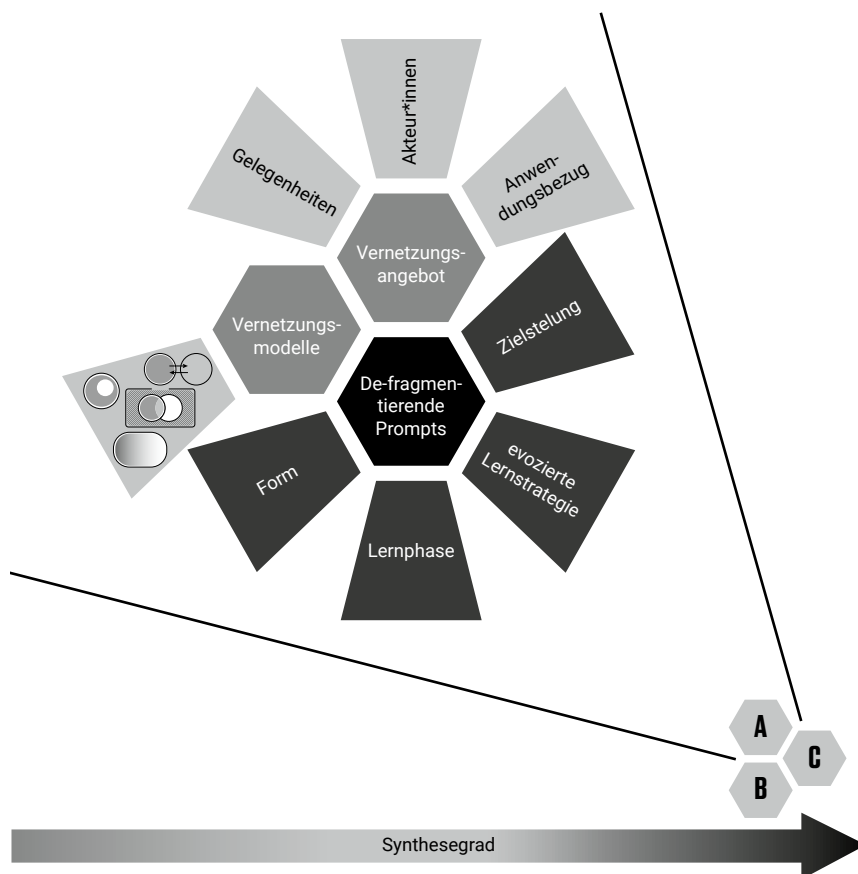


Abbildung 4. Theoretische Basisannahmen zu de-fragmentierenden Lehr-Lernarrangements in der Lehrerbildung

58 Anders als in der Kategorie *de-fragmentierende Prompts* wird an dieser Stelle die Zielstellung nicht auf das einzelne Lehr-Lernelement gemünzt, sondern die Zielstellung des gesamten Lehr-Lernarrangements in den Blick genommen. Die oben eingeführten Kategorien sind aber für diesen Kontext ebenso ertragreich.

Eine hierarchische Stufung de-fragmentierender Lehr-Lernkonzepte anhand ihres Synthesegrades zu ermöglichen, kann durch die gewonnene Vergleichbarkeit das De-Fragmentierungskonzept noch verfeinern. Mit Hilfe der eingeführten Kategorien de-fragmentierender Lehre kann mit dem hier entwickelten Instrument ein Lehr-Lernarrangement konzipiert werden, welches sich bewusst auf einem bestimmten Synthesegrad positioniert und hinsichtlich seiner ‚Art der De-fragmentierung‘ kriterienbasiert beschrieben werden kann. Dies soll als Grundlage dafür dienen, Vernetzung in der Lehrerbildung zu operationalisieren. Nachfolgend werden die Kategorien tabellarisch aufgeschlüsselt (Tab. 4; für eine Anwendung der Kategorien siehe Kap. 6.2 und bzgl. Ebene II exemplarisch Anhang A).

Tabelle 4. Kategorisierung de-fragmentierender Lehr-Lernarrangements in der Lehrerbildung⁵⁹

| Ebene I: gesamtes Lehr-Lernarrangement | |
|---|---|
| <i>Modell der Vernetzung</i> | <input type="checkbox"/> Integrationsmodell <input type="checkbox"/> Kooperationsmodell <input type="checkbox"/> Tandem-/Brückenmodell <input type="checkbox"/> Teamteaching-Modell <input type="checkbox"/> Transdisziplinäres Modell <input type="checkbox"/> Praxismodell <input type="checkbox"/> Kumulatives Modell <input type="checkbox"/> sonstiges (Kombinationsform oder neues Modell) |
| <i>Vernetzungsangebot</i> | |
| Gelegenheiten zur Vernetzung | <input type="checkbox"/> Der Einsatz de-fragmentierender Prompts findet in allen Phasen des Lernangebots integrativ statt. <input type="checkbox"/> Der Einsatz de-fragmentierender Prompts findet regelmäßig in dafür vorgesehenen Phasen (z. B. einzelne Sitzungen) statt. <input type="checkbox"/> Der Einsatz de-fragmentierender Prompts findet punktuell statt. <input type="checkbox"/> Der Einsatz de-fragmentierender Prompts findet nicht im Rahmen des Lernangebots statt. |
| Akteur*innen der Vernetzung | <input type="checkbox"/> Die Verantwortung für die Vernetzung der Inhalte und Perspektiven der beteiligten Disziplinen liegt hauptsächlich bei den Lehrenden. <input type="checkbox"/> Die Verantwortung für die Vernetzung der Inhalte und Perspektiven der beteiligten Disziplinen liegt hauptsächlich bei den Studierenden. <input type="checkbox"/> Die Verantwortung für die Vernetzung der Inhalte und Perspektiven der beteiligten Disziplinen liegt gleichermaßen bei den Lehrenden wie bei den Studierenden. |
| Anwendungsbezug des Seminars | <input type="checkbox"/> Einbezug von Fall-/Praxisbeispielen <input type="checkbox"/> Anwendung von praxisrelevanten Methoden in der Studierenden-gruppe (z. B. Gruppenpuzzle) <input type="checkbox"/> Erstellen von Materialien für eine schulische Unterrichtssituation <input type="checkbox"/> Erprobung konkreter Unterrichtsmaterialien/-methoden in der Studierendengruppe (z. B. <i>Micro Teaching</i>) <input type="checkbox"/> Erprobung konkreter Lernangebote mit konkreter Zielgruppe aus der Schulpraxis <input type="checkbox"/> sonstiges und zwar ... |

⁵⁹ Eigene Entwicklung mit Bezugnahme auf Bannert, 2009; Barzel et al., 2016; BLV, 2013; M. Dick & Seefried, 2019; Schulz, 2020; Frister, 2018; Glogger et al, 2009; Heckhausen, 1972; Jungert, 2014; Lehmann et al., 2019; Mayer et al., 2018; Moser, 2020; Picard, 2011; Winkler & Schmidt, 2016b; Ziepprecht & Gimbel, 2018 Zühlendorf et al., 2018 und Ergebnisse aus dem SKILL-Projekt.

Ebene II: vernetzte Lehr-Lernelemente

De-fragmentierende Prompts (pro Prompt-Einsatz zu analysieren)

- Form
- Leitfragen/Fragestellungen
 - explizite Statements
 - visuelle/auditive/haptische/etc. Impulse
 - spezifische Instruktionen
 - Modellverhalten
 - sonstige und zwar ...
-

- Lernphase
- präaktional
 - aktional
 - postaktional
-

- Lernstrategien, die evoziert werden sollen
- kognitive (z. B.: Wiederholung, Organisation, Elaboration)
 - metakognitive (z. B.: Planung, Überwachung, Selbstregulation)
 - motivationale (z. B.: Emotionsregulation, Konzentration, Resilienz)
 - sonstige und zwar ...
-

- Zielstellung
- fachperspektivisch-vernetzt
 - additiv-vernetzt
 - integrativ-vernetzt
-

Ebene III: Einschätzung auf Grundlage der Ebenen I und II

Synthesegrad

niedrig

mittel

hoch



Eine der Disziplinen steht im Vordergrund und bezieht an den Stellen, an denen fachliche oder methodische Expertise eines Partners/einer Partnerin notwendig ist, diese punktuell ein. Der Einsatz de-fragmentierender Prompts erfolgt demnach selektiv und vereinzelt. Es werden fachspezifisch-vernetzende und ggf. additiv-vernetzende Ergebnisse anvisiert.

Mindestens zwei Professionsbereiche werden gleichwertig kombiniert. Die Durchführung durch die Lehrpersonen erfolgt ebenbürtig. Die fachspezifischen Inhalte werden meist in disziplinären Einheiten vermittelt, aber mit einer gemeinsamen Zielstellung. Die Momente der Vernetzung, also der Einsatz der de-fragmentierenden Prompts, werden in klar definierten dafür vorgesehenen Phasen bzw. Sitzungen integriert. Es werden additiv-vernetzende und integrativ-vernetzende Ergebnisse anvisiert.

Annäherung bzw. Verschmelzung der theoretischen Grundlagen und Methoden verschiedener Disziplinen. Beide Fachperspektiven werden dabei zugunsten gemeinsam entwickelter Fragestellungen zurückgestellt. De-fragmentierende Prompts werden systematisch und durchgängig in den Lernprozess integriert. Es werden integrativ-vernetzende Ergebnisse anvisiert.

Um der Vernetzung auf curricularer Ebene zu begegnen und Reibungspunkten, die mit dem Thema einher gehen, evtl. vorzubeugen, helfen die klaren Kriterien sowohl in der Konzeptionsphase einer vernetzten Veranstaltung als auch in einer begleitenden und/oder retrospektiven Analyse. Im Rahmen der Betrachtung der Herausforderungen, die eine Vernetzung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik erschweren (Kap. 2.2.2), wurde auch angemerkt, dass oftmals eine gemeinsame Sprache fehlt und unterschiedliche, teils schwer verbalisierbare Vorstellungen an eine Zusammenarbeit herangetragen werden (Winkler et al., 2018, S. 15). Obige Kategorisierung soll dabei helfen, im Rahmen einer Aushandlung zwischen zwei (oder mehreren) Disziplinen, ein gemeinsames Vokabular zur Verfügung zu stellen. Im Bewusstsein dessen, dass meist ein „komplexes Beziehungsgeflecht, das durch verschiedene Konstellationen der Entwicklung von Inter- und Transdisziplinarität gekennzeichnet ist“ (Winkler et al., 2018, S. 7), vorliegt, stellen die hier entwickelten Basisannahmen zu de-fragmentierenden Lehr-Lernarrangements ein theoretisch begründetes und praktisch erprobtes ‚Geländer‘ dar. Dies rekurriert auch darauf, dass eine empirische Forschung zur Wirksamkeit vernetzter Lehre klar definierter Kategorien bedarf, um ein „komplexes Beziehungsgeflecht“ (ebd.), wie es für die Entwicklung interdisziplinärer Lehr-Lernarrangements kennzeichnend ist, in ein regelgeleitetes Treatment überführen zu können. Eine empirische Prüfung der vorgeschlagenen Annahmen steht aber noch aus (Kap. 8.3).

Der Einsatz eines solchen Treatments soll, so die Annahme, vernetztes Professionswissen forcieren, welches sowohl deklarative, konzeptuelle als auch prozedurale Elemente einschließt, also deutlich kompetenzorientiert ist. Ob und wie sich ein solcher Anspruch in methodische Gestaltung und empirische Messung überführen lässt, wird in Kapitel 6 behandelt und im Folgenden theoretisch hergeleitet.

2.2.2.2 De-Fragmentierung messen

Valide Messinstrumente, mit denen der Erfolg vernetzter Lehrveranstaltungen bzw. vernetztes Professionswissen erhoben werden kann, sind nach wie vor und insbesondere in der Deutschlehrerbildung rar. Fokussiert man sich auf die germanistische Lehrerbildung, sind, neben Masanek (2018, 2022), noch Lücke (2018, 2020) und Landgraf (2021) zu nennen. Deren Herangehensweisen seien hier in Kürze skizziert:

Für den Kompetenzbereich *Schreiben* entwickelt Nicole Lücke (2018) ein Messinstrument, welches das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Professionswissen in diesem Bereich am Ende des Masterstudiums erfasst ($N = 279$). Der Wissenstest umfasst 76 Items zum Kompetenzbereich *Schreiben* und will das integrative Wissen der Studierenden „über das schriftsprachliche Produkt des Schülers bzw. der Schülerin und somit über den Inhalt“ (S. 73) sichtbar machen: „Mittels dieser authentischen Schreibprodukte soll sowohl das Fachwissen der Studierenden zu einem möglichen Unterrichtsinhalt als auch deren entsprechendes fachdidaktisches Wissen ermittelt werden“ (S. 72). Unter Rückbezug auf die in den KMK-Standards formulierten Inhalte für den Kompetenzbereich *Schreiben*, misst das Instrument das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen der Studierenden in diesem Bereich (S. 76). Mit diesen Ergebnissen scheint ein Instrument entworfen zu sein, welches für einen spezifischen Kompetenzbereich das vernetzte Professionswissen operationalisiert. Anders als in FALKO-D, zeigt sich in dieser Studie eine latente Korrelation zwischen den beiden Professionswissensbereichen bei $r = .99$ ($SE = .015$), allerdings (fast ausschließlich) für Lehramtsstudierende für die Schularth Gymnasium. Für eine Diskussion dieser Befunde siehe Lücke (2018). Für die Erfolgsmessung einer vernetzten Lehr-Lernveranstaltung wurde das Instrument leider nicht erprobt.

Eine Studie zur vernetzten Deutschlehrerbildung im Bereich *Textverstehen und Lesen* stammt von Julia Landgraf (2021). Sie entwickelt auf Basis eines *Design-Based-Research* Ansatzes⁶⁰ ein vernetztes Seminarkonzept, in dem sie themenspezifisch arbeitet und die Bereiche Textverstehen und Lesen aus den Perspektiven der Sprach- und Literaturwissenschaft sowie der Sprach- und Literaturdidaktik betrachtet. Sie möchte zum einen zur kognitiven Vernetzung der Studierenden bzgl. der vier germanistischen Teildisziplinen im Bereich des Textverstehens beitragen, zweitens sieht sie für das praktische Lehrerhandeln in diesem Feld die Notwendigkeit eines „Ineinandergreifen[s] von vier Zahnrädern [...], die jeweils für die germanistische Teildisziplin stehen“ (Landgraf & Rutsch, 2018, S. 52). Erst das „verzahnte Zusammenspiel von Sprach- und Literaturwissenschaft und Literatur- und Sprachdidaktik“ (ebd.; Hervorh. i. Orig.) werde dem Themenkomplex Textverstehen gerecht.⁶¹

Landgraf kombiniert für eine Messung der Vernetzungsqualitäten qualitative Auswertungen von Textanalysen (literarischer und nicht-literarischer Texte), und daran zu identifizierende mögliche Textverstehensprobleme, mit der Konstruktion von Concept Maps.⁶² Die Identifikation von Textverstehensproblemen basiert auf der Annahme, dass „Fragestellungen, die ein

60 Das Paradigma des *Design-Based-Research* fußt auf der Annahme, dass die Entwicklung – insbesondere von Lehr-Lernkonzepten – einen lebendigen Prozess zwischen Theoriefundamentierung und praktischer Erprobung bei gleichzeitiger Evaluation darstellt. Erst die Berücksichtigung der unterschiedlichen Bezugsgrößen – der Design-Kontext, die Design-Theorie oder der sich daraus entwickelnde Design-Gegenstand, die Design-Konzeption und Design-Erprobung – ermöglichen die Entwicklung von Innovation, ohne die Anbindung an eine dynamische Praxis zu verlieren. Vgl. hierzu u. a. Euler & Sloane (2014); Lehmann-Wermser & Konrad (2016); Reinmann (2005) sowie zur Umsetzung in Landgrafs Studie ebd. (S. 293–295).

61 Eine dreitägige Blockveranstaltung mit Studierenden im 3. Studienjahr soll dabei zunächst die disziplinären Sichtweisen vermitteln, um diese dann vernetzt auf Sach- und literarische Texte anwenden zu können. Evaluiert wird dabei – zusätzlich zu den vernetzenden Testelementen – der Anstieg des quantitativen fachdidaktischen Wissens anhand eines standardisierten Lesevignetentests nach Rutsch und Dörfler (2018), wobei Landgraf und Rutsch (2018) kritisch anmerken, „dass die Lesevignetten zwar Aussagen darüber machen können, inwieweit Studierende bestimmte typische Situationen im Lese- und Literaturunterricht potenziell bewältigen können. Es wird jedoch nicht direkt die gelingende Verzahnung überprüft“ (S. 57).

62 *Concept Maps* sind Begriffsnetze, bei deren Entwicklung Schlüsselkonzepte identifiziert werden und diese in definierte Beziehung (visualisiert durch beschriftete Pfeile) zueinander gestellt werden. Dabei gilt: „The structure of these propositions into a map is a reflection of his/her understanding of the domain“, so Cañas, Carff, Hill, Carvalho und Arguedas (2005, S. 208). Concept Mapping kann als Lehr- oder Lernmethode eingesetzt werden (vgl. SEGLER) oder aber als Evaluationsinstrument, wie hier bei Landgraf (2021). Für eine ausführliche Analyse des Konzepts und die Vorstellung eines Auswertungstools für die Arbeit mit Concept Maps siehe Mühlhölzer (2014).

zentrales *Textproblem* oder einen markanten Aspekt in den Mittelpunkt stellen [...] [,] Wissensbestände voraus[setzen], die als vernetzte Konzepte organisiert sind“ (Köster, 2011, S. 102; Hervorh. i. Orig.).⁶³ Hierzu kann Landgraf Hinweise liefern, denen zufolge für eine problembasierte Textanalyse die Verzahnung der vier genannten germanistischen Teildisziplinen wichtig sei (S. 265–274).⁶⁴

Der weiteren forschungsleitenden Frage, wie sich die Verzahntheit der Lehrveranstaltung „in den Wissensstrukturen der Studierenden [spiegelt]“ (S. 275), begegnet Landgraf mit algorithmisch-quantitativen und qualitativen Auswertungen studentischer Concept Maps, die sukzessive während des Seminars entwickelt werden.⁶⁵ Die Concept Maps seien für eine Sichtbarmachung der konzeptuellen Wissensstrukturen der Studierenden zielführend; ebenso könnten daran aber auch „Einblicke in die kollektiven Wissensstrukturen der Studierenden gewonnen werden und Aussagen zum Ist-Zustand des Wissens im Bereich *Lesen und Textverstehen* sowie zur Konzeptualisierung der germanistischen Teildisziplinen, zum Bereich *Lesen und Textverstehen* und deren Verhältnissetzung getroffen werden“ (S. 381; Hervorh. i. Orig.). Das vernetzte Wissen kann denn auch hinsichtlich der deskriptiven Anzahl der verwendeten Konzepte und hergestellten Verbindungen in den Concept Maps zwischen Messzeitpunkt eins und zwei als gestiegen vermerkt werden; auch wenn die Autorin darauf hinweist, dass die Interpretationen von Concepts Maps immer mit einer gewissen Vorsicht zu betrachten seien (S. 382). Dennoch wird deutlich, dass sich die Verzahnung von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken im Rahmen einer einzelnen Veranstaltung zwar anregen, nicht aber fixieren lässt (S. 385).

63 Einen Überblick über theoretische und empirische Ansätze zur Identifikation von Textverstehensproblemen gibt Landgraf (2021, S. 223–224).

64 Testsituation war, dass die Studierenden sowohl eigene Textverstehensprobleme zu literarischen Texten herauskristallisieren mussten als auch solche für Schüler*innen antizipieren. Diese wurden dann anhand eines deduktiv entworfenen Analyserasters ausgewertet. Allerdings sind die studentischen Arbeiten mit Textverstehensproblemen nicht Kern der Studie von Landgraf, sondern dienen als Vorarbeit. Sie verweist daher darauf, dass dieser Teil der Arbeit keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt. (Landgraf, 2021, S. 265–274)

65 Für eine kritische Reflexion dieser Messmethode siehe Landgraf (2021, S. 380–386).

Vernetztes Professionswissen zu operationalisieren und messbar zu machen ist, das zeigen die drei deutschdidaktischen Studien, herausfordernd. Aus den Forschungsarbeiten lassen sich aber wichtige Kriterien für vorliegende Studie abstrahieren: Je definierter der behandelte Kompetenzbereich (z. B. Lüke, 2018), umso präziser lassen sich die fachlichen und fachdidaktischen Wissensfacetten in Items abbilden, die nicht nur nach Wissensbeständen, sondern auch nach deren Vernetzung fragen. Die Messbarmachung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Professionswissensfacetten scheint also von einer *Fokussierung auf einen Kompetenzbereich* zu profitieren (Landgraf & Rutsch, 2018; Lüke, 2018). Weiter wird angenommen, dass die *Fokussierung auf eine komplexe Problemstellung* für die Sichtbarmachung von Vernetzungsleistungen ertragreich sein kann (Kap. 4.4); dies zeigt z. B. der Ansatz von Landgraf (2021) mit ihrem Fokus auf die Identifizierung von Textverstehensproblemen. Dieser Aspekt kann vorläufig als Schnittstelle angenommen werden, in welchem sich literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Reflexionen notwendigerweise verbinden müssen, insbesondere wenn diese hinsichtlich einer bestimmten Lernendengruppe und Lernzielstellung reflektiert wird. Die hier abgeleiteten Kriterien, die bei der Messung von vernetztem Professionswissen zielführend sein könnten, werden in der Instrumententwicklung adaptiert (Kap. 6.4.3).

2.3 ZWISCHENFAZIT: DE-FRAGMENTIERUNG IN DER DEUTSCHLEHRERBILDUNG

Aus dem Vorangegangenen lassen sich abschließend für dieses Kapitel die zentralen Desiderate zusammenfassen: Die Diskussion zum Thema Fragmentierung in der Deutschlehrerbildung zeigt deutlich, dass sowohl eine Theorie kohärenter Lehrerbildung (z. B. Hellmann et al., 2019b) als auch die kultusministeriellen Beschlüsse (z. B. KMK, 2019) zwar Vernetzung fordern, aber die Lehrerbildung bisher nicht darauf ausgerichtet ist, diese explizit zu fördern. Dabei geht die Forschung zur Vernetzung professionellen Wissens davon aus, dass ein „enger Zusammenhang“ zwischen „vernetzten Lerngelegenheiten und vernetztem Wissen“ (Kleickmann & Hardy, 2019, S. 2) besteht. Die Gestaltung

von Lernelementen, die dem begegnen, kann durch den Ansatz de-fragmentierender Prompts theoretisch fundiert werden. Dieses ist innerhalb der Deutschlehrerbildung kaum beforscht und wird auch in der Erfolgsmessung vernetzender Lehre bisher kaum eingesetzt. De-fragmentierende Prompts als vernetzendes Element in der de-fragmentierenden Hochschullehre zu operationalisieren und somit deren Erfolg messbar zu machen, wird eine Aufgabe der nachfolgenden Untersuchung sein.

Für den zentralen Part dieser Arbeit, die exemplarische Erfolgsmessung de-fragmentierender Seminare, zeigen die vorgestellten theoretischen Basisannahmen zur De-Fragmentierung weiterhin auf, dass zunächst ein klar definierbares Lehr-Lernangebot entwickelt werden muss, um damit eine Grundlage zu haben, Erfolg valide zu messen. Das regelgeleitete Design eines solchen Seminarkonzepts – unter Bestimmung der oben entwickelten Kategorien – wird zu leisten sein.

Auch das empirisch bisher divers dargestellte Verhältnis zwischen fachdidaktischem und fachwissenschaftlichem Professionswissen soll durch die vorliegende Arbeit weiter untersucht werden. Die analytisch trennbaren Facetten werden, so die Annahme, je vernetzter repräsentiert, umso anwendungsorientierter die zu lösende Testaufgabe ist. Denn mit Neuweg (2014) sei anzumerken:

Klassifikationen des Lehrerwissens beschreiben diesfalls keine selbstständigen Wissensbereiche, sondern nur analytisch unterscheidbare Facetten des Denkens und Handelns, die tatsächlich als Amalgam auftreten [...]. Das vermeintliche ‚Wissen‘ des Lehrers löst sich dann fast gänzlich in Denken und bei hinreichender Erfahrung in Mustererkennung auf. (S. 595)

Für einen Test, der den Erfolg einer vernetzten Intervention abfragt, gilt es also ein Konstrukt zu operationalisieren, welches die Ebene des theoretisch-formalen Lehrerwissens verlässt und ein vernetzendes ‚Denken‘ verlangt. Denn Pissarek und Schilcher (2017) stellen nach einer Analyse der vorliegenden qualitativen und quantitativen Studien zur Lehrerkompetenz fest, dass „Instrumente zur (quantitativen) standardisierten Erfassung von Lehrerkompetenz [...] weiterhin fehlen“ (S. 77).

Um diesem Desiderat zu begegnen, sei zunächst die fachwissenschaftliche Wissensfacette, insbesondere jenes, von Glowinski, Unverricht und Borowski (2018) per Delphi-Studie identifizierte, erweiterte Fachwissen für den schulischen Kontext adressiert (Kap. 2.2.1.3), welche es im Folgenden für den Bereich Textverstehen theoretisch zu untermauern und anschließend als Textverstehenskompetenz zu operationalisieren gilt.

3 TEXTVERSTEHEN

... „dass wir in Gruppen arbeiten“, „ich weiß es nicht direkt“, „dass man auch mal was Modernes macht“, „wegen dem sozialkritischen Zeug, damit man sich da auch mal damit auseinandersetzt. Ja, und wegen dem Inhalt“, „weil es ein bayerischer Autor war“, „vielleicht steht das sogar im Lehrplan“, „keine Ahnung“, „vielleicht hat er gedacht, dass man da über die Personen recht viel erfährt“, „weil es eigentlich ganz aktuelle Probleme darstellt und weil man, glaub ich, da auch ganz gut drüber reden kann“, „weil es Pflichtstoff der 10. Jahrgangsstufe ist“, „dass kann ich echt nicht beantworten“, „das Textverständnis“, „das Auffassungsvermögen“, „dass wir mehr Beispiele haben für Vorurteile und so was“, „ja, dass wir vielleicht mehr auch über das Leben von damals erfahren, wie das im KZ war und alles“, „dass wir auch mal wieder was lesen, weil ja viele, jetzt die Jugendlichen gar nicht mehr lesen irgendwie, aber ... und dass man sie doch mal mit der Sprache und mit den Büchern und der Rechtschreibung, weil, da lernt man ja auch was, wenn man's liest“, „dass wir eben Lesen üben, Aussprechen usw.“ (Schilcher & Pissarek, 2015b, S. 28)

Diese transkribierten Aussagen stammen aus Leitfadeninterviews einer kleinen Umfrage ($N = 100$) unter Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Jahrgangsstufe. Gefragt wurde nach den Zielen der Lehrkraft bei der letzten verwendeten Lektüre im Literaturunterricht. Die oben angeführten Beispiele seien, so Schilcher und Pissarek (2015b), „durchaus symptomatisch für die gesamte Stichprobe“ (S. 28). Deutlich ersichtlich wird dabei eine hohe Intransparenz bzgl. konkreter Lernziele:

Die Antworten spiegeln das Spektrum zwischen moralisch-ethischen, sozialkritischen sowie lesesozialisatorischen Zielen und Lehrplankonformität. In keiner Antwort findet sich die Auffassung, es bedürfe einer spezifischen Kompetenz für das Verstehen literarischer Texte, die stetig weiterentwickelt werden muss. (Ebd.)

Eben jene *Textverstehenskompetenz* soll in diesem Kapitel untersucht werden, da sie als Kern der Literaturvermittlung – sowohl im schulischen, als auch im hochschulischen Bereich –

gelten kann (Krah, 2015a; Leubner, Saupe & Richter, 2016, S. 29). Dies geschieht hier auf zwei Ebenen: Die Fähigkeit zum literarischen Textverstehen soll als Kompetenzfacette theoretisch aufgearbeitet werden, so dass sie später für eine Operationalisierung fachwissenschaftlicher Kompetenz genutzt werden kann. Auch soll dies auf der Basis eines literaturtheoretisch begründeten Modells geschehen, welches es in den Forschungsdiskurs einzu-betten gilt. Diese Prozesse bedürfen einer Transparenz bzgl. der verwendeten Termini, was allem voran erfolgen soll.

In der Diskussion um das Verstehen literarischer Texte kursieren eine Vielzahl von Begrifflichkeiten, die je nach theoretischem Diskurs und empirischer Modellierung unterschiedliche Aspekte in den Fokus rücken. Beispiele hierzu sind etwa Spinners (2006) „Aspekte literarischen Lernens“ (vgl. auch Johannes Mayer, 2016), Diskussionen zum literarischen (Text-)Verstehen (Köster, 2006; Leubner & Saupe, 2016; I. Pieper & Wieser, 2012; Winkler, 2011; Zabka, 2006) oder Modelle literarischer Kompetenz (Boelmann & Klossek, 2013; Frederking, Meier, Brüggemann, Gerner & Friedrich, 2011a; Schilcher & Pissarek, 2015a; Schilcher, 2018b) – um nur einige zentrale Begriffsfelder zu nennen.⁶⁶ Keines davon wird in der deutschdidaktischen Forschung einheitlich verwendet; ebenso ist eine Klärung der Binnenstruktur und -inhalte nach wie vor strittig (Boelmann, 2018, S. 203–204).

Klarer ist demgegenüber die Abgrenzung eines literarischen Verstehens zum Leseverstehen bzw. die Differenzierung zwischen literarischer und Lesekompetenz. Auch wenn es hierzu ebenfalls unterschiedliche Positionen gibt (Landgraf, 2021, S. 112–113), kann doch eine Abgrenzbarkeit der Konzepte geltend gemacht werden (Leubner et al., 2016, S. 52). Dies gilt spätestens nach den empirischen Befunden innerhalb der Studie LUK (*Literarästhetische Urteilskompetenz*; detailliert Kap. 3.2.2), worin Hinweise darauf erhärtet werden konnten, dass literarisches Textverstehen „offensichtlich etwas anderes [ist] als basale Lesekompetenz“ (Frederking et al., 2011, S. 138). Dieser empirische Befund bestätigt, was auch theoretisch diskutiert wird: Eine kognitionspsychologische Sicht auf Textverstehen zeigt zunächst, dass die kognitiven Verarbeitungsprozesse beim Lesen und literarischen

66 Für weitere siehe überblickshaft Boelmann (2018, S. 203–204).

Textverstehen grundsätzlich sehr ähnlich verlaufen (Schmid-Barkow, 2004). Textverstehen im lesedidaktischen Sinn ist – daran anknüpfend – eine Verarbeitung zunächst auf Wort-, Satz- und Absatzebene, aus dem dann idealerweise ein kohärentes Modell des Textinhalts identifiziert werden kann (Rosebrock & Nix, 2020, S. 17–18). Zentraler Unterschied ist, dass Lesemodelle als Zielsetzung die Etablierung eines mentalen Modells (detailliert s. u.) setzen, denn dieses sei – so Rosebrock und Nix (2020) – „der eigentliche Ertrag des Lesens“ (S. 19). Bzgl. des Lernbereichs Lesen steht also ein Textverstehensbegriff im Fokus, welcher die „Qualität“ (ebd.) des mentalen Modells meint, also „wie vollständig in ihm die im Text ausgedrückten Inhalte abgebildet und geordnet sind“ (ebd.).⁶⁷ Wenn literarische Texte printbasiert vorliegen, sind die Verarbeitungsprozesse bis zu diesem Punkt ähnlich, aber literarisches Textverstehen benötigt darüber hinaus „abstrahierende[] Verstehensprozesse[], die einen metakognitiven Blick auf Texte ermöglichen“ (Schilcher & Pissarek, 2015b, S. 18). D. h. literarisches Textverstehen zeichnet aus,

dass Inferenzbildungsprozesse angesichts des hohen Maßes an Unbestimmtheitsstellen, symbolischer Verdichtung sowie des Spiels mit Erwartungsbrüchen besonders herausgefordert werden. Darüber hinaus sind intra- und intertextuelle Bezüge besonders bedeutsam für die Erarbeitung eines immer auch von Imaginationen und Emotionen geprägten Textverständnisses. (Kämper-van den Boogaart & Pieper, 2008, S. 48)

Ergänzend verweist auch Abraham (2008) darauf, dass sich die „kulturelle Praxis“ (S. 18) literarischer und nicht-literarischer Texte unterscheidet, also letztere dafür prädestiniert seien, die „kulturelle Praxis des Konservierens, Schaffens, Weitergebens und Adressierens von Wissen (als Alltagswissen, als wissenschaftliches Wissen)“ (ebd.) zu vollziehen. Dagegen seien literarische Texte geprägt durch die „kulturelle Praxis des Ausdrückens und der Weitergabe ästhetischer Erfahrungen in Texten und durch sie hindurch“ (ebd., S. 19).

67 Für eine ausführliche Erörterung des didaktisch perspektivierten Modells von Lesekompetenz siehe Rosebrock und Nix (2020, S. 13–32).

Für ein Textverstehen, welches *literarische* Texte zu entschlüsseln sucht, wird also verlangt, dass die Rezipierenden sich der Besonderheiten literarischer Texte bewusst sind und dieses Bewusstsein auch in die Interpretation eines solchen mit einfließen lassen. Zu diesen spezifischen Merkmalen von Literarizität gehören (in aller Kürze) die „Textbedingungen extremer Verknüpfungsdichte, systematischer Unbestimmtheit, Indirektheit und Mehrdeutigkeit“ (Zabka, 2006, S. 83). Winkler (2011) ergänzt hierzu noch „das Fiktionalitätsprinzip und das Einfordern einer Sinnzuschreibung“ (S. 62).⁶⁸ *Interpretation* wird an dieser Stelle mit Weimar (2002) als ein „Verstehen zweiten Grades“ (S. 109) definiert, also ein Verstehen, welches sich auf textanalytische Ergebnisse stützt, aber zusätzlich auch Deutungen des analytisch Erkannten und Wertungen des Verstandenen vornimmt (Homberger, 2009c, S. 178) und dafür textexternes Wissen aktiviert. Dieser hierarchiehöhere Prozess ist in Teilen mit der Textanalyse, im Sinne einer kritischen, mehrfachen Lektüre unter Berücksichtigung textrelevanter Fragestellungen (z. B. stilistische Besonderheiten oder die Raum-/Zeitstruktur), mental interagierend. Je nach literaturtheoretischer Methodik unterscheiden sich die Herangehensweisen und auch das Verständnis über eine Differenzierbarkeit der Konzepte Textinterpretation und -analyse (für einen Überblick Kepser & Abraham, 2016, S. 240–264; Krah, 2015a, S. 349; Lessing-Sattari, 2015). Bezüglich der hier relevanten Literaturtheorien wird diese Differenz weiter unten noch erörtert. Dass die Diskurse um die Legitimation und Maßstäbe literarischer Interpretation eine Vielzahl an ungeklärten und z. T. provozierenden Fragen aufwerfen, kann an dieser Stelle nicht vertieft werden. Verwiesen sei hierfür etwa auf Descher, Borowski, Ferder und Heine (2015), Gardt (2017) und Sontag (2016).

Es kann also festgehalten werden, dass der hier verhandelte Komplex sich auf literarische Texte bezieht und literarisches Textverstehen „die Ebene der Informationsanreicherung durch Inferenzbildung auf der Ebene der Rekonstruktion des

68 Zur vertiefenden Bestimmung, was einen Text zu einem literarischen macht, soll auf Beiträge verwiesen werden, die dies umfassend bearbeiten: Eine Auseinandersetzung mit den Konzepten „Fiktionalität und Poetizität“ findet sich in Rühling (2011); den Aspekten der „Gestaltung literarischer Texte“ widmet sich Hummel (2006) und grundlegend zur Literarizität sei auf J. Schneider (2007) verwiesen.

Geschehens über[schreitet]“ (Frederking & Brüggemann, 2012, S. 25). Die Fähigkeit, Texte sinnkonstituierend zu lesen, gilt daher als Voraussetzung für weiterführende literarische Aushandlungsprozesse (Kepser & Abraham, 2016, S. 76). Aus diesem Verständnis heraus soll der Begriff des literarischen Textverstehens im Folgenden synonym mit literarischem Verstehen oder dem Textverstehen (ohne Attribut) gesetzt werden, weil er sich hierbei immer auf literarische Text bezieht (insofern nicht anders markiert).

Zentrales Anliegen dieses Kapitels ist es, a) die theoretischen Grundlagen dafür zu legen, dass die Fähigkeit zum Verstehen literarischer Texte als fachwissenschaftliche Kompetenz (Kap. 2.2.1.3) modellierbar wird, und b) das dieser Arbeit zugrundeliegende Modell literarischen Lernens zu erörtern und in den Fachdiskurs einzuordnen, um dieses für eine nachfolgende empirische Überprüfung zugänglich zu machen. Dabei sind folgende Fragen leitend:

- Was macht die Kompetenz zum Textverstehen zu einer so zentralen Professionsfacette für zukünftige Lehrkräfte?
- Welche Modelle literarischen Textverstehens sind Teil der aktuellen Fachdiskussion?
- Wie sind die literaturtheoretischen Überlegungen spezifiziert, die das oben eingeführten Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage (Schilcher & Pissarek, 2015a) fundieren? Und warum wird ein besonderes Potenzial dieses Modells hinsichtlich eines Kompetenzerwerbsprozess bei Studierenden im Textverstehen angenommen?

Hierzu wird im Folgenden zunächst Textverstehen literaturtheoretisch beleuchtet und somit vertieft. Daran anschließend kann eine literaturdidaktische Positionierung erfolgen, welche die eingeführten Theorien aufgreift und bzgl. einer Modellierung literarischer Kompetenz verdichtet. Eine ausdifferenzierte Darlegung aller hierzu veröffentlichter Rahmentheorien wird nicht erfolgen, stattdessen ist eine Fokussierung der für diese Arbeit relevanten Konzepte zielführend, sodass an gegebener Stelle auf Zusammenfassungen verwiesen wird, die weiterführend informieren.

3.1 LITERATURTHEORETISCHE HINTERGRÜNDE ZUM TEXTVERSTEHEN

Mit dem Fokus, eine fachwissenschaftliche Professionsfacette zu determinieren, sei zunächst noch einmal ein Blick auf die kultusministeriellen Forderungen an die Lehrerbildung im Bereich Literaturwissenschaft geworfen: In diesen wird erwartet, dass Studierende, unabhängig von der studierten Schulform, sowohl „Theorien zur Produktion und Rezeption literarischer und pragmatischer Texte“ (KMK, 2019, S. 27) als auch „Methoden der Textanalyse/Textinterpretation“ (ebd.) am Ende ihres Studiums beherrschen. Eingrenzend kann hier der Fokus auf die *Rezeption* literarischer Texte⁶⁹ gelegt werden, ebenso wie auf deren analytische und interpretatorische Durchdringung. Damit wird direkt das Thema *Textverstehen* angeschnitten, welches nun theoretisch ausgeleuchtet werden soll.

Zunächst sei der Terminus *Text* umrissen. Nun kann nicht von einer konsensuellen Textdefinition ausgegangen werden. Stattdessen sieht Fix (2013) vorkommende Verständnisse zwischen zwei Polen aufgespannt: einer „Entgrenzung des Textbegriffs bis zur Universalisierung auf der einen und Rekanonisierung, also Einengung des Textbegriffs, auf der anderen Seite“ (S. 39). Für die vorliegende Arbeit soll sich am Textbegriff nach Krah (2015b) orientiert werden, der – aus einem später zu differenzierenden literatursemiotischen Verständnis heraus – *Text* folgendermaßen definiert:

Jeder Text ist ein **Artefakt**, etwas Gemachtes. Insofern ist jeder Text auch empirisch gegeben.

Jeder Text ist ein in sich **abgegrenztes ‚Ganzes‘** bzw. vermag pragmatisch, als solches Ganzes zu erscheinen. ‚Text‘ ist als strukturelles Gebilde zu verstehen, das sich in der Grundbestimmung des Wortes ‚Weben‘, ‚Gewebe‘, ‚Zusammenfassen‘, ‚Zusammenhang‘ ergibt.

Jeder Text hat, aufgrund von Kohärenz, der unterstellten Annahme eines ‚Sinns‘, eine **Bedeutung**. [...]

69 Für eine Darstellung der *literarästhetischen Produktionskompetenz* (in Abgrenzung zur *Rezeptionskompetenz*) sei auf Kepser und Abraham (2016, S. 77–87) verwiesen.

Jeder ‚Text‘ konstituiert sich im Rahmen der Faktoren einer **spezifischen, historischen (Kommunikations-)Situation**, ist also nicht unabhängig und losgelöst von seinem raumzeitlichen Entstehungskontext und den soziokulturellen Faktoren seiner Kommunikationssituation. (S. 43; Hervorh. i. Orig.)

Wenn, wie in dieser Textdefinition⁷⁰ behauptet, Texte mit einer Bedeutung ausgestattet sind, gilt es zu klären, wie diese erschlossen werden kann bzw. wie sich das Verstehen von Texten konstituiert. Dabei ist eine umfassende Aufarbeitung der Forschungen zum *Verstehen* für die Fragestellung dieser Arbeit nicht erheblich, vielmehr seien die für diese Arbeit relevanten literaturtheoretischen Haltungen – Hermeneutik und Semiotik – herangezogen und reflektiert.⁷¹

Grundlegend fasst Schnotz (1994) zusammen: „Als Verstehen bezeichnet man den aktuellen Aufbau einer konsistenten und kohärenten mentalen Repräsentation eines Sachverhalts“ (S. 49). Um dies nachzuvollziehen und zu fundieren, sei zunächst auf die Literaturtheorie der Hermeneutik verwiesen, welche auch als „Kunst der Textauslegung und des Verstehens“ (Homberger, 2009a, S. 151) definiert wird.

3.1.1 Textverstehen in der Hermeneutik

F.D.E. Schleiermacher (1768–1834) gilt als einer der Pioniere der modernen Hermeneutik. Auf Grundlage der antiken Rhetorik und einer kritischen Bibelphilologie entwickelte er den sog. *hermeneutischen Zirkel* als Denkfigur, die weitreichende Auswirkung für eine Theorie des Verstehens entfaltete. Weiterentwickelt von W. Dilthey (1833–1911), M. Heidegger (1889–1976) oder H.-G. Gadamer (1900–2002) kann durch den „Wechselbezug

70 Dieser literatursemiotischen Definition von Text ist hinzuzufügen, dass ihr ein ‚weites‘ Verständnis zugrunde liegt, also jegliche Kommunikationsform, unabhängig von der medialen Darstellungsform, als solcher gilt (Krah, 2015b, S. 52). Auch werden zwar literarische von nicht-literarische Texten unterschieden und ihre Diversität berücksichtigt, „aber beide funktionieren, ebenso wie theoretisch-philosophische Texte oder ein Sachbuch, zunächst einmal nach den gleichen Prinzipien, den allen Texten gemeinsamen Operationen der Bedeutungskonstituierung.“ (Ebd.) Trotz der hier vorgetragenen weiten Textdefinition, werden in vorliegender Arbeit zwei Fokussierungen vorgenommen: Zum einen findet eine Untersuchung an *literarischen* Texten statt und zweitens werden kurze, *schriftbasierte epische* Texte verwendet.

71 Für eine ausführliche Übersicht zu den weiteren Literaturtheorien siehe z. B. Morgenroth (2016) und Culler (2013).

von (Vorverständnis) Kenntnisnahme und Entwurf [...] das Wesen der Interpretation“ (Homberger, 2009b, S. 153) beschrieben werden. Seiffert (2006) fasst die Prozesse im hermeneutischen Zirkel folgendermaßen zusammen:

Zunächst haben wir eine ganz vage Alltagsvorstellung, ein „Vorverständnis“, von unserem Gegenstand. Daraufhin lesen wir unsere erste Literatur. Unser Bild des Gegenstandes nimmt hierdurch Kontur an. Die größere Klarheit über den Gegenstand führt zu weiterer Lektüre (oder Diskussion mit Kollegen), die wiederum das Bild präzisiert. So arbeiten wir uns im ständigen Wechsel von „Entwurf“ und „Kenntnisnahme“ bis zur weitestmöglichen, dem gegebenen Forschungsstand entsprechenden Information über unser Problem vor. (S. 130–131)

Dieser nie endende Zirkel des Verstehens, der sich immer wieder durch neue Erkenntnisse anreichern kann, soll es ermöglichen, sukzessive das individuelle Verständnis eines literarischen Textes zu verfeinern (Morgenroth, 2016, S. 81). Textverstehen ist in der hermeneutischen Tradition somit ein unabschließbarer Prozess, der das Vorwissen der Rezipierenden als ‚Verstehensbasis‘ nutzt und in dessen Erweiterung und ständiger kritischer Hinterfragung das Potenzial für eine dynamische Musterbildung, die Konzeption eines Textverständnisses, steckt (S. Becker et al., 2006, S. 221–227; Morgenroth, 2016, S. 72–87; Rusterholz, 2011a, S. 101–136).

Je nach Ansatz, wird dabei ein etwas unterschiedliches Gewicht gelegt: So pointiert etwa Dilthey (1970) das, „was uns im Erleben und Verstehen aufgeht“ (S. 158), die „Stimmung, die in der Hervorbringung eines Werkes wirkt“ (Dilthey, 1994, S. 213) und sieht erst im Ergriffensein der Rezipierenden von dieser ‚Stimmung‘ das Potenzial für vertieftes Verstehen. Zentral ist auch die Annahme – wie bei Gadamer entwickelt –, dass ein Verstehen nur gelingen kann, wenn Autor*in und Rezipient*in aus einer ähnlichen kulturellen „Tradition“ (Gadamer, 1986, S. 62–63) kommen und somit eine gemeinsame Basis haben, auf der Verstehen entstehen kann. Dies wird nicht nur von Morgenroth (2016) kritisiert, wenn er problematisiert:

Sie [die philosophische Hermeneutik] setzt eine ganz bestimmte Tradition voraus: die abendländische, humanistische, klassische Tradition. [...] Damit fallen alle anderen Kulturen [...] weg, zumindest dann, wenn [sie] nicht Teil dieser Tradition [sind]. Unter der Hand verwandelt sich Gadamers philosophische Hermeneutik so in eine normative Kulturtheorie. (S. 83)

Diese Problematik nimmt erst mit zunehmender Fokussierung auf den Text ab, etwa wenn in der Rezeptionsästhetik die textimmanenten Signale, die an den Lesenden gesendet werden, untersucht werden. Hierbei werden linguistische Analysen des Textes mit hermeneutischen Prozessen des Erkennens und Verarbeitens verknüpft, um so die bisher vernachlässigte Rolle der Lesenden, und die Wirkung der im Text verarbeiteten Strategien auf jene, stärker zu pointieren. Zentrale Vertreter sind hier H. R. Jauß (1921–1997) und W. Iser (1926–2007). Die Wirkung der Rezeptionsästhetik auf das Verständnis von Textverstehen fasst Morgenroth (2016) folgendermaßen zusammen:

Interpretiert wird nicht mehr ein Sinn, den Text und Leser gemeinsam haben (Gadamer), eine Wahrheit, die Dichtung und Leben zusammenführt (Dilthey) oder eine Bedeutung, die ein Wort oder ein Gedicht im Kontext des allgemeinen und individuellen Sprachgebrauchs haben (Schleichermacher); interpretiert werden die im Text abgelegten Bedingungen und Strukturen, die die jeweilige Interpretation lenken. (S. 86)

Wenngleich die Hermeneutik als Theorie des Verstehens und Interpretierens von Texten bis in die 1970er-Jahre sehr einflussreich war, wurden im Laufe des 20. Jahrhunderts zunehmend Stimmen laut, die Kritik an der Hermeneutik äußerten und deren Weiterentwicklung bzw. Überwindung anregten. In Frage gestellt wurde insbesondere die „Privilegierung von Autor und Werk“ (Bogdal, 2011, S. 143), der „wachsende[] Universalitätsanspruch“ (ebd., S. 140), die intuitive Herangehensweise und das Phänomen des ‚Ergriffenseins‘ (ebd., S. 145), welche aus wissenschaftlicher Sicht arbiträr anmuteten sowie die Forcierung auf eine sprachlich basierte Bedeutungsgenerierung, die sich durch Unterschiede der ‚Verstehenstradition‘ als mehrdeutig erweisen kann (ebd., S. 146–147). E. Staiger (1908–1987) entwickelte zwar noch nach dem Zweiten Weltkrieg die sog. *werkimmanente*

Interpretation, deren Ziel es war, „wertfrei“ und ohne Rückgriff auf biografische, historisierende, soziologische oder politische Aspekte“ (Homberger, 2009e, S. 463) zu interpretieren (Morgenroth, 2016, S. 88). Aber vermehrt wurde der hermeneutische Textverstehensbegriff an sich in Frage gestellt. Ansätze, wie der des Strukturalismus oder der empirischen Literaturwissenschaft, wollten die Ergebnisse von Textanalyseprozessen intersubjektiv nachvollziehbar machen. Sowohl theoretisch als auch methodisch wurden Konzepte entwickelt, die entweder das ‚Werkzeug‘ hermeneutischer Prozesse schärften oder sich dezidiert gegen diese am Prinzip der ‚Einfühlung‘ orientierte Tradition des Verstehens stellten [z. B. die Dekonstruktion (Pross & Wildhuber, 2011, S. 409–429)].⁷² Einige dieser kritischen Stimmen formierten sich im literatursemiotischen Verständnis, welches aus dem Blickwinkel dieser Arbeit zentral ist.

3.1.2 Textverstehen in der Semiotik

Semiotik ist die Lehre von den Zeichen und deren Merkmalen innerhalb einer kommunikativen Situation (Eco, 2002 [1972]; Kjörup, 2009; Krahl, 2015a, 2015b; Morgenroth, 2016). Als zentrale Persönlichkeiten in der Theoriebildung der Semiotik gelten u. a. F. de Saussure (1875–1913) und C. S. Peirce (1839–1914). Der Sprachwissenschaftler Saussure entwickelte eine Zweiteilung des Zeichens in *Signifikant* (realisiertes Lautbild) und *Signifikat* (evozierte Vorstellung), die großen Einfluss entfaltete (Saussure, 2001 [1916], S. 78–79 und 136). Für die Literaturwissenschaft bedeuten diese Überlegungen v. a., dass weniger das Entschlüsseln eines gegebenen Textsinns oder einer Autorintention zentral ist, sondern dass Textbedeutung aus der Analyse der Zeichen, ihrer Bezüge untereinander und ihrer sprachlichen Realisation entsteht (Morgenroth, 2016, S. 110–113). Demgegenüber liegt der Zeichentheorie von C. S. Peirce (1839–1914) ein triadisches Verständnis zu Grunde, welches – neben der Beziehung zwischen Zeichen und Vorstellung – auch die bezeichnete Sache (*Referent*) einbezieht (Eco, 2002 [1972], S. 30). Diese

72 Für eine ausführliche Darstellung der literaturwissenschaftlichen Strömungen in Abgrenzung zur Hermeneutik siehe Bogdal (2011); Grübel (2011) oder Rusterholz (2011b).

grundlegenden Überlegungen zum Zeichenbegriff, die für die moderne Literatursemiotik Gültigkeit beanspruchen können, fasst Krah (2015b) folgendermaßen zusammen:

Zeichen sind materielle, sinnlich-wahrnehmbare Objekte der Welt, die nicht für sich stehen, sondern auf etwas anderes **verweisen**. Sie repräsentieren also etwas anderes, für das sie nur stehen, und sie **bedeuten** etwas, was nicht sie selbst sind. [...] Ein Zeichen besteht aus dem materiell vorliegenden **Signifikanten**, dem damit bedeutenden **Signifikat** und (potentiell) dem **Referenten** dieser Bedeutung. (S. 36; Hervorh. i. Orig.)

Einen zentralen Einfluss auf die Theoriebildung der Semiotik übte auch die in den 1960er-Jahren dominante Wissenschaftstheorie des Strukturalismus aus, aber auch die Saussure'sche Zeichentheorie formt jene deutlich (Hombberger, 2009d, S. 416). Der Strukturalismus untersucht dabei nicht die (subjektive) Bedeutung der Zeichen (wie es die hermeneutischen Ansätze wollen), sondern der Signifikant – die Ausdrucksseite des sprachlichen Zeichens – rückt ins Interesse: „Das Ziel jeglicher strukturalistischer Tätigkeit besteht darin, ein ‚Objekt‘ derart zu rekonstruieren, dass in dieser Rekonstruktion zu Tage tritt, nach welchen Regeln es funktioniert, welches seine Funktionen sind“ (ebd.). Bzgl. der Literaturwissenschaft helfen strukturalistische Kriterien zu einer erhöhten Objektivität und intersubjektiven Nachvollziehbarkeit bei der Textanalyse und zu einer „Entmystifizierung der Literatur (sowie der Literaturwissenschaft)“ (S. Becker et al., 2006, S. 233).

Semiotik versteht sich aus den bisher dargestellten Aspekten heraus als eine Wissenschaft, welche zeichenhafte Vorgänge „als Inhalte der Kommunikation untersucht“ (Eco, 2002 [1972], S. 33). Damit muss auf das prominente Kommunikationsmodell von R. Jakobson (1896–1982) verwiesen werden, welches die Semiotik des 20. Jahrhunderts prägte, aber darüber hinaus auch Hinweise lieferte, wie (literarisches) Verstehen in der Semiotik konstituiert wird. Dabei konkretisiert Jakobson den Akt der Kommunikation als ein Senden einer *Nachricht* zwischen

*Sender*⁷³ und *Empfänger*, welches in einem bestimmten inhaltlichen *Kontext* geschieht und über ein *Medium* (z. B. Zeitung) und innerhalb eines bestimmten sprachlichen *Kodes* stattfindet (Krah, 2015b, S. 43–46; Morgenroth, 2016, S. 116). Verstehen und Nicht-Verstehen konstituiert sich demnach daraus, ob die Bezüge zwischen den Konstituenten ungestört sind und Kommunikation somit ‚funktioniert‘. Wenn beispielsweise eine über einen Text vermittelte Nachricht hinsichtlich des Kodes, einer metasprachlichen Bedeutungskonstitution, nicht durchdrungen wird, ist das Ergebnis, dass „der Text [für den Empfänger; M. D.] hermetisch bleibt, er nirgends verortet und so seine Relevanz nicht erkannt werden kann“ (Krah, 2015b, S. 44). Dies kann als ein Grundproblem des Verstehens bei literarischen Texten angesehen werden (ebd.). Die Nachricht selbst hat, so Jakobson, u. a. eine *poetische Funktion*. Die von ihm gestellte Frage: „*Was macht aus einer sprachlichen Nachricht ein Kunstwerk?*“ (Jakobson, 1972 [1960], S. 100; Hervorh. i. Orig.), kann hiermit bearbeitet werden, denn bei Verwendung ästhetischer und/oder rhetorischer sprachlicher Mittel (z. B. Ironie, Alliteration, Binnenreim) wird diese zu einem Objekt der Reflexion. Ist der Einsatz derartiger Elemente dominantes Merkmal, „dann hat man es mit Literatur zu tun“, so Morgenroth (2016, S. 118). Mit diesem Aspekt der Literarizität ist selbstverständlich nur einer von vielen genannt, welcher zu den einleitend eingeführten Dimensionen von Literarizität ergänzt werden soll bzw. sich in den Aspekten der „extreme[n] Verknüpfungsdichte“ oder der „Indirektheit und Mehrdeutigkeit“ (Zabka, 2006, S. 83) wiederfinden lässt (vgl. Einleitung Kap. 3).

Gelingende Kommunikation hat demnach zentralen Einfluss auf Textverstehen im literatursemiotischen Sinn: Erst das Bewusstsein davon, dass „die den Zeichen inhärente Semantik und die Rezeption, also ihre Deutung, die Aneignung und Wirkung einer Nachricht“ (Krah, 2015b, S. 45) zu differenzierende Konzepte sind, ermöglicht Verstehen. Dieses wiederum ist beeinflussbar, denn „aufgrund von Status, Bildung, Wissensstand, Geschlecht,

73 Die in Jakobsons Kommunikationsmodell verwendeten Termini „Sender“ und „Empfänger“ werden an dieser Stelle nicht den Maßgaben einer gendergerechten Sprache angepasst, da es sich um Fachbegriffe handelt, die den Status eines Eigennamens innehaben und somit in dieser Arbeit unverändert übernommen werden.

Alter, Beruf (und anderer möglicher Kriterien) reagiert nicht jeder in jeder Situation gleich, sei es als kognitive Deutung oder ausgelöste Handlung“ (ebd.).

Dennoch wurde nicht zuletzt durch die bedeutenden Literatursemiotiker U. Eco (1932–2016) und J. Lotman (1922–1993) eine Theorie verdichtet, welche „sich nicht mehr auf die Einführungskraft des Interpreten verlässt, sondern auf dessen analytische und terminologische Verständigkeit“ (Morgenroth, 2016, S. 121). Literatur ist bei Lotman als *sekundäres, modellbildendes System* zu begreifen; sekundär deshalb, weil die Kommunikation, welche in diesem System stattfindet, auf Grundlage eines bereits existierenden Zeichensystems entsteht und aus diesem System heraus ggf. Abweichungen als Hinweise auf Bedeutung entwirft (Krah, 2015b, S. 48). Der literarische Text konstruiert dabei ein eigenes Modell von Welt, in welchem ein Zeichensystem vorherrscht, dessen Dekodierung Aufgabe der interpretierenden Person sein kann (ebd., S. 50).

Zusammenfassend wird in der Literatursemiotik Textverstehen als „ein durchaus rationaler, analytischer Vorgang, der intersubjektiv und erlernbar ist“ (Krah, 2015a, S. 13) verstanden. Krah (2015a) grenzt ein literatursemiotisches Textverstehen dabei deutlich von „Attribuierungen“ (S. 347) ab, wobei „etwa textuelle Leerstellen mit Alltags-, Allgemeinwissen oder persönlichen Erwartungshaltungen aufgefüllt werden“ (ebd.). Er stellt zwar eine Textdeutung, die „den Text für sich und seine lebensweltlichen Bedürfnisse ‚benützt‘“ (ebd.) als einen durchaus „legitime[n] und gesellschaftlich verankerte[n]“ (ebd.) Ansatz heraus, spricht diesem jedoch die Wissenschaftlichkeit ab, denn „nur das, was in einer nach prinzipiell explizierbaren und erlernbaren Regeln erfolgenden und den wissenschaftstheoretischen Normen genügenden Analyse aus der Textoberfläche abstrahiert werden kann“ (ebd.), könne der „eigentlichen Textbedeutung“ (ebd.) zugerechnet werden. Bedeutungsgenerierung ist im literatursemiotischen Sinn also immer ein Entschlüsseln des im Text entworfenen zeichenhaften Modells von Welt. Krah fasst hierfür sechs Kategorien zusammen, deren Untersuchung zu vertieftem Textverstehen führen können:

- das Bedeutungspotential der Zeichen aus dem zugrunde liegenden Zeichensystem, bei Literatur der natürlichen Sprache [...]
- darauf aufbauende sekundär semantische Verfahren: literarische Kommunikation beruht häufig auf Umstrukturierungen, durch die sich in den Texten eine eigene Weltordnung artikuliert [...]
- rhetorische Strategien: Hier spielen zum einen die uneigentlichen Verwendungen von Zeichen eine Rolle, zum anderen gehören hier die verschiedenen Möglichkeiten der Organisation des Aufbaus eines Textes [...]
- die universellen Parameter Zeit, Raum und Figur, die einen heuristischen Einstieg und Zugang ermöglichen und darüber hinaus die Grundlagen der Narration bilden [...]
- kommunikative/narrative Konzepte: Texte können in unterschiedlichem Maße Kommunikationssituationen abbilden und für ihren eigenen Bedeutungsaufbau funktionalisieren. Ebenso können in ihnen in unterschiedlichem Umfang und unterschiedlicher Ausprägung Geschichten erzählt werden [...]
- kulturelle Kontexte, also der Wissenshorizont aufgrund der kulturell-historischen Verortung eines Textes (Krah, 2015b, S. 51–52)

Literatursemiotik grenzt sich somit von einem hermeneutisch-zirkelhaften Textverstehenszugang ab und konzentriert sich auf eine textnahe, zeichenbasierte Dekodierung von Bedeutung (Krah, 2015a, S. 348). Damit trägt diese Literaturtheorie maßgeblich zur Entwicklung einer Metasprache bei, mit welcher ästhetische Phänomene und Strukturen beschrieben und verhandelt werden können. Gefordert wird dabei ein „wissenschaftliche[r] Umgang mit Texten und deren Normen, Gegenstandsadäquatheit der Rede, Präzision der Aussage, ihre Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit, Objektivitätspostulat“ (ebd.) – erst mit diesen Attributen könne Textinterpretation aus dem Vorwurf der „Willkürlichkeit“ (ebd., S. 349), der „scheinbare[n] Beliebigkeit und vollständige[n] Subjektabhängigkeit“ (ebd.) oder aber auch eines „bloße[n] Formalismus“ (ebd.) herausgelöst werden. Die Verknüpfung von analytischer Datenrekonstruktion mit abstrahierenden Erkenntnisvorgängen ermögliche ein Erschließen von Sinn (ebd.).

3.1.3 Zusammenfassung: Ebenen des Textverstehens

Welchen Textverstehensbegriff legen wir nun dieser Arbeit zugrunde? Sowohl die Hermeneutik als auch die Literatursemiotik entwickeln hierzu relevante Aspekte, diese sollen nun folgendermaßen zusammengefasst und gleichzeitig metareflexiv beleuchtet werden: Nachfolgend werden vier – maßgeblich auf den Kognitionswissenschaften fußende und für die Literaturdidaktik zentrale – „Ebenen des Textverstehens“ (Winkler, 2011, S. 73)⁷⁴ konstruiert. Vor dieser Folie sollen die oben vorgestellten hermeneutischen und literatursemiotischen Haltungen reflektiert und differenziert werden, wobei der Schwerpunkt dabei bei den hierarchiehöheren Textverstehensprozessen (s. u.) liegt, da diese für eine Gegenüberstellung der Positionen am zentralsten sind.

Kognitionswissenschaftliche Ansätze definieren Verstehen als einen mehrschichtigen Prozess, bei welchem hintereinander oder parallel Konstruktionsprozesse ablaufen und sowohl textbasierte als auch personinterne Faktoren relevant sind (Kintsch & van Dijk, 1978, S. 364). Nach T. Richter und Christmann (2009, S. 28–34) wird unterschieden zwischen hierarchieniedrigen und -höheren Verarbeitungsprozessen. Es kann im Folgenden deren Differenzierung in vier Ebenen des Textverstehens skizziert werden, welche zentrale – aber z. T. in den Bezugswissenschaften⁷⁵ divers strukturierte – Diskurse zusammenfasst, gliedert und somit für die Instrumententwicklung (Kap. 6.4) in dieser Arbeit vorbereitet.

Dabei werden als niedrige Prozeduren die Erkennung von Wörtern, Sätzen, des Inhalts singulärer Aussagen (*Propositionen*) und die *lokale Kohärenzbildung*, also die Beziehung nah beieinander

74 Die Teilleistungen oder Ebenen des Textverstehens werden in den Bezugswissenschaften divers verhandelt: Z. B. differenzieren Schnotz und Dutke (2004) kognitionspsychologisch fünf Repräsentationsebenen des Textverstehens: „eine mentale Repräsentation der Textoberfläche, eine mentale Repräsentation des propositionalen semantischen Gehalts, ein mentales Modell des Textgegenstandes, eine mentale Repräsentation der Kommunikationsabsicht des Textautors, eine mentale Repräsentation des Textgenres“ (S. 73–74). Winkler (2011) entwickelt darauf aufbauend für die Literaturdidaktik „Ebenen des Textverstehens“ (S. 73–106), wobei sie unterscheidet zwischen der Erschließung eines Situationsmodells, der Kohärenztablierung und Sinnzuschreibung (lokal und global) und der Textkritik (ebd.). Weitere diverse Binnendifferenzierungen existieren, die am Ende des Kapitels zusammenfassend adressiert werden sollen.

75 Z. B. Lesekompetenzforschung, u. a. Artelt & Schlagmüller (2004); T. Richter & Christmann (2009); Rosebrock & Nix (2020), kognitive Linguistik, u. a. Hausenblas (2018); Kintsch & van Dijk (1978); van Dijk & Kintsch (1983), psychologische Textverstehensforschungen, u. a. Schnotz (1994) oder auch Überlegungen aus der Psycholinguistik, u. a. Strohner (2008).

liegender Informationen, verstanden (T. Richter & Christmann, 2009, 28–31; Rosebrock & Nix, 2020, S. 18; Winkler, 2010, S. 105). Diese hier als Ebene der *Lokalisierung von Textinformationen* zusammengefasste erste Ebene des Textverstehens⁷⁶ ist hinsichtlich des kognitiven Anspruchsniveaus verhältnismäßig gering, da alle Informationen, einschließlich des zu aktivierenden Vorwissens, explizit gegeben sind. Schnotz (1994) schlüsselt die dabei stattfindenden kognitiven Prozesse folgendermaßen auf:

Der Text dient als Datenbasis für eine über verschiedene Zwischenstufen stattfindende mentale Modellkonstruktion. Er wird Satz für Satz bzw. Phrase für Phrase gelesen und dabei in seiner Oberflächenstruktur mental repräsentiert. Quasi parallel hierzu wird der Text unter Verwendung von sprachlichem Vorwissen semantisch-syntaktisch verarbeitet bzw. in eine propositionale Repräsentation umkodiert. Diese propositionale Textbasis ist dann die unmittelbare Grundlage bzw. die eigentliche Datenbasis für die mentale Modellkonstruktion. (S. 215)

Die Entschlüsselung der Textoberfläche ist also die Basis für die Konstruktion *mentaler Modelle* (zuerst bei Johnson-Laird, 1983)⁷⁷ – einem hierarchiehöheren Verarbeitungsprozess bzw. hier modelliert als zweite Ebene des Textverstehens. Dabei müssen zwischen zahlreichen, ggf. weit auseinanderliegenden, Textinformationen Beziehungen hergestellt, also eine *globale Kohärenz* entwickelt werden, damit die Zusammenhänge im Text zu einem komprimierenden mentalen ‚Bild‘⁷⁸ des Textinhalts – Winkler (2011) nennt dieses den „Nachrichtenkernel“ (S. 84) eines Textes – verdichtet werden können. Insbesondere bei literarischen Texten ist davon auszugehen, dass dieses mentale Modell mehrere Ebenen umfasst; Kintsch (1997) spricht daher von einem „mehrschichtige[n] Situationsmodell“ (S. 49). Mehrschichtig seien

76 Van Dijk und Kintsch (1983) differenzieren diese in zwei Prozessebenen: der Aufbau einer propositionalen Textrepräsentation bzw. Mikrostruktur und die lokale Kohärenzbildung (S. 319–324). Da beim literarischen Verstehensprozess diese beiden allerdings weitestgehend automatisiert und somit meist integrativ stattfinden, werden sie in dieser Arbeit als eine Ebene des Textverstehens zusammengefasst.

77 Für eine Übersicht zum Diskurs der mentalen Modelle siehe Kelter (2003); vgl. auch vertiefend Grzesik (2005, S. 222–231).

78 Wobei wichtig zu betonen ist, dass das mentale Modell nicht nur visuell realisierbare Informationen inkludiert, sondern auch „z. B. Kausalität, Vorzeitigkeit, [...] emotionale Färbungen usw.“ (Rosebrock & Nix, 2020, S. 19).

die mentalen Modelle deshalb, weil literarische Texte nicht nur Handlungsverläufe konstruieren, sondern auch Figurenkonstellationen, Raum-/Zeitmodelle, moralische Intentionen u. a. zu erschließen seien (ebd.).

Der Begriff des mentalen Modells und der des *Situationsmodells* (zuerst bei van Dijk & Kintsch, 1983) werden in der Forschung weitestgehend synonym verwendet (Kelter, 2003, S. 510), dies wird auch hier so beibehalten. Diese sukzessive Erweiterung und Anreicherung des ‚im Kopf‘ entstehenden Modells geht häufig einher mit ersten Interpretationsansätzen, sodass Kintsch (1997) vermutet, dass die Etablierung globaler Kohärenz, eines mehrschichtigen Situationsmodells sowie leserseitiger Bedeutung oftmals ineinander verwoben realisiert werden (S. 49). Auch wenn das Zusammenspiel der kognitiven Prozesse empirisch noch nicht abschließend geklärt ist, kann dennoch zumindest theoretisch eine Differenzierung zwischen globaler Kohärenz-etablierung und Deutung/Sinnerschließung ausgemacht werden. So postuliert Schwarz-Friesel (2006) aus textlinguistischer Perspektive:

Die globale Kohärenz (als der durch übergeordnete semantische oder konzeptuelle Informationen erzeugte plausible Zusammenhang) ist [...] nicht mit dem Textsinn gleichzusetzen. Das Erkennen globaler Kontinuität bedeutet nicht, dass die Leser den Sinn (als die Autorenintention oder eine der Rezeptionsästhetik des Textes entsprechende Auslegung) erschlossen haben. Die Etablierung von globaler Kohärenz ist jedoch in vielen Textverstehensprozessen die Voraussetzung für weitergehende Sinnauslegungen. (S. 70)

Die Erschließung des Textsinns bzw. die Interpretation oder Deutung⁷⁹ läuft in Teilen wohl interagierend mit der Kohärenz-etablierung und der Erstellung eines Situationsmodells ab, aber darüber hinaus lässt sich diese dritte Ebene des Textverstehens als zusätzliche Transferleistung begreifen: Unter Einbezug von Vorwissen wird hier eine symbolische Lesart entwickelt, welche sowohl Besonderheiten der Textsorte, sog. „Superstrukturen“ (Rosebrock & Nix, 2020, S. 19; i. Orig. hervorgeh.), als auch

79 Diese Begriffe werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

spezifische „Darstellungsstrategien“ (ebd., S. 20; i. Orig. hervorgeh.) berücksichtigt (Rosebrock & Nix, 2020; Winkler, 2010, S. 105; Zabka, 2006, S. 83). Dabei gilt es, auch die spezifischen Aspekte der Literarizität hinzuzuziehen, also die „Textbedingungen extremer Verknüpfungsdichte, systematischer Unbestimmtheit, Indirektheit und Mehrdeutigkeit“ (Zabka, 2006, S. 83). Gerade in der Konfrontation mit diesen ist die Frage zu diskutieren, welchen „sekundären, über die wörtliche Bedeutung hinausgehenden Sinn“ (Winkler, 2011, S. 90) der literarische Text konstruiert.

In einem *hermeneutischen Verständnis* geschieht dies, wie oben dargestellt, indem der/die Rezipierende sein Vorverständnis zu einem Text unter zirkelhaftem Abgleichen ausdifferenziert. Sowohl die Biografie der Autorin bzw. des Autors, Reflexionen über Gattung, Überlieferung, Thematik oder verwendete Symbolik sowie die genaue Untersuchung der Sprache werden herangezogen, um sich somit sukzessive an eine Erschließung des Sinns heranzutasten, die nie vollständig sein kann. Dabei ist der Grad an Subjektivität innerhalb eines Deutungsprozesses in hermeneutischen Diskussionen nicht unumstritten (Frederking et al., 2011a, S. 133), allerdings zeigen hermeneutische Textverstehensmodelle in der didaktischen Diskussion durchaus die Tendenz, „persönliche[] Erfahrungen“ (Leubner & Saupe, 2016, S. 17) für Deutungsansätze nutzbar zu machen. So formulieren etwa Leubner und Saupe (2016): „Das, was nicht klar bzw. ‚objektiv‘ zu erfassen ist, wird gedeutet – mithilfe von (Welt-)Wissen einschließlich persönlicher Erfahrungen“ (S. 17).

Literatursemiotisch wird genau an dieser Stelle eine Distanz zu hermeneutischen Verstehensmodellen evident. Es geht nicht darum, „wie ein Rezipient den Text deutet, was dieser in ihn hineindeutet“ (Krah, 2015a, S. 347), sondern „nur das, was in einer nach prinzipiell explizierbaren und erlernbaren Regeln erfolgenden und den wissenschaftlichen Normen genügenden Analyse aus der Textoberfläche abstrahiert werden kann“ (ebd.), könne der „eigentlichen Textbedeutung“ (ebd.) zugerechnet werden. Dabei sieht Krah (2015a) in den für die Hermeneutik zentralen Vorannahmen bei einer Textinterpretation die Gefahr eines „blinden Fleck[s]“ (S. 348), der die Verstehensrichtung manipulieren

könne. Textverstehen als hermeneutische Zirkelbewegung zu begreifen, lehnt er somit ab (ebd.).

Textanalyse und -interpretation werden in dieser Haltung als gleichwertig, aber nicht gleichartig gesetzt, die bei der Erkenntnisgewinnung „ineinandergreifen und sich gegenseitig bedingen“ (ebd., S. 349). Deduktiv würden zunächst Daten zu Modellen verdichtet (z. B. Strukturierung der Raumtopologie), was dem Verfahren der Textanalyse entspreche. „Ein induktives Verfahren [als Erklärung für Interpretationsvorgänge; M. D] geht so vor, dass es aus dem gegebenen Befund etwas folgert, etwas ableitet, ihn weiter auswertet und expliziert, welche Annahmen damit ebenfalls gültig sind“ (ebd., S. 349). Im Zuge der Sinndeutung wird den analytisch erschlossenen Daten also Sinn zugeordnet, mit dem Ziel, „das eigentliche ‚Wesen‘ eines Textes zu treffen“ (ebd.).

Eine vierte Ebene des Textverstehens wird mit Grzesik (2005) als „Textkritik“ (S. 347) bezeichnet und meint – über die Erschließung eines globalen Textsinns hinaus – die Bewertung des Erschlossenen anhand außertextueller Kriterien. Dabei gehe es aber nicht um bloße subjektive ‚Gefallensurteile‘, sondern um eine „rationale[] Textkritik, d. h. [...] [um] begründete[] kritische[] Sach- und Werturteile[].“ (S. 348; Hervorh. i. Orig.) Diese Kategorie des Verstehens nähert sich in etwa der Kategorie Reflektieren und Bewerten im Lesekompetenzmodells bei PISA (Artelt & Schlagmüller, 2004, S. 175), wobei hier der emotional-reaktive ästhetische Eindruck der Rezipierenden stärker betont wird. Daher entwickelt Zabka (2006) darüber hinaus für literarische Texte die Ebene „*Interpretieren, Reflektieren und Bewerten des aktivierten Wissens*“ (S. 84; Hervorh. i. Orig.) und fasst so zusammen, was z. B. Waldmann (2015) als „textüberschreitende Auseinandersetzung“ (S. 36) bezeichnet und von T. Richter (2007) als „epistemologisch qualifiziertes Situationsmodell“ (S. 77) terminiert wird. Es geht also darum,

das beim Textverstehen aktivierte Wissen selbst zum Gegenstand zu machen, indem die verstehende Person die rekonstruierten, interpretierten und beurteilten Aussagen eines Textes dazu nutzt, ihr Wissen, ihre Meinungen und Urteile über die äußere Wirklichkeit, sich selbst und die soziale Interaktion zu durchdenken oder neu zu bestimmen (Zabka, 2006, S. 84).

Dieses Heranziehen von „Überzeugungswissen“ (T. Richter, 2007, S. 125) dient als „epistemischer Hintergrund für die Bewertung von Textaussagen“ (ebd.). In literaturwissenschaftlich-hermeneutischen Theorien ist eine solche „Bewertung von Textaussagen“ schon durch die hohe Bedeutung der subjektiven Involviertheit des Rezipierenden gegeben. Begreift man diese Ebene des Textverstehens im Sinne einer modernen Hermeneutik (Morgenroth, 2016, S. 87) als „Übernahme [...] und Nutzung oder auch Ablehnung der Wirklichkeitssicht, die ein literarisches Werk seinen Lesern nahelegt (und die durch Deutung des Textes erschlossen worden ist); dabei auch ggf. Bewertungen“ (Leubner & Saupe, 2016, S. 17), zeigt sich eine „Teilleistung des literarischen Verstehens“ (ebd.), wie sie im Literaturunterricht wohl vielfach Verwendung findet. Insbesondere diese Ebene hängt jedoch deutlich davon ab, wie tief die vorherigen Verstehensprozesse kognitiv durchdrungen wurden und welche Maßstäbe der eigenen kritischen Reflexion zugrunde gelegt werden (Grzesik, 2005, S. 354). Auch ist die Grenze zwischen automatisch und (evtl. unreflektierten) Wertungen und bewusst/kontrolliert durchgeführter Textkritik noch nicht abschließend geklärt (Winkler, 2011, S. 102). Hermeneutische Textverstehensmodelle beziehen – so lässt sich hier zusammenfassen – in allen bekannten Fällen Elemente der Textkritik mit ein, wenn auch die Relationsbezüge zwischen subjektivem Erfahrungswissen und objektivem Zusatzwissen, z. B. durch weitere Texte, rangieren.

Für die *Literatursemiotik* kritisiert Krah (2015a) deutlich, wenn Interpretationen von „Subjektabhängigkeit“ (S. 349) geprägt seien. Stattdessen setzen literatursemiotische Überlegungen einen anderen Referenzrahmen als den eines individuellen Normen- und Wertekanons. Der Fokus liegt bei dem Interpretationsvorgang – so Krah (2015a) – zwar auch auf der Identifikation von textimmanenten Wert-/Normkonstrukten, doch sieht der Autor die Aufgabe der Interpretierenden nicht darin, diese vor der Folie eigener Überzeugungen zu bewerten, sondern im Gegenteil, mit Abweichungen objektiv und wertfrei umzugehen (S. 354). Im semiotischen Verständnis wird Literatur als eine in sich geschlossene konstruierte Welt begriffen, welche bedingt,

eigene Wert- und Normvorstellungen zu etablieren, eigene Grenzziehungen vorzunehmen, die es so in der Realität/Kultur nicht gibt oder die so in der Realität/Kultur nicht von Bedeutung sind. Da diese Welt per se nicht Realität und Wirklichkeit, sondern nur Modell einer solchen sein kann, ist sie in ihren Merkmalen nicht als wahr/falsch zu bewerten, sondern entzieht sich prinzipiell einer solchen Klassifizierung (S. 353).

Mit diesem distanzierteren Blick, welcher die Beschreibung und Interpretation der „Weltentwürfe“ (ebd.) in den Fokus setzt, verschließt sich Literatursemiotik nicht per se einer „wertende[n] Verständigung über Werte“ (Willems, 2002, S. 1012), was als zentrales Merkmal dieser Ebene des Textverstehens gilt (Winkler, 2011, S. 102). Aber der Fokus liegt weniger auf subjektbezogenen Werturteilen, auch wenn sie am Text gut begründet sind, sondern als Referenzrahmen wird eher ein kulturorientierter gesetzt. Denn Literatur wird verstanden als „*Reflexionsmedium* [...], das zu gesellschaftlichen Diskursen Stellung beziehen kann, ohne sich per se auf vorgefasste Positionen und genehme Ideologeme einzwängen zu lassen“ (ebd., 354–355; Hervorh. i. Orig.). Literatur ist daher auch eine Möglichkeit, „Gegebenheiten zur Diskussion und Abwägung zu stellen“ (S. 355). Somit sollen außertextuelle Reflexionen angeregt werden, welche die in Literatur vermittelten Weltmodelle zunächst wertfrei annehmen, aber dies im Bewusstsein dessen tun, dass „Literatur ein *Speicher- und Transportmedium* überindividueller Semantiken, Leitdifferenzen und Kollektivsymboliken, von Wahrnehmungs-, Deutungs- und Erzählmustern“ (ebd.; Hervorh. i. Orig.) ist.

Zusammenfassend zeigt sich ein variantenreiches Repertoire an literaturtheoretischen Textverstehenskonstrukten. Greift man, wie hier geschehen, hermeneutische und literatursemiotische Überlegungen heraus und reflektiert diese vor der Folie kognitionswissenschaftlicher Erkenntnisse, bekommt man einen Eindruck, wie vielschichtig das Konstrukt *Textverstehen* ist (selbst wenn hier Vorgestelltes bewusst komprimiert vorliegt). Dennoch ist insbesondere die vorgenommene Differenzierung des Textverstehens in vier Ebenen für eine Operationalisierung des Konzepts, gerade auch bzgl. Aufgabenkonstruktionen, die zum vertieften Textverstehen anregen sollen, ertragreich

(Kap. 6.4.4). Bisher wurden allerdings hauptsächlich die literaturtheoretischen Aspekte beleuchtet. Wie aber lässt sich das hier Dargestellte in didaktischen Modellen abbilden?

3.2 DIDAKTISCHE MODELLIERUNG LITERARISCHEN TEXTVERSTEHENS

Trotz der Uneinheitlichkeit bei der Verwendung der Begrifflichkeiten, lässt sich eine Tendenz herauskristallisieren, die auch für diese Arbeit gelten soll: Während der Begriff *Textverstehen* sich eher auf die Verarbeitungsprozesse bei der konkreten (kognitiven) Auseinandersetzung mit einem Text bezieht, wird der Terminus *literarische Kompetenz* meist als (Teil-)Ergebnis eines Entwicklungsprozesses, des sog. *literarischen Lernens*, beschrieben. Hierbei steht die Erwerbsperspektive stärker im Fokus. Deshalb soll im Folgenden ein kurzer Forschungsbericht erfolgen, wie innerhalb der Deutschdidaktik literarische Kompetenz (alternativ tritt auch der Begriff der *literarischen Textverstehenskompetenz* auf; z. B. bei Frederking & Henschel, 2016) modelliert wird. Die Diskussion innerhalb der Literaturdidaktik, ob eine empirische Operationalisierung literarischen Verstehens in eine messbare Kompetenz überhaupt möglich ist, wurde an anderer Stelle bereits geführt und soll an dieser Stelle nicht vertieft werden (kritisch hierzu z. B. Wintersteiner, 2010). Allerdings geschieht die Erörterung literarischer Kompetenz in dem Bewusstsein, dass die Auseinandersetzung mit Literatur idealerweise zu einer *literarischen Bildung* beitragen soll; einem Ansinnen, dass sich zum Ziel setzt,

Schülerinnen und Schüler an eine lustvolle, befriedigende, unterstützende und bereichernde Rezeption von Literatur heranzuführen (Individuation), sie zu einem medienbezogenen Dialog mit anderen einzuladen und sie dazu zu befähigen (Sozialisation) sowie sie am Prozess gesellschaftlicher Selbstverständigung über Literatur teilhaben zu lassen (Enkulturation) (Kepser & Abraham, 2016, S. 81).

Aber nicht nur Köster (2008) betont, dass „um der Erfolgsorientierung willen das Ideal durch das Machbare ersetzt werden“ (S. 192) müsse. Nicht zuletzt die PISA-Ergebnisse hätten laut Köster gezeigt, dass literarische Bildung im Deutschunterricht für viele Lernende ein möglicherweise (zu) hochgestecktes Ziel ist, und so postulieren auch Schilcher und Pissarek (2015b): „Ein Deutschunterricht, der auf die Vermittlung eines angemessenen Kontextwissens und Vorwissens – also Elemente ‚literarischer Bildung‘ – zielt, muss angesichts der zur Verfügung stehenden Zeit wohl scheitern“ (S. 19).

Schilcher und Pissarek (2015b) schlagen daher vor, statt den Fokus auf den Bildungsbegriff zu legen, einen Blick in die Expertiseforschung zu werfen, in welcher bereits Peskin (1998) die Interpretationsleistung von Studienanfänger*innen (Noviz*innen) und Studierenden am Ende ihres Studiums bzw. Doktorand*innen (Expert*innen) qualitativ auswertet und für letztere eine intensivere Wissensvernetzung und strukturiertere Problemlösefähigkeit feststellt: „These deep structures of knowledge, or schemata, allow the expert to see large and meaningful patterns in problem situations“ (S. 237). Es sei daher zentral für den Literaturunterricht, jene Lernprozesse gezielt zu fördern, die zu einer derartigen Problemlösefähigkeit beitragen (Schilcher & Pissarek, 2015b, S. 17). Eben diese nennt Spinner (2017b) einen Kernaspekt literarischen Lernens. Gleichzeitig betont er aber auch, dass es bezüglich der Inhalte dieses Lernbereichs Unstimmigkeiten gäbe. Nicht ausdiskutiert sei nach wie vor die Frage, wie mit Elementen literarischen Lernens umgegangen werden soll, die sich einer Überprüfbarkeit im Rahmen einer Kompetenzmessung entziehen (z. B. Empathiefähigkeit, Imagination, subjektive Involviertheit etc.). (S. 143)

Spinner (2006) selbst berücksichtigt in seinen prominenten elf Aspekten literarischen Lernens bewusst auch nicht-messbare Elemente (u. a. „Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln“, „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“), verweist aber darauf, dass es seine Absicht war, „literarische Kompetenzen ohne Anspruch auf Überprüfbarkeit zu beschreiben“ (Spinner, 2017b, S. 143). Spinners Aspekte literarischen Lernens gelten in der Deutschdidaktik als Rahmenkonzept, auf welches bei etlichen

Weiterentwicklungen des Konstrukts literarischer Kompetenz zurückgegriffen wird (z. B. Löschner, 2015). Auch in vorliegender Studie wird in den Treatments mit dem Konzept gearbeitet und es fließt in die deduktive Konzeptentwicklung des Auswertungsinstruments für eine Textverstehenskompetenz mit ein. Für dieses waren weiter die nachfolgenden Modellbildungen relevant.

3.2.1 Das BOLIVE-Modell nach Boelmann, König und Klossek

Ein empirisch modelliertes Konzept literarischen Lernens entwerfen Boelmann und Klossek (2013) und entwickeln es über mehrere Jahre weiter zum sog. BOLIVE-Modell (Boelmann & König, 2021). Insbesondere aufgrund der hier vorgenommenen Binnenstrukturierung literarischer Kompetenz wird dieses Modell für die Konzeptspezifikation und Instrumententwicklung dieser Arbeit wertvoll sein wird. Die Autor*innen begegnen der Vielschichtigkeit literarischen Lernens damit, dass sie ihr Modell literarischen Verstehens als „unabgeschlossene Aufstellung aller möglichen Ziele literarischen Lernens“ (Boelmann, 2018, S. 209) entwerfen. Sie inkludieren darin sowohl das Konzept der literarischen Bildung als auch der literarischen Kompetenz. Literarisches Lernen bildet hierfür den Rahmen, dessen Ergebnis sich in literarischer Performanz zeige. Literarisches Verstehen wiederum stellt den metareflexiven Kontext für das ganze Modell dar.

Literarische Bildung setzt sich in dem Modell aus den primär affektiven Aspekten (emotiv/motivational) und der literarischen Kompetenz zusammen, welche in die primär kognitiven Elemente, Wissen (deklarativ), Können (prozedural) und Bewusstheit (metakognitiv), aufgegliedert ist (Boelmann, 2021, S. 11). Mit dieser

strikte[n] Trennung von quantifizierbaren empirisch messbaren und operationalisierbaren Aspekten literarischen Verstehens, den [...] literarischen Kompetenzen, und allen anderen Aspekten, die Einfluss auf das literarische Verstehen nehmen und hier als Teil einer durch literarisches Lernen erworbenen umfassenden literarischen Bildung verstanden werden (Boelmann & Klossek, 2013, S. 44),

soll eine empirische Zugänglichkeit ermöglicht werden. Dabei werden sechs Teilkompetenzen, z. B. „Narrative und dramaturgische Handlungslogik im thematischen Zusammenhang verstehen“ (Boelmann, 2014, S. 74), auf verschiedenen Niveaustufen (diese wiederum werden in sog. Durchdringungsstufen gegliedert) identifiziert. Abschließend steht eine sog. „Intentionsbestimmung“, eine „Extraktion eines komplexen Sinnangebots, für das optimalerweise die Ergebnisse der Textanalyse(n) miteinander in Verbindung gesetzt werden, sodass eine Sinndeutung des Textes entsteht, die in ihrer Tragweite über den konkreten Textinhalt hinausweist“ (Boelmann, 2014, S. 75).⁸⁰

Mit dieser Modellierung literarischen Verstehens soll der empirischen Forschung eine Operationalisierung angeboten werden, welche die Vielschichtigkeit des Themenkomplexes aufgreift und deren Kern, die literarische Kompetenz, messbar macht. Das Modell wurde dafür in zwei Studien in der Sekundarstufe I [mit Fokus auf narrative Computerspiele; Boelmann (2015); mit Fokus auf die Teilkompetenz *Charaktere*; Klossek (2015)] sowie in einer Adaption für die Grundschule [mit Fokus auf Fiktionswahrnehmung; L. König (2020)] erprobt.

3.2.2 Literarästhetische Urteilskompetenz nach Frederking et al.

Eine Modellierung literarischen Verstehens, die sich aus der „hermeneutischen Verwurzelung der Literaturdidaktik“ (Frederking & Henschel, 2016, S. 72) löst und eine empirische Arbeit mit semiotischer Theoriegrundlage fördert, geschieht in dem bereits erwähnten Großprojekt LUK (*Literarästhetische Urteilskompetenz*) rund um Frederking und sein Team.⁸¹ In drei Projektphasen wurden insgesamt über 3500 Proband*innen (9./10. Klasse

80 Für eine ausdifferenzierte Darstellung der verschiedenen Ebenen und Dimensionen sei auch auf das Dossier zum Bochumer Modell literarischen Verstehens von Boelmann, Klossek und König (2020) sowie Boelmann und König (2021) verwiesen. Hier werden die verschiedenen Studien, die mit diesem Modell vorgenommen wurden (z. B. Boelmann & Klossek, 2013; Boelmann, 2015; Klossek, 2015; L. König, 2020), gebündelt und das Modell in Praxiskontexten dargestellt.

81 Diese beklagen, dass eine empirisch-quantitative Untersuchung literarischen Verstehens in der Literaturdidaktik oftmals als „nicht zu akzeptierender Tabubruch“ empfunden wird: „Die damit verbundenen Reaktionsmuster sind entsprechend emotional und reichen von Ignorieren bis zur polemischen Distanz“, formulieren Frederking und Henschel (2016, S. 72). Diese Schwierigkeit, die wohl aus der ‚Lagerbildung‘ innerhalb der Literaturdidaktik herreicht, wurde bereits in Kapitel 2.1 diskutiert. Sie wird daher hier nicht vertieft.

in Haupt-, Realschule und Gymnasium⁸²) inkludiert (ebd., S. 75). Dabei bildeten das zentrale inhaltliche Fundament der semiotische Ansatz von Eco (2002 [1972]), die Kompetenzdefinition nach Weinert (2014) (vgl. Kap. 2.2.1) sowie das Falsifikationsprinzip nach Popper (1984 [1972], 2013 [1935]). Der semiotische Ansatz wurde deshalb gewählt, weil anhand dessen einer der grundlegendsten Fragen in diesem Forschungsbereich begegnet werden könne, die da sei: „Wie können trotz der Mehrdeutigkeit eines literarischen Textes eindeutig als ‚richtig‘ bzw. ‚falsch‘ zu klassifizierende Aussagen über ihn ermittelt werden?“ (Frederking & Henschel, 2016, S. 78). Dabei wird literarästhetische Textverstehenskompetenz als Fähigkeit definiert,

Literatur als textseitig intendiertes (Zusammen-)Spiel komplexer, oftmals mehrdeutiger Sinnstrukturen und Wirkungsabsichten auf inhaltlicher (semantischer) und formaler (ideolektaler) Ebene zu erfassen und auf dieser Basis kohärente Deutungen zu entwickeln respektive zu begründen (auch unter Berücksichtigung außertextueller Bezüge und Kontexte) (ebd., S. 76).

Das Falsifikationsprinzip nach Popper (2013 [1935]) wendet Eco (2004a) dahingehend an, dass er, statt nach der Regel für die ‚richtige‘ Interpretation zu suchen, jene Deutungsansätze als ‚falsch‘ identifiziert, die sich am Text widerlegen lassen (S. 51–53). Er postuliert: „Zwischen der unergründlichen Intention des Autors und der anfechtbaren Intention des Lesers liegt die transparente Textintention, an der unhaltbare Interpretationen scheitern“ (Eco, 2004b, S. 87). Diese „Unhaltbarkeit, d. h. die fehlende Verifizierbarkeit einer Deutung am Text“ (Frederking & Henschel, 2016, S. 79) ist für die Konstruktion der LUK-Testaufgaben maßgebend, wird aber auch für die vorliegende Arbeit handlungsleitend sein. Aus den drei Projektphasen (innerhalb der Jahre 2007–2013) und zwei Anschlussprojekten wurde ein fünfdimensionales Modell literarischen Verstehens entwickelt, welches die folgenden Teilkompetenzen umfasst (Frederking, Meier, Brüggemann, Gerner & Friedrich, 2011; Frederking & Brüggemann, 2012; Frederking & Albrecht, 2016; Frederking & Henschel, 2016):

82 Für den Primarbereich adaptiert Stiller (2017) das Textverstehensmodell und untersucht anhand von qualitativen Analysen mit einem kompetenztheoretischen Blick das literarische Textverstehen von Grundschülerinnen und -schülern.

- Semantische literarische Verstehenskompetenz
- Ideolektale literarische Verstehenskompetenz
- Literarisches Fachwissen
- Ästhetische Kommunikation (Schwerpunkt der Anschlussforschung ÄSKIL)
- Literarisch stimulierte Emotionalität (Schwerpunkt der Anschlussforschung LISE)

Mit diesem aufwendigen Projekt wurde die interne Struktur des literarischen Textverstehens auf Grundlage der Literatursemiotik empirisch differenziert und (wie oben bereits eingeführt) ein wichtiger Beitrag zu der Erkenntnis geleistet, „dass literarisches Textverstehen tatsächlich eine eigene, von allgemeiner Lesekompetenz bzw. faktuellem Textverstehen zu unterscheidende Teilkompetenz darstellt“ (Frederking & Henschel, 2016, S. 82). Allerdings ist eine Replikation der Studie aufgrund des komplexen Designs nur unter hohem Aufwand möglich.

3.2.3 Das triadische Modell literarischen Textverstehens nach Leubner und Saupe

Ein drittes, nicht empirisches, aber nach Aussagen der Autor*innen „in der Literaturdidaktik und der schulischen Praxis – so auch in Lehrwerken – bewährtes [...] ‚Standardmodell‘“ (Leubner & Saupe, 2016, S. 16)⁸³ soll hier in den Forschungsbericht eingefügt werden. Aufgrund seiner Prominenz in der Literaturdidaktik und Schulpraxis wird das hier verwendete Modell einer Textverstehenskompetenz als Referenzfolie in einer Kontrollgruppe genutzt und ist daher zu spezifizieren (siehe auch Kap. 3.2.4). Es gründet auf einer hermeneutischen Literaturtheorie.

Leubner und Saupe begreifen literarische Kompetenz als ein Zusammenwirken folgender drei Teilfertigkeiten: „1) Erkennen von Textstrukturen, 2) Textdeutung (einschließlich Anschlusskommunikation), 3) Wirklichkeitsbezug“ (S. 16). Diese bezeichnen sie als „klassische [] Trias‘ des Literaturunterrichts“ (ebd.). Weiter werden diesem Dreischritt die „Grundlagen des

83 Das Modell wurde bereits 2008 publiziert; die zweite „vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage“ (2016) wird hier verwendet. Die dritte Auflage (2017) ist unverändert.

Verstehens [...]: Lesemotivation – emotionale Beteiligung – Vorstellungsbildung“ (ebd.) zur Seite gestellt. Dies wird in nachfolgender Tabelle erläutert.

Tabelle 5. *Die Teilkompetenzen des literarischen Textverstehens nach Leubner und Saupe (2016, S. 17) (Leserichtung von unten nach oben)*

| | |
|-------|--|
| LESEN | <p>3. Textdeutung auf die Wirklichkeit beziehen Übernahme (ggf. teilweise oder in modifizierter Form) und Nutzung oder auch Ablehnung der Wirklichkeitssicht, die ein literarisches Werk seinen Lesern nahelegt (und die durch Deutung des Textes erschlossen worden ist); dabei auch ggf. Bewertungen.</p> |
| | <p>2. Textstellen und Gesamttext deuten Das, was nicht klar bzw. ‚objektiv‘ zu erfassen ist, wird gedeutet – mithilfe von (Welt-) Wissen einschließlich persönlicher Erfahrungen; zielt auf ein Menschen-/Weltbild, das ein Text seinen Lesern nahelegt (und das mit Hilfe von Abstraktionswissen gewonnen wird).</p> |
| | <p>1. Strukturen (Elemente und ihre Beziehungen) erkennen ‚objektives‘ Verstehen von Textelementen und ihren Beziehungen: z. B. Figureneigenschaften, Figurenkonstellationen, Ursachen für die schwierige Lage einer Figur, Perspektivierung etc.; zielt auf das, was in einem Text klar ist bzw. sich durch Textuntersuchung klar erkennen lässt.</p> |
| | <p>basales Verstehen von Wörtern und Sätzen: Dekodieren von Wörtern und Verstehen syntaktischer Beziehungen</p> |

Diese „Trias von Verstehensleistungen“ (ebd., S. 16) wird dahingehend begründet, dass eine Differenzierung zwischen Textanalyse (bei Leubner und Saupe genannt „Erkennen von Textstrukturen“) und Interpretation (entspricht „Textdeutung“) eine „in der Literaturtheorie nahezu unbestrittene Unterscheidung“ (ebd.) sei. Es wird eingeräumt, dass die dritte Stufe, der Wirklichkeitsbezug, in literaturtheoretischen Modellen nicht konstant auftrete (Kap. 3.1.2), diese aber didaktisch begründbar sei (S. 17). Leider wird die postulierte literaturtheoretische Grundlage nicht expliziert und auch die kompetenztheoretische Herleitung der Trias erscheint in Teilen skizzenhaft. Jedoch wird hier ein Textverstehenskompetenz- und darauf aufbauend ein Aufgabenkonstruktionskonzept (siehe hierzu Kap. 4.3.2) vorgestellt, welches unterrichtliche Praxis abzubilden und zu optimieren versucht und welches auch die Wichtigkeit betont, Aufgaben zum Textverstehen mit Teilleistungen des literarischen Textverstehens zu verknüpfen.

3.2.4 Das Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage nach Schilcher und Pissarek

Ein viertes Modell sei an dieser Stelle vorgestellt, welches wie das LUK-Projekt ebenfalls auf einem literatursemiotischen Fundament steht und für die vorliegende Arbeit maßgeblich sein soll: das *Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*, herausgegeben von Schilcher und Pissarek (2015a). Im Folgenden wird dieses abgekürzt als LitSem-Modell bezeichnet. Kern des Modells sind semiotisch-strukturalistische Verfahren, die ein Repertoire an allgemeinen Strategien und Prozeduren zur Verfügung stellen. Hierbei wird literarisches Textverstehen als „kognitive Problemlösefähigkeit“ (ebd., S. 20) definiert, welche durch das Stellen „klärungswürdige[r] Fragen“ (Zabka, 2012a, S. 37) an den literarischen Text zu „einem vertieften Verstehen“ (Schilcher & Pissarek, 2015b, S. 20) führt. Dabei wird vertieftes Verstehen – in Abgrenzung zu Leubner und Saupe (2016) – nicht als „eine Bedeutungszuweisung, die über die Wiedergabe des Wortsinns hinausgeht“ (S. 36) verstanden, stattdessen liegt der Fokus auf dem „Entdecken von Zusammenhängen im Text“ (Schilcher & Pissarek, 2015b, S. 20). Um diese Fähigkeit zur Generierung von gezielten Fragen an einen Text und Lösungsstrategien zu entwickeln, bedarf es, so die Autor*innen, sowohl literaturtheoretischen als auch -didaktischen und lernpsychologischen Wissens, welches erst zusammengedacht in einer „Neumodellierung von literarischen Verstehensprozessen“ (ebd., S. 14) kulminieren könne. Anders als bei LUK werden daher Teilkompetenzen nicht aus empirischen Daten abgeleitet, sondern auf Grundlage theoretischer Analysen heuristisch modelliert und somit für eine empirische Überprüfung zugänglich gemacht. Die folgenden neun Subdimensionen literarischer Kompetenz werden dabei entwickelt:

1. Explizite und implizite Textbedeutung verstehen
2. Grundlegende semantische Ordnungen erkennen
3. Überstrukturierung poetischer Texte: Metrik, Rhetorik, Mythologie
4. Merkmale der Figur erkennen und interpretieren
5. Zeitliche Gestaltung rekonstruieren und beschreiben
6. Handlungsverläufe beschreiben und interpretieren

7. Die Vermittlungsebene von Texten analysieren
 8. Mit fiktionalen Weltmodellen bewusst umgehen
 9. Kultureller Kontext – Kulturelle Situierung
- (Schilcher & Pissarek, 2015a)

Pro Kompetenz-Dimension werden zunächst fachwissenschaftliche Grundlagen erörtert. Daran anschließend werden jeweils vier Niveaustufen differenziert. Hierdurch wird die Entwicklung literarischen Verstehens innerhalb der Dimension in transparente Wissensbausteine und Strategien übersetzt und gleichzeitig als langfristiges Lernkontinuum angelegt. Sowohl für die empirische Überprüfung als auch für „eine fundierte kompetenzorientierte Praxis der Literaturvermittlung in der Schule“ (Boelmann, 2018, S. 210), kann der Ansatz wertvoll sein; insbesondere auch bzgl. der Entwicklung von „Aufgaben auf einem mittleren Komplexitäts- und Anforderungsniveau“ (Schilcher & Pissarek, 2015b, S. 22). Mit Köster (2008) gehe es darum, den „unterschiedlich starken Schülerinnen und Schülern nicht defizitorientiert ihr Scheitern an einer komplexen Aufgabe vor Augen führen, sondern ihre Fortschritte beim literarischen Lernen erfahrbar [zu] machen“ (Schilcher & Pissarek, 2015b, S. 22) (vertiefend hierzu Kap. 4.). Dabei steht das Lernen auf prozeduraler Ebene deutlich im Vordergrund, wie es bereits Willenberg (2004), in Abgrenzung zur (Über-)Betonung subjektiven Lernens im handlungs- und produktionsorientierten Unterricht, aber auch zu einer (Über-)Betonung formal-analytischer literaturtheoretischer Methoden, fordert. Er plädiert für

ein Lernen auf der prozeduralen Ebene, auf der die Lesenden aktivieren, was eine Metapher ist, worin Kohärenz besteht, was Schlüsselwörter sind und wo essenzielle Vergleichspunkte liegen. Dieses Wissen heißt prozedural, weil die Jugendlichen nicht nur die Definitionen kennen, sondern weil sie bei der Lektüre eigenständig und unaufgefordert den Finger auf diese Phänomene legen können. (S. 6)

Das Definieren konkreter Ziele und Teilziele pro Dimension (bzw. Niveaustufen) in dem LitSem-Modell stellt also Strategien und Prozeduren im Umgang mit unterschiedlichen literarischen Texten zur Verfügung. Dies soll langfristig

dazu führen, dass „prozessuale, transferierbare Fähigkeiten, die dazu dienen, Verstehensprozesse zu vertiefen“ (Schilcher & Pissarek, 2015b, S. 30) erworben und geübt werden. Bewusst werden in diesem Modell „individuelle Dispositionen“ (Schilcher, 2018, S. 59) wie ästhetische Wahrnehmung, Fiktionalitätsbewusstsein oder emotionale Aspekte (Spinner, 2006; Boelmann, 2015) nicht adressiert, „da sie sich im Laufe des Lernprozesses zwar ausdifferenzieren, sich aber nicht bewusst und zielgerichtet durch Lernen ‚verbessern‘ lassen“ (Schilcher, 2018, S. 60). Auch der einflussreiche soziale Kontext, wie die Lesesozialisation, schulisch-didaktisierte literarische Gespräche o. ä., wird, wie auch beim Grundlagenmodell von LUK, ausgeklammert. Stattdessen liegt der Fokus auf den kognitiv zu erwerbenden Teilkompetenzen und damit verbundenen Problemlöseprozessen (siehe auch Kap. 3.4, Abb. 5).

Eine erste empirische Studie zu diesem Modell stammt von Scheubeck (2023), mit dem Schwerpunkt, das Potenzial audiovisueller Texte für die Förderung literarischer Kompetenz zu untersuchen. Untersucht wurden 292 Proband*innen der Jahrgangsstufen 8 und 9 (Gymnasium) in Bayern und Nordrhein-Westfalen (im Frühjahr 2017). Auf Basis des LitSem-Modells wurden zwei Studiengruppen (Training literarischer Kompetenz anhand von a) Werbespots; b) Kurzgeschichten) gebildet und einer Kontrollgruppe (keine Intervention) gegenübergestellt (Scheubeck, 2023). Zentraler Befund der Studie war, dass insbesondere für die textverstehensrelevanten Konstrukte *Semantische Ordnung* und *Figur* bei den Proband*innen mit literatursemiotischer Intervention statistisch signifikante Zuwächse festgestellt wurden. Für das Konstrukt *Handlung* lag dagegen kein signifikanter Fortschritt im Vergleich zur Kontrollgruppe vor (S. 260).

Weiterhin wichtiger Bestandteil der Arbeit ist auch die Entwicklung eines umfassenden Tests literarischen Verstehens und dessen Auswertungsinstruments; diese werden im weiteren Verlauf der Arbeit noch vertiefend analysiert und adaptiert. Insgesamt stellt Scheubeck fest, „dass das Modell offenbar eine sehr gute Grundlage für die strukturierte Vermittlung

literarischer Kompetenz bildet“ (S. 267) und dass das „semiotische[] Instrumentarium [...] offensichtlich tatsächlich eine geeignete Grundlage [...] für die Modellierung literarischer Kompetenz [sei]“ (S. 268).

Neben den Befunden von Scheubeck (2023) vermutet bereits Spinner (2015b) in diesem bedeutende Potenziale für das literarische Lernen.⁸⁴ Er identifiziert sieben Aspekte, welche zu einer „Fortentwicklung“ (S. 59) des Diskurses zum literarischen Lernen beitragen, die hier ausschnitthaft gezeigt werden, um das angenommene Potenzial des LitSem-Modells weiter zu begründen. U. a. verweist er darauf, dass sich semiotisch-strukturalistische Verfahren⁸⁵ für Literaturvermittlungsprozesse mit multimodalen Texten⁸⁶ und symmedialen Lernarrangements⁸⁷ eignen, da die Strategien sich auf Zeichen unterschiedlicher Art („z. B. literale, visuelle, akustische“; ebd.) anwenden ließen. Gerade für medienintegrative literaturvermittelnde Verfahren ist dieser Ansatz daher womöglich interessant (siehe auch Scheubeck, 2023). Für die vorliegende Arbeit von Belang ist aber insbesondere das von Spinner angenommene Potenzial literatursemiotisch-strukturalistischer Verfahren, **„konstruktive Tätigkeit mit genauer Textbeobachtung“** (S. 60; Hervorh. i. Orig.) zu verbinden und damit die oftmals als disparat empfundenen Analyse- und Interpretationsprozesse stärker zu verzahnen. Gerade der literatursemiotische Ansatz von Lotman sei für Lernende gewinnbringend, da er „leicht nachvollzogen werden“ (S. 62) könne und somit „zu eigenen Beobachtungen an Texten“ angeregt würde; „und in der Regel ergeben sich von da aus mühelos Einsichten in die Makrostruktur des Textes“ (ebd.).

84 Spinner diskutiert die Potenziale mit Blick auf literaturunterrichtliche Lernprozesse. Eine Übertragung auf hochschulische Literaturvermittlungsprozesse wird hier vorgenommen.

85 Spinner (2015b) verweist darauf, dass die im Rahmen des von Schilcher und Pissarek (2015a) herausgegebenen Modells verwendeten Strategien literarischen Lernens „in der strukturalistischen Tradition“ (S. 59) stehen, wie sie etwa Roland Barthes vertreten habe: Zentral sei dabei „ein Bewusstsein, dass es nicht um die Rekonstruktion von objektiv gegebener Bedeutung geht, sondern dass in eine Analyse und Interpretation immer auch die subjektive Perspektive des Rezipienten eingeht und dass aufgrund der Komplexität literarischer Texte verschiedene Sinnkonstruktionen möglich sind“ (S. 60).

86 Zur Begrifflichkeit und Einsatzszenarien siehe Dick, 2021b; Führer, 2017 und Kruse, 2013.

87 Frederking (2013) entwirft das Verfahren eines symmedialen Deutschunterrichts. Ein Einsatzszenario legt Demi (2021) vor. Eine empirische Prüfung steht bisher aus.

Idealerweise gelingt den Lernenden also durch die Arbeit mit dem literatursemiotischen Modell das „Isolieren einzelner Elemente, die Herstellung von Relationen zwischen ihnen und die Rekonstruktion eines funktionalen Zusammenhangs“ (ebd.) – Aspekte, die im wissenschaftlichen Denken zentral sind und somit auch dem akademischen Anspruch in vorliegendem Kontext dienen könnten (Lehndorf, 2018). Somit sollen die Lernenden ein „Methodenbewusstsein entwickeln“ (Spinner, 2015b, S. 61), das über die Interpretation von Einzeltexten hinausreicht und einen „kumulativen Kompetenzerwerb“ (ebd.) ermöglicht. Die transparenten Strategien und Prozeduren auf verschiedenen Niveau- und Komplexitätsstufen, die das Modell anbietet, werden als elementar für einen zielbewussten Umgang mit der Herausforderung literarischen Lernens angenommen (ebd.).

Das literatursemiotische Modell kann somit als ein literaturwissenschaftlich gut begründetes und literaturdidaktisch (erstmalig) erprobtes (Scheubeck, 2023) Fundament gelten, welches in der hochschulischen Lehre empirisch noch nicht beforscht wurde. Gleichzeitig wird im Verlauf der Arbeit zu zeigen sein, dass die heuristisch angelegte Kompetenzmodellierung für eine empirische Operationalisierung noch verfeinert werden muss.

Stellt man das LitSem-Modell mit dem triadischen Modell von Leubner und Saupe in den direkten Vergleich (Tab. 6), wird damit die theoretische Grundlage für den Experimental-Kontrollgruppenvergleich in vorliegender Studie für den Schwerpunkt Textverstehen gelegt (Kap. 6.2.1).

Tabelle 6. Modelle im Vergleich: Literatursemiotisches Kompetenzmodell und triadisches Modell literarischer Kompetenz

| | Literatursemiotisches Modell (Schilcher & Pissarek, 2015a) | Triadisches Modell (Leubner & Saupe, 2016) |
|---------------------------------|---|--|
| Reichweite | Textverstehensmodell + Modell literarischen Lernens | Textverstehensmodell |
| Literaturtheoretische Grundlage | Literatursemiotik | Hermeneutik |
| Didaktische Grundlage | „Verbindung von lernpsychologischen und literaturwissenschaftlichen Kategorien zu einer Neumodellierung von literarischen Verstehensprozessen“ (S. 14) mit dem Ziel, literarisches Lernen transparenter zu machen. Berücksichtigt die Phasierung von Lernprozessen auf einer Metaebene. | Triadisches Textverstehensmodell „als Bezugspunkt für die Analyse und Konstruktion von Aufgaben unter dem Aspekt der geförderten/eingeforderten Textverstehensleistungen“ (S. 4). Berücksichtigt die Phasierung von Lernprozessen auf der Unterrichtsebene. |
| Literarische Kompetenz | Die Fähigkeit, in literarischen Texten unterschiedlicher Art, durch das Stellen relevanter Fragen an den Text, eigenständig Zusammenhänge zu entdecken und für sich nutzbar zu machen. (S. 9–27) Modellierung literarischer Kompetenz in neun Subdimensionen. Entwurf eines langfristig angelegten Lernkontinuums literarischen Verstehens. | Die Fähigkeit, durch das Erkennen von Textstrukturen eine Textdeutung vornehmen zu können und diese auf die Wirklichkeit beziehen zu können. (Grundlegend sind dafür Lesemotivation, emotionale Beteiligung und Vorstellungsbildung.) (S. 16) Modellierung literarischer Kompetenz in drei Teilleistungen des Verstehens. Literarisches Lernen wird als systematischer Prozess gefordert, aber ist nicht Teil des Modells. |
| Aufgaben | Beispielhafte Überlegungen didaktischer Anschlussfragen sowie literatursemiotischer Fragenkatalog pro Subdimension im Anhang. | Ausführliche Erarbeitung unterschiedlicher Aufgabenformate zu den einzelnen Teilleistungen literarischen Verstehens. |

Der zentrale Unterschied liegt zunächst in der Reichweite: Während das literatursemiotische Modell nach Schilcher und Pissarek (2015a) ein Textverstehensmodell mit einem Modell literarischen Lernens verknüpft, bleibt das triadische Modell nach Leubner und Saupe (2016) auf der Ebene des Textverstehens. Ein weiterer zentraler Unterschied liegt im Verständnis der Kompetenz literarischen Textverstehens: Leubner und Saupe modellieren Ebenen des Textverstehens (Kap. 3.1.3) als Teilleistungen dieser Kompetenz, wohingegen von Schilcher und Pissarek entwicklungsorientierte Dimensionen bzw. theoriebasierte Teilkompetenzen formuliert werden. In dem literatursemiotischen Ansatz kommt also zur Differenzierung des Textverstehenskonstrukts eine Entwicklungsperspektive hinzu, welche lernpsychologische Überlegungen inkludiert.⁸⁸

Leubner und Saupe verweisen darauf, dass ihrem triadischen Modell ein in Literaturunterricht und Literaturwissenschaft verbreitetes Modell des Textverstehens zugrunde liege, welches es ermögliche (Teil-)Leistungen des Textverstehens bzw. Kompetenzen, die diese Leistungen fundieren, zu beschreiben. Dabei berufen sie sich auf vorliegende Bildungsstandards und die darin formulierten Strategien einer „Texterschließungskompetenz“ (S. 10), fordern aber hierzu eine Systematisierung der Lernprozesse. Dem Aspekt, dass „Kompetenzorientierung [...] eine Weiterentwicklung bzw. einen Lernprozess [beinhaltet]“ (Schilcher & Pissarek, 2015a, S. 12) wird v. a. auf Ebene unterrichtlicher Anwendungsszenarien durch Textverstehensaufgaben Raum gegeben, bei Schilcher und Pissarek geschieht dies auf einer Metaebene (Niveaustufensystem).

Im Bereich der Aufgaben werden bei Leubner und Saupe die einzelnen Teilkompetenzen des Textverstehens direkt in Reflexionsprozesse zur Aufgabenkonstruktion übersetzt. Diese Arbeit wird in dem LitSem-Modell in literaturdidaktischen Überlegungen zu den einzelnen Teilkompetenzen lediglich skizziert und ergänzend, in Form einer Sammlung möglicher Fragestellungen an einen Text, geleistet. Die Aufgabentheorie beider Ansätze wird für vorliegende Studie allerdings nicht berücksichtigt,

88 Die Unschärfe des Kompetenzbegriffs im Vergleich der zwei Modelle resultiert auch in der diversen Verwendungspraxis des Konzepts, was bereits in Kapitel 2.2.1.1 bearbeitet wurde. Für diese Studie relevant ist die Tatsache, dass beide Modelle beanspruchen, Textverstehen fördern zu können.

sondern auf einheitliche Kategorien (Kap. 4) zurückgegriffen. Während Leubner und Saupe nämlich mit einem methodenorientierten Blick zur Aufgabenkonstruktion anleiten und Schilcher und Pissarek literaturtheoretisch argumentieren, wird für die vorliegende Studie eine merkmalszentrierte Perspektive (Kap. 4 und Winker, 2010; 2011) eingesetzt.

3.3 TEXTVERSTEHEN MESSEN

Die vorgestellten zentralen Modelle innerhalb der Literaturdidaktik (mit Ausnahme von Leubner & Saupe, 2016, die nicht empirisch arbeiten) zielen auf die „Systematisierung literarischen Verstehens [...], deren Konzeption entweder empirisch validiert oder auf empirische Untersuchungen ausgelegt“ (Boelmann, 2018, S. 208) ist, ab. In einer Übersicht über den aktuellen Stand der Forschung zur Messung von literarischem Textverstehen identifiziert Boelmann darüber hinaus zwei Bereiche: Der eine betrifft Studien, die sich auf einzelne Aspekte literarischen Verstehens fokussieren, diese empirisch beforschen oder für eine empirische Forschung modellieren (Dannecker, 2012; L. König, 2020; Lessing-Sattari & Wieser, 2013; Lessing-Sattari, 2017). Weiterhin identifiziert er „Forschungsprojekte [...], die den Einfluss bestimmter Bedingungsfaktoren auf das literarische Verstehen bestimmen und somit einen erweiterten systematischen Rahmen um den Gegenstand ziehen“ (Boelmann, 2018, S. 208). Hier sind u. a. Jakubanis (2015), Maus (2014), Weißenburger (2009), Wiprächtiger-Geppert (2009), Hurrelmann, Hammer und Stelberg (1996), Freudenberg (2012), Steinmetz (2013) und Knopf (2009) zu nennen. Da erstere Forschungsrichtung nur randständig Teil der vorliegenden Arbeit ist, sei an dieser Stelle auf die Zusammenfassung von Boelmann (2018) verwiesen. Zweitere wird in einen hochschuldidaktischen Kontext transferiert und somit hinsichtlich studentischer Kompetenzerwerbsprozesse tangiert (Kap. 7.1 und 8.1.1).

Der dargelegte Forschungsüberblick zur literarischen Kompetenz stellt die Schwierigkeiten heraus, die bei deren Modellierung bestehen, zeigt aber auch, dass eine Operationalisierung prinzipiell möglich ist. Innerhalb der Literaturdidaktik ist die Reflexion darüber, wie die Binnendifferenzierung literarischer

Kompetenz mit ihren Kompetenzdimensionen und Teilleistungen zu vollziehen sei, noch ‚in vollem Gange‘ und nicht nur Boelmann (2018) verweist darauf, dass es für weitere empirische Validierungsversuche des Konstrukts vorausgehender Grundlagenforschung zur *„Modellierung von Teilverstehensprozessen bzw. -kompetenzen“* (S. 214; Hervorh. i. Orig.) bedarf.

Die bestehende Herausforderung betrifft auch die Formulierung von Testaufgaben. Wenn im hochschulischen Kontext darauf gezielt wird, literaturwissenschaftliches Professionswissen valide zu erfassen, kann dies anhand der Studie FALKO-D (Pissarek & Schilcher, 2017) exemplarisch gezeigt werden: Das literaturwissenschaftliche Professionswissen wird dort anhand von vier Fachwissensitems, mit offenem Aufgabenformat, operationalisiert.⁸⁹ Maßgebend ist dabei ein „tieferes Verständnis der Fachinhalte des Curriculums der Sekundarstufe“ (Krauss et al., 2008, S. 237; kritisch hierzu siehe Kap. 3.3).⁹⁰ Die Aufgaben werden im Fachdiskurs durchaus kritisch diskutiert, etwa von Bremerich-Vos (2019), der den Aufgaben teilweise Unschärfen vorwirft. Er weist aber darüber hinaus auch auf die grundsätzliche Schwierigkeit hin, die Items so zu formulieren, dass sie ein „tieferes‘ Verständnis des Fachinhalts“ (S. 55) erfragen (S. 54–57). Auch die Offenheit der Aufgabenstellung (Kap. 4.2.2) variiert in vorliegenden Studien stark (z. B. Frederking et al., 2011; Gahn, 2012; Scheubeck, 2023). Die Herausforderung, Unschärfen zu vermeiden, aber gleichzeitig nach einem tieferen Verständnis zu fragen, gilt gleichermaßen sowohl für literaturwissenschaftliches Professionswissen als auch in besonderem Maße für die Formulierung von Testaufgaben, die nach Textverstehenskompetenz fragen (Köster, 2016, S. 46; Scheubeck, 2023, S. 181–182; Winkler, 2012, S. 15). Die Herausforderungen,

89 Es wird dabei lediglich zwischen offenen und geschlossenen Aufgabenformaten unterschieden. Dies verstellt den Blick darauf, dass einige der Items als halboffen zu kennzeichnen wären, wenn z. B. eine lückenhafte Tabelle befüllt werden muss, aber die Lösungsmöglichkeiten z. T. divergent sind. Über die Kontroverse, die mit einer Determinierung von Aufgabenschwierigkeit über das Aufgabenformat einher geht, wird in Kapitel 4.2.2 berichtet.

90 Das erste diesbezügliche Item fragt nach der literaturgeschichtlichen Verortung des Gedichts „Albanie“, ein zweites verlangt nach einer rekonstruierenden Textinterpretation desselben Gedichts. Das dritte literaturwissenschaftliche Item erfordert die Auflistung kinder- und jugendliterarischer Werke, in denen eine fantastische neben einer realistischen Welt existiert und viertens ist eine lückenhafte Tabelle bzgl. Werktitel, Autor*in und Epoche zu ergänzen (Krauss, Lindl, Schilcher, Fricke, Göhring, Hofmann, Kirchhoff & Mulder, 2017a, S. 20–26).

die damit verbunden sind und die passende Formulierung der Testaufgabe wird in vorliegender Studie zu diskutieren sein (Kap. 6.4.1).

Bezüglich der Erhebung studentischer Textverstehenskompetenz ist grundsätzlich hinsichtlich der Datenlage zu unterscheiden zwischen Studien, die das fachwissenschaftliche Professionswissen Studierender des Faches Deutsch für das Lehramt erheben und dabei *auch* Items zur Textverstehenskompetenz bzw. Methoden der Textinterpretation inkludieren, und qualitativen sowie explorativen Befunden. Zu ersteren zählt etwa FALKO-D (Pissarek & Schilcher, 2017) und TEDS-LT (Blömeke et al., 2011) (Kap. 2.2.1). Auch PlanvoLL-D gehört in diese Kategorie, wenn auch die Zielgruppe hier angehende Lehrkräfte im Referendariat waren (J. König, Bremerich-Vos, Fladung & Glutsch, 2020). Während TEDS-LT sich dezidiert an Studierende des Lehramts Deutsch wendet, wird in FALKO-D nur eine kleine Gruppe von Studierenden im Examenskurs inkludiert und weiter der Fokus auf Lehrkräfte bzw. Referendar*innen gesetzt. FALKO-D liefert daher keine expliziten Daten hinsichtlich der Textverstehenskompetenzen von Studierenden. Auch PlanvoLL inkludiert nur sechs Items zur „Formanalyse“ im Bereich Fachwissen als Teil einer Planungskompetenz und bezieht sich auf angehende Lehrkräfte im Referendariat. (J. König et al., 2020) Hieraus kann also ebenfalls keine studentische Textverstehenskompetenz abgeleitet werden. TEDS-LT erfasst zwar „Wissen in literaturwissenschaftlichen Subdimensionen“ (Bremerich-Vos et al., 2011, S. 51) von Studierenden und adressiert hierbei auch „Methoden der Textanalyse/Textinterpretation“ (ebd.). Allerdings bleiben die überwiegend geschlossenen oder halboffenen Items vielfach bei der Abfrage curricularen Wissens (Namen und literaturtheoretische Positionen; Analysekategorien, rhetorische Mittel etc.) und bilden keine anwendungsbezogene und prozessuale Kompetenz des Textverstehens ab. Dennoch verweisen die Ergebnisse in TEDS-LT darauf, dass eine literaturhistorische Einordnung, die auf Grundlage von Textdeutung erschlossen werden muss, den Studierenden sehr schwerfällt, was die Autor*innen auf mangelndes literaturhistorisches Orientierungswissen zurückführen (ebd., S. 71). Gleichzeitig ist es aber wohl auch ein (latenter) Hinweis darauf, dass Verstehens-

operationen an literarischen Texten, als Voraussetzung für eine literaturhistorische Einordnung, für die Studierenden herausfordernd zu sein scheinen. Deutlich wird zusammenfassend, dass aus den wenigen quantitativen Studien, die eine Textinterpretationsleistung *mit* adressieren, keine expliziten Befunde zur Textverstehenskompetenz der studentischen Zielgruppe abgeleitet werden können, sondern nur grundsätzlich festgehalten werden kann, dass weiterer Forschungsbedarf besteht.

Abzugrenzen hiervon sind Untersuchungen, die – meist als Teilaspekt einer umfassenderen Fragestellung – die Textverstehensfertigkeit der Studierenden mit in den Blick nehmen. Diese Einblicke sind aber vornehmlich auf Grundlage einer Exploration studentischer Arbeiten gewonnen (z. B. Susteck, 2018; Freudenberg, 2016) und nicht empirisch ausgewertet. Dennoch stellen sie für die vorliegende Arbeit einen wichtigen Referenzrahmen dar, da ein Konsens abgeleitet werden kann: Literarische Texte zu verstehen und ein belastbares Sinnangebot daraus zu erschließen, fällt den Studierenden enorm schwer, selbst denen, die bereits im späten Verlauf ihres Studiums stehen (Freudenberg, 2016, S. 33–34).

Diese Beobachtungen kann man in Relation setzen zu der zwar schon älteren, aber relevanten qualitativen Studie von Peskin (1998) (siehe auch Kap. 3.2). In dem Noviz*innen-Expert*innen-Vergleich mit acht Studienanfänger*innen (Noviz*innen) und acht Doktorand*innen (Expert*innen) bei der Interpretation zweier Gedichte⁹¹ wird die Spannweite der Textverstehensleistungen sichtbar: Die Anfänger*innen zeigten bei Peskin mangelhaftes deklaratives Wissen und kaum methodische Versiertheit (S. 252). Sie hatten Schwierigkeiten damit, „productive interpretative strategies“ (S. 235) zu aktivieren, die ihnen bei der Bedeutungskonstruktion halfen. Die Expert*innen dagegen hatten „a vast body of knowledge, but it is highly structured and organized in memory“ (S. 237). Dieses tiefenstrukturelle Wissen bzw. die Schemata ermöglichten es den Expert*innen, in

91 Peskin (1998) stellt heraus, dass Prosa und Poesie voneinander zu differenzieren seien, da die Kombinationsregeln im Interpretationsprozess unterschiedlich wären. Es würden nicht „words in an established order“ (S. 236) analysiert, sondern „image formation“ (ebd.) und eine Syntax, die oftmals vom ‚normalen‘ Sprachgebrauch abweicht. Nichtsdestotrotz sind die Ergebnisse für vorliegende Arbeit relevant und in Teilen – insbesondere was die Schwierigkeiten im Verstehensprozess angeht – in vorliegende Diskussion transferierbar.

Textverstehensproblemen sinnhafte Muster zu erkennen (ebd.).

Peskin (1998) zeigt weiter auf, dass Noviz*innen tendenziell weniger Zeit investieren als Expert*innen. Letztere seien zwar schneller bei der Etablierung eines mentalen Modells, aber das ist für diese nur der Anfang, um weiter darüber nachzudenken; eine Textinterpretation ist für diese „not a finite problem but an open-ended task“ (S. 243). Dadurch zeigen Expert*innen „a deeper, richer exploration“ (ebd.), die Form und Inhalt verknüpft, Abweichungen von der Norm thematisiert und Bedeutungsvielfalt eröffnet. Die etablierten Situationsmodelle der Noviz*innen waren bei Peskin dagegen „limited“ (ebd.), da keine alternativen Lesarten mitgedacht wurden. Oder es wurden langsame Schritt-für-Schritt-Abarbeitungen antrainierter Algorithmen absolviert, die kaum tiefgreifende Erkenntnisse evozierten (ebd.). In dieser Spannweite zwischen oberflächlicher Analyse und dynamischer Tiefenforschung, wie sie Noviz*innen und Expert*innen zeigen, wird die in vorliegender Studie zu erhebende Textverstehenskompetenz Studierender zu verorten sein.

Was die wenigen Befunde bisheriger Studien nicht leisten, ist ein detaillierter Einblick in die Teilaspekte der Textverstehensleistungen der Studierenden. Boelmann (2018) verweist darauf, dass gerade die empirische Arbeit im Bereich Textverstehen, literarisches Verstehen und literarische Kompetenz für die Deutschdidaktik noch recht jung sei, so dass „Testverfahren, deren Ziel die valide Messung des literarischen Verstehens“ (S. 214) ist, weiterhin fehlen würden. In Anlehnung an erste Erprobungen des vielversprechenden LitSem-Modells soll vorliegende Arbeit einen Beitrag zur weiteren Differenzierung des Konzepts literarischen Verstehens leisten.

Auch bzgl. des Anliegens, eine Facette fachwissenschaftlicher Kompetenz zu isolieren, zu messen und gleichzeitig als unabdingbar für die fachdidaktische Leistung darzulegen, um somit die Fähigkeit zur Vernetzung angehender Lehrkräfte zu operationalisieren, liegen bisher nur wenige Versuche vor (Landgraf, 2021). Diese arbeiten dabei meist qualitativ (ebd.) und eignen sich daher nicht für eine quantitative Auswertung oder versperren somit möglicherweise den Blick auf für diese Arbeit zentrale Facetten fachwissenschaftlicher Kompetenz. Diese Diskrepanzen werden in Kapitel 6 genauer zu untersuchen

sein. An dieser Stelle festzuhalten ist, dass eine Studie, die im hochschulischen Kontext literaturwissenschaftliche Kompetenz als Textverstehenskompetenz modelliert und dafür auf das Lit-Sem-Modell zurückgreift, so bisher nicht vorliegt.

Zusammenführend für das Kapitel 3 ist nun noch zu klären, wie die zunächst literaturtheoretischen Überlegungen zum Textverstehen (Kap. 3.1) mit den dargestellten literaturdidaktischen Modellen literarischer Kompetenz (Kap. 3.2) theoretisch zu einer professionsbezogenen Textverstehenskompetenz synthetisiert werden kann.

3.4 ZWISCHENFAZIT: TEXTVERSTEHEN ALS PROFESSIONELLE KOMPETENZ

Zusammenfassend zu den vorgestellten und angrenzenden Modellen literarischer Kompetenz abstrahieren Schilcher, Pissarek und Wild nachfolgendes Modell, welches einen guten Überblick über die aktuelle Forschungslage zu diesem Thema liefert und bei der Instrumententwicklung zum Thema Textverstehen berücksichtigt wird (Abb. 5).

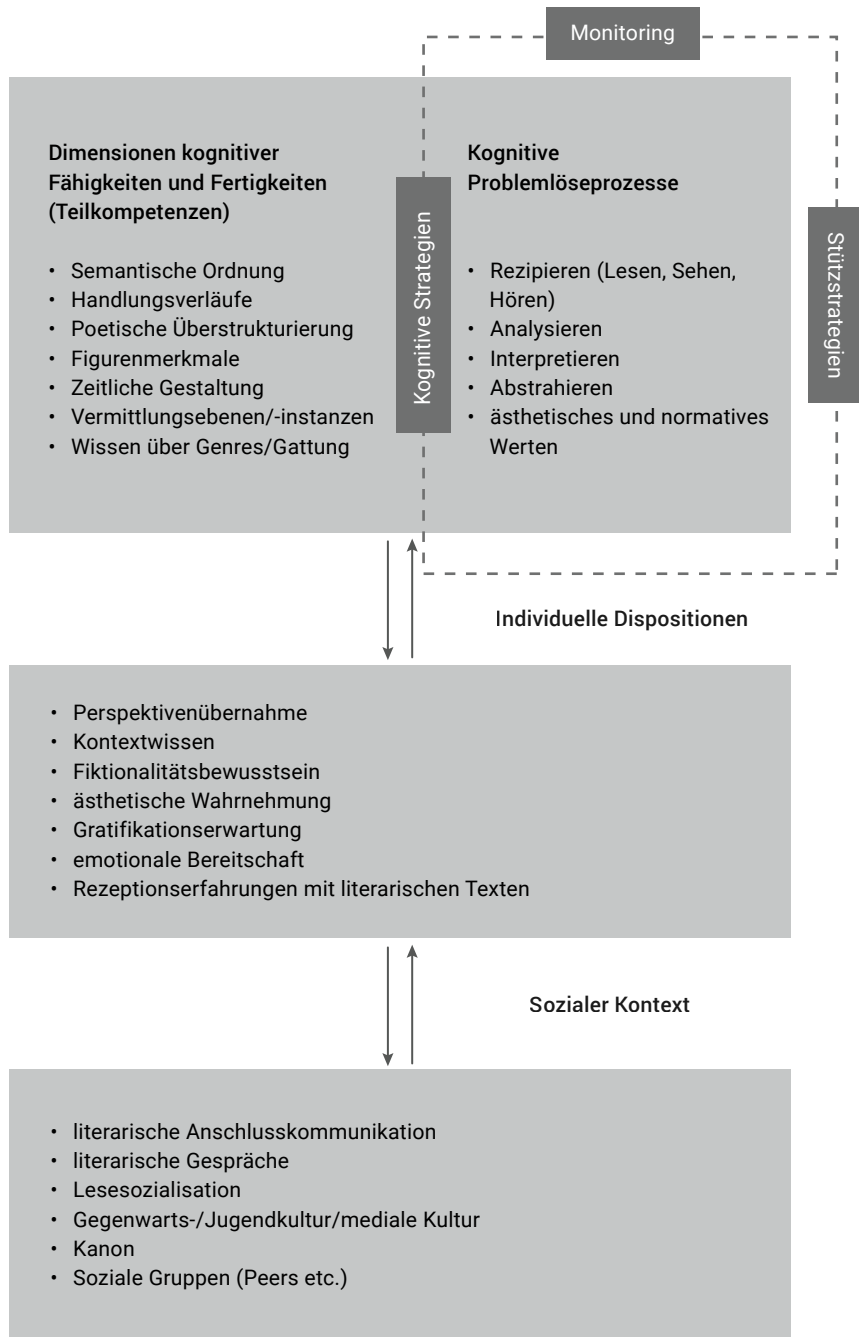


Abbildung 5. Modell literarischer Kompetenz in Anlehnung an Schilcher, Pissarek und Wild (in Schilcher 2018; Modellierung nach Spinner, 2006; Frederking et al., 2011; Schilcher & Pissarek, 2015a; Meier et al., 2017; Boelmann, 2018)

In dieser zusammenfassenden Grafik wird eine Schnittmenge der Teilkompetenzen abstrahiert, die wiederum mit kognitiven Problemlöseprozessen interagieren. Auch veranschaulicht die Darstellung, wie abhängig literarische Kompetenz von individuellen und sozialen Dispositionen und Kontexten zu sein scheint. Auf Grundlage von Weinerts Kompetenzbegriff definieren Leubner et al. (2016) die Kompetenz des Textverstehens denn auch als „die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Lösung des Problems bzw. zum Erbringen der Leistung Verstehen literarischer Texte sowie die damit verbundenen motivationalen/volitionalen und ggf. sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“ (S. 49). In Abgrenzung dazu und auf Grundlage obiger Ausführungen wird in dieser Arbeit der Begriff der Textverstehenskompetenz allerdings enger gefasst: Er wird als Fähigkeit definiert, die Kernbotschaft eines literarischen Textes durch den gegenstandsadäquaten Einsatz von kognitiven Problemlöseprozessen textbasiert zu identifizieren und unter Zuhilfenahme von textexternem Wissen zu abstrahieren. Damit konzentriert sich diese Definition bewusst auf die Problemlöseprozesse bzw. die in Kapitel 3.1.3 als Ebenen des Textverstehens dargelegten Prozesse der Kohärenzeta-blierung und daraus ableitender Deutung. Verstehensprozesse, die Wertungen einfordern, werden nur wenig tangiert, was mit der Anlage der vorliegenden Studie zusammenhängt (mehr dazu in Kap. 6), aber auch mit der Tatsache, dass zur Identifikation dieser Ebene des Textverstehens (Textkritik) sowohl kognitions-wissenschaftlich als auch innerhalb der Fachdidaktik keine Einigkeit besteht, ob diese als Teilleistung des Textverstehens identifiziert werden könne (Leubner et al., 2016, S. 52–53). Auch die oben angesprochenen individuellen Dispositionen und der soziale Kontext bei literarischen Textverstehensprozessen sollen hier nicht Kern der weiteren Untersuchung sein.

In der Frage, welche Art von Wissen „Referenz für das fachliche Wissen“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 495) in Professions-wissensforschungen sein sollte (Kaiser et al., 2020, S. 816), kann für vorliegende Arbeit gelten, dass die in COACTIV und FALCO-D gesetzte Wissensart in Bezug auf das fachliche Wissen als ‚profundes Schulwissen‘ (Baumert & Kunter, 2006, S. 495) für den hochschulischen Kontext kritisch gewertet wird

(vgl. auch die Kritik in Kap. 2.2.1.3). Stattdessen wird in vorliegender Studie explizit der Bezug zwischen schulischem und akademischem Wissen hergestellt. Für die Interpretation literarischer Texte bedeutet das z. B., dass (angehende) Lehrkräfte nicht darauf abzielen, die „eine richtige Interpretation“ (Schilcher & Pissarek, 2015b, S. 29) herbeizuführen, sondern dass sie sich der Vielschichtigkeit von Literatur bewusst sind und anhand tieferführender Strategien und Prozeduren fähig sind, den fachlichen Gegenstand, also den literarischen Text, nicht nur selbst aufzuschlüsseln, sondern auch derartige Erkenntnisprozesse metareflexiv zu durchdringen.

Die zu messende Textverstehenskompetenz lässt sich als Teil des in Kapitel 2 vorgestellten fachlichen Professionswissens bzw. mit Lüke et al. (2018, S. 79) und Glowinski, Unverricht und Borowski (2018, S. 105) in den *Facetten des erweiterten Fachwissens für den schulischen Kontext* verorten.⁹² Von den drei in Kapitel 2.2.1.3 eingeführten Facetten des erweiterten Fachwissens bezieht sich die hier definierte Textverstehenskompetenz insbesondere auf die zweite: „Wissen über Erkenntnisprozesse unter Einbezug von Theorie, Fachsprache und Erkenntnis- und Gültigkeitsprinzipien im Fach“ (Glowinski, Unverricht & Borowski, 2018, S. 106). Dies sei hier bezogen auf die zugrundeliegenden literaturtheoretisch begründbaren Konzepte und Fragestellungen bei einer Textinterpretation [z. B. verlangt die Frage „Überschreitet eine Figur die Grenze zwischen semantischen Räumen?“ (Schilcher & Pissarek, 2015a, S. 319) Vertrautheit mit den Konzepten *Figur*, *Grenze/Grenzüberschreitung* und *semantische Räume*]. Diese Facette des erweiterten Fachwissens für den schulischen Kontext wird als „Basis dafür [verstanden], dass sie [angehende Lehrkräfte; M. D.] Fachinhalte nicht als unumstößliches Wissen im Unterricht präsentieren, sondern exemplarisch auf die dahinterstehenden Erkenntnisprinzipien und Deutungen aufmerksam machen“ (Lüke et al., 2018, S. 79).

92 Die Facetten eines erweiterten Fachwissens für den schulischen Kontext nehmen weiterhin auf die in FALKO-D verwendeten Wissensniveaus Bezug, die bei einer Textanalyse aktiviert werden. Mit Verweis auf COACTIV definieren Pissarek und Schilcher (2017) vier Wissensschichten, welche in Kap. 2.1.1.3 bereits vorgestellt wurden. Für eine Differenzierung dieser Schichten am Beispiel einer textlinguistischen Beurteilung von Textqualität siehe ebd., S. 80–81.

Dies rekuriert wiederum auf die „Annahme, dass das fachliche Wissen Voraussetzung für ‚fachdidaktische Beweglichkeit‘ im Sinne eines breiten fachdidaktischen Handlungsrepertoires ist“ (Lüke et al., 2018, S. 88). Die Fähigkeit zur Interpretation literarischer Texte muss bei angehenden Lehrkräften durch Elemente der Facette drei nach Lüke et al. (2018) ergänzt werden. Dieses „Wissen, um sinnvoll und vorausschauend Fachwissen zu reduzieren“ (S. 80) sei dabei unbedingt von didaktischem Wissen zu differenzieren; dennoch verweist gerade diese Facette des Fachwissens auf das Vernetzungspotenzial von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen beim Textverstehen. Es gehe nämlich darum, „[f]achliche Folgen von Reduktion [einschätzen zu] können“ (Glowinski, Unverricht & Borowski, 2018, S. 106), mit möglichen „Fehlvorstellungen“ (ebd.) zum literarischen Text konstruktiv umzugehen und auch „[a]lternative Lösungswege von Aufgaben auf verschiedenen Komplexitätsebenen“ (ebd.) zu reflektieren und anwenden zu können. Dies sind Elemente, die Lehrkräfte im Umgang mit fachlichen Gegenständen erwerben müssen, die aber ebenso für eine didaktische Reflexion desselben notwendig sind.

Für das zu messende fachwissenschaftliche Professionswissen bzw. eine professionelle Textverstehenskompetenz wird demnach das *erweiterte Fachwissen für den schulischen Kontext* als Referenz herangezogen. Dieser Bezug zeigt noch einmal deutlich, dass eine tiefergehende Auseinandersetzung mit literarischen Texten, die zum Verstehen führt, umfassende Facetten fachwissenschaftlichen Wissens und Könnens von den angehenden Lehrkräften verlangt. Dies bedingt

ein Verständnis der Hochschule als Lernort, indem Professionalisierung nicht als selbstverständliche Entwicklung vorausgesetzt wird, sondern als Ort, an dem deren Aneignung durch kompetenzorientierte, auf die spezifischen, theoretischen und praktischen Anforderungen des Lehrerberufs ausgerichteten Lehr-Lernangebote schrittweise ermöglicht wird. Gerade die Vorstellung einer schrittweisen Aneignung literarischer Kompetenz äußert sich im in neun Subdimensionen mit jeweils vier Niveaustufen aufgeteilten Schilcher-Pissarek-Modell. (M. Dick & Seefried, 2019, S. 156)

Eignet sich also das LitSem-Modell in besonderem Maße für die Ausbildung einer professionellen Textkompetenz? Das wird zu untersuchen sein.

Wenn man abschließend für dieses Kapitel noch einmal auf die Ergebnisse der im Kapiteleingang aufgeführten Studie blickt, welche auf eine fehlende Zielbewusstheit im aktuellen Literaturunterricht verweist, dann will vorliegende Studie einen Beitrag dazu leisten, „die Effektivität von Lehren und Lernen nachzuweisen und Prozeduren zu entwickeln, die den [Lernenden; M. D.] einen selbstständigen Zugang zu literarischen Texten ermöglichen“ (Schilcher & Pissarek, 2015b, S. 29). Damit soll nicht nur die „Zielbewusstheit“ (S. 31) der zukünftigen Lehrkräfte erhöht werden, sondern auch die Grundlage dafür gelegt werden, dass sie Aufgaben zu literarischen Texten entwickeln können, die ihre Schülerinnen und Schüler zum vertieften Verstehen anregen und letztendlich Textverstehenskompetenz fördern.

4 AUFGABEN

Fragt man Deutschlehrer nach dem größten Problem bei der Entwicklung von Aufgaben[,] kommt die Standardantwort: „den richtigen Text zu finden“. Fragt man Schüler, kommt als Reaktion häufig: „zu wissen, was der Lehrer eigentlich will“ und „ständig die gleiche Aufgabenstellung, man weiß gar nicht, was man da immer schreiben soll.“ (Eikenbusch, 2001, S. 204)

Dieses Zitat spricht mehrere Aspekte an, die bei einer Analyse des Forschungsfeldes *Aufgaben* zur Diskussion stehen. Zunächst einmal muss es bzgl. des Entstehungszeitpunkts verortet werden, denn es fällt in eine Zeit, in welcher aufgrund des ‚PISA-Schocks‘ in der Deutschdidaktik ein Umdenken geschah. Stellt Eikenbusch noch heraus, dass „Texten [...] im Deutschunterricht eine erheblich größere steuernde Wirkung zugesprochen [wird] als den Aufgaben“ (ebd.), so wird im Laufe der stärkeren Ausrichtung auf Kompetenzen mehr und mehr die Aufgabe als Vermittlungs-, Steuerungs- und Strukturierungselement gestärkt (vgl. Kap. 4.1). Dabei kristallisieren sich für einen *deskriptiven* Aufgabenbegriff, wie ihn Steinmetz (2020) für schulische Aufgaben formuliert, folgende Aspekte heraus:

Der Terminus Aufgabe bezeichnet Anforderungen, die

- a) situationsbezogen (schriftlich oder mündlich) formuliert sind,
- b) eine eigenständige Bearbeitung (in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit) intendieren,
- c) die didaktische Funktion haben, entweder fachspezifische Lernprozesse (bzw. Erwerbsprozesse) anzuregen, zu begleiten und zu beeinflussen oder fachspezifische Leistungsstände (bzw. Kompetenzstände) zu überprüfen. (S. 60)

Aufgaben sind in der deutschdidaktischen Forschung inzwischen ein wichtiger Untersuchungsgegenstand, u. a. weil sich damit „Zielrichtung, Anspruchsniveau und Tiefe der fachlichen Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand beeinflussen lassen“ (Winkler, 2018, S. 27). Dennoch ist in zentralen empirischen Untersuchungen die Fähigkeit zur Einschätzung des Potenzials von (literarischen) Texten, wie sie bei Eikenbusch

angesprochen wird, weiterhin als zentrale fachbezogene Facette eines Professionswissens markiert worden (z. B. in FALKO-D, vgl. Kap. 2.2.1.3). Die Fokussierung auf Aufgaben als „Herzstück des Unterrichts“ (Köster, 2016, S. 8), wertet die bei Eikenbusch portraitierte Suche nach dem „richtigen Text“ also nicht ab, sondern erhöht eher den Anspruch, in dem auf die vielfältigen Bezüge zwischen Text, Aufgabenanforderung und Lernenden hingewiesen wird (z. B. Steinmetz, 2020, S. 55). Die Potenziale des Textes gilt es auf Grundlage literaturtheoretischer Aspekte zu durchdringen, hinsichtlich der möglichen Lernprozesse in Abhängigkeit zu den Lernzielen zu analysieren, die Verstehensvoraussetzungen der Lernenden zu bestimmen und Verstehenspotenziale sowie mögliche -hemmnisse beim Textverstehen für die daran anschließende Aufgabenkonstruktion zu bedenken (Heins, 2017, S. 458–459). Damit sind nur einige der kognitiven Prozesse skizziert, die das Thema Aufgaben zu einer „hohe[n] Herausforderung“ (ebd., S. 458) machen. In der COACTIV-Studie wird zudem als zentraler Bestandteil des fachdidaktischen Professionswissens gesetzt, dass Lehrkräfte „Wissen über das didaktische und diagnostische Potenzial von Aufgaben, Wissen über die kognitiven Anforderungen und impliziten Wissensvoraussetzungen von Aufgaben, ihre didaktische Sequenzierung und die langfristige curriculare Anordnung von Stoffen“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 495; vgl. Kap. 2.2.1.1) haben sollen. In diesem Kapitel wird es u. a. darum gehen, diesen Anspruch theoretisch zu fundieren und die vielfältigen und oft heterogenen vorhandenen Bezüge zueinander zu diskutieren.

Zweitens wird in dem Zitat von Eikenbusch ein Problem angesprochen, welches weiter oben bereits als ein Problem des Literaturunterrichts vorgestellt wurde, hier aber wieder, insbesondere bzgl. Aufgaben im Literaturunterricht, greift: Schilcher und Pissarek (2015b) nennen es eine „zu geringe Zielbewusstheit“ (S. 31), die der Literaturunterricht für die Lernenden anbiete. Bei den oben formulierten Schüleräußerungen resultiert das in einer deutlichen Unsicherheit darüber, „was der Lehrer eigentlich will“. Dazu Schilcher und Pissarek (2015b):

Der herkömmliche Literaturunterricht macht zu wenig deutlich, welche Kriterien erfüllt sein müssen, damit eine Aufgabe als bewältigt gilt. Solange

es nicht gelingt, konkrete, für die Schüler erreichbare Ziele festzulegen und Strategien zu ihrer Erreichung an die Hand zu geben, bleibt ein Kompetenzzuwachs dem Zufall überlassen. (Ebd.)

Kombiniert mit dem Vorwurf der Schülerinnen und Schüler bei Eikenbusch (2001), mit „ständig [...] gleichen Aufgabenstellung[en]“ konfrontiert zu werden, rekuriert dies mit den Befunden von Artelt et al. (2007), dass Lehrkräfte bezüglich der Formulierung *spezifischer* Instruktionen, die vertiefendes Verstehen anregen, Schwierigkeiten ausweisen (S. 66). Dabei identifizieren die Forschenden ein defizitäres „aufgabenanalytische[s] Know-how der Lehrpersonen“ (ebd.) sowie eine Variantenarmut, die sich darin zeige, dass meist lediglich zwischen geschlossenen, wenig komplexen, offenen Aufgaben mit geringer Komplexität sowie offenen und gleichzeitig komplexen Aufgaben gewechselt werde (ebd.). Daraus resultiere laut Artelt et al. (2007):

Woran es mangelt, sind Aufgaben mittlerer Offenheit und mittlerer Komplexität (also Aufgaben mittleren Schwierigkeitsgrads), die orientierende Vorgaben machen und zugleich die Komplexität der geistigen Operationen reduzieren. Diese Aufgaben sind von besonderem Interesse, weil sie hierarchiehohe Leseraktivitäten auf mittlerem und niedrigem Niveau ermöglichen. (S. 66–67)

Damit sind gleich mehrere Aspekte angesprochen, die in diesem Kapitel verhandelt werden müssen: Zum einen werden hier deutschdidaktische „Hochwertwörter“ (Köster, 2004, S. 167), wie Offenheit und Komplexität eingeführt, die in der Fachgemeinschaft durchaus divers und oft normativ besetzt diskutiert werden (Winkler, 2011, S. 42), deren Polarität für eine aufgabenanalytische Perspektive allerdings vielversprechend ist (Kap. 4.2). Weiter soll, die hier angerissene Diskussion um Aufgabenformate bzw. Parameter, die bei der Dimensionierung von Offenheit und Komplexität helfen, spezifiziert werden (Kap. 4.2), auch hinsichtlich der Forderung von Artelt et al. nach Aufgaben auf mittlerem Komplexitätsgrad. Und insbesondere der Bezug, den eine *fachliche* Spezifizierung auf Textverstehensaufgaben mit sich bringt, bedarf der Klärung (Kap. 4.1 und 4.2).

Weiterhin geht es um die Frage, wie das aufgabenanalytische Know-how gefördert werden kann. Auch wenn in den letzten Jahren die fachdidaktische Debatte um das Thema Aufgaben starken ‚Aufwind‘ erhalten hat, besteht insbesondere bzgl. der Anbahnung des aufgabenbezogenen Professionswissens angehender Lehrkräfte ein Desiderat. Heins (2017) sieht dieses bezogen auf Forschungen zur „didaktische[n] Analysekompetenz von Lehrern und [...] die Möglichkeiten der Entwicklung dieser bei Lehramtsstudierenden“ (S. 459). Auch explorative Untersuchungen von studentischen Aufgabenentwicklungen spiegeln wider, dass diesbezüglich deutlich „begrenzte Fähigkeiten“ (Susteck, 2018, S. 292) bzw. eine Vielzahl an „wenig befriedigenden Lösungen“ (Winkler, 2016, S. 181) überwiegen. Zudem stehen aber viele ungeklärte Fragen für diese Situierung – Aufgabenkonstruktion im Studium – im Raum. Winkler (2018) stellt etwa heraus, dass ungeklärt sei, wie Kompetenzerwerbsprozesse im Bereich Aufgaben gestaltet werden müssten, damit (angehende) Lehrkräfte auf Grundlage fachdidaktischer Kriterien Aufgaben für eine spezifische Lernendengruppe und Situation passgenau entwickeln bzw. analysieren können (S. 35). Nicht alle offenen Fragen wird die vorliegende Studie adressieren können, aber die Situierung von Aufgabenkonstruktionen in den hochschulischen Lehr-Lernraum kann dabei helfen, das Forschungsfeld weiter zu bestimmen. Dazu soll in diesem Kapitel zunächst theoretisch die Grundlage gelegt werden. Fragen, die es dabei zu klären gilt, sind etwa:

- Was macht die Kompetenz zur Konstruktion von Aufgaben zu einer so zentralen für zukünftige Lehrkräfte?
- Wie lässt sich auf Grundlage der aktuellen Forschungslage eine Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben operationalisieren?
- Inwiefern lässt sich an dieser komplexen Kompetenz die Vernetzung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Prozessen abbilden?

Hinsichtlich der dritten Frage zeigt sich aus den hier eingeführten mannigfachen Bezugsgrößen beim Thema Aufgabenkonstruktion, dass die wissenschaftliche Betrachtung von

Aufgaben, die für Literaturvermittlungssituationen unerlässlich sind, aus verschiedenen Fachperspektiven stattfinden müsste (Leubner & Saupe, 2016, S. 2): Wie oben bereits skizziert, braucht es literaturwissenschaftliche Modelle des Textverstehens, idealerweise gekoppelt mit kognitionspsychologischen Ansätzen zum Verstehen literarischer Texte, sowie lesepsychologische Theorien zu den mentalen Prozessen, um den literarischen Text für die Konstruktion von Textverstehensaufgaben vorzubereiten. Es braucht aber ebenso diagnostische Fähigkeiten bzgl. der „Vorverstehensbedingungen“ (Heins, 2017, S. 459) der Lernenden und literaturdidaktische hinsichtlich der Interdependenzen zwischen Aufgabenanforderungen und literarischem Text und den zu fördernden Fertigkeiten und Kompetenzen. Plant man die Aufgaben für eine konkrete Unterrichtssituation, müssen mindestens noch allgemeindidaktische Fragestellungen bzgl. der Strukturierung von Lehr-Lernprozessen mitbedacht werden. (Heins, 2017, S. 458–459; Leubner & Saupe, 2016, S. 2) Ohne dass der Anspruch auf Vollständigkeit hier erhoben wird, kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass unterschiedliche Wissensfacetten integrativ zur Anwendung kommen müssen, wenn Aufgaben für den Literaturunterricht kriteriengeleitet entwickelt werden. Diesen interdisziplinären Aspekt wird es zu spezifizieren gelten, wenn Aufgabenkonstruktion als Kompetenz bei angehenden Lehrkräften modelliert werden soll (Kap. 4.3).

Insgesamt kann eine Vielzahl an Fragestellungen im Rahmen der Aufgabenforschung entwickelt werden, so dass sich das Feld recht breit aufstellt:

Die Aufgabenforschung untersucht die Qualität von Aufgaben, ihre Wirksamkeit, gewünschte Lernprozesse anzustoßen, zu begleiten oder ihre Ergebnisse reliabel, objektiv und valide zu überprüfen. Sie sucht nach Merkmalen, die geeignet sind, die Lernwirksamkeit (Outcome) einer Aufgabe zu bestimmen, in Abhängigkeit von ihrem didaktischen Ziel und ihrer didaktischen Funktion. (Bräuer & Kernen, 2019, S. 23)

In dem vielgestaltigen Forschungsfeld wird nicht immer klar unterschieden zwischen normativen Setzungen und empirisch fundierten Befunden. Jedes Analyseinstrument, welches Qualitäten von Aufgaben untersucht, setzt implizit oder explizit

normative Maßstäbe und die hier erwähnten aufgabeninspi-rierten intendierten Lernprozesse, die es anzustoßen gilt, wä-ren wiederum nach der zugrundeliegenden Norm zu befragen (Winkler, 2018, S. 29). Bräuer und Kernen (2019) entwerfen dazu einen heuristischen „Referenzrahmen für optimale Aufgaben“ (S. 30). Dieser soll hier v. a. deshalb Erwähnung finden, weil er aufzeigt, dass der Kern einer Aufgabenkonstruktion, also die Überlegungen, die sich um den Schwierigkeitsgrad, die Adap-tivität und das kognitive Aktivierungspotenzial einer Aufgabe drehen (Kap. 4.2), von mehreren Rahmenkonzepten beeinflusst werden. Das sind zum einen Aufgabenmerkmale, die kriteriell bestimmbar sind und die Aufgabenstellung zu dimensionieren helfen (bspw. das Aufgabenformat). Zweitens seien diese aber gerahmt von der sog. „Aufgabekultur“ (ebd.), welche in der Formulierung von Kontextvariablen (z. B. Thema, Zielstellung, Kompetenzen) die „Aufgabenumgebung“ (ebd.) spezifiziere. Die-ser Rahmen sei wiederum durch die „Lernkultur“ (ebd.) eines Faches geprägt, was sich u. a. in fachkulturellen („Brauchtum, Erwartung, Konvention“), institutionellen („raum-zeitliche, so-ziale, fachliche Dimension“), situationale („Motivation, Lernkli-ma [...]“) und funktionellen („Gratifikation, Erwartungs-Wert-Vorstellung“; ebd.) Aspekten niederschläge. (Ebd., S. 30–31) Der Referenzrahmen ist insofern zentral, als er aufzeigt, wie „sich motivationale und funktionale Vorstellungen bis hinunter auf eine spezifische Aufgabekultur oder ein spezifisches Auf-gabenformat“ (S. 31) auswirken können. Auch versucht er die Grenze zwischen Deskription und Normativität zu schärfen, in-dem herausgestellt wird, dass „[s]pätstens mit den genannten relationalen Aspekten der angemessenen Aufgabenschwierig-keit, der individuellen Adaptivität sowie der kognitiven Akti-vierung [...] in eine normative Perspektive“ (S. 32) gewechselt wird. Da aber Annahmen positiver Wirkungen unterschiedlicher Aufgabenstellungen empirisch noch wenig gesichert sind (ebd.), müssen diese (auch in dieser Studie) immer als vorläufig gelten.

Bezüglich der Anlage dieser Studie sei noch vermerkt, dass die vorliegende Arbeit einen Forschungsschwerpunkt setzt, der andere ebenso wichtige Aspekte notwendigerweise ausklam-mert. Mit dem Fokus, *Studierende des Lehramts Deutsch* hin-sichtlich einer zentralen Facette fachdidaktischer Kompetenz,

der *Fähigkeit Aufgaben zu konstruieren*, zu professionalisieren, ist der *eine* Schwerpunkt genannt. Dieser bedarf eines Blickes in die zentralen Konzepte von *Textverstehensaufgaben* auf Grundlage der Forschungslage und einer theoretischen Modellierung einer spezifischen Kompetenz.

Der zweite Schwerpunkt betrifft das eben angesprochene *interdisziplinäre Anforderungsprofil*, welches Aufgabenkonstruktionen mit sich bringen. Insbesondere hinsichtlich der notwendigen Vernetzung von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen ist die Fähigkeit zur Konstruktion fachspezifischer Aufgaben ein empirisch aufschlussreiches „*Medium zur Operationalisierung [...] relevanter Konstrukte*“ (Winkler, 2018, S. 29; Hervorh. i. Orig.). Diesen Aspekt, welcher z. B. von Susteck (2018) und Freudenberg et al. (2014) bereits anhand von Seminarergebnissen explorativ herausgestellt wird, gilt es ebenfalls – insbesondere bzgl. des Potenzials zur Operationalisierung vernetzten Professionswissens – zu beleuchten (Kap. 4.4). Doch blicken wir zunächst auf den erstgenannten Aspekt.

4.1 AUFGABEN ZUM TEXTVERSTEHEN

Mit der ‚Post-PISA-Wende‘ hin zu einer Kompetenzorientierung wird, wie bereits tangiert, auch das Forschungsfeld *Aufgaben* in der Deutschdidaktik wieder prominent, nachdem in den 1980er-Jahren das Interesse daran deutlich abgenommen hatte. Die Debatte um die Aufgabenformate in PISA 2000 verhalf der Deutschdidaktik zum „Aufschwung“ (Winkler, 2018, S. 29) eines Forschungsfeldes, welches bis dato vorwiegend als Frage nach der richtigen Methode abgetan wurde (Winkler, 2011, S. 28, 2018, S. 28). Diese bisherige „*methodenorientierte Perspektive*“, wie Winkler (2011, S. 28; Hervorh. i. Orig.) sie nennt, würde sich auf Methoden, Sozialformen und Arbeitsverfahren konzentrieren und dabei häufig die konkrete Aufgabenstellung vernachlässigen (zu dieser Perspektive ausführlich Winkler, 2011, S. 29–34). Ein kompetenzorientierter Blick auf das Thema pointiere dahingegen, dass eine fachspezifische Aufgabenforschung Aufschluss über wichtige Fragen gelingenden Deutschunterrichts liefern könne. So rücke etwa in den Fokus, welche signifikanten Merkmale einer Aufgabe dabei unterstützen können, den

Kompetenzerwerb passgenau zu fördern oder einen Kompetenzerwerbsprozess kriteriengeleitet zu evaluieren. Winkler (2011) nennt diese neue Perspektive eine „merkmalszentrierte“ (S. 28). In jener werden unterschiedliche Kriterien der Aufgabenbeschaffenheit differenziert erforscht, was weiter unten noch vertieft wird (Kap. 4.2).

Eine grundsätzliche und zentrale Unterscheidung ist weiter die zwischen *Lern- und Leistungsaufgaben*: „Lernaufgaben dienen dem Erwerb und dem Ausbau von Wissen und Können, Leistungsaufgaben sollen das Erworben aktivieren und darstellbar machen (Schmellentin, 2013, S. 117), um den Lernerfolg zu überprüfen“, formuliert Köster (2016, S. 26). Erstere stehen in dieser Arbeit im Fokus, diese Art von Aufgaben „stimulieren und beeinflussen Lernprozesse“ (Winkler, 2011, S. 17) und müssen weiter differenziert werden.

Lernaufgaben werden dahingehend unterschieden, ob sie für einen potenziellen Einsatz geplant werden (*task as plan*), wie es z. B. bei der Aufgabenauswahl oder vorbereitenden -konstruktion der Fall ist, oder ob, im Gegensatz dazu, Lernaufgaben im tatsächlichen Unterrichtsverlauf (*task in process*) eingesetzt werden (Legutke, 2006, S. 141; Winkler, 2011, S. 17–18). Während bei dem Einsatz von Aufgaben im Unterricht die moderierende Leitung und Unterstützung der Lehrkraft eine zentrale Einflussgröße darstellt (Winkler, 2005), „wählt oder kreiert [eine Lehrkraft in der planenden Perspektive; M. D.] eine Aufgabe, die Anforderungen an den Lerner in Bezug auf einen fachlichen Gegenstand stellt, auf eine bestimmte (didaktisch intentionale) Weise (*task as plan*)“ (Steinmetz, 2020, S. 65).⁹³ Für diese Arbeit wird eine Fokussierung auf Aufgaben, die sozusagen ‚auf dem Reißbrett‘ entstehen, also *task as plan*, vorgenommen. Steinmetz hebt dabei bereits zentrale Kriterien (*Anforderung, fachlicher Gegenstand, Lernende*r*) hervor, die bei der Aufgabenplanung und -entwicklung maßgeblich sind. Diese lassen sich,

93 Steinmetz (2020) differenziert, in Anlehnung an Christiansen und Walther (1986), weiterhin zwischen Aktivitäten der Lehrkraft und der Lernenden beim Aufgabeneinsatz, den Aufgaben „as an object for the learner’s activity“ und solchen „as an object for the teacher’s function“ (ebd., S. 63). Weil in dieser Arbeit die Lehrerbildung und somit die planende Perspektive der angehenden Lehrkräfte Fokus der Untersuchung ist, wird auf eine detaillierte Auseinandersetzung mit Aspekten der realisierten Aufgabenbearbeitung durch die Lernenden verzichtet. Verwiesen sei für eine tabellarische Aufstellung und Diskussion auf Steinmetz (2020, S. 63–65).

so der Autor, in einem „aufgabentheoretische[n] didaktische[n] Dreieck“ (S. 64) weiter präzisieren (Abb. 6).

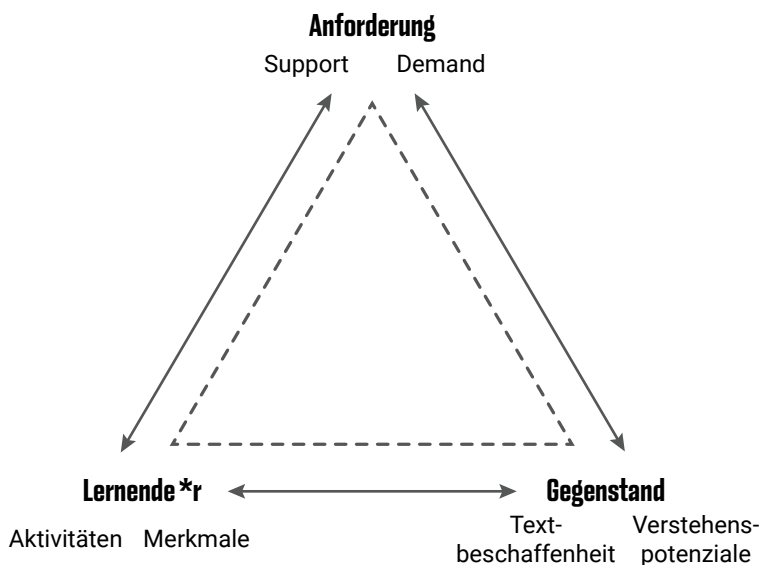


Abbildung 6. *Aufgabentheoretisches didaktisches Dreieck nach Steinmetz (2020, S. 64)*

Mit dieser Konzeption entwickelt Steinmetz das von Winkler (2010) vorgestellte Aufgabenmodell weiter, welches „das Wechselspiel der Einflussfaktoren beim Textverstehen in der schulischen Lernsituation“ (S. 107) als interdependentes Fünfeck darstellt. Winkler entwirft als Determinanten die *Aktivitäten des Lesers* (z. B. Einsatz von Lesestrategien), die *Textbeschaffenheit* (z. B. Komplexität der Syntax und Lexik), die *Merkmale des Lesers* (z. B. Vorwissen, Motivation), die *Instruktionsmerkmale* (*Support* als „Maß an instruktiven Hinweisen“; S. 107) und die *Leseanforderungen* (*Demand* als „Verstehensanforderungen bezogen auf den jeweiligen Text“; S. 106) (S. 106–109; Winkler, 2011, S. 55–61).⁹⁴ Insbesondere die Differenzierung der Anforderungen in *Demand* und *Support* erweist sich für die Aufgabenreflexion als fruchtbar (Heins, 2017; Steinmetz, 2020). Sie kann dabei helfen, den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe zu bestimmen, welcher sich aus den Polen Komplexität und Offenheit ergibt.

⁹⁴ Mit dieser Modellierung baut Winkler auf ein Lesekompetenzmodell von Artelt et al. (2007) auf, inkludiert dessen Reflexion von Köster und Lindauer (2008) und präzisiert dieses auf Grundlage von Jenkins (1979) für das Arbeitsfeld Textverstehen.

Dabei sei Komplexität mit einem hohen Schwierigkeitsanspruch bei den Leseanforderungen (*Demand*) gleichzusetzen und Offenheit korrespondiere mit einem geringen Maß an instruktiven Hinweisen (*Support*) (Winkler, 2010, S. 107).

Die von Winkler vorgeschlagenen Determinanten bzgl. textverstehender Aufgaben werden von Steinmetz (2020) in seinem aufgabentheoretischen didaktischen Dreieck komprimiert, „um entscheidende aufgabenbezogene Funktionszusammenhänge zu klären“ (S. 64). Somit kann er noch differenzierter als bei Winkler die drei zentralen Parameter Anforderung, Lernende*r und Gegenstand und die dazu spezifisch zu berücksichtigenden Faktoren gliedern (Abb. 6). Für eine *task as plan*-Situation, wie sie in dieser Studie vorliegt, können insbesondere Gegenstand und Anforderung fokussiert bzw. analysiert werden. Der notwendige Bezug zu den Lernenden muss mitgedacht werden, bleibt aber potenziell.

Im Rahmen der Begriffsklärung soll noch ein weiteres Unterscheidungskriterium den Begriff der Lernaufgabe spezifizieren: das der didaktischen Zielstellung.⁹⁵ Nach Winkler (2011, S. 19–26) können Lernaufgaben als *Erarbeitungs-*, *Übungs-* oder *Evaluationsaufgaben* fungieren, wobei Überlappungen natürlich vorkommen (ebd., S. 26).⁹⁶ Dabei dienen Übungsaufgaben der „Prozeduralisierung von Vorwissen, Automatisierung von Abläufen“ (S. 25), also der Aktivierung von „Wiederholungsstrategien“ (S. 20) zur Vertiefung des Gelernten. Evaluationsaufgaben sollen dagegen auf metareflexive Prozesse der Lernenden abzielen, also den Lernprozess, das Lernergebnis und den Kompetenzzuwachs in den Fokus stellen und eine Reflexion darüber anregen (Abraham & Müller, 2009, S. 9; Winkler, 2011, S. 22–26). Für die vorliegende Arbeit sind aber v. a. die Erarbeitungsaufgaben relevant: „Die hier sog. *Erarbeitungsaufgaben* sind auf gegenstandsbezogene Erkenntnis, also auf Weiterverarbeitung bzw. Anreicherung fachspezifischer Gegenstände

95 Vgl. die Konkretisierung und auch Problematisierung des Aspektes ‚didaktische Zielstellung‘ in Kapitel 4.2.4.

96 Noch mehr Kategorien von Lernaufgaben identifiziert Köster (2016): Sie unterscheidet zwischen Erarbeitungs-, Dekontextualisierungs-, Übungs-, Transferaufgaben sowie selbstdifferenzierten Aufgaben (S. 32–39). Diese Kategorisierung ist für den vorliegenden Kontext zu spezifisch, daher kann vertiefend auf ebendiese Quelle verwiesen werden.

gerichtet“, definiert Winkler (2011, S. 19). Dabei seien, so die Autorin, sowohl Elaborations- als auch Organisationsstrategien prominent, entweder wenn neue Informationen in vorhandene Wissensstrukturen integriert würden (Elaboration) oder wenn ein Gegenstand erfordert, die angebotenen Informationen zu gliedern und strukturell zu einem Kern zu verdichten (Organisation; Reduktion) (ebd., S. 20). Insbesondere wenn der Erarbeitungsgegenstand ein literarischer Text ist, seien aber derlei Prozesse oft nur noch schwer voneinander zu differenzieren (ebd.), so dass diese letzte Unterscheidung hier nicht weiter verfolgt wird.

Mit diesem Hintergrund kann eine erste Fixierung erfolgen: Mit Winkler (2011, S. 20) sollen Lernaufgaben, die die Durchdringung, Anreicherung und Bewertung von literarischen Texten (also die Erarbeitung von Textverstehen) als Ziel setzen, zum Gegenstand vorliegender Untersuchung deklariert werden – sog. *Textverstehensaufgaben*. Dabei stehen Aufgaben im Zentrum, die auf Grundlage genauer Textarbeit literarische Lernprozesse (also Aspekte literarischer Kompetenz) fördern bzw. anstoßen. Unter Einbezug oben entwickelter Definition von Textverstehen sind dies Aufgaben, welche dabei unterstützen, Prozeduren und Strategien gegenstandsadäquat einzusetzen, so dass die Lernenden befähigt werden, die Kernbotschaft eines literarischen Textes zu identifizieren und unter Zuhilfenahme von textexternem Wissen zu abstrahieren. Exkludiert werden Aufgaben, „die in erster Linie den Leser und seine Lebenswelt anstelle des Textes und seines Kontextes fokussieren, ohne das auf diese Weise aktivierte Wissen explizit wieder auf den Lerngegenstand zurück zu beziehen“ (Winkler, 2011, S. 17). Aufgaben, welche die Förderung der Lesefreude bzw. subjektive Involviertheit pointieren, werden hier nicht vertieft untersucht. Es wird also aus einer Forschungsperspektive insbesondere auf aufgabeninterne, fachspezifische Merkmale eingegangen.

4.2 ASPEKTE VON TEXTVERSTEHENSAUFGABEN

Den Forschungsbestrebungen zum Thema Aufgaben liegen Kriterien zu Grunde, die dabei helfen, die Aufgabenbeschaffenheit entweder zu beschreiben oder zu bewerten. Diese variieren bzgl.

der Kategorien, was sich erstens aus dem gewählten Blickwinkel der theoretischen Fundierung ergibt, also ob ein allgemeindidaktischer (z. B. Maier, Bohl, Kleinknecht & Merz, 2013; A. Müller, 2017), deutschdidaktischer (Köster, 2016; Pissarek, 2018) oder ein literaturdidaktischer (Heins, 2017; Steinmetz, 2020; Winkler, 2010, 2011) Ansatz zentral ist. Fächerübergreifend identifiziert Winkler (2018) die Kategorien *Antwortformat* (geschlossen, halboffen, offen), *Schwierigkeitsgrad* (als Abwägung zwischen Komplexität und Offenheit einer Aufgabe, Voraussetzungen der Lernenden und Anspruch des Lerngegenstands), *kognitive Prozesse* (Art und Anforderung des durch den Operator aktivierten Denkprozesses) und das *allgemeine didaktische Ziel* (Lern- vs. Leistungsaufgabe) (S. 30–31). Allerdings weist sie ebenfalls darauf hin, dass für fachspezifische Aufgabenanalysen „zusätzliche Kriterien eine Rolle“ (S. 31) spielen, ein Aspekt, der hier im Folgenden zentral sein soll. So lassen sich die fächerübergreifenden Kategorien für den vorliegenden Kontext vielmehr als Rahmenkonzept verstehen, welches mit literaturdidaktischen Überlegungen abgeglichen werden muss. Die daraus entwickelten Kategorien sind nachfolgend relativ ausführlich dargestellt, weil sie die theoretische Grundlage für die spätere Operationalisierung dieser zur Messung von Aufgabenqualität darstellen. Gleichzeitig soll die hier entwickelte Theorie von Textverstehensaufgaben für den Einsatz in hochschulischen Lehr-Lernsituationen, also den in dieser Arbeit entwickelten Treatments, verwendet werden und damit bei der Klärung der Frage helfen, anhand welcher theoretischen Grundlage eine aufgabenanalytische Kompetenz bei Lehrkräften aufgebaut werden könnte.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Forschungsdiskurs zum Thema Textverstehensaufgaben durchaus divers ist. Dies rekuriert auf verschiedene (z. T. normativ vorgetragene) Polaritäten, welche im Diskurs z. T. ungeklärt vorherrschen. Steinmetz (2020) identifiziert diese Spannungsverhältnisse zwischen Kompetenzorientierung vs. Gegenstandsorientierung, Schülerorientierung vs. Textorientierung, Konstruktivismus vs. Instruktivismus und fremdregulativen vs. selbstregulativen Anforderungen (S. 24–54). Auch wenn Dawidowski (2020) zumindest als „fraglich“ kritisiert „ob Didaktik heute tatsächlich in einem so hohen Maße agonial und kombattant agiert“ (S. 86), zeigt Steinmetz

schlüssig, dass sich gerade aus der positiven Nutzung derartiger Spannungen Aufgabenqualitäten ableiten lassen (S. 14–54). So formuliert er etwa für die letztgenannte Polarität folgendes integratives „Aufgabengütekriterium“ (Steinmetz, 2020, S. 43):

Aufgaben, die ein positives Ergänzungsverhältnis zwischen selbstreflexivem und fremdregulativem Lernen aufweisen, ermöglichen eigenständige Texterschließung und liefern konstruktive Unterstützung, wo sie lerntheoretisch erforderlich ist. Da konstruktive Unterstützung gegenstands- und lernerspezifisch zu fassen ist, *bedarf sie didaktischer und fachlicher Qualifizierung*. (Ebd., S. 54; Hervorh. M. D.)

Auch wenn in vorliegender Arbeit mit Dawidowski die normativen Haltungen im Literaturunterricht nicht wie bei Steinmetz als „Frontstellungen“ (Steinmetz, 2020, S. 43) gewertet werden sollen, zeigt sich dennoch, dass Aufgaben nur unter Berücksichtigung unterschiedlicher disziplinärer Beiträge fundiert greifbar und somit für eine empirische Untersuchung zugänglich gemacht werden können. Daher sollen Erkenntnisse aus der kognitionspsychologischen, allgemein- und deutschdidaktischen Forschung sowie weitere literaturdidaktische Ansätze und deren Brückenschlag in literaturtheoretische Konzepte im weiteren Verlauf mitgedacht werden. Daraus seien im Folgenden theoretische Basisannahmen von Textverstehensaufgaben kondensiert, die zentrale Forschungsergebnisse und Systematisierungen aufgreift, ergänzt und für vorliegende Studie aufbereitet.

Zu unterscheiden ist im Rahmen einer Aufgabenforschung weiterhin, ob sich Analyse Kriterien auf Einzelaufgaben oder Aufgabenarrangements (bzw. Aufgabensets) beziehen (Heins, 2017, S. 101–143).⁹⁷ Betrachten wir zunächst erstere. Dabei haben sich für die deskriptive Betrachtung von Textverstehensaufgaben drei Parameter etabliert: Entwickelt von Artelt, Stanat, Schneider, Schiefele und Lehmann (2004) und für die Deutschdidaktik zuerst von Schweitzer (2007) adaptiert, sind das a) der *Integrationsgrad*, der durch eine Aufgabe gesetzt wird, b) der *Entscheidungsspielraum*, der für die Bearbeitenden dabei gilt

97 Aufgabensets werden im Folgenden mit Leubner und Saupe (2016) als „zusammengehörige Folge von Aufgaben“ (S. 5) verstanden. Diese werden in Kap 4.2.4 hinsichtlich ihrer Rolle bei Textverstehensprozessen noch vertiefend untersucht.

und c) der *Präzisionsgrad*, welcher festlegt, wie detailliert gearbeitet werden muss (S. 151–157). Für die in dieser Arbeit vorgenommene Untersuchung studentischer Aufgabenkonstruktionen ist es notwendig, klar strukturierte Kategorien zu bilden, die deren Bewertung im Rahmen der quantitativen Auswertung ermöglichen. Daher werden im Folgenden theoretische Herleitungen der Einzelkategorien geleistet, die in Kapitel 6 für die Erstellung des Ratingmanuals zur Auswertung der studentischen Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion die Grundlage bilden.

4.2.1 Integrationsgrad

Der Integrationsgrad gilt gemeinhin als Maß der Komplexität, das durch die Aufgabe gesetzt wird (Artelt et al., 2004, S. 154–155; Heins, 2017, S. 44; Winkler, 2010, S. 108, 2011, S. 107–110).⁹⁸ Er fragt danach, welche Verknüpfungsleitungen in der Aufgabe gefordert werden. Denn je mehr Informationen miteinander verzahnt werden müssen, je verstreuter, indirekter, mehrdeutiger eine zu verstehende Aussage ist, desto schwieriger ist die Aufgabe (Köster, 2016, S. 20). Die oben eingeführten Ebenen des Textverstehens (Lokalisierung von Textinformationen, Etablierung globaler Kohärenz, Erschließen von Sinn/Deutung, Textkritik/Bewertung; Kap. 3.1.3) können dabei helfen, die Komplexität einer Aufgabe, also ihren geforderten Integrationsgrad, zu bestimmen. Abhängig davon, ob der/die Bearbeitende ‚nur‘ Textinformationen lokalisieren muss, ob er/sie ein Situationsmodell eines Textes entwickeln muss (auf Grundlage globaler Kohärenz-etablierung) oder ob er/sie daraus Deutungen oder Bewertungen (Textkritik) ableiten muss, steigert sich der Grad der Komplexität einer Aufgabe (Winkler, 2010, S. 106, 2011, S. 60).

Gleichzeitig kann Komplexität durch Kriterien der kognitiven Problemlöseforschung noch spezifiziert werden, wie dies etwa Winkler (2010, S. 107) tut und was von Heins (2017) noch verfeinert wird. Dabei sind insbesondere die Merkmale *Komplexität*, *Vernetztheit* und *Intransparenz* zentral, welche eine komplexe Problemstellung ausmachen (Heins, 2017, S. 47–48 bezug-

98 Kritisch hierzu Heins, 2017, S. 130–132.

nehmend auf Funke, 2003, S. 25).⁹⁹ Komplexität gilt hier also als *ein* Parameter, welcher eine sog. komplexe Problemstellung (im Unterschied zu *einfachen* Problemen) bestimmt (Funke, 2003, S. 125–126) und auch wenn die Begrifflichkeit hier unscharf zu sein scheint, soll im Sinne der dargestellten Fachlogik zunächst dabei geblieben werden. Ein Problem wird hier definiert als wahrgenommene Diskrepanz zwischen einem Ist- und einem Zielzustand in einer Situation (Jonassen, 2000, S. 65). Die dabei entstehende „Lücke[] in einem Handlungsplan“ (Funke, 2003, S. 25) sieht Winkler (2011, S. 19) auch bei Erarbeitungsaufgaben gegeben, weil es für die Erarbeitungsprozesse notwendig sei, Wissen und Können zu aktivieren, um eine Lösung zu entwickeln (Girmes, 2014, S. 12); Erarbeitungsaufgaben werden somit Problemcharakter zugesprochen.¹⁰⁰ Allerdings setzt das voraus, dass bei der Bearbeitung der Aufgabe bzw. der Problemstellung ein „Gefühl eines ‚Nicht-Passens‘“ (Heins, 2017, S. 46) entsteht, um vertiefte kognitive Textverstehensprozesse durch eine Aufgabe anregen zu können. Nur wenn die „Problemstellung sowie relevante Informationen und Bedingungen für eine angemessene Lösung“ (Leutner, Funke, Klieme & Wirth, 2005, S. 13) als solche erkannt werden, könne die ‚Kluft‘ zwischen Ausgangs- und Zielzustand überwunden werden (ebd., S. 17). Dass dabei verschieden viele Variablen die Problemstellung beeinflussen, ist als Aspekt der Komplexität eines Problems, bzw. nach Winkler (2011) einer Aufgabe, zu berücksichtigen. Unter Rückgriff auf die kognitive Problemlöseforschung lässt sich Komplexität also einmal durch die Quantität der zu integrierenden Variablen spezifizieren (was nach Funke, 2003 aber „völlig unzureichend“ (S. 128) für deren Klassifizierung sei) und (daher) weiterhin durch deren Vernetztheit.

99 Funke (2003) verweist darauf, dass der Terminus der Komplexität einer „der am meisten strapazierte[n] und zugleich am schlechtesten definierte[n] Begriff[e]“ (S. 128) darstelle. Komplexität im Verständnis der kognitiven Problemlöseforschung ist aus diesem Bewusstsein heraus zu unterscheiden von dem didaktischen Hochwertwort, welches Komplexität als zentrales Beschreibungskriterium einer Aufgabe (i. S. e. „Aufgabenschwierigkeit“) setzt und die empirische Ermittlung der Lösungswahrscheinlichkeit anhand der „Anzahl korrekter Lösungen innerhalb einer Normgruppe“ (Kepser & Abraham, 2016, S. 143) meint (ebd., S. 295). Im Kontext der kognitionspsychologischen Problemlöseforschung wird Komplexität lediglich als *ein* Element begriffen, welches eine komplexe Problemstellung beeinflusst. Die weiteren sind *Vernetztheit*, *Dynamik*, *Intransparenz* und *Polytelie* („Vielzieligkeit“). Diese werden von Funke (2003, S. 126–135) ausführlich beschrieben und sollen hier nur in Teilen als Referenzrahmen dienen.

100 Der Zusammenhang zwischen einer Problemstellung und einer Aufgabe im kognitionspsychologischen Sinn ist detaillierter erörtert in Heins (2017, S. 48) und Winkler (2011, S. 46).

Nach Funke (2003) ist insbesondere die *Vernetztheit* für die Beschreibung komplexer Problemstellungen relevant (S. 129). Dabei wird danach gefragt, wie intensiv die Verknüpfungsdichte der betroffenen Variablen ist, also ob lediglich eine singuläre Bezugnahme oder ggf. ein interdependentes Netzwerk an Bezügen besteht. Diese Abhängigkeitsverhältnisse bestimmen mit zunehmendem Grad der Integration das Problem, weil es vom Bearbeitenden erfordert, diese zu identifizieren, mental zu repräsentieren und bei der Bearbeitung zu bedenken. (Ebd.)

Als dritter Aspekt ist *Intransparenz* bzgl. der Bestimmung komplexer Probleme dahingehend relevant, dass dieser darauf verweist, in welchem Umfang notwendige Informationen vorliegen bzw. noch erschlossen werden müssen. Weist eine Problemstellung eine hohe Intransparenz auf, fehlen zentrale Elemente, die zur Problemlösung notwendig wären. Von den Aufgabenbearbeitenden wird in diesem Fall gefordert, dass sie eine Transferleistung erbringen, also gegebene Informationen mit textexternem Wissen verknüpfen und somit „aktive[] Informationsbeschaffung“ (Funke, 2003, S. 133) betreiben. (Ebd.) Dies ist etwa bei einer geforderten Interpretationsleistung bzw. dem Erkennen von symbolischen Bedeutungen in einem Text der Fall; bei einer Lokalisierung von Textinformationen sollten die notwendigen Informationen explizit im Text genannt sein (Köster, 2016, S. 54–57).

Heins (2017) sieht in diesen drei ausgewählten Aspekten – Komplexität, Vernetzung, Intransparenz – der kognitionspsychologischen Problemlöseforschung einen maßgeblichen Zugewinn bei der Bestimmung des Integrationsgrades einer Aufgabe, denn „mit Aufgaben [werden] Situationen bereitgestellt, die als problemhaltig wahrzunehmen sind, um Lern- und Verstehensprozesse anregen zu können“ (S. 48). Somit kann das Aufgabenmerkmal *Integrationsgrad* als Frage nach der in der Aufgabe geforderten Ebene des Textverstehens, der Anzahl der zu verknüpfenden Variablen, deren Verknüpfungsdichte (additiv oder vernetzend) und dem vom Lesenden zu aktivierenden Zusatzwissen greifbar gemacht werden. Bezogen auf das oben dargestellte aufgabentheoretische didaktische Dreieck (Steinmetz, 2020, S. 64) wird mit dem schwierigkeitsbestimmenden

Faktor Integrationsgrad v. a. die Verstehensanforderung, der sog. *Demand*, adressiert. Dieser wird maßgeblich beeinflusst durch das Aufgabenmerkmal *Entscheidungsspielraum*.

4.2.2 Entscheidungsspielraum

Der Entscheidungsspielraum wird als Maß der Offenheit gesetzt, welche bei der Bearbeitung einer Aufgabe zu bewältigen ist (Köster, 2016, S. 45). „Der Grad der Offenheit bzw. Lenkung einer Aufgabenstellung liegt in erster Linie in den Merkmalen der Instruktion begründet, also darin, inwieweit die Instruktion konkrete Vorgaben bezüglich Ausgangszustand, erwarteter Lösung und geeignetem Lösungsprozess bietet“, präzisiert Winkler (2011, S. 60). Winkler empfiehlt auch hier einen Brückenschlag zur kognitionspsychologischen Problemlöseforschung (S. 45), denn die Offenheit einer Problemstellung lässt sich über ihre Strukturiertheit bestimmen: Die Dichotomie zwischen gut (*well-structured*) und schlecht strukturierten (*ill-structured*) Problemstellungen soll dabei helfen, die Definiertheit des Ausgangszustandes, der Arbeitsschritte und der gesuchten Lösung transparenter zu machen. So ist etwa bei einem gut strukturierten Problem der Anfangszustand des zu lösenden Problems klar definiert, die Arbeitsschritte werden vorgegeben und nur eine, klar festgelegte, Lösung ist möglich. Ein schlecht strukturiertes Problem gibt zwar einen Impuls zum gesuchten Aspekt, bleibt aber unbestimmt und verlangt die Aktivierung vielfältiger zusätzlicher Wissenskomponenten, sowohl was die zu bearbeitenden Schritte und deren Organisation angeht, als auch bzgl. der Lösung, die vielschichtig und heterogen sein kann (Winkler, 2010, S. 108 nach Jonassen, 2000, S. 67). Aufgrund der normativen Konnotationen von *gut* und *schlecht*, welche im Kontext von Textverstehensaufgaben zu Missverständnissen führen können, da eine weit strukturierte Aufgabe nicht per se normativ schlecht sein muss, soll im Folgenden stattdessen von *eng* und *weit* strukturierten Aufgaben gesprochen werden. Um dies noch zu konkretisieren, wird die Unterscheidung nach Maier, Kleinkecht, Metz und Bohl (2010) zwischen *definierten* und *ungenau definierten* Aufgaben bzw. den darin geforderten *konvergenten*

(nur eine Lösung ist richtig) und *divergenten* (mehrere Lösungen sind möglich) Lösungen herangezogen (S. 88):¹⁰¹

Eine Aufgabe ist dann *definiert* und *konvergent*, wenn die Fragestellung klar identifizierbar ist, die Arbeitsschritte vorgegeben werden und eine konkrete Lösung gesucht wird (ebd.). Dies entspricht demnach einem eng strukturierten Problem nach Jonassen (2000). Eine *definierte* und *divergente* Aufgabe ist zweitens gegeben, wenn der Ausgangszustand klar beschrieben ist und die notwendigen Zusatzinformationen bzw. Arbeitsschritte vorgegeben werden, dabei aber mehrere Lösungen möglich sind. Drittens kann eine Aufgabe *ungenau definiert* und *divergent* sein. Damit kommt sie der oben dargestellten weit strukturierten Aufgabe nahe: In diesem Fall wird eine Information über ein Problem bzw. eine Situation gegeben, aber die Vorgabe bleibt unbestimmt. Das Untersuchungsfeld wird nicht oder kaum eingeschränkt und spezifizierende Arbeitsschritte fehlen. Auch ist das erwünschte Ergebnis der Aufgabebearbeitung nicht definiert; mehrere Lösungen sind möglich (Maier et al., 2010, S. 88; Winkler, 2011, S. 111–112).¹⁰²

Den Entscheidungsspielraum anhand der Strukturiertheit bzw. Definiertheit der Problemstellung, ihrer Bearbeitungsprozesse und des geforderten Zielzustands zu kategorisieren, scheint für einen bewussten Umgang mit der Offenheit einer Aufgabe unumgänglich zu sein. Denn: „Zu große Offenheit einer Aufgabe geht häufig mit hoher Abstraktion einher, sodass Schüler entweder gelernte Algorithmen aktivieren oder aber aufgrund zu geringer kognitiver Anregung kapitulieren“, warnt Köster (2016, S. 46). Offenheit kann demnach durch gezielten Support, also durch „aufgabenimmanente[] Unterstützung“ (S. 106), mit der Schwierigkeit des Textes und den Voraussetzungen der Lerngruppe abgestimmt werden. Dadurch ist eine transparente Analyse bzw. Konstruktion des Entscheidungsspielraums, den eine Aufgabe von den Bearbeitenden fordert, möglich.

101 Siehe für eine Verwendung dieser Kategorien für den Deutschunterricht und die Bearbeitung einer Beispielaufgabe Pissarek (2018, S. 147–148).

102 Beispielhaft für eine ungenau definierte und divergente Aufgabe ist der häufig verwendete, aber umstrittene Auftrag: „Interpretieren Sie den vorliegenden Text!“ Bzgl. dem unspezifischen Analyse-/Interpretationsauftrag hat die qualitativ-empirische Studie von Steinmetz (2013) gezeigt, dass die Mehrheit der Prüflinge (im Abitur) Schwierigkeiten mit diesem Format hat. Es wird dafür plädiert, den unspezifizierten Interpretationsauftrag stärker bzgl. der Erreichbarkeit zu reflektieren. (Vgl. auch Köster, 2016, S. 47)

Steinmetz (2020) untersucht, diese Argumentation unterstützend, in seiner empirischen Studie zum „Verstehenssupport im Literaturunterricht“ (Titel der Arbeit)¹⁰³ u. a. die Wirksamkeit von Aufgaben mit Support auf die Interpretationsleistung und das Lernerleben und kommt zu folgendem Schluss:

Die Studie liefert einerseits Belege dafür, dass Aufgaben mit Support im Vergleich zu offenen Aufgaben einen positiven Einfluss auf die Qualität der Verstehens- und Interpretationsprodukte von Lernenden im schulischen und universitären Kontext haben. Und sie erbringt andererseits den Nachweis, dass Aufgaben mit Support im Vergleich zu offenen Aufgaben keine negativen Auswirkungen auf das Lernerleben – z. B. auf die Motivation oder das Autonomieerleben – der Lernenden haben; stattdessen lassen sich in Bezug auf die erlebte Kompetenz sogar positive Effekte feststellen. (Ebd., S. 239)

Entscheidungsspielraum kann also durch gezielten Support situations- und gegenstandsadäquat tariert werden und wird mit Steinmetz verstanden „als didaktisch gesteuerte Offenheitsbeschränkung eines im Rahmen einer Aufgabe zielorientierten fachlichen Bearbeitungsprozesses“ (ebd., S. 237).¹⁰⁴ Auch die Studie von Heins (2017)¹⁰⁵ unterstützt die Aussage, dass gerade ungeübte Lernende von stark lenkenden Aufgabenarrangements

103 In Steinmetz' Studie wurden 56 Proband*innen der Jahrgangsstufe 10 eines Gymnasiums in Gießen sowie 63 Studierende für das Lehramt an Gymnasien (Fach Deutsch) inkludiert. Beide Personengruppen wurden per Zufallslosung in eine Experimentalgruppe und Kontrollgruppe geteilt und deren literaturbezogene Personenmerkmale per Fragebogen erhoben (t0). In einer ersten Testung wurde eine schriftliche Interpretation zu Goethes „Über allen Gipfeln ist Ruh“ vorgenommen, wobei die Versuchsgruppe supportgestützte Aufgaben erhielt, die Kontrollgruppe offene ohne Support (t1). In einer zweiten Testung ca. sieben Tage später erhielten alle Proband*innen eine offene Aufgabe (t2). Beide Interpretationsphasen wurden um einen Fragebogen zum Lernerleben ergänzt. Die Fragebögen wurden anschließend quantitativ ausgewertet, die Interpretationen anhand einer qualitativen Datenanalyse. (Steinmetz, 2020, S. 174–177)

104 Für eine mögliche Binnenstrukturierung der Kategorie *Verstehenssupport* – die aber in ihrer Detailliertheit für vorliegende Studie nicht zentral ist – sei auf die Studie von Steinmetz (2020, S. 101–122) verwiesen.

105 Mit der Forschungsfrage „Welche Unterschiede bestehen in den inhaltsbezogenen Verarbeitungsweisen zwischen Aufgaben mit geringer und starker Lenkung in der Bearbeitung durch Lernende mit guten und weniger guten Lernvoraussetzungen?“ (S. 146) widmet sich Heins (2017) dem Zusammenhang von Lenkungsgrad eines Aufgabensets (stark vs. weniger stark) und Lernendenvoraussetzungen (gute vs. weniger gute). In einem 2x2-Vergleichsgruppendesign werden Sechstklässler*innen in Kleingruppen (N = 24) hinsichtlich ihrer textverstehenden Prozesse (transkribiert anhand von Video-Mitschnitten und schriftlichen Ergebnissen) zu einem parabolischen Kurztext in den Blick genommen (S. 158–164). Das qualitative Experiment zeigt die Interdependenzen zwischen den Merkmalskombinationen anhand von Inhaltsanalysen auf. Eine vergleichende Rezension der Studien von Heins und Steinmetz vollzieht Dawidowski (2020), der sie auch hinsichtlich kritischer Stellen in Design und Ergebnissen diskutiert.

deutlich profitieren. Er zeigt aber auch – anders als Steinmetz – dass Lernende mit guten Lernvoraussetzungen durch eine engmaschige Lenkung im Bearbeitungsprozess irritiert werden können und z. T. Vermeidungsstrategien aktivieren (Heins, 2017, S. 341; 343).

Zuletzt muss für diese Kategorie der Aufgabenlenkung, die so eng mit dem deutschdidaktischen Hochwertwort der Offenheit verknüpft ist, noch die *Bestimmung des Aufgabenfeldes* im Sinne eines definierbaren Entscheidungsspielraumes oder Lenkungsgrades von der oben erwähnten allgemeindidaktischen Kategorie *Aufgabenformat* (offen, halboffen, geschlossen) unterschieden werden. Heins (2017) schlägt dafür (in Anlehnung an Schweitzer, 2007, S. 26–31) folgende Differenzierung vor: Eine Perspektive, welche den Entscheidungsspielraum „über die Determiniertheit der Aufgabenlösung bzw. des Erwartungshorizontes bestimmt“ (S. 52) und somit als Unterscheidungskriterien offene, halboffene und geschlossene Aufgabenformate setzt, nennt er eine *testtheoretische* Perspektive. Diese sei zu trennen von dem gerade vorgestellten *didaktischen* Verständnis. Das Aufgabenformat wird in der testtheoretischen Perspektive mit dem Entscheidungsspielraum insofern verknüpft, als dass geschlossene Aufgabenformate einen geringen Entscheidungsspielraum aufweisen sollen und offene Formate mit einem hohen Produktionsaufwand der Lernenden zusammenhängen (Schweitzer, 2007, S. 26–27). Allerdings ist diese Kategorisierung, welche den Entscheidungsspielraum an die Determiniertheit der Aufgabenlösung, also das Format, knüpft, so nicht gänzlich tragbar. Denn Köster (2008) verweist darauf, dass auch geschlossene Aufgabenformate komplex seien und eine Vielzahl von Entscheidungen integrieren könnten.¹⁰⁶ Daher soll die oben skizzierte didaktische Perspektive, in der der Entscheidungsspielraum „über die Determiniertheit der Variablen des Arbeitsfeldes“ (Heins, 2017, S. 52) bestimmt ist und nicht über das Aufgabenformat, handlungsweisend sein.

¹⁰⁶ Dass die Begriffsverwendung von „Offenheit als Grad der Lenkung und Offenheit als Aufgabenformat“ (Heins, 2017, S. 53) in der Aufgabenforschung bisher nicht einschlägig geklärt wurden und somit Missverständnisse bzw. Überlappungen auftreten, diskutiert auch Heins (2017, S. 52–53).

Neben der Frage nach der aufgabeninternen Unterstützung und deren Determiniertheit muss auch untersucht werden, welcher Präzisionsgrad bei der Aufgabenlösung eingefordert wird.

4.2.3 Präzisionsgrad

Der Präzisionsgrad wird „verstanden als der nötige Grad der Detailliertheit bei der Einbeziehung von Textmerkmalen als Basis für die Aufgabenlösung“ (Winkler, 2011, S. 110). Dabei sind zwei Perspektiven dieser schwierigkeitsbestimmenden Kategorie (Artelt et al., 2004, S. 155) zu unterscheiden: a) wie detailgenau die Aufgabe selber zu analysieren ist und b) mit welchem „Maß an Tiefenschärfe [...] der Bezugstext zu lesen ist, um ggf. auch versteckte relevante Informationen berücksichtigen zu können“ (Winkler, 2010, S. 108). Ein hoher Präzisionsgrad liegt etwa vor, wenn für die Bearbeitung der Aufgabe sowohl die Aufgabenstellung als auch der Text genau untersucht werden muss (Heins, 2017, S. 133–134). In Anlehnung an Schweitzer (2007) spricht Heins (2017) präzisierend von einem propositionalen Verhältnis zwischen Entscheidungsspielraum und Präzisionsgrad, wenn die notwendige Detailliertheit bzgl. der Textwahrnehmung Ausgangspunkt der Untersuchung ist: „Bei Aufgaben mit großem Entscheidungsspielraum nimmt die notwendige Genauigkeit der Textwahrnehmung zu, um eigene Verstehenshypothesen zu bilden oder die Textwahrnehmung zu steuern bzw. anderweitig mit dem Text umzugehen“ (S. 133). Ein unpropositionales Verhältnis läge dann vor, wenn der Präzisionsgrad bzgl. der Textwahrnehmung eingeschränkt wird, weil die Aufgabe durch gezielte Einschränkung des Untersuchungsfeldes steuert (ebd.).

Bzgl. der geforderten Textwahrnehmung kann man von einem mittlerem Präzisionsgrad sprechen, wenn der Bezugstext genau gelesen werden muss, aber durch die Vorgaben in der Aufgabenstellung eine Vorentlastung geleistet wird, welche es ermöglicht, die Handlungsstruktur im Ausgangstext (relativ) problemlos nachzuvollziehen. Ein geringer Präzisionsgrad läge vor, wenn „die Problemstellung von den Aufgabenbearbeitern so rekonstruiert werden kann, dass eine oberflächliche und vage Textwahrnehmung als Lösung ausreicht“ (Heins, 2017, S. 118).

Die bewusste Steuerung des Präzisionsgrads kann demnach dabei helfen, zu identifizieren, ob die Aufgabenstellung oder der geforderte Textbezug besondere „Tiefenschärfe“ (Winkler, 2010, S. 108) verlangt. Es wird untersucht, wie sorgfältig relevante Informationen aus dem Text in den Lösungsprozess inkludiert werden müssen.

Um die drei eben beschriebenen Kategorien in ihren Abhängigkeitsbezügen noch zu schärfen, sei ein Systematisierungsvorschlag nach Winkler (2011) herangezogen. Sie kategorisiert den Präzisionsgrad gemeinsam mit dem Integrationsgrad und den in einer Aufgabe geforderten kognitiven Operationen zu einem dreistufigen Demand (Demand I bis III), sieht also in deren Zusammenspiel die Bestandteile der Verstehensanforderungen einer Aufgabe. Diese könnten dann durch den Support, durch aufgabenimmanente Unterstützung, gesteuert werden. Die Autorin spricht sich dafür aus, der Vielzahl an Kategorisierungsoptionen in der Aufgabenforschung nicht neue, weitere hinzuzufügen, sondern vorhandene Modelle zu bündeln und fachspezifisch zu verdichten (S. 108). Für den Bereich der Textverstehensaufgaben stellt sie daher folgenden Kategorisierungsvorschlag vor: Sie setzt die Kategorien Demand (Verstehensanforderungen) und Support (Instruktionsmerkmale) als zentrale Einflussgrößen auf Textverstehensaufgaben (S. 108). Die oben vorgestellten Aspekte zur theoretischen Beschreibung einer Aufgabe – Integrationsgrad (Demand I), Entscheidungsspielraum (Support) und Präzisionsgrad (Demand III) – werden dahingehend zugeordnet und weiterhin ergänzt um die „Richtung der mentalen Operationen“ (S. 109) (Demand II). In Abbildung 7 wird ersichtlich, dass sie dabei drei zentrale Dispositionen formuliert: „Generierung“, „Rekonstruktion“ und „Bewertung“ (ebd.). Diese seien darin zu unterscheiden, ob in der Aufgabenstellung bereits (Teil-)Ergebnisse des Textverstehens gesetzt werden und somit eine bestimmte Textrepräsentation (Ebene des Textverstehens) verbalisiert wird (S. 110–111):

Generierungsaufgaben sind dabei Aufträge, die die Entwicklung eines „Verstehensproduktes“ (S. 111) verlangen. Dabei wird aber transparent gemacht, auf welcher Ebene des Textverstehens (Lokalisierung von Textinformationen, globale Kohärenztablierung,

Deutung/Interpretation, Textkritik¹⁰⁷) das gesuchte Verstehensprodukt gebildet werden soll. *Rekonstruktionsaufgaben* inkludieren stattdessen bereits in der Aufgabenstellung ein „unstrittig[es]“ (Winkler, 2011, S. 109) Verstehensprodukt und verlangen, dass dieses textbasiert nachvollzogen bzw. rekonstruiert wird (ebd., S. 111). *Bewertungsaufgaben* wiederum bieten ebenfalls bereits in der Aufgabenstellung ein Verstehensprodukt an, welches aber durchaus bestreitbar sein kann, und verlangen im Bearbeitungsprozess dessen Reflexion und Überprüfung. Das Ergebnis zeige sich in einer „Rekonstruktion und reflektierende[n] Bewertung des [Verstehensprodukts]“ (ebd., S. 109). (Ebd., S. 111)

Alle drei Aufgabenarten geben die Richtung der mentalen Operationen an, stehen gleichwertig nebeneinander und können in unterschiedlichen Kombinationsformen bezogen auf alle Ebenen des Textverstehens, auftreten (Winkler, 2011, S. 111) (Abb. 7).

| | DEMAND I Integrationsgrad Textrepräsentation (lokal oder global) als Ergebnis des Textverstehensprozesses („Verstehensprodukt“, VP) | | | | | DEMAND III Präzisionsgrad | |
|--|---|------------------|------------------|------------|--|------------------------------|--|
| | REPRÄSENTATION DER TEXTBEREICH-FLÄCHE / ART DER DARSTELLUNG | KOHÄRENZ-BILDUNG | SINNZUSCHREIBUNG | TEXTKRITIK | | | |
| DEMAND II Richtung der mentalen Operationen | GENERIERUNG | | | | VP gesucht, Kategorie/Ebene gegeben | Aufbauen | Generierung des VP auf der vorgegebenen Ebene |
| | REKONSTRUKTION | | | | VP gegeben, unstrittig | Nachvollziehen Nachweisen | Rekonstruktion des VP durch Anreicherung mit Textbelegen |
| | BEWERTUNG | | | | VP gegeben, unstrittig | VP gegeben, unstrittig | Rekonstruktion und reflektierende Bewertung des VP |
| | | | | | ANFANGSZUSTAND | LÖSUNGSPROZESS | ERWÜNSCHTES ENDERGEBNIS |
| | | | | | SUPPORT Entscheidungsspielraum Grad der Orientierung bezogen auf die Stadien der Problemlösung | | |

Abbildung 7. Systematisierungsvorschlag von Textverstehensaufgaben als Interaktion von Demand und Support nach Winkler (2011, S. 109)

107 Die hier genannten Ebenen des Textverstehens orientieren sich an denjenigen, die in Kap. 3.1.3 theoretisch hergeleitet wurden. Sie weichen marginal von den Bezeichnungen nach Winkler (2011) ab, die von Repräsentation der Textoberfläche/Art der Darstellung, Kohärenzbildung, Sinnzuschreibung und Textkritik spricht (S.109), aber diese inhaltlich strukturähnlich füllt (vgl. Kap. 3.1.3).

Das Besondere an Winklers (2011) Systematisierungsvorschlag ist, dass sie die direkte Wechselwirkung des Supports auf die Verstehensanforderungen (Demand I, II und III) betont (S. 112). Damit entwirft sie eine theoretische Grundlage, die für die empirische Aufgabenforschung wertvolle Operationalisierungsarbeit leistet. Insbesondere Studien, die sich gezielt den Lenkungsgraden im Literaturunterricht (z. B. Heins, 2016; 2017) widmen, profitieren sehr davon. Aber auch für die in dieser Arbeit zentrale Vermittlung von fachdidaktischem Professionswissen in der Lehrerbildung, stellt der Systematisierungsvorschlag ein wichtiges Fundament dar, da die Fähigkeit zur Aufgabenkonstruktion zentraler Bestandteil fachdidaktischer Professionalität ist (Kap. 2.2.1.2). Der Rückbezug auf diese Theorie in hochschulischen Lehr-Lernsituationen sowie deren empirische Nutzung kann bei der Klärung von Fragen helfen wie z. B., anhand welcher theoretischen Grundlage etwa eine aufgabenanalytische Kompetenz bei Lehrkräften aufgebaut werden könne. Die ‚Kunst‘, Aufgaben unter Einbezug all ihrer relevanten Bezugsgrößen zu entwickeln, ist eine Herausforderung, die auch mit den hier vorgestellten Kategorien nicht vollständig geleistet werden kann. Insbesondere braucht eine Diskussion dieser Professionswissensfacette nämlich eine Sensibilisierung für das, was Susteck (2018) „Passungsprobleme“ (S. 182) nennt und was wir im Folgenden als die Forderung nach einer fachspezifischen Adaptivität zu greifen versuchen.

4.2.4 Fachspezifische Adaptivität

Fachspezifische Adaptivität wird hier verstanden als Passung¹⁰⁸ von den in einer Aufgabe gestellten Anforderungen – die sich aus dem Zusammenspiel von Demand und Support ergeben –, dem literarischen Text, auf den sich diese bezieht, und die Lernenden. Damit rekurren wir auf die von J. König, Buchholtz und Dohmen (2015) entworfene Definition von (allgemein-)didaktischer Adaptivität. Diese wird definiert als Verknüpfung von situationalem Wissen über die konkrete Lerngruppe mit konzeptionellem Wissen „über didaktische Maßnahmen und Strategien, die einen adaptiven Unterricht ermöglichen“ (S. 378), was sich durch passgenau konstruierte Aufgaben, i. S. e. „Integrationsbegriff[s]“ (S. 380), zeige. Für die vorliegende Studie ist dieses Verständnis wichtig, wird aber durch das oben eingeführte aufgabenbezogene fachdidaktische Dreieck nach Steinmetz (2020) fachdidaktisch und aufgabenbezogen spezifiziert. Mit der Kategorie der *fachspezifischen Adaptivität* wird eine kumulative Kategorie gebildet, welche sich Aspekten widmet, die die „fachliche Adäquatheit“ (Winkler, 2018, S. 31) von Aufgaben und Aufgabensets betreffen. Über die deskriptive Systematisierung, wie sie anhand von Analysen zu Integrationsgrad, Entscheidungsspielraum und Präzisionsgrad vorgenommen werden kann, sei es – so fordert Winkler in ihrem Forschungsüberblick zum Thema Aufgaben – unerlässlich, die Bezüge zwischen Aufgabe, Zielstellung und Gegenstand zu schärfen; eine Forderung, die „für die

108 Pabst (2019) identifiziert *Passung* als ein zentrales didaktisches Problem und als Voraussetzung eines gelungenen Unterrichts. Sie moniert, dass das (Deutsch-)Lehramtsstudium „eine eindimensionale Sicht auf Unterricht“ (S. 175) vermittele, da es die Dynamik unterrichtlichen Geschehens, die sich zu einem großen Teil aus einer Vermittlung zwischen „den Erfahrungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler einerseits und den fachlichen Gegenständen andererseits“ (S. 176) ergebe, weitestgehend ausblende. Sie fordert bereits für die erste Phase der Lehrerbildung, die Schülerperspektive stärker zu betonen und dadurch eine „wirkliche[] *Passung*“ (Ruf, Hofer, Keller & Winter, 2008, S. 139) als Interdependenz von Angebot und Nutzen i. S. e. *dialogischen Lernmodells* (vgl. ebd.; Hofer-Krucker & Weber, 2020) zu ermöglichen. Der hier dargestellten Notwendigkeit einer Berücksichtigung von Schülerperspektiven bereits im Studium kann grundsätzlich zugestimmt werden. Nichtsdestotrotz liegt der Fokus der vorliegenden Arbeit nicht auf dem prominenten Theorie-Praxis-Problem, welches Papst anspricht. Stattdessen wird angenommen, dass die Auseinandersetzung mit der Konstruktion kognitiv aktivierender, potenziell passgenauer Aufgaben – bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung – den Anwendungsbezug des Ausbildungswissens erhöht. [Vgl. hierzu auch einen Vortrag von M. Dick und Scheubeck (2018), welcher genau dieses Potenzial diskutierte.] Das didaktische Problem der Passung als *Voraussetzung* eines gelungenen Unterrichts wird somit kondensiert und für aufgabentheoretische Überlegungen passgenauer Lerngelegenheiten nutzbar gemacht.

Fachdidaktik normativ nicht verhandelbar [sei]“ (ebd.). (Ebd.)

Fachspezifische Adaptivität soll demnach die für eine Aufgabenanalyse zentralen Parameter Demand und Support um weitere relevante ergänzen und das Einflussgefüge, welches bei der Konstruktion von Textverstehensaufgaben berücksichtigt werden muss, weiter operationalisieren. Dass dabei der oben eingeführte Blick auf *tasks as plan* beibehalten wird, ist der Situation geschuldet, dass die Lehramtsstudierenden in der vorliegenden Studie damit konfrontiert werden, Aufgaben theoretisch im Seminar zu entwerfen, ohne eine konkrete Lerngruppe adressieren zu können. Wie zentral aber gerade die passgenaue Aufgabenkonstruktion für angehende Lehrkräfte in Planungssituationen ist, zeigen J. König et al. (2015) in einer empirischen Analyse von Unterrichtsplanungen im Referendariat exemplarisch auf. Die Beschreibung der situationalen Bedingungen der Lerngruppe können in der vorliegenden Studie, anders als bei König et al., allerdings nur angerissen werden, sodass dieser Aspekt einer fachspezifischen Adaptivität hier auch theoretisch skizzenhaft bleiben wird. Zentral ist aber unbedingt der Blick auf die Passung von didaktischem Ziel und Anforderungsprofil einer Aufgabe, die Frage nach dem Potenzial zur Anregung zum vertieften Verstehen des Textes sowie der Adaptivität eines Aufgabensets. Damit wird der von Winkler (2011) entworfene Systematisierungsvorschlag von Textverstehensaufgaben um zentrale Elemente erweitert, weil diese Teil eines fachdidaktischen Professionswissen sein müssen. Von angehenden Lehrkräften wird gefordert, dass sie im Studium u. a. folgende Fähigkeiten erwerben:

ziel-, schüler- und fachgerechte Planung, Durchführung und Reflexion kompetenzorientierten Deutschunterrichts unter Berücksichtigung individueller Förderbedarfe in heterogenen Lerngruppen, insbesondere bei der Auswahl sprachlicher und literarischer Unterrichtsgegenstände und der Entwicklung von Aufgabenkonzepten, die differenzierte Lernprozesse auf unterschiedlichen Aneignungsniveaus ermöglichen (KMK, 2019, S. 28).

Berücksichtigend, dass im hochschulischen Kontext *eines* Seminars keine Vollständigkeit dieser komplexen Anforderung erreicht werden kann, aber abwägend, welches die für eine *task*

as plan-Situation studentischer Aufgabenkonstruktionen vielversprechendsten Kategorien sind, kann die Fähigkeit zur Entwicklung adaptiver Aufgabenkonzepte somit als ein Kernanliegen in der fachdidaktischen Professionalisierung gewertet werden. Darum wird sie hier theoretisch hinsichtlich dreier Kategorien weiter spezifiziert.

4.2.4.1 Korrespondenz von didaktischem Ziel und Anforderungsprofil der Aufgabe

Die Frage nach der Korrespondenz von didaktischem Ziel und Anforderungsprofil einer Aufgabe rekuriert darauf, dass Lernaufgaben „das potenzielle Niveau der kognitiven Aktivierung der Lernenden sowie deren Verknüpfungstätigkeiten mit dem Vorwissen und neuen Wissensgebieten [bestimmen]“ (Keller & Bender, 2012, S. 8). Das didaktische Ziel gibt also vor, welche kognitive Leistung – meist angegeben anhand eines Operators – von den Bearbeitenden verlangt wird. Allgemeindidaktisch gesehen, wird hier auf die prominente Lernzieltaxonomie von Anderson et al. (2009) Bezug genommen, die, neben den oben bereits eingeführten Wissensdimensionen (deklaratives, konzeptuelles, prozedurales und metakognitives Wissen) bekanntermaßen auch kognitive Operationen dimensioniert. Dabei werden sechs Klassen entworfen: 1) Erkennen und Erinnern, 2) Verstehen, 3) Anwenden, 4) Analysieren, 5) Beurteilen und 6) Entwickeln, Kreieren, Gestalten (S. 28). Es wird diesbezüglich zwar eine Zunahme hinsichtlich der Komplexität der kognitiven Operatoren angenommen (vgl. zum Komplexitätsbegriff Kap. 4.2.4), aber nicht automatisch korrelierend mit einem höheren Schwierigkeitsgrad (ebd.).

Fachspezifisch gedacht, kann man entweder die Unterscheidbarkeit von Lernaufgaben in Erarbeitungs-, Übungs-, Anwendungs-, Transfer- und Evaluationsaufgaben (vgl. Winkler, 2018, S. 31) oder die oben spezifizierte Richtung der mentalen Operatoren (Generierung, Rekonstruktion, Bewertung) (Winkler, 2011, S. 109; Kap. 4.2.3) im Bereich Textverstehen als didaktische Zielsetzung begreifen. Die Terminologie wird in der Literatur gleichermaßen verwendet. Für die vorliegende Arbeit scheint es aber zielführender, die oben eingeführten Ebenen des Textverstehens (Lokalisierung

von Textinformationen, globale Kohärenzetaablierung, Interpretation/Deutung, Textkritik/Bewertung; Kap. 3.1.3) zu nutzen. Sie sind fachdidaktisch gut begründet und lassen sich für die Bestimmung einer Korrespondenz von Anforderungsprofil einer Aufgabe und Anspruch eines Lernziels als „vier Intensionsdimensionen“ (Mägdefrau & Michler, 2014, S. 109) greifen, denen jeweils unterschiedliche Operatoren zugeordnet werden können.¹⁰⁹ Mit *Intention* werden jene didaktischen Anliegen gemeint, „welche die Denk- bzw. Lernprozesse und damit die Arbeitsaufträge [synonym zu Lernaufgaben; M. D.] an ein Lernziel¹¹⁰ binden“ (ebd., S. 105). Im Rahmen einer Untersuchung an Geschichtslehrkräften werden auf ähnliche Weise Intensionsdimensionen bestimmt, die dafür genutzt werden, mögliche „Diskrepanz[en] zwischen Lehrerintention und didaktischem Potenzial“ (ebd.; Titel des Aufsatzes) einer Aufgabe zu identifizieren.¹¹¹ Die Studie ($N = 380$) zeigt, dass sich (hier exemplarisch für das Fach Geschichte) die von den Lehrkräften zu einer Aufgabe angegeben didaktischen Zielsetzungen bzw. Intentionen kaum mit den Experteneinschätzungen decken. Es offenbaren sich vielmehr „deutliche Diskrepanzen zwischen dem, was Lehrkräfte mit ihren Arbeitsaufträgen intendieren und dem, was die Arbeitsaufträge potenziell an Denkvorgängen initiieren können“ (S. 116). Für Studierende des Lehramts Deutsch zeigt eine (nicht

109 Leubner und Saupe (2016) strukturieren für ihr triadisches Textverstehensmodell (welches sich in die Arbeitsphasen Strukturerkennung, Deutung und Wirklichkeitsbezug, etwas abweichend von den hier genutzten vier Ebenen des Textverstehens, unterteilt) Operatoren den Ebenen zu (S. 25–64), was als Folie für die oben präsentierte Bestimmung von Intensionsdimensionen schlüssig ist.

110 Die Theorie bzgl. Lehr- bzw. Lernzielen wurde bereits an anderer Stelle umfangreich erörtert, sodass hier auf eine Detailanalyse verzichtet wird. Verwiesen wird z. B. auf den Überblicksartikel von Dornhauser (2018).

111 Dabei werden die geschichtsdidaktischen Intentionen „(1) Erarbeitung oder Speicherung von Faktenwissen, (2) Verstehen von Zusammenhängen, (3) Förderung der historischen Urteilsbildung, (4) Transferwissen, Gegenwartsbezug und Multiperspektivität“ (Mägdefrau & Michler, 2014, S. 109) aus dem Geschichtslehrplan der bayerischen Realschulen sowie dem geschichtsdidaktischen Diskurs abgeleitet (ebd.). Dass diese Kategorien eine hohe Affinität mit anderen Fachdidaktiken aufweisen, zeigen die Autor*innen exemplarisch am Beispiel des historischen Urteils, welches z. B. „kognitiv gesehen nichts wesentlich anderes als [...] das literarische Urteil des Deutschunterrichts“ (ebd., S. 116) sei. Diese „Gemeinsamkeiten hinsichtlich der erforderlichen Denkopoperationen zwischen den unterschiedlichen Fachdidaktiken“ (ebd.) lässt sich daher als ‚Denkrahmen‘ für eine Theorie der Korrespondenz zwischen Lernziel und Aufgabe begründen. Die Ergebnisse der Studie selbst, die eine hohe Diskrepanz zwischen intendierten Zielen und Aufgabe identifizieren, können natürlich nicht ohne weiteres auf (angehende) Deutschlehrkräfte übertragen werden. Dennoch wird an eine Forderung aus der Studie von Mägdefrau und Michler angeknüpft, nämlich an die, dass es notwendig sei, „bereits im Lehramtsstudium die Konstruktion von Arbeitsaufträgen zu thematisieren und vor allem zu problematisieren“ (S. 117).

empirische) explorative Untersuchung von studentischen Aufgabenreihen zu einem literarischen Text ähnliche Befunde:¹¹² Susteck (2018) erkennt als wiederkehrendes Muster eine deutliche „Kluft zwischen dem [...], was eine Aufgabenstellung verlangt, und dem, was Studierende als Lösung erwarten“ (S. 152) und auch in der Mathematik tritt dieses Phänomen der fehlenden Korrespondenz von intendierter und in der Aufgabe realisierter Anforderung auf (Blömeke, Risse, Müller, Eichler & Schulz, 2006). Wenn aber eine Aufgabe nur dann als zweckmäßig gelten kann, wenn „didaktisches Ziel und Anforderungsprofil einer Aufgabe [...] korrespondieren“ (Winkler, 2011, S. 18), muss eine Theorie von adaptiven Textverstehensaufgaben dies, als zentrales Element von Unterrichtsplanung (Kiper, 2010, S. 50), berücksichtigen. Damit wird die Bedeutung von Aufgaben für einen Lernprozess in ihrer „Funktion [...], gezielt Lernhandlungen zu initiieren und zu steuern“ (Heins, 2017, S. 28) – über den Systematisierungsvorschlag von Winkler (2011) hinaus, der sich auf die Analyse von Einzelaufgaben beschränkt¹¹³ – betont. Denn mit diesem Blick in die Unterrichtstheorie wird auch die steuernde Funktion von Lernaufgaben, die als Set organisiert sind, angesprochen, dieser Aspekt wird weiter unten noch vertieft. Festgehalten werden muss hier, dass eine Korrespondenz von didaktischem Ziel und Anforderungsprofil einer Aufgabe oder eines Aufgabensets demnach dann vorliegt, wenn ein Lernziel dem Anforderungsprofil (vgl. Demand) einer Aufgabe bzw. eines Aufgabensets bzgl. der Intensionsdimension auch entspricht.

Aufgaben werden somit verstanden als Transporteure einer von der Lehrkraft intendierten Zielkonstruktion an die Aufgabebearbeitenden. Im Arbeitsprozess selbst liegt das Ziel eines Bearbeitungsprozesses den Lernenden i. d. R. nicht vor, sodass die Aufgabe hier (einmal mehr) eine vermittelnde Rolle innehat. Dabei ist zu berücksichtigen, dass das „Ziel [...] von den Lernenden

112 Zu den Limitationen der explorativen Untersuchung siehe Sustek (2018, S. 283–286) und daran anschließend die dennoch relevanten Hinweise, die sich aus der Untersuchung für das Thema Aufgabenkonstruktion im Studium ergeben (und auf die in Teilen noch Bezug genommen wird).

113 In der Pilotstudie des Projekts KoAla (Kognitive Aktivierung durch Lernaufgaben im Literaturunterricht) unternimmt Winkler (2017b) eine Ausweitung des Konzepts auch auf die Ebene der Aufgabenimplementation. Hier wird u. a. die „Verarbeitungstiefe“ (S. 87) von Aufgaben hinsichtlich eines Potenzials zur kognitiven Aktivierung in den Blick genommen. Wie sich die vorliegende Studie in diesem Kontext positioniert, wird in Kapitel 8.2 diskutiert.

aufbauend auf den Informationen der Aufgabenstellung und der mentalen Textrepräsentation konstruiert [wird]“ (Heins, 2017, S. 164). Das konstruierte Ziel ist, so Heins (2016), in hohem Maße von den Voraussetzungen der Lernenden abhängig. Das spricht wiederholt für ein hohes Maß an Definiertheit in der Aufgabenstellung, verweist aber gleichzeitig auch auf die Gefahr, die sich v. a. bei der Bearbeitung von mehrteiligen Aufgabensets auftut. Lernende konstruieren aufgrund ihres Vorverständnisses und ihrer ersten Textrepräsentation eine Art Zwischenstand des Verstehens, der aber maßgeblich das Verständnis des in der Aufgabe eingeforderten Ziels beeinflusst (ebd., S. 37; 2017, S. 114). Kommt es hier zu einer „nicht-intendierte[n] Zielkonstruktion der Lernenden[,] führt [dies] zu nicht-gegenstandsangemessenen Verstehensresultaten“ (Heins, 2017, S. 464). Ein Aufgabenset müsse demnach Zwischenstände einholen, um Missverständnisse zu klären und somit die Grundlage für weitere intendierte Verstehensprozesse zu schaffen. Dies könne über sog. „Revisionsaufgaben“ (S. 463) geschehen, welche dazu auffordern, die eigenen Ergebnisse zu hinterfragen, alternative Verstehenshypothesen aufzuwerfen und anhand des literarischen Textes das bisher Verhandelte kritisch zu revidieren (S. 463). Auch die Möglichkeit eines Literarischen Gesprächs¹¹⁴ im Plenum im Wechsel mit Bearbeitungsprozessen anhand eines Aufgabensets wertet Heins als wichtig, um vorzubeugen, „dass objektiv nicht zielführende Aktions- und Handlungsschemata textverstehender Operationen aufgebaut und eingeübt werden, die im Nachhinein wieder aufgelöst werden müssen.“ (S. 464) Daraus wird deutlich, dass der Blick auf die mit einem Aufgabenset verfolgten Ziele insbesondere hinsichtlich ihrer „verstehensleitende[n] Funktion im Verstehensprozess“ (Heins, 2016, S. 33)¹¹⁵ Sorgsamkeit anmahnt. Denn, so sei mit Heins (2017) zusammengefasst, „wenn Lernenden bestimmte Qualifikationen vermittelt werden sollen, so müssen diese definiert sein, damit sie den Lehr-Lernprozess steuern können“ (S. 27).

114 Hierzu sei vertiefend auf den Sammelband von Heizmann, Mayer und Steinbrenner (2020) verwiesen.

115 Dies wird von Heins (2016) mit Bezug zu Grzesik (2005) bzgl. *Lesezielen* derart verhandelt. Ein Übertrag auf die hier behandelte Thematik ist aber unproblematisch, da in beiden Fällen davon ausgegangen wird, dass die Zielkonstruktion festlegt, „welche Operationen vollzogen werden, um das Ziel zu erreichen“ (Grzesik, 2005, S. 144; i. Orig. hervorg.).

4.2.4.2 Anregung zum vertieften Verstehen des Textes

Diese angesprochenen Qualifikationen werden in Aufgaben dann forciert, wenn sie zum vertieften Verstehen eines literarischen Textes anregen. Mit dieser Kategorie findet eine Bezugsetzung zum Integrationsgrad und Präzisionsgrad einer Aufgabe statt; über die Hierarchiehöhe des Textverstehensprozesses und die Detailgenauigkeit, mit der der Text bei der Aufgabebearbeitung berücksichtigt werden muss, hinaus, wird in vorliegender Arbeit aber der Fokus auf die *Kompetenzorientierung* einer Lernaufgabe gerichtet. Das bedeutet, dass die im Kapitel zum Textverstehen beschriebenen Dimensionen literarischer Kompetenz (z. B. Raumstruktur, Figuren, Handlungsverläufe etc.) durch eine zielführende Textverstehensaufgabe adressiert werden sollen. Schilcher und Pissarek (2015b) betonen, „dass es sich dabei um keine ‚Inhaltsstandards‘ handelt – also Wissensblöcke, die stetig erweitert werden –, sondern um prozessuale, transferierbare Fähigkeiten, die dazu dienen, Verstehensprozesse zu vertiefen“ (S. 30). Das ist der zentrale Aspekt, den die Frage nach der Kompetenzorientierung einer Textverstehensaufgabe zu einer Theorie ebendieser beitragen kann: Leitet die Aufgabe zu Verfahren an, die auch auf andere Texte anwendbar sind, indem z. B. transferierbare *Erschließungsstrategien* (z. B. Figuren und ihren Handlungen übertragene Bedeutung zuweisen; die Semantik der Orte kennen und nutzen) angeboten werden (Leubner & Saupe, 2016, S. 44)?¹¹⁶ Und tut sie dies, indem ein Verstehensprozess angeregt wird, der bewusst die Erarbeitung einer (Teil-)Dimension literarischer Kompetenz mit intensiver Textarbeit verknüpft? Dabei gilt:

Hierbei steht nicht die theoretische Aufgabe an sich im Mittelpunkt, sondern ihre Einbettung in den Reflexionsprozess und die Tiefe ihrer Behandlung im Rahmen der Textarbeit. Demnach kann eine Aufgabe wie „Male ein Bild der Hauptperson“ eine kreative Beschäftigung mit oder ohne Einfluss auf das

116 Die Diskussion, ob Textverstehensaufgaben tendenziell auf transferierbare Fähigkeiten abzielen sollen oder lieber auf das Verstehen des Einzeltexts, wird in der Fachgemeinschaft durchaus kontrovers diskutiert (Sustek, 2018, S. 99–102). Für die hier verhandelte Arbeit soll mit Brüggemann (2013) übereinstimmend agiert werden, welcher „über die Bewältigung textspezifischer Verständnisprobleme hinaus[,] den Erwerb eines verstehensvertiefenden Umgangs mit Literatur im Sinne eines strategischen oder metakognitiven Wissens“ (S. 152) fordert.

Textverständnis der Lerner sein, je nachdem, ob sie die Textarbeit intensiviert und die mehrmalige Lektüre erforderlich macht, indem beispielsweise verlangt wird, dass der Zeichnung die im Text genannten Informationen zugrunde liegen müssen. (Kleinbub, 2010, S. 162)

In diesem Verständnis wird nicht die Methode fokussiert, „sondern das Potential, das sie für die kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler bietet“ (Schilcher & Pissarek, 2015b, S. 33).¹¹⁷

Die für den Literaturunterricht bisher differenzierteste Ausarbeitung des *Konzepts kognitiver Aktivierung* liegt von Winkler (2017) für das Projekt KoALa (*Kognitive Aktivierung durch Lernaufgaben im Literaturunterricht*) vor. Sie operationalisiert dieses anhand der im Unterricht eingesetzten Aufgaben und deren Merkmalen bzw. der „Aufgabenstellung und Aufgabenimplementation (bestehend aus Aufgabenbearbeitung, -besprechung und -lösung“ (S. 83). Hierbei wird als *kognitiv aktivierend* auf Ebene der Aufgabenstellung verstanden, wenn Aufgaben(sets) dazu anregen, die Dichotomie zwischen Text- und Schülerorientierung zu überwinden und stattdessen „[s]ubjektive Involviertheit und genaue [Text-]Wahrnehmung miteinander ins Spiel [zu] bringen“ (Spinner, 2006, S. 8). (Winkler, 2017, S. 84–85) Auf Ebene der Aufgabenimplementation werden die Subkategorien „Verarbeitungstiefe“ (S. 87) und „Aufgabenmodifikation“ (S. 88) gebildet. Dabei „gilt die Implementation von Aufgaben dann als kognitiv aktivierend, wenn sie die Lernenden persönlich anspricht sowie zu Begründungen, Elaborationen und Reflexionen ermuntert“ (Winkler, 2017, S.87). Dieser Aspekt ist in KoALa hinsichtlich einer unterrichtlichen Gesprächssituation operationalisiert. Für ein potenziell geplantes Aufgabenset (wie es in der vorliegenden Studie entwickelt wird) wird die Verarbeitungstiefe anhand anderer Kriterien erfasst werden, was in der Besprechung der Analysekriterien für das Auswertungsinstrument

117 Vgl. auch Winkler (2011), die für eine merkmalszentrierte Perspektive auf Textverstehensaufgaben, statt einer methodenorientierten, plädiert. Siehe dazu ebd. S. 26–54.

diskutiert wird (Kap. 6.4.3, siehe auch Kap. 8.2).¹¹⁸ Dennoch sind einige der angesprochenen Aspekte auch bei der Analyse von Aufgabensets, die auf dem ‚Reißbrett‘ entstehen, relevant; sei dies etwa eine „Verstehensorientierung“ (S. 87) oder die Forderung, Reflexionen und Elaborationen anzuregen. Dieser Blick kann insbesondere bei der Untersuchung von Aufgabensets zu einem literarischen Text und einer theoretisch definierten Zielgruppe, denen Lernziele vorangestellt werden, fruchtbar sein.

4.2.4.3 Adaptivität des Aufgabensets

Die Frage nach der Adaptivität eines Aufgabensets schließt sich daher an. Die Erkenntnisleistung des Textverstehensprozesses wird in einem Aufgabenset anhand aufeinander aufbauender Aufgaben sozusagen in ‚Häppchen‘ aufgeteilt. Somit werden Teilergebnisse als Grundlage für weiterführende Textverstehensprozesse nutzbar gemacht. Schlüssig strukturierte Aufgabensets können als „ein Geländer für die Erschließung“ (I. Pieper, 2009, S. 218) den Bearbeitungsprozess vorgliedern. Eine „Reduzierung der Anforderungen an die selbstständige Prozessplanung“ (Heins, 2017, S. 137) würde aber nicht das Niveau der geforderten kognitiven Leistung beeinträchtigen, sondern – insbesondere für Lernende mit weniger Übung – eine zielgerichtete Textarbeit ermöglichen. Pieper (2009) zeigt dies anhand einer kleinen qualitativen Studie an Schülerinnen und Schülern, die im Unterrichtsgespräch ein anspruchsvolles Gedicht interpretieren, auf.¹¹⁹

Heins (2017), welcher die deutschdidaktische Theorie zur Analyse von Aufgabensets maßgeblich vorangetrieben hat,

118 Winkler stellt heraus, „dass das Potenzial zu kognitiver Aktivierung nicht unabhängig von Lernendenvoraussetzungen und Lernzielen bestimmt werden kann“ (S. 81) und moniert, dass in vielen „bestehenden Publikationen bei der Rede von kognitiver Aktivierung Angebot und Nutzung oft verschwimmen.“ (S. 79) Da die vorliegende Studie, anders als KoALA, nicht empirisch auf Unterrichtswirksamkeit zugreifen möchte und somit Aspekte der Implementation nicht berücksichtigen kann, wird in ihr davon abgesehen, vom Potenzial zur kognitiven Aktivierung zu sprechen, wenn Aufgaben(sets) (*task as plan*) hinsichtlich ihrer Anregung zum vertieften Verstehen des Textes analysiert werden.

119 Pieper (2009) analysiert dabei Aufnahmen von Literarischen Gesprächen in drei sechsten Klassen des Gymnasiums zum Gedicht „Zirkuskind“ (Rose Ausländer). Fokus waren Deutungsleistungen anhand der metaphorischen Struktur des Gedichts. Die meisten Schüler*innen waren mit wenig gelenkten Formen der Sinnkonstruktion überfordert, so dass Pieper „stärker strukturierte didaktische Modellierungen“ (S. 217–218) empfiehlt, „die der Lerngruppe ein Geländer für die Erschließung anbieten“ (ebd.).

pointiert, dass eine Analyse von Aufgabensets zu unterscheiden sei von Einzelaufgabenanalysen. Bei einer Analyse von Einzelaufgaben würden die Bezüge zwischen Teilaufgaben, die als Set die Verstehensprozesse aufeinander aufbauend lenken, nicht berücksichtigt und die Leistung, die vorbereitende Aufgaben für weiterführende Prozesse anbieten, Heins nennt dies „Informationsaufbereitung“ (S. 139), würde nicht einbezogen. Diese „Zergliederung des Verstehensprozesses“ (S. 138) beschreibt der Autor folgendermaßen:

Für die Bearbeitung der nächsten Aufgabe werden so gesehen bereits *aufbereitete* Informationen und geknüpfte semantische Zusammenhänge bereitgestellt, auf die zurückgegriffen werden kann, ohne dass die zur Generierung dieser Informationen notwendige textverstehende Operation wiederholt vollzogen werden müssen. In der nachfolgenden Aufgabe können diese Verstehensresultate weiterverarbeitet werden, indem sie integriert, kontrastiert, modifiziert oder verworfen werden, sollten sie sich als nicht tragfähig erweisen. Für das Verstehen der Wirkungsweise von Aufgabensets ist entscheidend, dass die Teilaufgaben im zirkulären Verstehensprozess Informationen aufbereiten und in Form von (Teil-)Verstehensresultaten bereitstellen. (S. 138–139; Hervorh. i. Orig.)¹²⁰

Für eine Analyse von Aufgabensets, die zum Textverstehen anregen, muss demnach berücksichtigt werden, wie das ‚Zusammenspiel‘ der Einzelaufgaben gegliedert ist, ob die *Strukturierung* – oder auch Phasierung – kohärent ist und literarisches Lernen fördert. Es geht also darum, „die Funktion der einzelnen Aufgaben im Kontext anderer Aufgaben im Rahmen der Phasierung von Lernprozessen“ (Leubner & Saupe, 2016, S. 5) zu berücksichtigen. Dabei wird gefragt, ob die Aufgaben „in

120 Für die empirische Untersuchung von Aufgabensets mit starker und schwacher Lenkung und deren Wirkung auf die Verstehensleistung unterschiedlich leistungsstarker Schüler*innen, entwirft Heins ein komplexes Systematisierungsmodell, welches an die kognitive Problemlöseforschung anschließt. Zentral ist dabei die Differenzierung zwischen quantitativer Komplexität (entspricht dem Merkmal *Komplexität*, i. S. e. Variablenanzahl, die zu berücksichtigen ist; vgl. die Ausführungen zu komplexen Problemstellungen in Kap. 4.2.1) und qualitativer Komplexität (entspricht den Merkmalen *Vernetztheit* und *Intransparenz* bei komplexen Problemstellungen in Kap. 4.2.1), da die Teilaufgaben Auswirkungen auf die Komplexität weiterführender Aufgaben haben (Heins, 2017, S. 101–143). Da mit dieser Kategorisierung Detailanalysen geleistet werden, die vierteilige Aufgabensets betreffen und in konkreten Lehr-/Lernsituationen auf ihre Wirkung hin untersucht werden, dies aber in dieser Detailliertheit in der vorliegenden Studie nicht geleistet werden muss (vgl. Kap. 6), soll auf diese vorgeschlagene Systematisierung der Komplexitätsgrade verzichtet werden.

einem sachlogisch konsekutiven Zusammenhang“ (Steinmetz, 2020, S. 100) stehen und die Lernenden dazu anregen, „die Sinnkonstruktion Schritt für Schritt selbst zu vollziehen“ (ebd.). Ist dies der Fall, ließe sich, so Steinmetz, von „[v]erstehenssequenzierende[n] Aufgaben“ (S. 99; Hervorh. i. Orig.) sprechen.¹²¹ Da es sich bei einer verstehenssequenzierenden Strukturierung um ein Unterstützungsangebot im Textverstehensprozess handelt, ordnet Letztgenannter dies der Kategorie Support zu (S. 237).

Mit der Kategorie *Adaptivität des Aufgabensets* werden, wie zu Beginn dieses Teilkapitels angerissen, die vielfältigen Beziehungsgefüge angesprochen, welche bei der Bemühung um ‚passgenaue‘ Aufgabenarrangements beachtet werden müssen. Noch einmal aufgegriffen werden soll die Forderung der Kultusministerkonferenz, dass angehende Lehrkräfte im Studium für die „ziel-, schüler- und fachgerechte Planung, Durchführung und Reflexion kompetenzorientierten Deutschunterrichts“ (KMK, 2019, S. 28), insbesondere durch die „Entwicklung von Aufgabenkonzepten“ (ebd.) qualifiziert werden sollen. Die oben diskutierten Kategorien können angehenden Lehrkräften insbesondere bei der ziel- und fachgerechten Planung von kompetenzorientiertem Literaturunterricht hilfreich sein und bestimmen daher die theoretische Grundlage im Treatment dieser Arbeit.

Die Aspekte der Durchführung und Reflexion von Aufgabenarrangements im Literaturunterricht fallen in den Bereich der Aufgabenwirksamkeitsforschung, welcher hier nicht im Fokus steht. Auch der notwendige Fokus adaptiver Aufgabenkonzepte, die Heterogenität der Lerngruppe zu berücksichtigen, wie dies etwa König, Buchholtz und Dohmen (2015) in ihrem Konzept einer didaktischen Adaptivität fordern, wird hier nur ‚gestreift‘: Für eine schülergerechte Differenzierung und Individualisierung anhand von Aufgaben ist eine Diagnostik und Beobachtung der Lernenden unumgänglich (Pronold-Günthner, 2018, S. 192).

121 Anders als Heins (2017) sieht Steinmetz (2020) die Zusammensetzung von Teilaufgaben, die sukzessive ein Textverstehen anbahnen, als *eine* Textverstehensaufgabe, die lediglich in unterschiedliche Arbeitsschritte gegliedert sei (S. 99). In dieser Arbeit wird aber weiterhin von Aufgabensets die Rede sein, um diese von der Einzelaufgabe abgrenzen zu können.

Dies ist aber nicht Fokus der vorliegenden Studie.¹²² Stattdessen wird das Differenzierungspotenzial in Aufgabenentwicklungen mitgedacht, wenn unterschiedliche Schwierigkeitsgrade, Unterstützungsmaßnahmen, Erschließungsstrategien und progressive Lernstrukturen in Aufgabensets gestaltet werden. Damit wird davon ausgegangen, dass die oben eingeführten Kategorien das theoretische Grundgerüst darstellen, um das Anforderungsniveau einer Aufgabe und den Grad der Unterstützung kriteriengeleitet zu justieren.

Um aus der Perspektive angehender Lehrkräfte notwendige Entscheidungen bei einer Textaufgabenkonstruktion zusammenzufassen und noch transparenter zu machen, wird das in Kapitel 4.1 eingeführte aufgabenbezogene didaktische Dreieck, wie es Steinmetz (2020, S. 64) vorstellt, anhand der bisher diskutierten Forschungsergebnisse zu Textverstehensaufgaben hier weiter spezifiziert. Gleichzeitig werden dadurch die Abhängigkeiten der einzelnen dargestellten Aspekte untereinander deutlich und in ihren Bezügen präzisiert. Denn aus Sicht der Problemlöseforschung machen die „Verflechtungen von Variablen in einem System“ (Funke, 2003, S. 129)

es für die problemlösende Person erforderlich, ein Modell dieser Abhängigkeiten aufzubauen und dieses bei späteren Eingriffen zu berücksichtigen. Ohne ein derartiges Modell würde die Gefahr bestehen, dass bei Eingriffen an bestimmten Variablen aufgrund der Vernetztheit unvorhergesehene Nebenwirkungen an anderen Stellen im System auftreten könnten (ebd.).

Das hier neu entstehende *textaufgabenpezifische didaktische Dreieck mit Entscheidungsfeldern* (Abb. 8) will diese Abhängigkeiten aufzeigen und dient als Grundlage dafür, dass die Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben für die vorliegende Arbeit operationalisiert werden kann (Kap. 4.3).

122 Für Strategien zur Gestaltung von Differenzierungsmöglichkeiten im unterrichtlichen Lehr-Lernarrangement – sei dies bzgl. sozialer Indikatoren, didaktischer Aspekte, methodisch oder arbeitsorganisatorisch – siehe Brand (2017, S. 408–409).

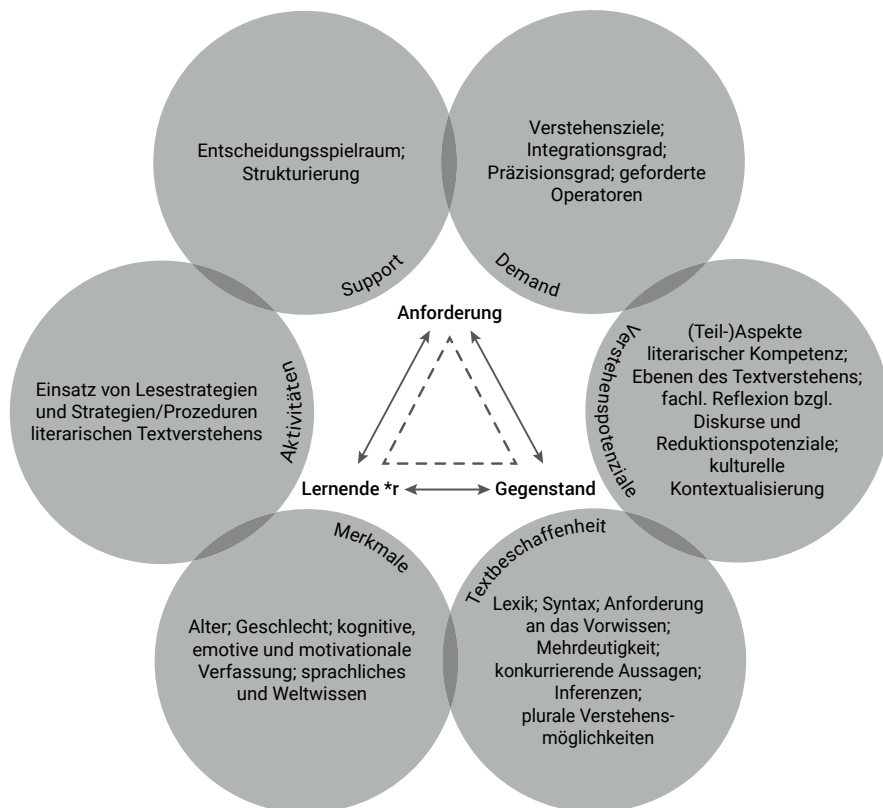


Abbildung 8. *Textaufgabenspezifisches didaktisches Dreieck mit Entscheidungsfeldern*

Die Kategorie *Anforderung* wird dabei bestimmt durch Support und Demand. Die erstgenannte Subkategorie wiederum muss hinsichtlich einer Determinierung des Entscheidungsspielraums einer Aufgabe und der verstehensunterstützenden Strukturierung eines Aufgabensets differenziert werden. Hinsichtlich einer Aufgabenkonstruktion mitzudenken sind also Instruktionen bzw. Hinweise, die dabei unterstützen, „den vom Text geforderten Verstehensprozess [zu] strukturieren und [zu] rahmen“ (Winkler, 2010, S. 110) bzw. diesen herauszufordern.¹²³ Die zweite Subkategorie, Demand, beeinflusst weiterhin

123 Damit wird die Familienähnlichkeit mit dem Konzept des Promptings evident. Prompts werden ebenfalls als Hinweisreize begriffen (Kap. 2.2.1.4), die (Aufgaben-)Bearbeitungsprozesse beeinflussen. Da der Begriff im deutschdidaktischen Kontext aber nicht geläufig ist, soll weiterhin von Support gesprochen werden, wenn es um Aufgabenforschung geht und das Konzept des Promptings im hochschulischen Lehr-Lernkontext verankert werden. Auch ist das Konzept der Prompts, wie es in dieser Arbeit eingeführt wurde, mehrdimensionaler (z. B. hinsichtlich der Form) als das des Supports.

maßgeblich die Anforderungen einer Textverstehensaufgabe. Sie wird durch gesetzte Verstehensziele, den Integrationsgrad, den Präzisionsgrad sowie die geforderten Operationen bestimmt (Kap. 4.2.1 bis 4.2.3).

Gleichzeitig ist sie deutlich von der Beschaffenheit des *literarischen Textes* (Gegenstand) abhängig. Insbesondere die textimmanenten Verstehenspotenziale müssen für eine Aufgabenkonstruktion identifiziert werden. Grundlegend sind hinsichtlich des Textes literaturwissenschaftliche Analysen vorzunehmen: Dies betrifft etwa eine fachliche Reflexion darüber, in welchem Maß auf vorhandene fachwissenschaftliche Diskurse zu einem Text einzugehen sei oder schlicht die Erarbeitung eines belastbaren Textverstehens durch die Lehrkraft selbst (Kap. 3.4). Es gilt eine Vielzahl an textbezogenen Entscheidungen beim Austarieren der Anforderung unter Berücksichtigung eines literarischen Textes bei einer Aufgabenkonstruktion zu treffen.

Auch sind adäquate Erschließungsstrategien, die auf einem Modell literarischer Kompetenz beruhen, notwendigerweise zu wählen, um ein langfristiges, kumulatives literarisches Lernen möglich zu machen, das über die Einzeltextbetrachtung hinaus geht. Die Erschließungsstrategien regen idealerweise zum vertieften Verstehen des Textes an und evozieren Aktivitäten bei den Lernenden, die auf unterschiedliche Texte transferierbar sind (Kompetenzorientierung). Die *Lernenden* wiederum bringen heterogene Voraussetzungen mit, was deutlichen Einfluss auf das Vorverstehen eines Textes und somit auf die in der Aufgabe geforderten Zielstellung hat (Kap. 4.2.4.1). Der Support kann hier Regulierungsarbeit leisten, indem der Entscheidungsspielraum mit dem Anforderungsprofil der Aufgabe so ausbalanciert wird, dass weder Unterforderung noch Überforderung bei den Lernenden geschieht.¹²⁴ Dies setzt allerdings eine hohe diagnostische Kompetenz der Lehrkraft voraus. Ohne

¹²⁴ Empirisch ist noch nicht abschließend geklärt, wie viel Lenkung, gerade für Schüler*innen mit besseren Verstehensvoraussetzungen, zielführend ist, so Dawidowski (2020, S. 90); Heins (2019); I. Pieper (2016, S. 146). Die Frage, wieviel Determiniertheit bzgl. Ausgangszustand, Lösungsprozess und Endergebnis in einer Aufgabenstellung sinnvoll ist, sodass weder Über- noch Unterforderung geschieht, ist insofern kritisch, weil man annimmt, dass der Einsatz von Verstehenssupport die Leistungsstreuung zwischen schwächeren und stärkeren Schülerinnen und Schülern verstärken kann (Steinmetz, 2020 spricht von einem sog. *Matthäus Effekt*; S. 222), gleichzeitig aber insbesondere schwächere Lernende davon deutlich profitieren (Heins, 2017; Steinmetz, 2020).

Anspruch auf Vollständigkeit seien diese vielfachen Bezüge in dem für Textverstehensaufgaben adaptierten didaktischen Dreieck skizziert. Es zeigt auf, dass Aufgabenkonstruktion als komplexe Problemstellung zu begreifen ist, die eine Vielzahl unterschiedlicher Variablen in unterschiedlichen Abhängigkeitsverhältnissen berücksichtigen muss.

4.2.5 Verortung in der deutschdidaktischen Aufgabenforschung

Um die vorliegende Arbeit in den aufgabendidaktischen Forschungsdiskurs einzuordnen, sei mit Winkler (2018) unterschieden in „a) Forschungsansätze, in denen Aufgaben *Gegenstand* der deutschdidaktischen Forschung sind [und] b) Forschungsansätze, in denen Aufgaben als *Medium* zur Operationalisierung deutschdidaktisch relevanter Konstrukte fungieren“ (S. 29; Hervorh. i. Orig.). Dabei kann in ersterem Feld unterschieden werden zwischen Studien, die das Potenzial von Aufgaben (*task as plan*) untersuchen, und solchen, die deren Wirksamkeit im unterrichtlichen Geschehen in den Blick nehmen (*task in process*) (ebd.).

Zur *Aufgabenpotenzialforschung* gehören erstens die Untersuchungen und Konstruktionen der Testaufgaben in den standardisierten länderübergreifenden Vergleichstests (Becker-Mrotzek, 2014, 2015; Behrens, Bremerich-Vos, Krelle, Böhme & Hunger, 2016; Bremerich-Vos, Granzer, Behrens & Köller, 2017; Schweizer, 2007). Zweitens ist die „Lernaufgabenpotenzialforschung“ (Heins, 2017, S. 24) zu nennen, welche „das didaktische Potential von Lernaufgabenstellungen zur Anregung bestimmter Lern- und Verstehensprozesse und zur Erreichung curricularer Intentionen zu bestimmen“ (S. 25) versucht. Darunter fallen Lehrwerk- und Lehrmaterialanalysen (z. B. Köster, 2003; Riegler, 2012; Winkler, 2006) aber auch Aufgabenkonstruktionen unter Rückbezug kompetenztheoretischer Bezüge (z. B. Zabka, 2006; Leubner & Saupe, 2016), denen allerdings oft eine empirische Erprobung fehlt.¹²⁵ Eine empirisch basierte Aufgabenentwicklung lässt sich u. a. bzgl. des Aufgabentyps *Materialgestütztes Schreiben* sowohl für Leistungs- als auch für Lernaufgaben nachvollziehen

¹²⁵ Dies wird zunehmend kritisch diskutiert (z. B. von Pflugmacher, 2015), weil die Annahme, dass theoretisch stringente Unterrichtsmodelle bzw. Aufgabenarrangements auch den erhofften positiven Effekt haben, nicht evidenzbasiert dargelegt wird.

(Feilke, Lehnen, Rezat & Steinmetz, 2016). Lernaufgabenpotenzialforschung versucht zusammenfassend, anhand „konzeptuelle[r] Analyse[n]“ (Leuders & Philipp, 2014, S. 150) Lernaufgaben hinsichtlich ihrer Potenziale für Lernprozesse kriterienbasiert zu bestimmen und gemäß ihrer Interdependenzen zu systematisieren. Damit liefert sie wichtige Erkenntnisse für weiterführende Forschungen, allerdings müssen die Erkenntnisse insbesondere hinsichtlich ihrer (impliziten) Normativität analysiert werden und lassen noch keine Rückschlüsse auf eine tatsächliche Wirksamkeit im konkreten Lehr-/Lernkontext zu.

Dies möchte die *Aufgabenwirksamkeitsforschung* leisten, welche auch als Teilbereich einer fachspezifischen Unterrichtsforschung begriffen werden kann. Hier wird versucht, „das Verhältnis von theoretischem Potential und tatsächlicher Wirkung einer Aufgabe anhand von Lernerfolgsmessungen zu bestimmen“ (Heins, 2017, S. 62). Dazu gehören etwa Studien, die sich mit dem Grad der Lenkung einer Aufgabe auseinandersetzen (z. B. Fritzsche, 2006; Köster, 2008; Schüler, 2017; Winkler, 2005), aber auch der enorme Einfluss der Lehrperson bei der Aufgabenstellung (z. B. Artelt et al., 2004; Winkler, 2005) kann in den Blick gerückt werden. Dennoch kritisiert Heins (2017), dass diese Studien oftmals mit dem Problem der Nicht-Replizierbarkeit zu kämpfen hätten, auch weil die Unterrichtssituation von einer Vielzahl komplexer Variablen abhängt, welche nur schwer kontrollierbar seien (S.78).¹²⁶ Zudem moniert er: „Durch den Einblick darein, was wirksam und was weniger wirksam ist, erfährt man aber wenig bis nichts über die Wirkmechanismen: Wie entfaltet sich die Wirkung bzw. inwiefern kann sich die Wirkung nicht entfalten?“ (S. 63) Daher plädiert er für mehr Untersuchungen, die „anhand von Lernenden-Spuren die Verstehensentwicklung aufdeck[en]“ (S. 100). Einige Quasi-Experimente, mit sowohl quantitativer als auch qualitativer Methodik, lassen sich hier einordnen. Sie fokussieren den Verstehensprozess. Dazu gehört zunächst Heins' (2017) „Qualitatives Experiment“, welches oben bereits skizziert wurde. Ebenso dazu gehört aber auch die Wirksamkeitsprüfung des von Steinmetz (2020) entwickelten Supportmodells auf das

126 Weitere Kritikpunkte an einer „Verstehensproduktperspektive der Lernaufgabenwirksamkeitsforschung“, wie Heins (2017) es nennt, finden sich bei ebd., S. 77–79.

Lernerleben. Durch gleichzeitige Prüfung der Interpretationsleistung der Lernenden verknüpft Steinmetz die „Verstehensproduktperspektive“ (Heins, 2017, S. 62) und die „Verstehensprozessperspektive“ (S. 93).

Die vorliegende Studie positioniert sich zu einem Teil in der Lernaufgabenpotenzialforschung. Sie stellt das Potenzial von Textverstehensaufgaben in den Fokus, welches sie – wie oben geschehen – zunächst kategorial bestimmt. Anders als bei Untersuchungen, die die Entwicklung ‚guter‘ Aufgaben für den Literaturunterricht anstreben, geht es vielmehr darum, einen Brückenschlag in die hochschulische Professionalisierung angehender Deutschlehrkräfte vorzunehmen und deren Kompetenzentwicklung am Beispiel der zentralen fachdidaktischen Professionswissensfacette Aufgabenkonstruktion nachzuzeichnen. Daher positioniert sich die vorliegende Arbeit weiter in einem Forschungsfeld, in welchem „Aufgaben als *Medium* der Operationalisierung fachdidaktischer Konstrukte fungieren“ (Winkler, 2018, S. 29; Hervor. i. Orig.).

Um dieses Forschungsfeld zu spezifizieren, sei exemplarisch die oben bereits eingeführte Studie KoALa genannt (Winkler, 2017). Diese operationalisiert einen zentralen Aspekt von Unterrichtsqualität – das Potenzial zur kognitiven Aktivierung der Schülerinnen und Schüler¹²⁷ – über die im Literaturunterricht gestellten Aufgaben, also deren Merkmale und Implementation. Nun soll in der hier behandelten Studie nicht Unterrichtsqualität untersucht werden, aber es besteht eine andere Strukturähnlichkeit. Das Potenzial zur kognitiven Aktivierung liege, so Winkler, „auf der Tiefenstrukturebene von Unterricht“ (S. 81):

D. h. weder das Potenzial des Unterrichts zu kognitiver Aktivierung noch die kognitive Aktivierung der Lernenden selbst sind direkt beobachtbar und können insofern nicht an sog. Oberflächenstrukturen des Unterrichts – Sozialformen, Unterrichtsmethoden oder Organisationsformen – festgemacht werden (vgl. u. a. Kleinknecht & Bohl, 2010; Oser & Baeriswyl, 2001). Entsprechende Indikatoren müssen also forscherseitig gesetzt werden. (Ebd.)

127 Zum Forschungsstand zum Thema *kognitive Aktivierung* siehe Winkler (2017b, S. 81–82).

Diese forscherseitige Setzung über Aufgaben, ist im Bereich der kognitiven Aktivierungsforschung mehrfach vorgenommen worden (Hanisch, 2015; Lotz, 2016; Winkler, 2017). Ähnlich wie dieses Konstrukt ist aber auch das in dieser Studie zentrale *vernetzte Professionswissen*, welches Studierende durch ein de-fragmentierendes Hochschulseminar erwerben sollen, ein tiefenstrukturelles Phänomen, das nicht durch die Beobachtung oberflächlicher Aspekte erhoben werden kann. Inwiefern eine Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben die elaborierten Transferprozesse zwischen Fachwissen und fachdidaktischem Wissen vernetzt abbilden kann und somit *Aufgaben als Medium der Operationalisierung von de-fragmentierendem Professionswissen* fungieren können, soll im Folgenden zunächst theoretisch geprüft werden. Die in Kapitel 2.2.1.4 eingeführte Studie von Wäschle et al. (2015) mit angehenden Geschichtslehrkräften verweist allerdings bereits darauf, dass sich die Konstruktion von Lernaufgaben, in Kombination mit Prompts, die die Vernetzung anregen, möglicherweise als Operationalisierung für die Abbildung integrativen Professionswissens eignet. Über die experimentelle textbasierte Vernetzungsarbeit, wie sie in jener Studie vorliegt, hinaus wird in der vorliegenden Arbeit eine hochschuldidaktische Intervention ergänzt, so dass das zu messende Konstrukt noch an Komplexität gewinnt.

4.3 AUFGABENKONSTRUKTION ALS KOMPETENZ

Textverstehensaufgaben zu konstruieren, so konnte bislang gezeigt werden, ist eine anforderungsreiche bzw. komplexe Problemstellung. Dabei gilt, dass *Komplexität*, bestimmt durch die „Anzahl beteiligter Variablen“ (Funke, 2006, S. 399), verlangt, diese Variablen möglichst präzise zu erfassen. Stellt man den Bezug zu dem oben entwickelten *textaufgaben-spezifischen didaktischen Dreieck mit Entscheidungsfeldern* (Abb. 8) her, bedingt das mindestens die Durchdringung der Konzepte, welche die drei Hauptkomponenten *Anforderung*, *literarischer Text* und *Lernende*r* konstituieren: also Demand und Support, Textbeschaffenheit und Verstehenspotenziale (auf Grundlage eines Modells literarischer Kompetenz), Merkmale der Lernenden und deren Aktivitäten. Erst die fundierte Auseinandersetzung

mit diesen Konzepten, macht diese flexibel einsetzbar und ermöglicht somit eine „Komplexitätsbewältigung als Bedeutungsgebung“ (Funke, 2006, S. 400), indem sie sinnvoll miteinander kombiniert und strukturiert werden.

In unserem Fall interagieren die angesprochenen Variablen alle miteinander. Gerade der Aspekt der Vernetztheit stellt nochmals deutlich heraus, dass die (angehende) Lehrkraft zunächst selbst ein belastbares Textverstehen entwickeln muss, bevor sie Aufgaben dazu konstruieren kann, eine Herausforderung, die selbst für Studierende höheren Semesters schwierig zu sein scheint (Kap. 3.3). Hinsichtlich studentischer Aufgabenkonstruktionen kristallisiert Susteck (2018) als Herausforderung für die Konstrukteur*innen heraus, dass „in vielen Fällen keine oder ungenaue Lenkungen“ (S. 290) gewährt werden, wenig Support angeboten wird und die Aufgaben „nicht nur lösungs-, sondern auch prozessoffen“ (ebd.) konstruiert werden. Auch wenn herausgestellt wird, dass der Forschungsdiskurs insbesondere bzgl. eines adäquaten Lenkungsgrads durchaus divers ist, ist der „Verzicht auf den Versuch, ihre [die der Aufgaben; M. D.] Komplexität zu kontrollieren“ (ebd.) insofern zentral, als Susteck einen möglichen Grund dafür in der „Fragilität“ (S. 291) der fachwissenschaftlichen Kompetenz sieht:

Die Lösungsoffenheit von Aufgaben und die in ihnen vermiedene Lenkung scheinen teils *auch* Reaktionen auf Schwierigkeiten ihrer AutorInnen zu sein. Sie geht aus dem Problem hervor, dass die Limitierung von Lösungsmöglichkeiten die Fähigkeit voraussetzt, selbst plausible Lösungen zu entwickeln und einzugrenzen sowie sprachlich auf sie hinzulenken. (S. 291–292; Hervorh. i. Orig.)

Diese Schwierigkeit hängt wahrscheinlich auch mit dem zusammen, was Funke (2006) bei komplexen Problemen *Polytelie* (‚Vielzieligkeit‘) nennt: „Gemeint ist damit, dass keine eindimensionale Bewertung eines Lösungsvorschlags möglich ist, sondern multiple und unter Umständen sogar gegenläufige Bewertungskriterien zu einem integralen Urteil geführt werden müssen“ (S. 409). Die Besonderheit des Gegenstandes verlangt genau das: die „kognitive Bewältigung systematischer Mehrdeutigkeit, da viele literarische Texte durch die Konkurrenz

von Aussagen, Aussagenverknüpfungen und provozierten Inferenzen eine Pluralität der Verstehensmöglichkeiten eröffnen“ (Zabka, 2006, S. 83). Für die Aufgabenkonstruktion bedeutet das, dass die angehende Lehrkraft die Mehrdimensionalität der im literarischen Text angelegten Verstehenspotenziale selbst identifizieren können muss und auch mit textinternen Widersprüchen umzugehen weiß. Erst auf Grundlage einer eigenen literarischen Kompetenz, so die These, könne ein „integrales Urteil“ souverän gefällt werden, welche Verstehensprozesse für die Schülerinnen und Schüler anhand des literarischen Textes in einer Aufgabe anzustoßen wären.

Die Herausforderung an die Lehramtsstudierenden, Textverstehensaufgaben zu konstruieren, soll im Folgenden anhand dreier Modelle – eines allgemeindidaktischen und zweier literaturdidaktischer – noch transparenter gemacht werden, sodass daraus die zentralen Anforderungen an eine Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben durch Studierende abgeleitet werden können (Kap. 4.4).

4.3.1 Allgemeindidaktisches Designmodell zur Lernaufgabenerstellung (Richter, 2010)

Mit dem „Designmodell zur Gestaltung von Lernaufgaben“ (S. Richter, 2010, S. 19) entwirft Richter ein fächerübergreifendes Modell, welches v. a. in der Aufgabenentwicklung von Lehrwerksaufgaben Anwendung finden soll, weil es, aufgrund des hohen Arbeitsaufwandes, der damit verbunden ist, für unterrichtliche Situationen zu umfassend sei (S. 26). Dennoch soll das Modell hier skizziert werden, auch weil es dem Gedanken Rechnung trägt, dass Aufgabenkonstruktion „als komplexes Entscheidungsproblem bezeichnet werden [können.] Denn zwischen den [...] Faktoren ergibt sich rasch eine kaum zu überschauende Anzahl von Kombinationsmöglichkeiten und Wechselbeziehungen“ (S. 19). Dieser Problemlage zu begegnen, ohne sie zu simplifizieren, versucht SEGLER (steht für: *systematische und entscheidungstheoretisch gestützte Gestaltung von Lernaufgaben*).

Dabei werden zwei Phasen unterschieden, welche jeweils begleitet anhand von „Prüflisten“ (S. 20), in Teilschritte untergliedert, erarbeitet werden:

1. Konzeptionelle Vorarbeiten:

- Strukturierung des Fachinhalts
- Entwicklung und Auswahl von Lernergebnissen
- Zuordnung von Lernaktivitäten
- Bestimmung der semantischen Reichweite

2. Herleitung der Lernaufgaben:

- Entwicklung erster Aufgabenentwürfe
- Einsatz von Motivationsstrategien
- Berücksichtigung kognitiver Stildimensionen
- Ausgestaltung der Lernaufgaben
- Revision (ebd.)

Die einzelnen Schritte werden hier in aller Kürze skizziert; für eine ausführliche Darstellung sei auf die Dissertation von S. Richter (2009) verwiesen. Bezüglich der konzeptionellen Vorarbeiten erhält die Strukturierung des Fachinhalts bei Richter hohe Aufmerksamkeit, indem anhand eines Begriffsnetzes (*Concept Map*) die Struktur des Inhalts analysiert und visualisiert wird. Die Bezüge zwischen den Schlüsselkonzepten werden begrifflich bestimmt, so dass der Fachinhalt – auch wenn er eine hohe Anzahl an interdependenten Variablen enthält (vgl. *Vernetzung* und *Komplexität*) – in einem übersichtlichen Strukturmodell zugänglich gemacht werden kann. In einem zweiten Schritt wird die *Concept Map* dahingehend untersucht, an welcher Stelle sich sinnvoll „Lernergebnisse“ (Richter, 2010, S. 21) anschließen lassen. Diese werden gleichgesetzt mit Aspekten von Kompetenz, die sowohl deklarative und prozedurale Wissensaspekte umfassen können, als auch strategisches, situatives oder Transferwissen (ebd.): „Anhand einer Prüfliste wird so die ursprüngliche Begriffsnetzdarstellung schrittweise in eine Abbildung möglicher Lernergebnisse transformiert. Aus den entwickelten potenziellen Lernergebnissen werden dann diejenigen gewählt, für die Lernaufgaben erstellt werden sollen“ (ebd.). Dafür wird aus der Bezug-Setzung von fachlichem Inhalt und angestrebten Lernergebnissen nun im nächsten Schritt ein „Prozess der Analyse und Synthese“ (ebd.) vorgenommen, wenn konkrete Lernaktivitäten zugeordnet werden. Diese Analysen sollen sowohl auf einer Makroebene („Differenzierung

von Klassen oder Gesamtheiten erfolgt über die Bildung oder Zerlegung von Abstrakta“; ebd.) als auch auf einer Mikroebene (Beschreibung der Aktivitäten als „geistige Elementaroperationen“; S. 22) erfolgen, sodass für „jedes Lernergebnis [...] untersucht [wird], welche Lernaktivitäten erforderlich sind, um es zu erreichen“ (ebd.). Als letzter vorbereitender Schritt wird gefragt, „ob sich die Lernaufgabe auf direkt im Lernmaterial enthaltene Informationen beziehen oder darüber hinausgehen“ (ebd.). Mit der „Bestimmung der semantischen Reichweite“ (ebd.) wird auf Kintsch (2005) Bezug genommen. Hierbei wird gefragt, inwiefern die geplanten Lernaktivitäten unmittelbar anhand des Lernmaterials, welches dem Aufgabenbearbeitenden vorliegen soll, durchgeführt werden können (geringe semantische Reichweite). Ist dies nicht der Fall, müssen also darüber hinaus Wissensbestände aktiviert werden, wird von einer hohen semantischen Reichweite gesprochen (ebd.).

Für vorliegende Arbeit gälte demnach: Eine geringe semantische Reichweite ist in Bezug auf textverstehende Operationen vorliegend, wenn lediglich Informationen im Text lokalisiert werden müssen oder eine globale Kohärenz, ein mentales Modell des literarischen Textes, etabliert wird. Eine hohe semantische Reichweite hätten Aufgaben, welche auf das Erkennen von Sinn, die Abstraktion einer Kernbotschaft des Textes oder auf Bewertung und Reflexion abzielen, da hier Zusatzwissen integriert werden muss. Die oben eingeführte Kategorie des *Integrationsgrads* (Kap. 4.2.1) entspricht dieser Modellierungsstufe.

Aus diesen Voranalysen sollen im Folgenden Lernaufgaben als ‚Rohlinge‘ entworfen werden. Diese sollen bzgl. der „Komponenten *Information, Reiz, Reaktion* und *Rückmeldung*“ (S. 23; Hervorh. i. Orig.) transparent sein. Damit werden die in dieser Arbeit weiter oben eingeführten Kategorien Determiniertheit von Ausgangszustand, Lösungsprozess und Endzustand abgedeckt (Kap. 4.2.2), also die Fragen „Worum geht es?“, „Was soll ich tun?“ und „Wie soll das Ergebnis aussehen?“ (ebd.) in der Aufgabenstellung berücksichtigt. Zusätzlich wird über die Form der Rückmeldung nachgedacht, etwa ob Musterlösungen anzubieten sind (ebd.). Auch fallen in diese Kategorie Entwürfe, die unterschiedliche Explizierungsgrade aufweisen, also hinsichtlich des Supports variieren: „Ziel ist es, die möglichen

Aufgabenvarianten planmäßig zu prüfen und daraus diejenigen auszuwählen, die für den gegebenen Kontext sinnvoll sind“ (ebd.). Diese Entwürfe werden anschließend verfeinert, indem zunächst anhand einer Prüfliste der „Einsatz von Motivationsstrategien“ (S. 24) reflektiert wird. Dies soll der „Erhaltung von Aufmerksamkeit, [der] [...] Verdeutlichung der Relevanz der Aufgabeninhalte für die Lernenden, [und der] [...] Herstellung von Erfolgszuversicht und Zufriedenheit“ (ebd.) dienen und auch die Phasierung der Aufgaben in einem Set adressieren. Darüber hinaus regt SEGLER dazu an, unterschiedliche kognitive Stile in einem Aufgabenset zu berücksichtigen: „Kognitive Stile beschreiben die gewohnheitsmäßige und präferierte Art von Menschen, wie sie Informationen verarbeiten, organisieren und repräsentieren“ (ebd.). Dabei wird unterschieden zwischen *Holisten* (Präferenz liegt in Gesamtsicht des Problems), *Analytikern* (Strukturierung der Informationen in Kategorien und Unterkategorien), *Verbalisierern* (verbale Informationsverarbeitung bevorzugt) und *Visualisierern* (bevorzugt bildliche Darstellung). (Ebd.) Erst wenn hier eine ansprechende Varianz gewährleistet werden kann, erfolgt in einem letzten Schritt die eigentliche „Ausgestaltung der Lernaufgaben und Revision“ (S. 25). Hier werden alle vorherigen Aspekte in der letzten Version der Lernaufgabe verdichtet und diese sorgsam ausformuliert und adäquat medial repräsentiert. Eine abschließende Prüfliste ermöglicht eine letzte Revision.

Auch wenn SEGLER bisher für die Planung von Lernaufgaben im Literaturunterricht nicht empirisch geprüft wurde,¹²⁸ bietet das allgemeindidaktische Designmodell dennoch einige Aspekte, die bei der Entwicklung eines Kompetenzmodells relevant sein können, u. a. die sorgfältige Auseinandersetzung mit dem fachlichen Gegenstand und das Bemühen, die daraus abgeleiteten Lernaktivitäten hinsichtlich der unterschiedlichen Wissensarten zu reflektieren und auf das Lernmaterial rückzu beziehen. Insbesondere aber verdeutlicht es die Tatsache, dass „Lernaufgabengestaltung in einem Netzwerk interagierender Faktoren, die gemeinsam und gleichzeitig wirken“ (ebd., S. 19), stattfindet.

128 Siehe für eine exemplarische Erprobung des Modells anhand von Aufgabenentwicklungen für den Literaturunterricht und der dahingehend kritischen Reflexion von SEGLER Susteck (2018, S. 131–142).

4.3.2 Literaturdidaktisches Grundmodell für die Aufgabenkonstruktion (Leubner & Saupe, 2016)

Neben dem allgemeindidaktischen Modell SEGLER, welches insbesondere den Aspekt einer hohen Vernetzung in der Aufgabenkonstruktion unterstreicht, wird von Leubner und Saupe (2016) ein nicht empirisches Modell, aber eines, dass sich an der häufig hermeneutisch geprägten schulischen Praxis im Literaturunterricht orientiert, angeboten. Sie entwickeln Strategien zur Aufgabenkonstruktion und -analyse, die auf dem in Kapitel 3.2.3 vorgestellten triadischen Verständnis einer Textverstehenskompetenz fundieren. Das Modell für die Aufgabenkonstruktion ist insofern interessant, als es im engen ‚Schulterchluss‘ zu literaturunterrichtlichen Lernsituationen gedacht wird (was an einigen Punkten auch kritisch zu reflektieren ist).¹²⁹ Dabei sehen die Autor*innen als zentrale Aspekte einer Einzelaufgabe, die adressierten „(Teil-)Kompetenzen des Textverstehens“ (S. 6), die *Methode*, die das Textverstehen unterstützen soll, das *Aufgabenformat*, verstanden als offenes, geschlossenes oder halb-offenes Format, und die damit verknüpfte *Lenkung*; zusätzlich sei der *Schwierigkeitsgrad* der Aufgabe zu bemessen (ebd.).

Die Konstruktion eines Aufgabensets verlange darüber hinaus den Abgleich mit Phasenmodellen für den Literaturunterricht. Exemplarisch für den Literaturunterricht anhand kurzer epischer Texte wird folgende *Phasierung* vorgeschlagen:

129 Für eine kritische Analyse der in diesem Modell verwendeten Kategorien, insbesondere das des *Aufgabenformats* und der *Lenkung* im Kontrast zu den in Köster (2016) vorgeschlagenen Begrifflichkeiten, siehe Susteck (2018, S. 83–89). Siehe zur Schwierigkeit die Lenkung einer Aufgabe durch das Aufgabenformat zu bestimmen auch Kapitel 4.2.1. Insbesondere aber die von Leubner und Saupe vorgenommene normative Setzung: „Offene Aufgabenstellungen können nur durch offene Aufgabenformate realisiert werden: Nur die offenen Aufgabenformate können also den Schülern eine selbstständige Texterschließung ermöglichen“ (S. 138) kann mit Blick auf die empirische Forschungslage (insbesondere Heins, 2017; Steinmetz, 2020) nicht bestätigt werden. Die Terminologie des von Leubner und Saupe vorgestellten Aufgabenanalyse- und -konstruktionsmodells verweist, insbesondere im Vergleich mit oben eingeführten Kategorien noch einmal deutlich auf die „terminologische Vielstimmigkeit“ Susteck (2018, S. 81) sowie vielfältige in der Aufgabenforschung vorliegende „ungünstige begriffliche Überschneidungen ebenso [...] wie Inkongruenzen zwischen verschiedenen Ansätzen“ (S. 84).

1. Hinführung zur Texterschließung (Einstimmung/Problemstellung bzw. Hypothesenbildung)
2. Texterschließung
 - a. Erkennen von Textstrukturen (ggf. mit Kontextualisierung)
 - b. Deutung einschl. Anschlusskommunikation (mit Kontextualisierung)
3. Wirklichkeitsbezug
4. Evtl.: Vertiefung und Erweiterung (durch speziellere Kontextualisierung) (Leubner & Saupe, 2016, S. 167)

Die Überlegung, „in welcher Reihenfolge welche Teilleistungen mit Hilfe welcher Methoden eingefordert werden“ (S. 166), sei noch zu ergänzen um jene über die „*Schlussfolgerungsart (Induktion vs. Deduktion)*“ (S. 7; Hervorh. i. Orig.). Hier werden deduktive „Nachweisaufgaben [...] („Zeige, dass es sich bei dem vorliegenden Gedicht um ein Sonett handelt.“) (ebd.), induktiven „Ermittlungsaufgaben“ (ebd.) gegenübergestellt und drittens werden noch beigefügt sog. „Überprüfungsaufgaben [...]: Überprüfe, ob es sich bei dem vorliegenden Gedicht um ein Sonett handelt“ (ebd.). Zusätzlich seien folgende, nicht weiter spezifizierte Aspekte, zu beachten: Zu berücksichtigen sei, „ob für die Lösung einer Aufgabe eine zuvor anhand des Lehrwerks aufgebaute Kompetenz benötigt wird“ (S. 8), die sog. *Kontextdiskriminierung*. Die *Art der Darbietung* im Zusammenhang mit dem Text und weiteren Faktoren sei zu berücksichtigen, ebenso wie eine altersgerechte und verständliche *Formulierung*, die *Anredeform* sowie die *Bearbeitungszeit* u. a. (ebd.).

Leubner und Saupe (2016) stehen mit ihrem Aufgaben-Modell in der Tradition der „methodenorientierten“ Aufgabentheorie (Winkler, 2011, S. 29–34 und Kap. 4.1). Nicht die einzelnen Aufgabenmerkmale und ihre präzise Austarierung unter Berücksichtigung der Interdependenzen (zwischen Lernenden, Gegenstand und Anforderung) werden fokussiert, sondern die Verknüpfung zwischen geforderter Textverstehens(teil-)leistung und Methode. Gleichzeitig postulieren die Autor*innen: „Ein Aufgabenset mit dem Ziel des Textverstehens kann nur dann gut sein, wenn es in ergiebiger Weise (Teil-)Kompetenzen des Textverstehens berücksichtigt“ (S. 6), sodass der Anschluss an eine kompetenzorientierte Perspektive in der Aufgabenbetrachtung durchaus gesucht wird (Kap. 3.2.3 und 3.2.4).

In dem Aufgabenkonstruktionsmodell von Leubner und Saupe werden zusammenfassend in einem Dreischritt die Aufgabenkonstruktionen für die drei Teilleistungen des Textverstehens (Textstrukturen erkennen, Deutung und Wirklichkeitsbezug) vorgenommen: „1) Didaktische Reflexion auf Grundlage der Sachanalyse [...] 2) Wahl einer Methode [...] 3) Sachgerechte Formulierung (ggf. mit Nutzung von Operatoren“ (S. 35; 54; 64). Dabei wird eine Vielzahl an Beispielaufgaben zu möglichen Operatoren angeboten, allerdings wird der Aspekt einer notwendigen Ausbalancierung von Aufgabenanforderung und Verstehenssteuerung bzw. -unterstützung in der konkreten Aufgabenkonstruktionsmodellierung wenig beleuchtet. Dies hingegen ist zentrales Anliegen in folgendem Modell.

4.3.3 Konstruktionsprinzipien supportgestützter Aufgaben für den Literaturunterricht (Steinmetz, 2020)

Steinmetz (2020) entwickelt Konstruktionsprinzipien, die v. a. die „Ausbalancierung von *Demand* und *Support* als einen komplexen Lernprozess [...] didaktisch zu modellieren“ (S. 124; Hervorh. i. Orig.) helfen sollen. Das Modell ist somit zentral für vorliegendes Anliegen, eine Kompetenz zur Konstruktion von Aufgaben zu operationalisieren. Dabei setzt Steinmetz eine eingehende didaktische Analyse (z. B. nach Rosebrock & Wirthwein, 2014), diagnostische Daten zu den Voraussetzungen der Lernenden mit Blick auf die literarische Kompetenz sowie eine „Supporttheorie literarischen Lernens“¹³⁰ (Steinmetz, 2020, S. 123) voraus. Mit Blick auf das aufgabenbezogene didaktische Dreieck und seine Komponenten – Anforderung, Gegenstand, Lernende (Kap. 4.1) – identifiziert er sechs Prinzipien:

Das erste Konstruktionsprinzip sei die Bestimmung von *Verstehenszielen*. Dies rekurriere insbesondere auf die Verstehenspotenziale, die der literarische Text setzt, müsse aber auch die Lernenden berücksichtigen, ebenso wie Forderungen, die z. B. durch „gesellschaftliche[] Bildungsziele“ (S. 126) bestimmt seien. Damit sei insbesondere dieser Schritt nie frei von

¹³⁰ Mit seiner Habilitationsschrift trägt Steinmetz (2020) maßgeblich zur theoretischen Klärung von Support im literarischen Lehr-/Lernkontext bei, verweist aber selbst darauf, dass dies erst ein Anfang ist und die Literaturdidaktik hier noch deutliche Desiderate aufweist (S. 123).

normativen Setzungen (ebd.). Zweitens gehe es darum, „die für das Erreichen dieses Ziels erforderlichen kognitiven Operationen und Wissensbestände“ (S. 125) detailliert zu bestimmen. Welche *Aktivitäten* sind von den Lernenden auszuführen, damit das Ziel erreicht werden kann? (S. 126) In einem dritten Schritt würden die *Kompetenzen* forciert: „Es geht darum, das bisher konkret gefasste Verstehensziel auf dem Konkretionsniveau standardisierbarer, also überprüf-, übertrag- und vergleichbarer Fähigkeiten und Fertigkeiten zu bestimmen, um zu klären, ob es mit den Bestimmungen der allgemeinen Bildungspläne [...] kompatibel ist“ (ebd.). Das dem folgende Konstruktionsprinzip vier – *Schwierigkeit bestimmen* – stelle dabei eine besondere Herausforderung dar: Es verlangt danach, zu eruieren, „wie viele Variablen kognitiv auf welche Weise miteinander verknüpft werden müssen, um zum Ziel zu gelangen“ (S. 127).¹³¹ Je nach Zielsetzung der Aufgabe müssen die relevanten Variablen identifiziert und hinsichtlich der Art ihrer Bezüge – Opposition, Ähnlichkeit, Prädiktion o. ä. – analysiert werden. Um derartige Zuordnungen vornehmen zu können, bedürfe es der Aktivierung außertextueller Wissensbestände. Die „Anzahl und [den] Verknüpfungsgrad der zu verknüpfenden Variablen grob ab[zu]schätzen“ (S. 125), wird demnach zur Bestimmung des Schwierigkeitsgrads vorgeschlagen. Dieser müsse, so der Autor, aber selbstverständlich zu den *Lernvoraussetzungen der realen Lerngruppe* in Relation gesetzt werden. Dafür wird empfohlen zu fragen, ob das erwartete Verstehensresultat „spontan erwartbar, durch Intervention erreichbar oder aber nicht erreichbar“ (Zabka, 2012b, S. 143) ist. Je weniger erwartbar die Lösungswahrscheinlichkeit sei, umso mehr sei aufgabenimmanente Unterstützung durch Support notwendig und vice versa (Steinmetz, 2020, S. 129). So schließt sich denn auch das letzte Konstruktionskriterium – „*Support bestimmen, Aufgaben formulieren*“ (S. 130; Hervorh. M. D.) – an.

Die *Aufgabenmodellierung* wird dabei mit Blick auf drei Aspekte eines Supports vorgenommen: Erstens solle er schülerorientiert sein, indem er „die volitionale bzw. motivationale Bereitschaft zur Textauseinandersetzung schafft“ (ebd.).

131 Dafür schlägt Steinmetz, zwar nicht für den schulisch-unterrichtlichen, aber den wissenschaftlichen Gebrauch, eine operative Analyse nach Grzesik (2005) vor. Siehe für eine beispielhafte Darstellung Steinmetz (2020, S. 127–128).

Dies kann z. B. durch die Bereitstellung gegensätzlicher Hypothesen zum Text geschehen, welche zu einem textnahen Nachvollzug anregen und auf eine begründete Positionierung des Bearbeitenden drängen. Wichtig sei dabei, dass „der Verstehensprozess hin zum Verstehensresultat [...] konstruktiv vollzogen werden [muss], er wird nicht instruktiv vorgegeben“ (S. 131). Die zweite Subkategorie des Supports sei es, diesen „als konstruktive Unterstützung“ im Sinne einer Gegenstandorientierung zu formulieren, die „auf ein textuell legitimierbares Verstehensziel“ (S. 131) ausgerichtet ist. Dazu könnten z. B. relevante Kontextinformationen und/oder Leitfragen angeboten werden, welche bei der Verstehensleistung helfen. Dies rekurriert auch schon auf den dritten Aspekt des Supports, welcher besage, dass „Support als Angebot, nicht als Vorgabe“ (S. 130) generiert werden solle. Den Lernenden wird freigestellt, ob sie mit den Unterstützungsangeboten arbeiten möchten: „Insofern erfährt der tendenziell fremdregulative Charakter des Supports ein Korrektiv in Richtung Selbstregulation“ (S. 131–132).

Mit der Formulierung dieser „Konstruktionsprinzipien“ (S. 124) schärft Steinmetz den Blick für die Herausforderung, welche sich insbesondere aus dem Anspruch, die Aufgabenschwierigkeit für Lernende adäquat zu bestimmen, ergibt und die durch eine mehrgliedrige Supportmodellierung gesteuert werden kann. Im Vergleich zu dem Designmodell SEGLER, welches durch die Entwicklung von Aufgabenvarianten auf unterschiedlichen Explizierungsniveaus und mit unterschiedlichen semantischen Reichweiten bereits Möglichkeiten zur Differenzierung entwickelt (S. Richter, 2009, S. 193–226), kommt dieser Aspekt bei Leubner und Saupe (2016) zu kurz. Hier wird der Aspekt der Aufgabenschwierigkeitsbestimmung verknüpft auf den Einfluss der „Aspekte ‚Teilleistungen des Textverstehens‘ und ‚Format‘“ (S. 154). Zwar wird darauf hingewiesen, dass „Vorgaben unterschiedlicher Art“ (S. 156) erfolgen können, um maximal offene bzw. divergente und ungenau definierte Aufgaben mit Hilfestellungen zu versehen, aber die damit einhergehende Anforderung an den oder die Aufgabenkonstrukteur*in bleibt unscharf.

Aus den drei vorgestellten Modellen, die eine Aufgabenkonstruktion anleiten wollen, sollen nun diejenigen Parameter her-

ausgearbeitet werden, welche sich explizit auf die Konstruktion von Textverstehensaufgaben im oben definierten Sinn (Kap. 4.1) beziehen. Ein Bezug zu den ‚Ländergemeinsamen Anforderungen‘ (KMK, 2019), die für angehende Lehrkräfte in der ersten Phase der Lehrerbildung gelten, sowie zum oben eingeführten Kompetenzbegriff und der Theorie zum vernetzten Professionswissen wird hergestellt.

4.4 ZWISCHENFAZIT: KOMPETENZ ZUR KONSTRUKTION VON TEXTVERSTEHENSAUFGABEN ANGEHENDER LEHRKRÄFTE

Wie in Kapitel 2.2.1.1 eingeführt, wird Kompetenz in dieser Arbeit mit Krauss, Lindl, Schilcher und Tepner (2017) als „*Readiness*“ (S. 40; Hervorh. M. D.) für die unmittelbare Gestaltung von Lehr-Lerngelegenheiten verstanden. Dies inkludiert vorwiegend explizierbares Professionswissen, welches aber konzeptuelles und prozedurales Wissen integriert. Es will Elemente der Wissensdimension 2 (nach Neuweg) aktivieren, die für ein situationsadäquates Handeln zukünftiger Lehrkräfte wichtig sind. Dabei soll der Kompetenzbegriff das integrative Anwenden von Wissen und Fertigkeiten in einer konkreten, gegenstandsbezogenen Entwicklungssituation ermöglichen.

Die Fähigkeit, Aufgaben zu konstruieren, wird in der Fachdiskussion als eine dezidiert fachdidaktische Facette professioneller Kompetenz verstanden (Baumert & Kunter, 2006, S. 495; Pissarek & Schilcher, 2017, S. 78). Dabei wird prinzipiell verbalisierbares und somit zugängliches Wissen als Grundlage für intentionales Handeln begriffen (Winkler, 2011, S. 168). Eine explizite Bewusstmachung der oben eingeführten Aspekte von Textverstehensaufgaben stellt somit das Fundament für die Entwicklung lernanregender Aufgaben für den Literaturunterricht dar. Zusätzlich ist aber ein „berufsspezifisches, konzeptuelles Fachwissen“ (Lüke et al., 2018, S. 78) unumgänglich.¹³² Dies wird insbesondere in den oben eingeführten drei Facetten des

132 Für den berufsschulischen Kontext verweisen etwa Düwel, Hillegeist und Niethammer (2022) am Beispiel der beruflichen Fachrichtung Farbtechnik darauf, dass die Qualität der Aufgaben, die von Lehramtsstudierenden entwickelt wurden, mit der Durchdringungstiefe des Unterrichtsthemas korrelieren. Dies schließen sie daraus, dass Studierende inhaltliche Sachstrukturen v. a. dann nicht beachteten, wenn auch die Aufgabenqualität minderwertig war. Sie verweisen aber auch auf weiteren Forschungsbedarf zur Bestärkung der Befunde.

erweiterten Fachwissens für den schulischen Kontext (Glowinski, Unverricht & Borowski, 2018, S. 106) transparent. Wie dies bezogen auf das Textverstehen Wirkung zeigt, wurde bereits in Kapitel 2.2.1.3 erläutert und in Kapitel 3.4 spezifiziert. Erinnerung sollen hier lediglich die Anforderungen, welche an eine fachliche Wissensfacette bzgl. der Fähigkeit zur „sachlogische[n] Reflexion und Reduktion“ (ebd., S. 80) gestellt werden, noch einmal zitiert werden:

Facette 3: Wissen, um sinnvoll und vorausschauend zu reduzieren

- Benötigtes Vorwissen und Möglichkeiten des Aufbaus von Wissen können eingeschätzt werden
- Fachliche Folgen von Reduktion können eingeschätzt werden
- Trotz Reduktion kann auf tiefer gehende Fragen eingegangen werden
- Fehlvorstellungen können identifiziert und analysiert werden
- Alternative Lösungswege von Aufgaben auf verschiedenen Komplexitätsebenen können erkannt und angewendet werden (S. 106; Hervorh. i. O.)

Was hier noch einmal deutlich gemacht wird, ist die Notwendigkeit eines fundierten fachwissenschaftlichen Professionswissens und die Fähigkeit zu seiner Anwendung, um das zu leisten, was bei Steinmetz (2020) schlicht als notwendige Sachanalyse begriffen wird. Bei Leubner und Saupe (2016) wird herausgestellt, dass die Aufgabenkonstruktion an ein Textverstehensmodell rückgekoppelt werden muss, und dieses wird auch expliziert (dass hierfür die literaturtheoretische Fundierung fehlt, wurde bereits angemerkt). Am stärksten von den drei vorgestellten Aufgabenkonstruktionsmodellen wird der Fokus auf diesen Fachbezug bei S. Richter (2009) entwickelt. Hier wird durch die Erstellung von Concept Maps eine möglichst vollständige, widerspruchsfreie, lückenlose und eindeutige strukturelle und visuelle Darstellung des Fachinhalts – als Vorbereitung für die Aufgabenkonstruktion – vorgenommen (S. 218).

Für eine Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben, so kann festgehalten werden, ist eine fachwissenschaftliche Professionsfacette somit in zweierlei Hinsicht relevant: Sie ermöglicht der angehenden Lehrkraft erstens die Durchdringung des literarischen Textes (Textverstehenskompetenz) und

zweitens eine fachliche Reflexion bzgl. notwendig zu thematisierender Diskurse, möglicher Reduktionspotenziale, kultureller Kontextdiskussionen sowie literaturtheoretischen strategischen und methodischen Wissens (vgl. auch Abb. 8). Als geltend wird im vorliegenden Kontext die didaktische Intention gesetzt, Aufgaben zu konstruieren, die kognitive Inferenzbildungsprozesse zu einem literarischen Text aktivieren. Somit können als drei fachwissenschaftlich herleitbare Teilkompetenzen einer Konstruktionskompetenz für Textverstehensaufgaben gelten:

- Die Studierenden analysieren und interpretieren einen literarischen Text unter Einbezug literaturtheoretischer Konstrukte.
- Sie identifizieren Verstehenspotenziale, die für das Textverstehen von Bedeutung sind und können hierzu zentrale Textelemente zuordnen.
- Sie differenzieren darauf bezogen literaturtheoretisch bestimmbare Erschließungsstrategien.

Wie bei SEGLER und Steinmetz (2020) sei der Brückenschlag aus der fachlichen Analyse des Gegenstands hin zur Ableitung eines zentralen Verstehenspotenzials hier betont. Erst hieraus kann ein Verstehensziel induziert und anschließend kompetenztheoretisch bestimmt werden. Die kompetenztheoretische Bestimmung erfolgt mit Blick auf die literaturtheoretisch sinnvollen Erschließungsstrategien bzgl. des Textes, die nun mit den (potenziellen) Merkmalen der Lernenden abgeglichen werden müssen. Daraus lassen sich folgende weiteren handlungsvorbereitende Subkompetenzen, die eher fachdidaktisch gelagert sind, formulieren:

- Die Studierenden determinieren ein Ziel, welches zum vertieften Verstehen des literarischen Textes anregt.
- Sie analysieren die Verstehensvoraussetzungen, die der Text für die Lernenden bzgl. des Ziels setzt (vgl. Komplexitätsanalyse bei Steinmetz, 2020).
- Sie wählen zum Text und Lernenden passende Erschließungsstrategien aus.

In der Performanz, werden dann konkrete Lernziele formuliert und diesbezügliche Aufgaben konstruiert. Letzteres geschieht unter Berücksichtigung einer Demand-Support-Analyse, wie sie etwa Steinmetz vorstellt, wie sie aber auch detailliert anhand der oben verhandelten Aspekte von Textverstehensaufgaben präzisiert wurde (Kap. 4.2). Es müssen demnach sowohl der Integrationsgrad bestimmt, der Entscheidungsspielraum determiniert als auch der Präzisionsgrad abgewogen werden. Gleichzeitig sind situationale Merkmale, die die Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigen, einzubeziehen. Für Aufgaben, die sich in einem Aufgabenset gliedern, muss zusätzlich dessen Strukturierung entlang einer Progression gewährleistet und berücksichtigt werden, dass sich Aufgabenreihen hinsichtlich der Informationsaufbereitung ent- bzw. belasten können (Heins, 2017; Kap. 4.2). Für Erarbeitungsaufgaben zum Textverstehen gelten diese Überlegungen immer vor der Folie der Anforderung, sowohl subjektive Involviertheit als auch konstruktive Textarbeit (Spinner, 2006; Winkler, 2015a) zu ermöglichen. Als performative Kompetenzfacetten ließen sich demnach formulieren:

- Die Studierenden formulieren adäquate Kompetenzziele des literarischen Lernens.
- Sie konstruieren Textverstehensaufgaben unter Berücksichtigung einer Ausbalancierung von Demand und Support.

Eine nachbereitende Erprobung der Aufgaben und Revision werden in dieser Kompetenzoperationalisierung nicht integriert.

Was allerdings zum Tragen kommt, ist eine Vernetzung oftmals unverbunden gelehrter Facetten professionellen Wissens (Textverstehenskompetenz *und* theoretische Überlegungen zur Aufgabenkonstruktion) in einem gemeinsamen mentalen Modell über die Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben. Beide Aspekte (fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Professionswissen) werden in direkte Interaktion

gebracht und auf die komplexe Problemstellung *Textaufgabenkonstruktion* bezogen.¹³³ Die These ist, dass dadurch vernetzte kognitive Prozesse aktiviert werden. Neuweg (2014) verweist, unter Bezugnahme auf Baumert und Kunter (2006, S. 483) darauf, dass die Fähigkeit zur Vernetzung ein Indikator dafür sei, wie kompetent eine Person in einem bestimmten Bereich ist (S. 583; Kap. 2.2.1.4). Dies andersherum zu denken, von einer gezeigten Aufgabenkonstruktionskompetenz Studierender auf den Vernetzungsgrad des Professionswissens zu schließen, wird im Folgenden empirisch zu erproben sein. Damit sollen Aufgaben, wie beschrieben, als *Medium zur Operationalisierung de-fragmentierenden Professionswissens* herangezogen und ein Diskussionsbeitrag zur Aufgabenforschung in hochschulischen Professionalisierungsprozessen angeboten werden.

133 Dass komplexe Lehr-Lernarrangements zur Verschränkung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik beitragen können, darauf verweisen etwa auch Kühne, Hillegeist, Ott, Fürstenau und Niethammer (2022), die dies im Rahmen eines Design-Based-Research-Projektes im berufsschulischen Kontext evaluieren.

Der vorliegenden empirischen Studie liegen die theoretisch fundierten folgenden Annahmen zu Grunde: Erstens wird davon ausgegangen, dass die Kompetenz zum Verstehen literarischer Texte durch den Einsatz des LitSem-Modells gefördert werden kann. Mit dem Fokus auf Textverstehenskompetenz wird sowohl ein zentraler Aspekt fachwissenschaftlichen Professionswissens untersucht als auch weitere Evidenz zur Wirksamkeit des LitSem-Modells erbracht (Kap. 3). Zweitens wird angenommen, dass der Einsatz de-fragmentierender Prompts in einem hochschulischen Lehr-Lernsetting den Aufbau vernetzten Professionswissens begünstigt und dieses Wirksamkeitsverhältnis über die Erhebung der Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben abgebildet werden kann (Kap. 2.2.2 und Kap. 4.4). Für diese Wirkungsannahmen werden zunächst die theoretischen Stränge aus obigen Kapiteln zusammengeführt und hinsichtlich der Messbarkeit der Konzepte verdichtet. Die daraus abgeleiteten Desiderate werden in Form von Fragestellungen und Hypothesen darauf aufbauend präzisiert.

5.1 DER EINFLUSS DES LITSEM-MODELLS AUF DIE KOMPETENZ ZUM TEXTVERSTEHEN

Die einzige bisher vorliegende empirische Studie zu dem heuristisch entworfenen Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage wurde von Scheubeck (2023) durchgeführt und in Kapitel 3.2.3 bereits adressiert. Der Fokus der Studie liegt zwar darauf, das Potenzial audiovisueller Texte der Populärkultur für die Förderung literarischer Kompetenz zu erheben. Dennoch können aus dem Vergleich der Experimentalgruppe (mit LitSem-Modell) mit der Kontrollgruppe, dessen Literaturunterricht *nicht* auf Basis des LitSem-Modells angeboten wurde, wichtige erste Erkenntnisse zur Modellwirkung abgeleitet werden.¹³⁴ Scheubeck resümiert, dass das Modell für einen

¹³⁴ Für eine detaillierte Analyse der einzelnen Konstrukte literarischen Verstehens, auch hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf unterschiedliche mediale Darstellungsformen (Kurzgeschichte vs. Werbespot), siehe Scheubeck (2023, S. 252–273) Die Erörterung medienspezifischer Aspekte literarischer Kompetenz werden in vorliegender Arbeit ausgespart.

systematischen Erwerb literarischer Kompetenz wohl gut geeignet sei (S. 267–268). Es wird weiter aus der Studie gefolgert, dass das semiotische Instrumentarium „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (S. 268) der Schülerinnen und Schüler aktiviere, die sie befähigen, diese „auch an einem neuen und ihnen völlig unbekanntem Text selbstständig anzuwenden“ (ebd.). Scheubeck will damit der theoretischen Modellierung literarischer Kompetenz eine Wirksamkeitsüberprüfung hinzufügen. Sie zieht für das LitSem-Modell ein insgesamt positives Fazit, da die empirischen Daten seine Eignung zur Förderung von literarischer Kompetenz vorerst bestätigen (ebd.).

Die Fragestellung nach der Wirksamkeit des heuristischen LitSem-Modells für den hochschulischen Vermittlungskontext auszuweiten, ist ein Anliegen der vorliegenden Studie. Ein zweites ist es, die Kompetenz Studierender zum Textverstehen, als zentrales Element fachwissenschaftlichen Professionswissens, zu messen.

Bezüglich einer empirischen Professionsforschung mit kompetenztheoretischer Ausrichtung zur Erhebung des literaturwissenschaftlichen Professionswissens Studierender liegen v. a. die bereits eingeführten Studien TEDS-LT und FALKO-D vor (Kap. 2.2). Erwähnt wurde auch die Studie PlanvoLL-D, welche auf einer ähnlichen theoretischen Grundlage wie die beiden anderen Studien basiert, aber für Referendarinnen und Referendare entwickelt wurde und daher randständig bleibt (Lammerding et al., 2019). Am prominentesten für die vorliegende Arbeit ist die Studie FALKO-D (Pissarek & Schilcher, 2017). Anhand derer wurden bereits zentrale Schwierigkeiten bei der Konstruktion valider Testaufgaben, die ein „tieferes Verständnis des Fachinhalts“ (Bremerich-Vos, 2019, S. 55) erfragen, aufgezeigt (Kap. 3.2.4), die es in der folgenden Testkonstruktion zu berücksichtigen gilt.

Übereinstimmend wird in der deutschdidaktischen Forschungsliteratur darauf hingewiesen, dass die Testung germanistischen Fachwissens insbesondere hinsichtlich ihrer theoretischen Fundierung noch der Weiterentwicklung bedarf (z. B. Bremerich-Vos, 2019, S. 50). Aus der theoretischen Herleitung (Kap. 3) und den Items in FALKO-D kann aber bereits abgeleitet werden, dass für eine Erhebung eines kompetenztheoretisch

verstandenen literaturwissenschaftlichen Professionswissens Aufgaben zur Textinterpretation zielführend sind (Pissarek & Schilcher, 2017, S. 81).¹³⁵

Fokussiert man die Kompetenz Studierender zum Textverstehen als zentrales Element fachwissenschaftlichen Professionswissens, ist die empirische Forschungslage sehr dürftig. Die in FALKO-D erhobenen Daten der Studierenden (darüber hinaus wurden Lehrkräfte und Referendare befragt) erstrecken sich lediglich auf eine kleine Kohorte an der Universität Regensburg, welche sich freiwillig zur Teilnahme bereit erklärte. Isolierte Ergebnisse zum Item der Textinterpretation liegen außerdem nicht vor.

In der vorliegenden Studie soll demnach ein zentraler Aspekt literaturwissenschaftlichen Professionswissens anhand der Kompetenz Studierender zum Textverstehen empirisch modelliert und erhoben werden. Einerseits wird somit ein Ist-Zustand Studierender erhoben und andererseits kann ein Leistungszuwachs gemessen werden, der sich, so die Annahme, anhand unterschiedlicher literaturtheoretischer Grundlagen und Vernetzungsgrade des Treatments beeinflussen lässt.

5.2 DER EINFLUSS DE-FRAGMENTIERENDER PROMPTS AUF DIE KOMPETENZ ZUR KONSTRUKTION VON TEXTVERSTEHENSAUFGABEN

Der zweite zentrale Forschungsstrang in dieser Arbeit fokussiert die Fragen, wie sich die kognitive Vernetzung von fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen in der ersten Phase der Lehrerbildung anbahnen lässt und wie diese valide gemessen werden kann. Dafür wurde in Kapitel 2.2.1.4 das Konzept de-fragmentierender Prompts als vernetzende Hinweisreize unterschiedlicher Art, die gezielt in das Seminarkonzept integriert werden, eingeführt. Empirische Belege, wie sie bereits vorgestellt wurden, verweisen auf die lernförderliche Wirksamkeit eines Prompt-Einsatzes (Bannert, 2009; Glogger et al., 2009;

¹³⁵ Leider liegen die Items von TEDS-LT nicht veröffentlicht vor, so dass hier die Prominenz textinterpretatorischer Entwicklungsaufgaben nicht untersucht werden kann (allerdings zeigen bisherige Publikationen zu der Studie, dass Textverstehensaufgaben nicht Fokus der Untersuchung sind, sondern bzgl. textinterpretatorischer Themen vornehmlich deskriptives Wissen abgefragt wird; Bremerich-Vos et al., 2011, S. 51).

Hübner et al., 2006; Lehmann et al., 2019; Thillmann et al., 2009). Bezüglich integrativer Prompts wurde diese für angehende Mathematiklehrkräfte (Lehmann et al., 2019) und Studierende des Fachs Geschichte (Wäschle et al., 2015) aufgezeigt. Angelehnt an diese Befunde und die der Meta-Studie von Bangert-Drowns et al. (2004), welche darauf verweist, dass die Länge des Treatments den Lerneffekt verstärken kann, sowie Picard (2011), welcher in seiner Studie zur Textproduktion den Promptingeinsatz über ein Semester streckte, leistet die vorliegende Studie Folgendes:

Das Konzept integrativer Prompts wird in der vorliegenden Studie adaptiert, methodisch erweitert (siehe hierzu Kap. 2.2.2.1 und Anhang A) und für den Einsatz in einem einsemestrigen Treatment in der Deutschlehrerbildung aufbereitet. Die Annahme ist, dass der Einsatz de-fragmentierender Prompts in der vernetzten Deutschlehrerbildung zur Klärung der Frage beitragen kann, wie vernetztes Professionswissen entstehen kann.

Denn das Bestreben mehrdimensionales integratives Professionswissen im universitären Kontext anzubahnen, ist herausfordernd. Evens, Elen, Larmuseau und Depaepe (2018) und für die Deutschdidaktik Masanek (2018; Kap. 2.2.1.4) zeigen deutlich, dass ein vernetztes Angebot nicht notwendigerweise zu vernetzten Ergebnissen führt (S. 170). Mit den z. T. ernüchternden Ergebnissen dieser Studien stellt sich für die vorliegende Arbeit die Frage, wie man den Effekt vernetzender Lehre erhöhen könnte. Das Angebot einer literaturwissenschaftlichen Vorlesung mit anschließendem Kooperationsseminar, welches fachwissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogische Elemente verknüpfte, führte in Masaneks Kohorte kaum zu qualitativollen mehrsträngigen Überlegungen. Ob dies an der Seminarkonzeption lag, ist empirisch nicht nachvollziehbar, da keine Kontrollgruppe vorliegt. Angenommen wird in der hier vorgestellten Studie aber, dass es einer klar strukturierten Theorie curricularer Vernetzung bedarf, die transparent macht, auf welche Art, wann, wie oft und in wessen Verantwortung die Integration verschiedener Wissensfacetten eingefordert wird. Auf Basis dieser theoretischen Fundierung (Kap. 2.2.2) wird es möglich, ein Lehr-Lernarrangement zu entwickeln, welches hinsichtlich der Art der De-Fragmentierung kriterienbasiert beschrieben werden kann. Somit, so die Annahme, wird de-fragmentierende

Hochschullehre weitreichend operationalisierbar (vgl. für die Umsetzung Kap. 6.2) und für eine Erfolgsmessung – mit Experimental- und Kontrollgruppe – zugänglich gemacht.

Daran knüpft ein weiteres Desiderat an, denn valide Messinstrumente, mit denen der Erfolg vernetzter Lehrveranstaltungen erhoben werden kann, sind nach wie vor rar. Fokussiert man auf die germanistische Lehrerbildung, sind, neben Masanek (2018, 2022), noch Lüke (2018, 2020) und Landgraf (2021) zu nennen. Es zeigt sich an den drei in Kapitel 2.2.2.2 skizzierten deutschdidaktischen Studien pointiert: Die Operationalisierung vernetzten Professionswissens ist komplex. Je definierter der behandelte Kompetenzbereich (z. B. Lüke, 2018), umso präziser lassen sich die fachlichen und fachdidaktischen Wissensfacetten in Items abbilden, die nicht nur nach Wissensbeständen, sondern auch nach deren Vernetzung fragen. Eine *Fokussierung auf einen Kompetenzbereich* – Konstruktion von Textverstehensaufgaben – erscheint daher sinnvoll (Landgraf & Rutsch, 2018; Lüke, 2018). Bei der Erfragung nach vernetztem Professionswissen wird weiter die Fokussierung auf eine komplexe Problemstellung als ertragreich angenommen (Kap. 4.4); dies zeigt z. B. der Ansatz von Landgraf (2021) mit ihrem Fokus auf die Identifizierung von Textverstehensproblemen.

In Abgrenzung zu Landgraf (2021) wird in vorliegender Arbeit der Aspekt der Identifikation von Textverstehensproblemen in die Operationalisierung der Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben integriert (Kap. 4.4). Über die problemorientierte Textanalyse hinaus wird die Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben als komplexe Problemstellung entwickelt, in welche Studierende sowohl literaturwissenschaftliche als auch literaturdidaktische Überlegungen anforderungsbezogen integrieren müssen. Das heißt konkret, dass davon ausgegangen wird, dass der systematische Einsatz de-fragmentierender Prompts (Kap. 2.1.1.4) dazu führt, dass vernetztes Professionswissen im Bereich Textverstehen und Textverstehensaufgaben-Konstruktion bei den Studierenden aufgebaut wird. Dieses drückt sich wiederum in einer fachbezogenen und integrativen Performanz aus.¹³⁶

¹³⁶ Zum Begriffsverständnis von Professionswissen und Kompetenz in dieser Arbeit siehe Kapitel 2.2.1.1.

Die Fähigkeit zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben als Indikator für vernetzendes Professionswissen Studierender zu begreifen, ist eine Möglichkeit, wie sie in der Deutschdidaktik bisher empirisch noch nicht untersucht wurde. Dem liegt zusammenfassend die Annahme zugrunde, dass eine Aufgabenentwicklung bei den Lernenden kognitive Integrationsvorgänge aktiviert, so dass deren Produkt die elaborierten Transferprozesse zwischen Fachwissen und fachdidaktischem Wissen vernetzt abbildet (Kap. 4.4). Aus diesen Überlegungen heraus kann sowohl der interessierende Einfluss des Einsatzes de-fragmentierender Prompts untersucht werden als auch der Zusammenhang zwischen Textverstehen und Textaufgabenkonstruktion. Als weiterer Untersuchungsfokus wird also die theoretisch begründete und (z. B. von Freudenberg, 2016 und Susteck, 2018) exemplarisch evaluierte Annahme, dass die Qualität von Aufgabenkonstruktionen durch die Qualität der fachwissenschaftlichen Textverstehenskompetenz beeinflusst wird (Steinmetz, 2020, S. 54; Susteck, 2018, S. 291), einer empirischen Überprüfung unterzogen.

5.3 FORSCHUNGSFRAGEN UND HYPOTHESEN

Um die angenommenen Wirkungszusammenhänge zu illustrieren, seien diese in folgender Grafik dargestellt (Abb. 9). Dabei wird angenommen, dass die unabhängige Variable (UV) *Literaturtheoretische Begründung* mit den Ausprägungen *LitSem-Modell* und *kein LitSem-Modell* die abhängige Variable (AV) *Kompetenz zum Textverstehen* beeinflusst (1). Zweitens wird als UV die *Vernetztheit des Treatments* eingeführt, die durch die Bedingungen *de-fragmentierende Prompts* bzw. *keine de-fragmentierenden Prompts* potenziell Auswirkungen auf die zweite AV *Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben* hat (2). Auch wurde bereits theoretisch hergeleitet, dass die Textverstehenskompetenz als Prädiktor für die AV₂ *Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion* vermutet wird (3). Für beide abhängigen Variablen ist anzunehmen, dass sie von personengebundenen bzw. untersuchungsbedingten Drittvariablen beeinflusst werden (4).

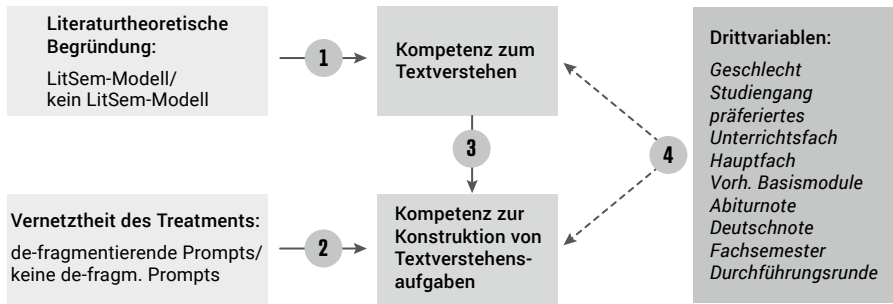


Abbildung 9. Angenommene Wirkungszusammenhänge der vorliegenden Studie

Für eine Überprüfung dieser Wirkungsannahmen wurden verschiedene Treatments entwickelt (siehe auch Kap. 6.2):

Für die 1) *Wirksamkeitsüberprüfung des LitSem-Modells* wurde in der Experimentalgruppe das LitSem-Modell während der gesamten Seminardurchführung als literaturtheoretische Grundlage eingesetzt. In der Kontrollgruppe wurde das in der literaturunterrichtlichen und literaturdidaktischen Praxis weit verbreitete hermeneutische Textverstehens-Modell nach Leubner und Saupe (2016) verwendet.¹³⁷ Die quantitativen Ergebnisse der Tests sollen eine numerische Einschätzung der Kompetenzwerte im Textverstehen der Studierenden ermöglichen. Die erste leitende Forschungsfrage und die Hypothese lauten daher:

Forschungsfrage (F_1): Führt die Vermittlung von Kompetenz im Textverstehen durch das literatursemiotische Kompetenzmodell (LitSem) zu höheren Kompetenzwerten als ohne LitSem-Modell?

Hypothese (H_1): Im Treatment-Kontrollgruppen-Vergleich zeigen Studierende, die mit dem LitSem-Modell gearbeitet haben, nach Absolvierung des Treatments höhere Kompetenzwerte im Textverstehen als die Kontrollgruppe.

¹³⁷ Vgl. zur Erläuterung dieses Modells, Kapitel 3.2.4. Für weitere Ausführungen zum Untersuchungsdesign sowie zur Kontrolle weiterer Drittvariablen siehe Kapitel 6.2.1.

Auch werden zentrale Teilkompetenzen literarischen Textverstehens (Kap. 3.4) detaillierter untersucht, um transparenter zu machen, in welchen Bereichen Studierende besonders von literatursemiotischen Strategien profitieren könnten und in welchen eher nicht.¹³⁸ Daher gelten folgende Unterhypothesen:

$H_{1.1}$: Im Treatment-Kontrollgruppen-Vergleich zeigen Studierende, die mit LitSem gearbeitet haben, nach Absolvierung des Treatments höhere Kompetenzwerte in der Textverstehens-kategorie *Raum* (*räuml. Ordnung, Semantik der räuml. Ordnung*) als die Kontrollgruppe.

$H_{1.2}$ bis $H_{1.4}$: Es gilt analog dieselbe Hypothese für die Kategorien *Handlung* (*Handlungsverlauf, Ereignis*), *Figur* (*explizite und implizite Figurencharakterisierung, Figurenkonstellation*) und *Kernbotschaft* (*abstrahierende Deutung*).

Für 2) die *Wirksamkeitsprüfung der Vernetztheit* des Treatments wurden in der Experimentalgruppe systematisch de-fragmentierende Prompts eingesetzt, in der Kontrollgruppe geschah dies explizit nicht (Kap. 6.2.2). Mit der Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion wurde als AV eine komplexe Problemstellung modelliert, die die Aktivierung eines vernetzten Professionswissens erfordert. Daher gelten folgende übergeordnete Fragestellung und Hypothese:

F_2 : Führt der Einsatz de-fragmentierender Prompts zu einer erfolgreicherer Entwicklung der Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben als in einem gleichartigen Seminar ohne de-fragmentierende Prompts?

H_2 : Studierende, die während des Treatments de-fragmentierende Prompts erhalten, haben zu Messzeitpunkt 2 signifikant höhere Kompetenzwerte in der Konstruktion von Textverstehensaufgaben als die Kontrollgruppe.

138 Die dargelegten Kategorien rekurren auf die in der Abb. 5 (Kap. 3.4) abstrahierten Teilkompetenzen, sind aber darüber hinaus das Ergebnis eines mehrschrittigen Entwicklungsprozesses, welcher in Kapitel 6.4.2 genauer dargelegt wird.

Die angenommene kausale Beziehung zwischen den Treatmentbedingungen (mit de-fragmentierenden Prompts bzw. ohne) und den gemessenen Kompetenzwerten in der Aufgabenkonstruktion soll weiter dahingehend untersucht werden, welchen Einfluss konkret die Textverstehensleistungen in dieser Beziehung spielen. Wenn angenommen wird, dass die Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion Vernetzungsleistung abbilden kann (Kap. 4.3 und 5.2), muss gezeigt werden, dass, neben didaktischen Prozessen, die fachwissenschaftliche Textverstehenskompetenz als handlungsleitende kognitive Operation in die Aufgabenkonstruktion integriert wird. Ist die fachwissenschaftliche Performanz (Textverstehen) also, wie theoretisch hergeleitet, ein „notwendiges Bindeglied in der Kausalkette“ (Döring & Bortz, 2016, S. 697) zwischen Vernetzungsangebot (Prompting) und Vernetzungsleistung (Aufgabenkonstruktion)? Die Hypothese lautet daher:

$H_{2.1}$: Die Kompetenzwerte im Textverstehen medieren den Zusammenhang zwischen den Treatmentbedingungen und den Kompetenzwerten in der Aufgabenkonstruktion.

Weiter werden die in Kapitel 4 erörterten Aspekte von Textverstehensaufgaben differenziert betrachtet, um aufzuzeigen, welche der Kategorien besonders von einem de-fragmentierenden Treatment profitieren könnten. In den Fokus genommen werden dabei diejenigen Aspekte, welche die fachspezifische Adaptivität von Aufgabenkonstruktionen (Kap. 4.2.4) adressieren, weil sich insbesondere hierin die Verzahnung der Entscheidungen zum Gegenstand, der Anforderung und der Zielgruppe abbilde (J. König, Buchholtz und Dohmen, 2015; Pabst, 2019; Steinmetz, 2020; Winkler, 2018). Es gelten dazu folgende Hypothesen:

$H_{2.2}$: Lehramtsstudierende, die während des Treatments de-fragmentierende Prompts erhalten, haben zu Messzeitpunkt 2 signifikant höhere Kompetenzwerte bei der Aufgabenkonstruktions-Kategorie *Korrespondenz von Lernziel und Anforderungsprofil der Aufgabe* als die Kontrollgruppe.

$H_{2.3}$ bis $H_{2.7}$: analoge Hypothesenbildung für die Kategorien *Kompetenzorientierung* (Einzelaufgaben), *Dimensionierung des Anspruchsniveaus* (Einzelaufgaben), *Strukturiertheit des Aufgabensets*, *Kompetenzorientierung des Aufgabensets* und *Adaptivität des Aufgabensets*.

Als dritter Untersuchungsschwerpunkt wird der Zusammenhang zwischen der Textverstehenskompetenz der Studierenden und ihrer Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion untersucht. Anders als in der Fragestellung zu $H_{2.1}$ wird hier der Einfluss der de-fragmentierenden Treatmentbedingungen nicht einbezogen und die Beziehung der beiden Variablen für die Gesamtkohorte berechnet. Die These, dass die Kompetenz im Textverstehen signifikanter Bestandteil einer Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben ist, soll somit über die Treatmentbedingungen hinaus geprüft werden:

F_3 : Prädizieren hohe Kompetenzwerte im Textverstehen bei den Studierenden ihre Leistungen bei der Konstruktion von Textverstehensaufgaben?

H_3 : Die Textverstehenskompetenz der Studierenden prädiziert deren Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion.

Vorliegende Treatmentstudie basiert auf einem quasi-experimentellen Messwiederholungsdesign, welches kompetenzdiagnostische Tests¹³⁹ einsetzt. Die Daten wurden ‚im Feld‘, also im natürlichen Umfeld eines hochschulischen Lehr-Lernsettings erhoben. Für die zwei Untersuchungsschwerpunkte wurden Experimental- und Kontrollgruppen entworfen, die 1) hinsichtlich der literaturtheoretischen Begründung und 2) hinsichtlich der Vernetztheit des Lehr-Lernkonzepts variierten. Zunächst werden in diesem Kapitel also die grundlegenden Entscheidungen in der Versuchsanordnung und die Bedingungen der Treatments dargelegt, die der explanativen Studie zugrunde liegen, bevor die Instrumente und die Einhaltung der Gütekriterien besprochen werden.

6.1 DESIGN

Das Quasi-Experiment selbst wurde im Zeitrahmen des Wintersemesters 2017/18 bis zum Wintersemester 2018/19 drei Mal an zwei bayerischen Universitäten durchgeführt. Das jeweilige Treatment erstreckte sich über die Länge eines Semesters. Die Leistungen in den abhängigen Variablen (AV₁ Kompetenz zum Textverstehen; AV₂ Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben) wurden in schriftlichen, kompetenzdiagnostischen Tests (Kap. 6.4) vor und nach dem Treatment erhoben (Abb. 10).

¹³⁹ *Kompetenzdiagnostisch* meint, dass die Beurteilung der zu messenden Kompetenzen wissenschaftlichen Qualitätskriterien unterworfen ist, die dabei unterstützen, „mit der erforderlichen Zuverlässigkeit [...] [und] mit der notwendigen Differenziertheit“ (Krohne & Hock, 2015, S. 3) Urteile abzugeben.



Abbildung 10. Untersuchungsplan des Quasi-Experiments mit Messwiederholung. Drei Treatments mit zwei Untersuchungsschwerpunkten: Schwerpunkt 1: Literaturtheoretisches Modell (LitSem/kein LitSem) im Treatment 2 und 3; Schwerpunkt 2: Vernetzung (de-fragmentierende Prompts/keine de-fragm. Prompts) im Treatment 1 und 2

Eine Besonderheit bei diesem Untersuchungsdesign war, dass das Treatment₂ zugleich als Experimentalgruppe und als Kontrollgruppe fungierte: Bzgl. des Treatments₁, in welchem der Einsatz de-fragmentierender Prompts und dessen Effekt auf die Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion im Fokus stand, diente es als Kontrollgruppe, da hier explizit keine de-fragmentierenden Prompts eingesetzt wurden, aber eine Kontrolle der untersuchungsbedingten Drittvariablen erfolgte. Bzgl. des Treatments₃ fungierte es als Experimentalgruppe, da, bis auf das experimentell veränderte literaturtheoretische Modell (LitSem), die Untersuchungsbedingungen zwischen Treatment₂ und Treatment₃ so weit wie möglich parallelisiert wurden.

Die Dozierenden, welche die Seminare unter Treatmentbedingungen durchführten, wurden mit Blick auf die fachliche Versiertheit und ihr hochschuldidaktisches Engagement ausgewählt. So waren etwa alle Dozierenden, welche mit dem LitSem-Modell arbeiteten, schon langjährig damit vertraut. Auch die Dozentinnen, welche das vernetzte Seminar anboten, arbeiteten schon vor der Treatmentdurchführung einige Male im Teamteaching und hatten den Einsatz de-fragmentierender Prompts mehrfach in Seminaren unterschiedlichen Synthesegrads erprobt.

Darüber hinaus wurden alle Dozierenden in einem persönlichen Vorbereitungsgespräch hinsichtlich der Treatmentbedingungen geschult. Im Rahmen dessen wurde die Untersuchung

skizziert und die theoretischen Grundlagen wurden besprochen. Die Aspekte, die aus Gründen der Vergleichbarkeit parallelisiert bzw. manipuliert werden sollten – z. B. die Modelle literarischer Kompetenz, der Aufgabenbegriff und die Aufgabentheorie, die Idee von de-fragmentierenden Prompts – wurden erörtert.¹⁴⁰ V. a. aber wurden die Treatmentbedingungen (z. B. hinsichtlich der Parallelisierung der Arbeitszeit, Textauswahl, Festlegung der Arbeitsschwerpunkte im Bereich literarischen Lernens, der Nicht-/Verwendung von de-fragmentierenden Prompts etc.) sowie die Testdurchführung besprochen.

Alle Dozierenden erhielten ein ausführliches Skript (*Leitfaden für Versuchsleitende*), in welchem die besprochenen theoretischen und durchführungsorganisatorischen Aspekte zusammengefasst waren und Beispiele, z. B. hinsichtlich der Anwendung der Aufgabenkategorien, vertiefend angegeben wurden. Auch das Testmaterial war Bestandteil des Dokuments. Darüber hinaus wurde ein digitaler Ordner eingerichtet, in welchem Arbeitsmaterial (z. B. die epischen Kurztexte, Handouts und Hinweisblätter) hinterlegt war.

Die Testdurchführung wurde zu Beginn des Seminars von den Dozierenden im eigenen Seminar angeleitet. Die Post-Erhebung wurde von der Autorin dieser Studie selbst durchgeführt, um auch für Rückfragen der Studierenden im Anschluss an die Testung persönlich zur Verfügung zu stehen. Auch hier wurden standardisierte Instruktionen verwendet (siehe Anhang).

Die Durchführung der Treatments geschah von den Dozierenden unter Berücksichtigung der Bedingungen in didaktischer Eigenverantwortung. Die Bedingungen der einzelnen Treatments werden nachfolgend dargelegt.

140 In der Methodenliteratur wird oftmals angemerkt, dass zur Vermeidung von Versuchsleitereffekten (z. B. durch unbewusste Verzerrungen zugunsten bestimmter Annahmen) diese ggf. nicht in die Zielstellung der Studie eingeweiht werden sollten (Döring & Bortz, 2016, S. 197–198). Allerdings war eine derartige ‚Verblindung‘ für vorliegende Studie nicht sinnvoll, weil die Studienleitung selbst als Dozentin fungierte und weitere Versuchsleitende mit den Studienbedingungen ohnehin vertraut waren. Es wurde daher allen Versuchsleitenden die Studienziele und Konzepte transparent dargelegt, um die Vergleichbarkeit zu erhöhen.

6.2 TREATMENTBEDINGUNGEN

Wie schon skizziert, unterscheiden sich die Treatments hinsichtlich je einer Untersuchungsvariable, wobei versucht wurde, weitere Störeinflüsse zu reduzieren. Dass dies im Kontext einer sozialen Interaktions- bzw. Lehr-Lernsituation im Feld nicht gänzlich möglich ist, aber durch regelgeleitete Abfolgen kontrolliert werden kann, wird im Kapitel 6.5 (Gütekriterien) diskutiert. Differenziert nach Untersuchungsschwerpunkten folgen die Bedingungen der Treatments.

6.2.1 Treatments zur Wirksamkeitsprüfung des LitSem-Modells

Um den Einfluss des LitSem-Modells auf die Kompetenz zum Textverstehen zu untersuchen, wurden folgende zwei Treatments modelliert; beide waren als vertiefender Themenkurs im Rahmen des deutschdidaktischen Studiums angelegt und nahmen das Themenfeld *Textverstehen und Aufgabenkonstruktion* in den Blick. Dabei wurden jeweils ein Modell literarischen Textverstehens (LitSem/hermeneutisches Modell nach Leubner & Saupe, 2016) auf epische Kurztexte angewendet.

In der Experimentalgruppe (Treatment₂) wurde das LitSem-Modell als theoretische Grundlage für das Textverstehen gesetzt. Dieses wurde in einer Sitzung hinsichtlich der literatursemiotischen Ausrichtung und des entworfenen Modells literarischer Kompetenz eingeführt. Im Laufe des Seminars wurden an exemplarischen literarischen Teilkompetenzen (siehe Tab. 7) sowohl theoretisch als auch praktisch Textverstehen und Aufgabenkonstruktion erarbeitet. Der Anwendung gingen ein bis zwei Sitzungen zur Theorie von Textverstehensaufgaben voran, mit dem Fokus auf die in Kapitel 4 eingeführten Kategorien *Integrationsgrad*, *Entscheidungsspielraum* und *Präzisionsgrad*. In vier bis fünf Einheiten wurde das Erlernte angewendet: Das heißt, die Studierenden erarbeiteten (im Rahmen von *Blendend-Learning*-Einheiten vorbereitend auf die Präsenzsitzungen) die literatursemiotischen Grundlagen zu einer Teilkompetenz (z. B. *Grundlegende semantische Ordnungen erkennen*) und vollzogen den Prozess zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben (Kap. 4.4) in Einzel- oder Gruppenarbeit in der Seminarsitzung

nach. Dabei wurden folgende Schwerpunkte und epische Kurztexte eingesetzt:

Tabelle 7. *Thematische Fokussierung auf ausgewählte Teilkompetenzen literarischer Kompetenz und Übersicht der verwendeten epischen Kurztexte*

| Teilkompetenz | Literarischer Text |
|---|---|
| Explizite und implizite Textbedeutung verstehen | Sibylle Berg (2001): „Nacht“ |
| Grundlegende semantische Ordnungen erkennen | Andreas Steinhöfel (2016): „Alpha Centauri“ oder Bernhard Lassahn (2001): „Die kleine süße Sau“ |
| Merkmale der Figur erkennen und interpretieren | Bernd Giesecking (2013): „Dietrich, der Regenschirm“ oder Botho Strauß (1987): „Frau mit Telefon“ |
| Handlungsverläufe beschreiben und interpretieren | Josef Reding (1959): „Die Bulldozer kamen ...“ oder Māris Putniņš (2016): „Waikiki – Ein süßes Märchen“ |
| Die Vermittlungsebene von Texten analysieren (Wahlbereich) | Ilse Aichinger (1954): „Das Fenster-Theater“ |
| Zeitliche Gestaltung rekonstruieren und beschreiben (Wahlbereich) | Julia Franck (2012): „Streuselschnecke“ |

In der Kontrollgruppe (Treatment₃) wurde lediglich das Modell literarischer Kompetenz variiert. Die Kompetenz zum Textverstehen wurde anhand des hermeneutischen Modells nach Leubner und Saupe (2016) theoretisch erarbeitet und auf die gleichen Beispieltexte angewendet. Das dreistufige bzw. triadische Textverstehensmodell wird, wie bereits in Kapitel 3.2.3 eingeführt, von den Autor*innen „als ein in der Literaturdidaktik und der schulischen Praxis [...] bewährtes [...], Standardmodell“ (S. 16) bewertet (Kap. 3.2.4). Es wurde in dieser Studie eingesetzt, damit sichergestellt werden konnte, dass die Kontrollgruppe theoriebasiert und in gleichem Umfang die Gelegenheit bekam, die Kompetenz zum Textverstehen weiterzuentwickeln. Aufgrund der Tatsache, dass das LitSem-Modell eine Kombination aus Textverstehensmodell und Modell literarischen Lernens darstellt (für eine vergleichende Analyse siehe Kap. 3.2.4) und

von Leubner und Saupe lediglich das Textverstehensmodell genutzt wurde, musste letzteres noch um die Komponente des literarischen Lernens ergänzt werden. Hierzu wurden die Aspekte literarischen Lernens nach Spinner (2006) herangezogen (Kap. 3.2). Anhand derer wurde, analog zur Schwerpunktsetzung der Teilkompetenzen im LitSem-Modell (Tab. 7), der Fokus auf die thematisch passenden Aspekte literarischen Lernens gelegt.

Weitere Seminarinhalte, die in beiden Treatments eingesetzt wurden, sind für die Erhebung nicht relevant, aber thematisch passend, z. B. zu epischen Kurztexten, dem Literarischen Gespräch oder der Phasierung von Literaturunterricht.

6.2.2 Treatments zur Wirksamkeitsprüfung de-fragmentierender Prompts

Mit den in Kapitel 2.2.2 eingeführten Beschreibungskategorien de-fragmentierender Lehr-Lernkonzepte kann das für die vorliegende Studie entwickelte Treatment₁ operationalisiert werden. Aus den internen Evaluationsergebnissen von zwei vorher durchgeführten vernetzten Seminarformaten zum gleichen Themenkomplex (vgl. zur Entwicklung und Analyse dieser M. Dick und Seefried, 2019) wurde ein Konzept entwickelt. Dieses soll ein hohes Maß an Vernetzungsleistung aktivieren, aber gleichzeitig für die Lehrenden und die Lernenden ökonomisch bleiben. Für ein Seminarmodell auf *mittlerem Synthesegrad* (Kap. 2.2.2.1) sollten dabei mindestens zwei Professionsbereiche gleichwertig kombiniert werden und es sollte von zwei Lehrpersonen ebenbürtig durchgeführt werden. Das hier entwickelte Seminar verknüpfte dabei die Vernetzungsformen (nach Jürgen Mayer et al., 2018) der *Kooperation* und des *Teamteachings* (siehe Abb. 11) (Kategorie: *Modell der Vernetzung*).

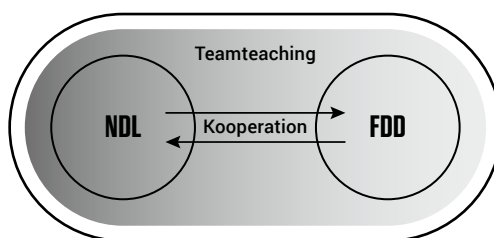


Abbildung 11. Vernetzungsmodell nach M. Dick und Seefried (2019) auf mittlerem Synthesegrad aus Neuerer Deutscher Literaturwissenschaft (NDL) und Fachdidaktik Deutsch (FDD). Verknüpfung des Kooperations- und Teamteaching-Modells nach Mayer et al. (2018, S. 16)

Zentral ist dabei, dass eine „gemeinsame Zielstellung [...] [dafür] sorgt, dass im Rahmen des Projekts systematisch Gemeinsamkeiten in den Blick genommen werden“ (Winkler & Schmidt, 2016b, S. 15), was als wichtiger Bestimmungsfaktor für ein konstruktives Teamteaching (nach Heckhausen, 1972, auch „*supplementary interdisciplinarity*“, S. 88) gelten kann. Gleichzeitig wurden aber zu einem großen Teil die „Professionswissensbereiche in jeweils unterschiedlichen Lernumgebungen vermittelt“ (Jürgen Mayer et al., 2018, S. 16), was als Gestaltungsmerkmal für das Kooperationsmodell aufgeführt wurde (Kap. 2.2.2.1). In vorliegendem Fall war dies durch ein *Blended-Learning*-Format gegeben, welches die Vermittlung v. a. des fachwissenschaftlichen Wissens in eine digitale Lehr-Lernsituation stellte und die Präsenzphasen – neben der Vermittlung fachdidaktischen Wissens – dazu nutzte, die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalte, Konzepte und Strategien miteinander zu verbinden und konstruktiv anzuwenden. Mit diesem Format sollte die Vermittlung der fachlichen und fachdidaktischen Inhalte zunächst in klar voneinander abgegrenzten Einheiten geschehen. Denn „es [gibt] [...] keine interdisziplinäre Kompetenz, die disziplinäre Kompetenzen ersetzen könnte: interdisziplinäre Kompetenz setzt disziplinäre Kompetenzen voraus“ (Mittelstraß, 2015, S. 154). Auch förderte diese Konstruktion klar definierte Arbeitseinheiten für die Lehrenden und Lernenden. Die Momente der Vernetzung, also der Einsatz der de-fragmentierenden Prompts (für Beispiele siehe Anhang A),

wurden in dezidiert dafür vorgesehenen Phasen bzw. Sitzungen integriert (Kategorie: *Gelegenheiten zur Vernetzung*). Die Verantwortung für die Vernetzung der Inhalte und Perspektiven lag gleichermaßen bei den Lehrenden, welche die de-fragmentierenden Prompts gestalteten, als auch bei den Studierenden, wenn sie z. B. selbst Fragestellungen aus zwei Fachperspektiven entwickelten und die gelernten Inhalte auf ein integratives Problem übertragen mussten (Kategorie: *Akteur*innen der Vernetzung*). Auch wurden die Studierenden dazu angehalten, die zentralen Kompetenzen – Textverstehen und Aufgabenkonstruktion – übend an verschiedenen epischen Kurztexten (weiter) zu entwickeln, so dass ein großer Teil der Verantwortung für die Entwicklung eines vernetzten Professionswissens bei den Studierenden lag. Ein deutlicher Professionsbezug wurde allein durch die Themenwahl („Kurze epische Texte interpretieren und im Unterricht einsetzen“, so der Seminartitel) gegeben. Es wurden aber weiterhin praxisrelevante Methoden erprobt, Materialien für die Unterrichtspraxis erstellt oder entwickelte Unterrichtsmaterialien (z. B. Aufgabensets zu einem literarischen Text) in der Studierendengruppe ausprobiert und anhand gelernter Kriterien evaluiert (M. Dick & Seefried, 2019, S. 165–170) (Kategorie: *Anwendungsbezug*). Der *Synthesegrad* des Seminars wurde bereits oben als *mittel* beziffert: Die Seminarinhalte wurden dabei meist in disziplinären Einheiten vermittelt, aber mit einer gemeinsamen Zielstellung und unter regelmäßigem Einsatz de-fragmentierender Prompts. Die Ergebnisse des Seminars zielten auf *additiv-vernetzende* bis hin zu *integrativ-vernetzende* Kognitionen.

Das vorgestellte Treatment ist ein Seminarmodell, welches sowohl de-fragmentierend arbeitet als auch gleichzeitig gut umsetzbar bzw. implementierbar ist (um so nahe wie möglich an den geforderten Kriterien der QLB zu bleiben; vgl. Kap. 2.2).¹⁴¹

141 Mehr als drei Viertel der Seminarteilnehmenden stimmten der Aussage „In diesem Seminar wurden wir auf die Bedeutung der Inhalte für die schulische Praxis aufmerksam gemacht“ zu. Ebenfalls fühlte sich laut Selbstauskunft, die überwiegende Mehrheit als zukünftige Expertin/zukünftiger Experte für Lehr-Lernprozesse wahrgenommen. Die Relevanz der Seminarinhalte für das spätere Handeln als Lehrkraft wurde ebenfalls fast allen Teilnehmenden bewusst. Besonders relevant war auch die Einschätzung der Studierenden, dass ihnen durch das Seminar die Bedeutung interdisziplinären Handelns für den Lehrberuf bewusst geworden sei. Die Ergebnisse entstammen einer projektinternen likert-skalierten Evaluation (M. Dick & Seefried, 2019).

Aufgrund der klaren Strukturierung und Aufteilung der Lehr-Lernbereiche erfüllte es weiterhin wichtige Faktoren, die für die Isolation der vernetzenden Elemente wichtig waren. Diese wurden, wie angemerkt, nur in definierten Phasen bzw. Sitzungen als de-fragmentierende Prompts eingesetzt bzw. personell durch das Teamteaching verwirklicht. Diese Definiertheit ermöglichte es, jene in einer Kontrollgruppe gezielt auszuschließen.

Inhaltlich wurde in Treatment₁ und Treatment₂ das LitSem-Modell als literaturtheoretische Grundlage gesetzt und die Aufgabentheorie hinsichtlich der oben eingeführten Aspekte behandelt. Die Anzahl der Sitzungen pro Thema war festgelegt (siehe Kap. 6.2.1). Die Arbeitszeit, die in der Experimentalgruppe für de-fragmentierende Phasen verwendet wurde, wurde in der Kontrollgruppe mit thematisch flankierenden Inhalten (z. B. zum Literarischen Gespräch etc., s. o.) gefüllt, die sich in das Seminar integrieren ließen, ohne die für die Erhebung relevanten Variablen zu beeinflussen. In Tabelle 7 werden die zentralen Parameter der Experimentalgruppe (Treatment₁) und der dazugehörigen Kontrollgruppe (Treatment₂) skizziert:

Tabelle 8. Überblick über die Treatmentbedingungen in Treatment₁ und Treatment₂

| | Experimentalgruppe: Treatment₁ | Kontrollgruppe: Treatment₂ |
|---|--|--|
| De-fragmentierende Prompts | Einsatz de-fragmentierender Prompts | Keine de-fragmentierenden Prompts |
| Modell literarischer Kompetenz | LitSem-Modell (Schilcher & Pissarek, 2015a) | LitSem-Modell (Schilcher & Pissarek, 2015a) |
| | Parallelisierung der Arbeitsschwerpunkte (vgl. Tab. 7) Parallelisierung der literarischen Texte (vgl. Tab. 7) Parallelisierung der Arbeitszeit pro Thema | |
| Konstruktion von Textverstehensaufgaben | Parallelisierung des Aufgabenbegriffs Parallelisierung der Aufgabentheorie (als Grundlage der Anwendung) Parallelisierung der Arbeitszeit | |

6.3 STICHPROBE

Eingesetzt wurde eine Stichprobe mit 194 Studierenden des Lehramts mit dem Fach Deutsch. Aufgrund fehlender Tests aus der Post-Erhebung wurden nur die Ergebnisse von 143 Probandinnen und Probanden berücksichtigt. Hiervon waren 130 Studierende in einen nicht-vertieften Lehramtsstudiengang (Grundschule, Mittelschule, Realschule, Bachelor/Master of Education) eingeschrieben und 12 Studierende für das Lehramt an Gymnasien. Die vorwiegend weiblichen Studierenden (79 %) studierten durchschnittlich im fünften Fachsemester. Knapp die Hälfte gab an, dass Deutsch ihr Hauptfach im Studium sei, und etwa 30 Prozent sahen Deutsch als ihr präferiertes Unterrichtsfach im Vergleich zu den weiteren Fächern, sodass davon ausgegangen werden kann, dass keine positive Selektion vorlag. Das Leistungspotenzial, welches auf Grundlage der Abiturnote und der Deutschnote im Abitur erhoben wurde (Fries, 2002), befand sich durchschnittlich auf einem befriedigenden bis guten Niveau (im Mittel zwischen 9.2 bis 11.3 Leistungspunkte von 15 möglichen). 53 Prozent der Studierenden hatten bereits das mehrteilige Basismodul im Bereich der Neueren Deutschen Literaturwissenschaft absolviert. Knapp 90 Prozent hatten das Basismodul im Bereich Didaktik der deutschen Sprache und Literatur vor Seminarbeginn abgeschlossen. Der Kurs wurde als vertiefender Themenkurs angeboten.

Aufgeschlüsselt auf die einzelnen Treatments zeigt nachfolgende Tabelle die Merkmale der Stichprobe differenziert:

Tabelle 9. Merkmale der Stichprobe sortiert nach Treatment

| | Treatment ₁ (Prompts/LitSem) <i>n</i> = 42 | Treatment ₂ (keine Prompts/ LitSem) <i>n</i> = 51 | Treatment ₃ (keine Prompts/ kein LitSem) <i>n</i> = 50 |
|---|---|---|--|
| Studiengang (nicht vertieft/ vertieft), in Prozent | 85/15 | 88/12 | 100/0 |
| Geschlecht (w/m), in Prozent | 79/21 | 77/23 | 82/18 |
| Fachsemester <i>M</i> (<i>SD</i>) | 5.8(1.5) | 4.6(1.3) | 4.7(1.6) |

| | | | |
|--|-----------|-----------|-----------|
| Hauptfach Deutsch, in Prozent | 79 | 37 | 26 |
| Deutsch ist präferiertes Unterrichtsfach, in Prozent | 56 | 12 | 24 |
| Abiturnote in 15 Punkten <i>M(SD)</i> | 10.7(1.5) | 11.3(1.6) | 10.8(1.4) |
| Deutschnote im Abitur (Punkte) <i>M(SD)</i> | 9.7(2.7) | 9.2(2.7) | 9.4(2.2) |
| Basismodul NDL bereits absolviert, in Prozent | 80 | 44 | 39 |
| Basismodul Didaktik bereits absolviert, in Prozent | 93 | 96 | 76 |

Anmerkung: *n* = Größe der Teilstichprobe. *M* = Mittelwert. *SD* = Standardabweichung. w = weiblich. m = männlich. NDL = Neuere Deutsche Literaturwissenschaft

Auffällig ist v. a. die hohe Anzahl an Studierenden in Treatment₁, die Deutsch als Hauptfach studierten, womit auch einher geht, dass (fast) doppelt so viele Studierenden das Basismodul NDL bereits absolviert hatten als in den anderen beiden Treatments. Auch deutlich höhere Angaben bei der Wahl des Faches Deutsch als präferiertem Unterrichtsfach sind in Treatment₁ ersichtlich. Ob diese unterschiedlichen Voraussetzungen Auswirkung auf die Ergebnisse der Kompetenztests haben, wird in Kapitel 7 empirisch zu untersuchen sein.

Die Auswahl der Stichprobe folgte vornehmlich inhaltlich begründbaren, pragmatischen Gründen. Es handelte sich um geclusterte Stichproben, da die Teilnehmenden sich freiwillig für das jeweilige Seminar angemeldet haben; dadurch sind vorsichtige Rückschlüsse auf eine Population möglich (N. Döring & Bortz, 2016, S. 740). Aufgrund der Tatsache, dass das LitSem-Modell in Kooperation von Dozierenden aus Literaturwissenschaft und Deutschdidaktik an der Universität Regensburg und Passau 2013 entwickelt und seitdem dort in der Lehre integriert wurde, bot es sich weiterhin an, mit dieser Expertise zu arbeiten. Treatment₂ fand daher dreimalig an der Universität Regensburg und Treatment₁ und Treatment₃ dreimalig an der Universität Passau statt. Zudem wurde das de-fragmentierende Seminar (Treatment₁), dessen Effekt gemessen werden sollte, an der Universität

Passau im Rahmen des QLB-Projekts SKILL entwickelt und von den Entwicklerinnen auf Grundlage ihrer Erfahrung im Bereich interdisziplinärer Lehre auch durchgeführt.¹⁴²

6.4 INSTRUMENTE

Der kompetenzdiagnostische Test, welcher zu Beginn und am Ende des jeweiligen Treatments durchgeführt wurde, inkludierte eine Textinterpretation eines kurzen epischen Textes und eine Aufgabenkonstruktion unter Berücksichtigung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Überlegungen. Die Konzeption der Testaufgaben und des Auswertungsinstruments wird nachfolgend zunächst methodisch hergeleitet und dann in die einzelnen Kompetenzbereiche differenziert.

Zur Konzeption der Testaufgaben

Die Testaufgaben der hier behandelten Untersuchung wurden in einem dreischrittigen Verfahren entwickelt: Zunächst wurden auf Grundlage der Fachliteratur der Untersuchungsgegenstand und die damit verbundenen Anforderungen reflektiert. Zweitens wurde die Aufgabenstellung theoriebasiert entworfen, hinsichtlich der geforderten Komplexität und notwendiger aufgabenimmanenter Unterstützung mit Blick auf die Zielgruppe analysiert und drittens mehrfach getestet. In zwei Pilotierungsdurchläufen mit insg. fünf Studierenden des Lehramts Deutsch (3.–9. Fachsemester; alle Schularten vertreten) wurden Aufgabenformulierung, Zeithorizont und Antwortformat getestet und diskutiert. Exemplarisch wurde anhand der Methode *Lautes Denken*¹⁴³ Einblick in die Arbeitsprozesse und den Lösungsweg bei der Aufgabenbearbeitung gewonnen (Dannecker, 2016).

142 Der de-fragmentierende Kurs konnte wahlweise als Teil des Aufbaumoduls im Bereich der NDL oder als Themenkurs in der Didaktik angerechnet werden. Alle weiteren Kurse waren ‚reine‘ Didaktikkurse und auch nur als solche anrechenbar.

143 Bei dieser Methode werden mithilfe offener Verbalisationen Kognitionen und mentale Operationen aufgezeichnet, allerdings nur jene, die dem Probanden oder der Probandin bewusst sind, die er/sie also verbalisieren kann. Dabei gibt es verschiedene Formate: *selective talking*, *sentence-by-sentence-talking*, *after-the-fact-talking*. Für die Pilotierung der Test-Aufgaben wurde letzteres (nach der Aufgabenbearbeitung) Format verwendet, kombiniert mit *selective-talking* unmittelbar nach der Rezeption der Aufgabenstellung. (Dannecker, 2016) Allerdings wurden keine Transkriptionen angefertigt, sondern Forschungsnotizen und Protokollmitschriften, die für die Auswertung und Weiterentwicklung der Testinstrumente verwendet wurden.

Anhand der gewonnenen Einsichten aus den Pilotierungen wurden die Testaufgaben optimiert, mit Expert*innen aus Deutschdidaktik und empirischer Lehr-Lernforschung diskutiert (*Expert Review*) und für den Einsatz finalisiert.

Zur Konzeption des Rating-Inventars

Die von den Studierenden in der Erhebung produzierten Dokumente (Textinterpretation und Aufgabenkonstruktion) wurden einer Qualitätsanalyse unterzogen, die nach dem erreichten Kompetenzniveau in diesen Bereichen fragte. Hierfür boten sich ein kategoriengeleitetes Ratingverfahren an.¹⁴⁴ Für vorliegende Studie wurden sowohl mittel- als auch hoch-inferente Verfahren (Lotz et al., 2013, S. 84) angewendet, um die Merkmalsausprägungen zu quantifizieren und für die statistische Analyse zugänglich zu machen (Kleinbub, 2016, S. 343; Langer & Schulz von Thun, 2007, S. 29).

Kategoriengeleitete Ratings werden in der Deutschdidaktik häufig verwendet.¹⁴⁵ Allerdings ist das Verfahren nicht unumstritten. Kritisiert wird, dass der Mensch als „lebendes Reizdeutungs- und -verarbeitungssystem“ (Langer & Schulz von Thun, 2007, S. 22) anfällig wäre für systematische Urteilsfehler und es bestünde Gefahr, dass Messwerte durch intuitive Gewichtung verfälscht würden.¹⁴⁶ Darüber hinaus beeinflusse die Konstellation des *Ratingmanuals* das Messergebnis erheblich mit (ebd., S. 16–26).

Dass das Verfahren keine hundertprozentige Objektivität gewährleisten kann, wurde bereits in der Fachliteratur diskutiert (N. Döring & Bortz, 2016; Kleinbub, 2010, 2016; Langer & Schulz von Thun, 2007), so dass hier nicht im Detail weiter darauf eingegangen wird. Dennoch können die Validität und Reliabilität zu einem hohen Maß optimiert werden: etwa durch eine fundierte

144 Warum Qualitätsmessungen nicht mit *Paper-Pencil-Tests* erhoben werden können bzw. sollten, erörtert u. a. einschlägig Berliner (2005).

145 Beispiele sind Kleinbub (2010) für die Unterrichtsbeobachtung von Leseunterricht, Kürzinger und Pohlmann-Rother (2014) zur Bestimmung von Textqualität von Schülertexten aus Perspektive der Schreibdidaktik, Boelmann (2015) zur Einschätzung von Schüleräußerungen hinsichtlich ihres literarischen Lernens durch Computerspiele oder Scheubeck (2023) für eine Untersuchung der literarischen Kompetenz von Mittelstufenschüler*innen.

146 Dies wäre z. B. der Fall, wenn nicht die Qualität einer konstruierten Aufgabe, sondern subjektive Theorien ‚guter Aufgaben‘ der Ratenden erfasst würden.

Konzeptspezifikation und Operationalisierung der zu messenden Kompetenzen, ein geeignetes Kategoriensystem und Codebuch, welches die relevanten Indikatoren definiert, ausdifferenziert, die Ausprägungen quantifiziert und mit Ankerbeispielen belegt, die Schulung der Ratenden und eine Reliabilitäts- und Validitätsanalyse. Die Berücksichtigung testtheoretischer Gütekriterien in diesem Prozess sind in Kapitel 6.5 erläutert.

Gerade weil die zu messenden Kompetenzen nicht direkt beobachtbar (latent), komplex, erklärungsbedürftig und nicht ‚wertfrei‘ sind, stellt das kategorienbasierte Rating ein geeignetes Verfahren dar: Die zu messenden Kompetenzen werden durch das Kategoriensystem in ihrem Merkmalsverständnis festgelegt und öffentlich gemacht. Für die Ratenden stellt dieses einen verpflichtenden Orientierungsrahmen dar, der die Einschätzungsvorgänge normiert (Langer & Schulz von Thun, 2007, S. 117–118). Die Entwicklung der Test- und Auswertungsinstrumente für die beiden Kompetenzbereiche – Textverstehen und Aufgabenkonstruktion – wird nachfolgend differenziert dargestellt.

6.4.1 Testinstrument zur Erhebung der Textverstehenskompetenz

Das Konstrukt *Kompetenz zum Textverstehen* der Studierenden wird zunächst spezifiziert und für das Testinstrument operationalisiert. Darauf aufbauend werden sowohl die Aufgabenstellung, das geforderte Antwortformat als auch die Textauswahl begründet. Weil die „Systematisierung literarischen Verstehens“ (Boelmann, 2018, S. 208) in Kapitel 3.3 als ungeklärtes Forschungsfeld identifiziert wurde und gerade hinsichtlich studentischer Kompetenzerwerbsprozesse kaum Operationalisierungen vorliegen, wird dies im Folgenden ausführlicher gehandhabt als es in einem Methodenkapitel üblich ist.

6.4.1.1 Konzeptspezifikation

Wie in Kapitel 3 anhand einer Bedeutungsanalyse bereits theoretisch hergeleitet, soll in der vorliegenden Arbeit folgende Definition der Textverstehenskompetenz gelten: Damit wird die Fertigkeit gemeint, die Kernbotschaft eines literarischen Textes durch den gegenstandsadäquaten Einsatz von kognitiven

Problemlöseprozessen textbasiert zu identifizieren und unter Zuhilfenahme von textexternem Wissen zu abstrahieren. Teilkompetenzen sind etwa die differenzierte Analyse und Interpretation der räumlichen Ordnung und semantischen Raumstruktur, von Handlungsverläufen und deren Ereignishaftigkeit, von Figurenmerkmalen und -konstellation sowie der sprachlichen, formalen und zeitlichen Gestaltung. Exkludiert werden ästhetische und normative Wertungen und Textvergleiche sowie individuelle Dispositionen und der soziale Kontext der Probandin oder des Probanden im Bezug auf entwickelte Textdeutungen.

6.4.1.2 Aufgabenstellung

Für die Erhebung der fachwissenschaftlichen Professionswissensfacette im Bereich literarischen Verstehens wurde eine Aufgabe zu dem epischen Kurztext „Die Schwäne auf dem Wasser“ von Benno Pludra (2000 [1976]) (Text im Anhang) entwickelt. Diese lautete wie folgt:

1. Interpretieren Sie den Text „Die Schwäne auf dem Wasser“ von Benno Pludra.

Sie brauchen dabei nicht einen ganzen Text zu schreiben. Stellen Sie Ihre Ergebnisse bitte in Form einer Mindmap, Concept Map, Tabelle oder als Stichpunkte dar.

Der Operator *interpretieren* verlangte von den Studierenden, „auf der Grundlage einer Analyse[,] Sinnzusammenhänge aus Materialien methodisch reflektiert [zu] erschließen, um zu einer schlüssigen Gesamtaussage zu gelangen“ (Leubner & Saupe, 2016, S. 49). Analysiert man den Integrationsgrad der Aufgabe (Kap. 4.2.1), war ein hierarchiehöherer kognitiver Prozess auf der Ebene ‚Deutung‘ adressiert, welcher eine Vielzahl an zu verknüpfenden Variablen, sowohl additiv als auch vernetzend, zu berücksichtigen verlangte. Auch Zusatzwissen musste aktiviert werden.

Mit der Aufforderung „Interpretieren Sie den Text“ wurde weiter ein offenes und divergentes Aufgabenformat gewählt (Kap. 4.2.2). Dieser weite Entscheidungsspielraum wurde in

Kapitel 4.2.2 für eine *Lernaufgabe* als herausfordernd bis (bei Ungenauigkeit der Angaben) überfordernd diskutiert. Da es sich bei vorliegender Aufgabe aber um eine *Prüfungsaufgabe* handelt, muss berücksichtigt werden, *was* die Aufgabe messen will: Für Prüfungsaufgaben, welche v. a. eine inhaltliche Durchdringung des Gegenstandes fordern, sei, so Köster (2016), die Einschränkung des Entscheidungsspielraums durch methodische Vorgaben durchaus sinnvoll, um die Tiefenschärfe zu erhöhen. Liegt der Fokus stattdessen aber auf dem Können, dem strategisch klugen Vorgehen, sei eine Offenheit der Prüfungsaufgabe einzufordern (S. 45). Der Blick in die empirische Forschung zum literarischen Verstehen zeigt, dass in der Modellierung von Testaufgaben deutliche Heterogenität bzgl. der Offenheit vorliegt. Während im LUK-Projekt (Frederking et al., 2011) vorwiegend mit geschlossenen und halboffenen Aufgaben gearbeitet wird, kritisiert das Winkler (2012) deutlich.¹⁴⁷ Am anderen Ende der Spanne stehen etwa Untersuchungen wie von Gahn (2012, 2018), welche mit Laut-Denk-Protokollen der Prozesshaftigkeit interpretatorischen Verstehens gerecht werden will und für eine große Offenheit plädiert (ebd., 2012, S. 207). (Scheubeck, 2023)¹⁴⁸ In dieser Spannweite gilt es sich zu verorten.

Mit der in dieser Arbeit geltenden Definition (Kap. 6.4.1.1) wird deutlich auf das Können, das strategisch kluge Vorgehen, das eigenständige Entdecken von Zusammenhängen und Differenzen und daraus abzuleitenden Schlussfolgerungen gezielt, so dass eine offene und divergente Testaufgabe hier angemessen erscheint.

147 Sie verweist darauf, dass nach ihrer Auffassung damit nicht getestet würde, inwieweit Lernende eigenständige und textbasierte Deutungsansätze entwickeln können, sondern vielmehr „die Fähigkeit, durch Ausschlussverfahren diejenigen Interpretationsansätze zu ermitteln, von denen man annimmt, dass sie die Aufgabenentwickler als plausibel erachten“ (S. 15). Ob bzw. unter welchen Voraussetzungen auch geschlossene Aufgaben komplexe Prozesse aktivieren, wurde bereits in Kapitel 4.2 diskutiert. Vgl. zusammenfassend auch Köster (2016, S. 46).

148 Scheubeck (2023), an der sich bei der Aufgabenformulierung für den Bereich Textverstehen in vorliegender Arbeit orientiert wurde, formuliert ihren Arbeitsauftrag folgendermaßen: „Lies die Kurzgeschichte „Streuselschnecke“ von Julia Franck zunächst genau und aufmerksam durch. Notiere dann alle Aspekte, die du für wichtig hältst.“ (S. 180) Mit dieser Aufforderung, verzichtet Scheubeck auf den Operator *interpretieren* und setzt darauf, dass die Schülerinnen und Schüler „Entdeckungen, Erkenntnisse und Ergebnisse [...] selbstständig am Text herausarbeiten“ (S. 181). Für die studentischen Probandinnen und Probanden der vorliegenden Arbeit wird dahingegen davon ausgegangen, dass die Bedeutung des Operators *interpretieren* zum Vorwissen gehört und notwendige kognitive Prozesse zur Analyse und Interpretation literarischer Texte aktiviert werden können.

Mit der Anforderung „Interpretieren Sie den Text“ wurde also die Erschließung einer Kernaussage, auf Grundlage textanalytischer Prozesse, verlangt. Gleichzeitig wurde durch die weiterführende Präzisierung des erwarteten Antwortformats mit tradierten Textproduktionsschemata bei Interpretationsaufgaben gebrochen.

6.4.1.3 Gefordertes Antwortformat

„Die Komplexität einer Aufgabe nimmt zu, wenn die Überprüfung der Textverstehenskompetenz an eine umfängliche Schreibleistung wie den Interpretationsaufsatz gebunden wird“, pointiert Köster (2016, S. 46). Wird eine Interpretation eines literarischen Textes als „Interpretationsaufsatz“ gefordert, muss von den Lernenden komplexes Textmusterwissen aktiviert werden. Dieses sei aber „im Prozess der Textproduktion nicht lediglich irgendeine Ressource neben vielen anderen [...], auf die von Fall zu Fall zugegriffen wird, sondern eine aktive Komponente, die den Schreibprozess vom Anfang bis zum Schluss entscheidend strukturiert und steuert“ (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017, S. 51). In Anlehnung an Scheubeck (2023) gilt für die vorliegende Arbeit daher: „Um möglichst nur das Verständnis der [Lernenden] für den literarischen Text zu überprüfen, werden sie [...] also von der Umsetzung einer spezifischen Textsorte dabei soweit wie möglich entlastet“ (S. 182; vgl. auch Boelmann, Klossek & König, 2020, S. 2–3). Mit der Setzung in obiger Testaufgabe „Sie brauchen dabei nicht einen ganzen Text zu schreiben“, wurde darauf reagiert.

Die Möglichkeit, die Erkenntnisse in Stichpunkten oder visualisiert darzustellen (wie es Scheubeck, 2023 vorschlägt), sollte weiter den Fokus wegnehmen von der Schreibkompetenz der Lernenden und der Abarbeitung antrainierter Algorithmen vorbeugen. Stattdessen wurde den Proband*innen freigestellt, ob sie Mindmaps, Concept Maps, Tabellen und/oder Stichpunkte generieren. Visualisierende Darstellungen „ordnen, verbinden, formen und integrieren Wissen und erzeugen damit eine Kohärenz, wo unter Umständen lediglich eine diskontinuierliche Folge von Resultaten vorliegt“ (Heßler & Mersch, 2009, S. 17). Mit

der Ermöglichung einer Text-Bild-Transformation wurde eine für den Deutschunterricht wichtige Fähigkeit angesprochen: die produktive Komponente der Visualisierungskompetenz (Wafi & Wirtz, 2015, S. 130–132).¹⁴⁹ Mit einer ikonischen oder symbolischen Visualisierung können bildlich-strukturierende, analytische oder synthetische Aspekte dargestellt werden, ohne dass die Erkenntnisprozesse an enge Bearbeitungsreihenfolgen – wie sie Textproduktionen meist aufweisen – gebunden wären (ebd.; vgl. Schnotz & Bannert, 2018; Weidenmann, 1991).

Die weitere Möglichkeit einer Ergebnisdarstellung in Stichpunkten birgt zwar die Gefahr, das Kohärenzstiftende Elemente zwischen den Erkenntniselementen vernachlässigt werden (Mägdefrau & Michler, 2014, S. 111), gleichzeitig wird der Schreib- und Strukturierungsaufwand deutlich verringert: Der Anspruch, einen Text als „textuelle Ganzheit oder Geschlossenheit“ (Augst, Disselhoff, Henrich, Pohl & Völzing, 2007, S. 232) zu erzeugen, inkludiert die Synthetisierung verschiedener Fokusse, die Gestaltung des Textes „von seinem Ende her bzw. von seinem funktionalen Ziel her“ (S. 235) und die Realisierung „einer einheitlichen Textsortenfunktion“ (S. 233; Hervorh. i. Orig.). Diese Leistung stand aber nicht im Mittelpunkt der vorgestellten Arbeit. Stattdessen wurden mit Hilfe der Stichpunkte prozessuale Erkenntnisse selektiert und sortiert. Einzelne Propositionen wurden idealerweise kohäsiv verknüpft, identifizierte Themen gewichtet und in Schlussfolgerungen abgeleitet. Dies in Form von Stichpunkten und Visualisierungen zu tun, entspricht mit Bezug auf Augst et al. (2007) einem „Textgenerierungsmechanismus“ (S. 233), welcher ein bloßes assoziatives *knowledge telling* (Bereiter & Scardamalia, 1987)¹⁵⁰ übersteigt, aber einer mehrdimensionalen, textsortenfunktionalen und in sich schlüssig

149 Wafi und Wirtz (2015) entwerfen anhand einer empirisch-qualitativen Studie ein Modell einer Visualisierungskompetenz. Diese gliedert sich in eine rezeptive und eine produktive Komponente. Da der rezeptive Aspekt (Erkennen, Verstehen, Verknüpfen) in dieser Arbeit nicht zentral ist, wird auf die Generierung von Darstellungen fokussiert. Hierunter wird ein „eigenständiges Erstellen geeigneter Visualisierungen sowie Vervollständigen bestehender Visualisierungen aufgrund bekannter oder gegebener Sachverhalte“ (S. 132) verstanden. Diese Fähigkeit sei von einer Textproduktion grundlegend zu unterscheiden, weil unterschiedliche mentale Systeme aktiviert würden (S. 120; mit Bezugnahme auf Schnotz, 2010).

150 Weiterführend zur Schreibstrategie des *knowledge tellings* vgl. Hayes (2011). Anders als bei Scheubeck (2023) wird in vorliegender Arbeit nicht auf eine additive Nennung sämtlicher Assoziationen zum Text fokussiert, sondern eine Vorstrukturierung der Erkenntnisse – unter Einbezug des Textsortenwissens – verlangt.

gegliederten Texteinheit hierarchisch untergeordnet ist (Augst et al., 2007, S. 231–235). Für die Bearbeitung der Testaufgabe in vorliegender Studie erscheinen diese Aufgabenstellung und das geforderte Antwortformat daher zielführend.

6.4.1.4 Textauswahl

Da die Textauswahl Einfluss darauf haben kann, wieviel von einer entwickelten Textverstehenskompetenz Studierende in der Testsituation zeigen (siehe für eine Diskussion Kap. 8.1.2), wurde bewusst ein einfacher literarischer Kurztext gewählt, der auf der Textoberfläche kaum Verstehenshürden aufbaut. Gleichzeitig ist der Text in seiner Tiefenstruktur durchaus anspruchsvoll. Da auch die literaturdidaktische Eignung untersucht werden muss, wird dies nachfolgend wiederum für ein Methodenkapitel ungewohnt ausführlich erläutert.

Die Kurzgeschichte von Benno Pludra (2000 [1976]) „Die Schwäne auf dem Wasser“ (im Anhang) schildert eine Begebenheit, in welcher ein kleiner Junge einen Emanzipationsschritt vollzieht. Zum ersten Mal geht er allein, ohne elterliche Begleitung, schwimmen, hat dies gerade erst gelernt und ist daher stolz bis hin zur Selbstüberschätzung. Der See ist mit Seerosen bewachsen und in einer Wassergasse zwischen zwei Seerosenfeldern schwimmt der kleine Junge bis zu einem Holzpfehl, an dem er sich festhält. Während er noch euphorisiert von dem Erfolg glaubt, sein Aktionsradius sei unbegrenzt, versperren drei Schwäne den Rückweg durch die Wassergasse. Weil der Vater ihm eindringlich geraten hatte, sich vor Schwänen und Seerosen in Acht zu nehmen, befindet er sich nun in einer Dilemma-Situation: Der Rückweg ist durch die Schwäne versperrt, die Seerosenfelder kann er nicht umschwimmen, seine Kräfte schwinden. Er bekommt zunehmend Angst. Diese muss er überwinden und entscheidet sich, gegen das Gebot des Vaters zu handeln, indem er frontal auf die Schwäne zu schwimmt. Die mutige Entscheidung wird belohnt, denn die Schwäne geben widerstandslos den Rückweg frei und der kleine Junge kann zurück schwimmen.

Der Text wurde für den Einsatz in einer fiktiven vierten Klasse (am Ende des Schuljahres) oder einer fiktiven fünften Klasse (zu Beginn des Schuljahres) – je nach studiertem Lehramt der

Proband*innen – gedacht. Dementsprechend wurde das Schwierigkeitsniveau des Textes bestimmt: Mit Hilfe der etablierten Formel LIX (Lesbarkeitsindex nach Björnsson, 1968) werden die Oberflächenmerkmale eines Textes (Anzahl der Wörter und Sätze, durchschnittliche Satzlänge, Anteil langer Wörter) in einem sprachstatistischen Verfahren zur Bestimmung eines Lesbarkeitsindex verwendet (Bamberger & Vanecek, 1984).¹⁵¹ Anhand dessen konnte für den Text „Die Schwäne auf dem Wasser“ ein Lesbarkeitsindex von 29,3¹⁵² errechnet werden, was einer sehr niedrigen Komplexitätsstufe entspricht. Dieser LIX wird für die Klasse 3 bis 4 empfohlen¹⁵³ und entspricht dem durchschnittlichen LIX-Wert bei Kinderliteratur (Bamberger & Vanecek, 1984, S. 62–64). Gleichzeitig dienen diese Werte lediglich als Orientierungsrahmen, welchem eine eingehende Analyse hinsichtlich möglicher Verstehenshemmnisse und -potenziale folgen muss:

Als schwierigkeitsbestimmende Merkmale können die Wörter „Schwingen“ (Z. 20), „Bug“ (Z. 41) und „scheel“ (Z. 42) sowie die Ereignishaftigkeit des Handlungsverlaufs (s. u.) genannt werden. Die Aktivierung eines lebensweltlichen Skripts („Baden im See“), grundlegendes Sachwissen über Schwäne und Seerosen und Handlungswissen über das Einhalten von Regeln wurde vorausgesetzt. Die Rahmendaten des Plots zu lokalisieren, wurde als wenig komplex angenommen, da kein spezielles Vorwissen erforderlich war oder komplexe Operationen zur Erschließung notwendig waren.

Gleichzeitig wurde mit der Thematik des Überwindens von Gefahren und der damit verbundenen persönlichen Entwicklung des kleinen Jungen ein für Kinder ansprechendes Lesemotiv gefunden (Schilcher & Knott, 2018, S. 161). Nach Kepser und Abraham (2016) soll weiter bei der Textauswahl mindestens eine der vier Funktionen von Kinder- und Jugendliteratur gewährleistet

151 Der Lesbarkeitsindex (LIX) „ergibt sich aus der Summe der durchschnittlichen Satzlänge eines Textes und des prozeduralen Anteils langer Wörter (mehr als sechs Buchstaben)“, so Lenhard und Lenhard (2014–2017).

152 Die genauen Werte waren: 494 Wörter, 46 Sätze, durchschnittliche Satzlänge: 10,7 Wörter, Anteil langer Wörter: 18,6 %

153 Für Kinder- und Jugendliteratur wird ein Lesbarkeitsindex (LIX) bis zu 40 gesetzt. In Klasse 1 wird ein LIX von 19–23 empfohlen, in Klasse 2 ein LIX 24–26, Klasse 3 ein LIX 27–29 und Klasse 4 ein LIX 30–32. (Bamberger & Vanecek, 1984, S. 64)

werden: Ein für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen bereicherndes Thema, der Einsatz als Trainingselement zur Förderung der Lesekompetenz und -motivation, eine Sprach- und Medienreflexion und/oder der Fokus auf literarisches Lernen, also die Förderung einer Analyse- und Interpretationskompetenz (S. 69–129). Da im vorliegenden Kontext der letztgenannte Aspekt zutrifft, wird der literarische Text „Die Schwäne auf dem Wasser“ hinsichtlich derjenigen Kriterien untersucht, die für eine Textauswahl mit dieser Zielrichtung handlungsweisend sind. Nach Schilcher und Knott (2018) sind dies „gelungene Weltentwürfe, interessante Handlungsverläufe, glaubhafte Figurenzeichnung und ansprechende sprachliche Gestaltung“ (S. 166). Diese Kriterien werden nachfolgend herangezogen, um die Textauswahl weiter zu begründen und gleichzeitig den literarischen Text „Die Schwäne auf dem Wasser“ zu analysieren. Die Textanalyse soll auch offenlegen, welches Textverständnis den Entscheidungen der Ratenden zugrunde lag (Kap. 6.4.2), daher wird es etwas ausführlicher differenziert.

Auswahlkriterium: gelungene Weltentwürfe

Die tiefenstrukturelle Raumordnung lässt sich in die semantischen Räume *Sicherheit* und *Gefahr* (Option A) gliedern: Die topografische Struktur unterscheidet zwischen Ufer und See. Das Ufer weist das Wert- und Normensystem von Sicherheit, sozialer Eingebundenheit (Erziehung durch den Vater, Bewunderung der Leute), aber auch einer gewissen Langeweile („ruhten reglos wie im Schlaf“, Pludra, 2000 [1976], Z.10) auf. Auch wenn der Vater in der Erzählung faktisch nicht anwesend ist, steht seine Kontrolle („Hüte dich, pass auf!“, Z. 18) als normgebend für diesen semantischen Raum.

Der See stellt für den unerfahrenen Schwimmer einen Gefahrenraum dar, welcher von den Schwänen und Seerosen dominiert wird (Seerosenfelder kann er nicht umschwimmen; Schwäne als Gefahr). Kurzfristige und scheinbare Sicherheit bietet hier nur ein Pfahl, an dem sich der Junge festhält. Aber die Kälte des Wassers und die Tatsache, dass sich der Junge im Wasser im fremden Terrain befindet, dessen Bezwingung ihn Anstrengung kostet, führt ihn an körperliche und psychische Grenzen. Gleichzeitig ist dieser Raum auch einer der Emanzipation, so dass die Gefahr

als durch erworbene Kompetenz bewältigbar dargestellt wird.

Ein weiterer Deutungsentwurf der dargestellten Welt (Option B) ist die Differenzierung in die semantischen Räume *Autonomie* und *Heteronomie*. Der zunächst durch die Gebote des Vaters und Umstände fremdbestimmte Protagonist überwindet die Restriktionen und gewinnt Autonomie. Dies wird mit Blick auf die Handlungsverläufe noch transparenter.

Auswahlkriterium: interessante Handlungsverläufe

Der Handlungsverlauf beginnt mit einem knappen Rückblick (Schwimmenlernen) und dem Hinweg des Jungen durch die Wassergasse zwischen den Seerosenfeldern hin zu einem Holzpfehl, an dem er sich festhält und ausruht. Die Erzählung fokussiert auf das Verharren am Pfehl und die Zuspitzung der Bedrohungslage. Die entstehende Dilemma-Situation (Gebot des Vaters befolgen und möglicherweise ertrinken oder gegen dieses handeln und Schwäne konfrontieren?) wird in mehreren Schritten erzählt und somit die Spannung gesteigert. Dies zeigt sich auch in der veränderten Wahrnehmung des Jungen bzgl. der Schwäne („leicht und ruhig“, Z. 16; harte Schnäbel, schwere Schwingen, Z. 20; Schnäbel, die „zuschlagen konnten, heftig wie die Faust eines Mannes“, Z. 31). Der Text ist vor allem daher ereignishaft, da die Warnung bzw. das Gebot des Vaters („Den Seerosen weiche aus, den Schwänen komme nicht zu nah.“, Z. 17–18) überschritten werden muss, um zu überleben. Dies kann als Schritt in die Unabhängigkeit und Loslösung vom väterlichen Kontrollraum verstanden werden. Die Entscheidung, entgegen dem Gebot des Vaters zu handeln und zu schwimmen, ermöglicht es dem Jungen, die Dominanz der Schwäne und seine eigene Angst zu überwinden und die Schwäne zum Zurückweichen zu bewegen (Z. 40–44). Eine Rückkehr in den Ausgangsraum mit veränderten Attributen (neu erlangte Souveränität) ist möglich. Dies wird in der Figurenanalyse geschärft.

Auswahlkriterium: glaubhafte Figurenzeichnungen

Geht es um die Textauswahl, ist zu fragen, ob „der Text interessante Figuren [präsentiert], die sich für die Identifikationsprozesse von Schülerinnen und Schülern eignen“ (Schilcher & Knott, 2018, S. 168). Auch wenn der kleine Junge, welcher weder

namentlich noch in weiteren personellen Daten genauer bestimmt wird, wahrscheinlich jünger ist als Schülerinnen und Schüler der 4. bzw. 5. Klasse (hat gerade schwimmen gelernt, wird als klein und etwas mager beschrieben), eröffnet gerade die fehlende Individualisierung Identifikationspotenzial. Er steht als Typus für eine ganze Gruppe (Jungen). Am Beispiel eines Jungen fokussiert der Text eine Opposition, die klassisch im Zusammenhang mit männlicher Kindheit und Jugend thematisiert wird: Angst vs. Mut. Das Attribut ‚klein‘ des durchgängig als ‚kleiner Junge‘ bezeichneten Handlungsträgers meint in diesem Zusammenhang nicht vorrangig die Körpergröße, sondern die Entwicklungsphase. Die Überwindung von Ängsten und der Mut zum Angriff auf Autoritäten (personalisiert durch den Vater und die Schwäne) werden als Aufgabe von ‚Groß-Werden‘ (Kindheit und Jugend) inszeniert. Die Tatsache, dass der kleine Junge allein eine Gefahrensituation meistert und durch die Überwindung von Autoritäten neue Souveränität erlangt, ist eine Thematik, die sowohl Jungen als auch Mädchen der fokussierten Altersgruppe tangiert.

Auswahlkriterium: ansprechende sprachliche Gestaltung

Diese Entwicklung des kleinen Jungens wird auch sprachlich gestaltet. So wird der zunächst als idyllisch wahrgenommene See (Sonne, glatte Wasseroberfläche, Seerosen, Schwäne) in der sprachlichen Bildhaftigkeit zunehmend bedrohlich. Klar wird: Auch das Idyllische kann die eigene Freiheit einschränken. Neben mehreren bildhaften Vergleichen (Z. 10, 16, 31) wird die Zuspitzung durch parallelisierende Satzfragmente („hin zu einem Pfahl. Dort hielt er sich fest“, Z. 8; „Der kleine Junge blieb am Pfahl“, Z. 17; „Der kleine Junge klebte am Pfahl“, Z. 22; „er würde versinken, hier am Pfahl“, Z. 36; „stieß sich ab vom Pfahl“, Z. 40) pointiert. Ebenso wird auch die Dringlichkeit (dreimalige Wiederholung: „musste schwimmen“; Z. 35, 38) eines Entschlusses herausgestellt. Und während der Junge zu Beginn noch „das Kinn knapp über dem Wasser“ (Z. 8–9) hält, zeigt sich auch sprachlich, dass der Junge an Souveränität gewonnen hat, wenn es abschließend heißt: „Der kleine Junge aber schwamm. Sein Kopf war steil erhoben“ (Z. 43).

Zusammenfassung: Deutungsentwürfe

Der kleine Junge ist ein Sinnbild dafür, dass die persönliche Freiheit durch äußere Faktoren, die man als Bedrohung wahrnimmt, eingeschränkt werden kann. In Situationen, welche von Ungewissheit, Gefahr und Ausweglosigkeit bestimmt sind, braucht es manchmal ein Ausloten, ob festgeschriebene Normen und Regeln *immer* handlungsweisend sein müssen. Auch wenn die Überwindung Mut und Mühe kosten mag, lohnt es sich dennoch, denn wenn die Angst (vor Sanktionen *und* vor der Bedrohung) überwunden wird und es gelingt, offensiv gegen diese anzugehen, wird eine neue Freiheit gewonnen und Unvorhersehbares in Gang gesetzt. Der kleine Junge ist dafür ein gutes Beispiel, denn sein Mut wirft im wahrsten Sinne des Wortes „eine Welle“ (Z. 41).

Die Textauswahl kann somit durch die kindgerechte geringe Textkomplexität, eine differenzierte semantische Struktur, eine interessante Figure, eine bildhafte und überstrukturierte Sprache und eine ereignishaft Handlung mit einem interessanten Konflikt begründet werden. Dass gerade die Identifikation der Ereignishaftigkeit in dem Handlungsverlauf auch herausfordernd sein kann, trägt der Tatsache Rechnung, dass der Text primär von den Studierenden zu bearbeiten ist und diese auch mögliche Schwierigkeiten erkennen können sollten.

6.4.2 Ratingmanual zur Auswertung der Textverstehenskompetenz

Die Kompetenz Studierender zum Verstehen literarischer Texte wurde als latente Variable begriffen, die durch mehrere beobachtbare Variablen (Indikatoren) anhand der Ausprägung der Indikatoren operationalisiert wurde (N. Döring & Bortz, 2016, S. 228). Die Auswahl der Indikatoren erfolgte in einem mehrschrittigen Verfahren:

Auf Grundlage der Fachliteratur wurde in einem ersten Schritt ein deduktiver Entwurf eines Kategoriensystems und Codebuches entworfen, welcher eine Vorauswahl der Einzelindikatoren ermöglichte und diese definierte. Dabei wurden die in Kapitel 3 eingeführten Modelle literarischer Kompetenz bzw. literarischer Textverstehenskompetenz hinsichtlich ihrer Teilkompetenzen

untersucht (Schilcher, 2018; Boelmann, 2018; Boelmann et al., 2020; Boelmann & König, 2021; Leubner et al., 2016; Scheubeck, 2023; Schilcher & Pissarek, 2015a; Spinner, 2006, 2017a, 2017b; Frederking et al., 2011), diese tabellarisch erfasst und bezüglich der Schnittmengen synthetisiert. Daraus ergaben sich die folgenden Teilkompetenzen bzw. Indikatoren: *Raum*, wobei dieser Aspekt v. a. bei Schilcher (2018), Schilcher und Pissarek (2015a) und Spinner (2017a) über die Analyse der Schauplätze hinaus auch hinsichtlich semantischer Raumstrukturen fokussiert wird. *Figuren*, deren Analyse von allen Autor*innen als relevant erachtet wird, insbesondere hinsichtlich expliziter und impliziter Merkmale. *Handlungs- bzw. Konfliktverläufe*, deren literaturtheoretische Fundierung in den einbezogenen Modellen variiert, da z. B. das semiotische Kompetenzmodell auf das Lotman'sche Raum-Topologiemodell zugreift, welches die Handlung erst durch ein eintretendes *Ereignis* – ausgelöst durch eine Grenzüberschreitung zwischen zwei semantischen Räumen – in Gang gesetzt sieht (Schilcher, 2015). Leubner et al. (2016) dagegen empfehlen für eine Handlungsanalyse den Rückgriff auf das Komplikationsmodell von Stückrath (S. 94).¹⁵⁴ Weiter relevant ist die *sprachliche Gestaltung* bzw. *Überstrukturierung* (bei Spinner, 2017a: *Stilinterpretation*), die bei allen Autor*innen prominent ist. Dasselbe gilt auch für die *Erzählinstanz*, *Vermittlungsstrategie* bzw. *Perspektivierung*. Die *zeitliche Gestaltung* wird bei Schilcher und Pissarek (2015a) und Schilcher (2018) betont, bei Spinner (2017a) und Boelmann et al. (2020) nicht forciert. Eine letzte Kategorie ist die der Ableitung einer *Kernaussage*, *Deutung* oder bei Boelmann et al. (2020) *Intentionsbestimmung*. Die unterschiedliche literaturtheoretische Haltung bzgl. der Frage, was eine Deutung ausmacht, wurde in Kapitel 3.2.3 bereits diskutiert. V. a. bei Boelmann et al. (2020), Leubner und Saupe (2016) und Leubner et al. (2016) wird dies als eigene Teilkompetenz pointiert. Schilcher (2018) plädiert darüber hinaus auf das *Wissen über Genres und Gattungen* als

154 Für einen kritischen Vergleich von Handlungsmodellen zur Analyse narrativer Texte siehe Schilcher (2015, S. 201). Diese betont, dass sich prominente Modelle des Erzählens, welche Elemente wie *Orientierung*, *Komplikation*, *Auflösung*, *Evaluation* und *Coda (Moral)* setzen (z. B. Ehlers, 2010), zwar „zur Abgrenzung verschiedener Vertextungsmuster auf der Ebene der Textstrukturen“ eignen würden, „aber eben nicht als Ansatzpunkt für eine Textinterpretation“ (ebd.). Schilcher plädiert daher für das Lotman'sche Modell inkl. der Ergänzungen durch Renner (ebd.).

eigenständige Kategorie (vgl. auch Spinner, 2006) und Schilcher und Pissarek (2015a) auf die Fertigkeit zur *kulturellen Situierung*, was als prüfenswert in den weiteren Operationalisierungsprozess einbezogen wurde. Allerdings wurden diese Aspekte im Treatment nicht zentral behandelt, wodurch eine Randstellung der Kategorien rechtfertigt werden kann.

In die deduktive Kategorienbildung wurden weiterhin die Modulkataloge für das Fach Deutsch der Universität Passau (Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik der Universität Passau, 2020) und Regensburg (Institut für Germanistik der Universität Regensburg, 2012), die *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (KMK, 2019) sowie als basale gemeinsame Grundlage der Lernenden die *Bildungsstandards Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife* (KMK, 2004) einbezogen. Diese bestätigen, dass die Studierenden über textanalytische und -interpretatorische Kompetenzen verfügen sollten, differenzieren aber nicht hinsichtlich möglicher Indikatoren. Daher wurden diese Quellen nicht weiter verfolgt. Für die Fachdidaktik Deutsch der Universität Regensburg wird im Bereich Literatur als fachdidaktisches Grundlagenwissen allerdings dezidiert auf das *Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* nach Schilcher und Pissarek (2015a) verwiesen.¹⁵⁵

In einem zweiten Schritt erfolgte eine Überarbeitung des Kategoriensystems und des Codebuches auf Grundlage von Experteninterpretationen zu dem literarischen Text „Die Schwäne auf dem Wasser“. Sechs Expert*innen aus den Bereichen Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft der Universitäten Passau und Regensburg erstellten zu dem literarischen Kurztext einen Erwartungshorizont bzgl. der Erkenntnisse, die sie von Studierenden erwarten würden. So wie im Test gefordert, wurden auch die Antworten der Expert*innen in Form von Stichpunkten oder grafischen Bearbeitungen eingereicht. Die eingereichten Textinterpretationen wurden mit Hilfe des deduktiv entwickelten Kategoriensystems analysiert und darüber hinaus die

155 Hier exemplarisch für das Lehramt an Grundschulen: Die Studierenden sollen „ausgewählte Teilkompetenzen (semantische Ordnungen erkennen, Überstrukturierung poetischer Texte, Merkmale der Figuren erkennen/interpretieren, Handlungsverläufe beschreiben/interpretieren)“ anwenden können (Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Regensburg, 2019).

Ergebnisse für dessen Weiterentwicklung verwendet, indem die Expertenleistungen als Referenznorm gesetzt wurden. Dies führte zu einer Ausdifferenzierung der Kategorien und ihrer Ausprägungen, welche nun als vorläufig gegenstandsangemessen festgelegt werden konnten. Aus den Experteninterpretationen ergaben sich für den spezifischen Text „Die Schwäne auf dem Wasser“ folgende Kategorien: *Raum* (räumliche Ordnung, Semantik der räumlichen Ordnung), *Handlung* (Handlungsverlauf, Ereignis), *Figur* (explizite Figurencharakterisierung, implizite Figurencharakterisierung, Figurenkonstellation), *sprachliche/formale Gestaltung*, *zeitliche Gestaltung* und *Kernbotschaft*. Kategorien zur Bestimmung der Erzählinstanz, kulturellen Situierung und Spezifikation des Genres ließen sich aus diesen nicht ableiten. Anhand der Interpretationen durch die Expert*innen wurden weiterhin die Kodieranweisungen im Codebuch präzisiert und mit Ankerbeispielen unterlegt (siehe Anhang D).

Das Kategoriensystem und Codebuch wurde in einem dritten Schritt mehrfach getestet. Wissenschaftler*innen, die mit dem Forschungsthema vertraut waren und eine Schulung bzgl. der korrekten Anwendung des Ratingmanuals bekommen hatten, wandten es zunächst auf studentische Textinterpretationen an. Darüber hinaus wurden ca. 60 Prozent der Testergebnisse mindestens zwei, teilweise aber bis zu vier Mal von vier verschiedenen Ratenden aus Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik probeweise in mehreren Stichproben eingeschätzt (Pilotierung des Rating-Inventars). Anhand der Rückmeldungen, des intensiven Austauschs bzgl. abweichender Kodierungen bzw. missverständlicher Kodieranweisungen wurden mehrere Revisionen des Kategoriensystems und Codebuchs vorgenommen und so diskursiv die Reliabilität und interne Konsistenz der Merkmale sukzessive erhöht (Kap. 6.5).

Auf Grundlage dieser Entwicklungsschritte – theoriebasierte Kategorienbildung, Expertenleistungen als Referenznorm, Pilotierung und Revisionen – ergab sich nachfolgendes Kategoriensystem (Tab. 10), mit welchem wiederum 35 Prozent der Testdokumente zwei Mal (von der Forscherin und einem geschulten Zweit-Rater) bewertet wurde. Diese Ergebnisse wurden für die finale Interrater-Reliabilitätsanalyse verwendet, welche zu hohen Übereinstimmungswerten führte. Zur ausführlichen

Bestimmung der Interraterreliabilität siehe Kapitel 6.5 (Gütekriterien). Auf Grundlage dieser Daten wurde das Kategoriensystem und Codebuch (siehe Anhang D) finalisiert und eingesetzt, das hier überblickshaft dargestellt wird.¹⁵⁶

¹⁵⁶ Das hier dargestellte Kategoriensystem ist jenes, welches nach obigem Verfahren gewonnen wurde und das den Auswertungen der Textinterpretationen zugrunde lag. Bei der statistischen Überprüfung der internen Konsistenz des Messinstruments bzw. der Trennschärfe der Items wurde allerdings für zwei Kategorien eine zu geringe Ladung bzw. eine zu geringe Trennschärfe festgestellt. Dies wird im Kapitel zu den Gütekriterien (6.5) diskutiert. Da die Auswertung aber mit dem an dieser Stelle präsentierten Instrument erfolgte, wird dieses auch in der folgenden Kategorienbeschreibung in diesem Kapitel leitend sein. Für die statistischen Berechnungen in Kapitel 7 wird dann jedoch das revidierte Instrument einbezogen (siehe Kap. 6.5).

Tabelle 10. Übersichtstabelle des Kategoriensystems zur Einschätzung der Kompetenz literarischen Textverstehens der Studierenden. Zugrundeliegender literarischer Text: «Die Schwäne auf dem Wasser» (Pludra); nur in Kombination mit Codebuch zu nutzen. (Formulierungen z. T. in Anlehnung an Scheubeck, 2023)

| | |
|--------------|---|
| Beschreibung | Die Textinterpretation wird anhand der vorgegebenen Kategorien eingeschätzt. Die Form der Darstellung (Stichpunkte, Mindmap etc.) spielt dabei keine Rolle. Beurteilt wird nicht die Nennung der Fachbegriffe, sondern die Erkenntnisleistung pro Kategorie. |
| Kategorien | <p><i>Raum</i></p> <hr/> <p><i>Raum I: Räumliche Ordnung/Schauplatz</i> 0 = nicht erwähnt oder falsch oder nur in Nacherzählung dargestellt 1 = genannt/grundlegend dargestellt (aber nicht nur in Nacherzählung) 2 = differenziert dargestellt und Bezüge erläutert</p> <hr/> <p><i>Raum II: Semantik der räumlichen Ordnung</i> 0 = Bedeutung der ‚Räume‘ nicht genannt/falsche Zuschreibungen 1 = Bedeutung gegenübergestellt, aber oberflächlich 2 = Bedeutung gegenübergestellt und in Beziehung gesetzt. Wert-/Normsysteme werden genannt</p> <hr/> <p><i>Handlung</i></p> <hr/> <p><i>Handlung I: Handlungsverlauf</i> 0 = Handlungsverlauf nicht erarbeitet/nur nacherzählt. Keine Strukturierung und Interpretation 1 = wird erarbeitet, aber Strukturierung und Interpretation bleiben oberflächlich 2 = wird sinnvoll strukturiert, beschrieben und textnah interpretiert</p> <hr/> <p><i>Handlung II: Ereignis</i> 0 = Ereignis nicht erwähnt/falsch 1 = Ereignis wird erwähnt (aber nicht nur in Nacherzählung erwähnt) 2 = Ereignis wird genannt und erläutert</p> |

Figur

Figur I: Explizite Charakterisierung

- 0 = nur 2 oder weniger Merkmale genannt, die im Text explizit genannt werden
 - 1 = mind. 4 Merkmale genannt, die aber oberflächlich bleiben
 - 2 = mehr als 4 Merkmale genannt und in Bezug gesetzt
-

Figur II: Implizite Charakterisierung

- 0 = 2 oder weniger Merkmale werden aufgelistet
 - 1 = mind. 3 Merkmale genannt, die aber oberflächlich bleiben
 - 2 = mehr als 3 Merkmale genannt und erläutert
-

Figur III: Figurenkonstellation

- 0 = keine Bezüge zwischen Figuren oder nur Erwähnung
 - 1 = Beziehungen werden genannt, aber nur oberflächlich
 - 2 = Figurenkonstellation wird dargestellt und erläutert
-

Sprachliche/formale Gestaltung

- 0 = nicht erwähnt/falsch dargestellt
 - 1 = mind. 3 genannt und am Text belegt
(z. B.: Wiederholungen, Metaphern, Personifikationen)
 - 2 = 3 oder mehr werden genannt. Ihre Funktion wird erläutert
(z. B.: Wiederholungen als Mittel zur Spannungsbildung)
-

Zeitliche Gestaltung

- 0 = nicht dargestellt/falsch
 - 1 = Aspekte werden genannt, aber nicht auf Textdeutung bezogen
 - 2 = zeitliche Gestaltung wird analysiert und auf Wirkung hin bewertet
-

Kernbotschaft

- 0 = keine Deutungsansätze formuliert/falsch
 - 1 = Deutungsansätze formuliert, aber zu oberflächlich
 - 2 = Deutungsansätze formuliert. Bezug zu Textstellen.
Es wird von dem in der Erzählung geschilderten Einzelfall abstrahiert
-

Um die Schätzurteile quantifizieren zu können, wurde eine dreistufige Skalierung der einzelnen Items vorgenommen. Es wurde von einer Intervallskalierung ausgegangen. Grundlegend war die Anforderung, dass es nicht nur darum geht, Informationen im Text lediglich zu identifizieren, sondern dass textbezogene Interpretation verlangt wurde. Dies liegt der Formulierung dreier Niveaustufen zugrunde, welche die Skalierung der Items fundieren (siehe Abb. 12).¹⁵⁷

157 Vgl. zur Niveaustufenbildung z. B. auch Boelmann et al. (2020), Kleinbub (2010) und Scheubeck (2023). Dass auf weitere Skalenstufen verzichtet wird, ist der Tatsache geschuldet, dass die Proband*innen nur ein knappes Zeitkontinuum für die Textinterpretation zur Verfügung haben und von Ergebnissen, die über die vorgestellten Niveaus hinausgehen, auf Grundlage des Referenzrahmens durch die Experteninterpretationen, nicht auszugehen ist.

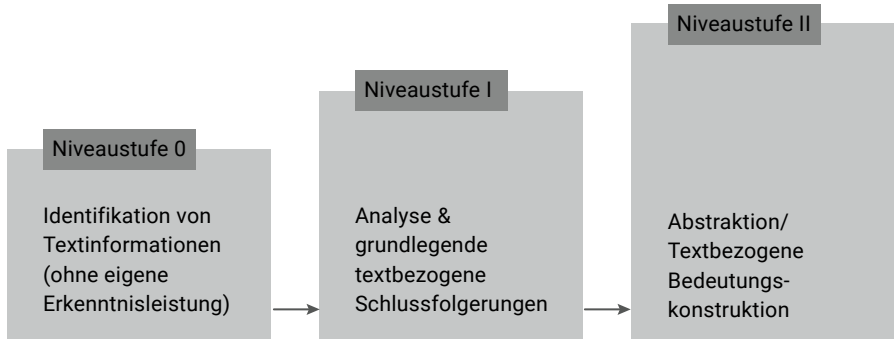


Abbildung 12. Niveaustufen zur Skalierung der Items für die Auswertung der Textinterpretationen

Diese dreistufige Skalierung ergab sich wie folgt: Pro Item wurden null Punkte vergeben, wenn das Merkmal nicht oder falsch oder zu oberflächlich behandelt wurde. *Oberflächlich* meinte in diesem Zusammenhang eine fragmentarische, flüchtige Betrachtung, die nicht in die Tiefe geht. Eine Inhaltswiedergabe, die keine eigene Erkenntnisleistung zeigte, wurde dem z. B. zugeordnet. Ein Punkt wurde erreicht, wenn der gesuchte Aspekt grundlegend dargestellt, d. h. strukturiert oder rekonstruiert wurde und textbezogene Schlussfolgerungen vollzogen wurden, diese aber noch wenig elaboriert waren. Zwei Punkte wurden zugewiesen, wenn das gesuchte Merkmal dargestellt und abstrahierend erläutert wurde; d. h. es ging um eine textbezogene Bedeutungskonstruktion. Insgesamt konnten somit 20 Punkte¹⁵⁸ erreicht werden, welche als quantitativer Kompetenzwert im Bereich Textverstehen erfasst wurden.

Die Definition der Kategorien wurde im Codebuch bewusst schlicht gehalten und in verständlicher Sprache formuliert, um die Zugänglichkeit zu erhöhen. In der Fachcommunity gebräuchliche Fachbegriffe wurden verwendet, um Konzeptschärfe zu erhalten (diese wurden ggf. in der Schulung für die Ratenden spezifiziert und erläutert). Das ausführliche Codebuch befindet sich im Anhang (D). Um die obige Übersichtstabelle des Kategoriensystems (Tab. 10) zu fundieren und die Kodierregeln offenzulegen, die die mittel- und hoch-inferenten Entscheidungen der Ratenden leiteten, werden nun die Kategorien

¹⁵⁸ In dem revidierten Instrument konnten 16 Punkte erreicht werden; vgl. Fußnote 156 und Kapitel 6.5.

mit ihren Ausprägungen und Ankerbeispielen einzeln erläutert [Hinweis: Ausprägungen und Beispiele werden pro Kategorie als Aufzählung markiert und können somit von eiligen Lesenden übersprungen werden]. Auf Grundlage der vorangestellten Textanalyse (Kap. 6.4.1.4) werden die drei Hauptkategorien (*Raum*, *Handlung*, *Figuren*) dabei jeweils durch Unterkategorien vertiefend untersucht und drei weitere Kategorien (*zeitliche* und *sprachlich/formelle Gestaltung*, *Kernbotschaft*) werden durch je ein Item erschlossen:

Raum:

Diese zweiteilige Kategorie fragt nach der topografischen und topologischen Struktur im Text (I) und dem Wert- und Normensystem der dargestellten Welt (II). Letzteres lässt sich meist über die räumliche Ordnung auf der Textoberfläche rekonstruieren. (K. Müller, 2015, S. 90–94; Schilcher, 2018, 59–60; Spinner, 2017a, S. 195)

Raum I: Räumliche Ordnung/Schauplatz

Es wurde untersucht, ob die im Text vorkommenden Räume differenziert wurden. Wurde beschrieben bzw. skizziert, welche Orte/Räume/Schauplätze in dem Text vorkommen (z. B.: Ufer/See; Seerosenfeld/Wassergasse/Pfahl)? Wurde gezeigt, wie sich die Räume zueinander verhalten? Wurden z. B. Gegensätze und/oder Gemeinsamkeiten herausgearbeitet? Wurden Figuren bestimmten Räumen zugeordnet? (K. Müller, 2015; Scheubeck, 2023; Schilcher & Pissarek, 2015a; Spinner, 2017a) Eine Untersuchung der Semantik der räumlichen Ordnung war hier nicht gefordert.

- Kein Punkt wurde vergeben, wenn die räumliche Ordnung nicht erwähnt oder falsch dargestellt wurde oder Schauplätze in einer ‚Nacherzählung‘ nur erwähnt wurden.
- Für die strukturierte Darstellung der Orte/Schauplätze wurde ein Punkt vergeben (sie durften allerdings nicht nur in einer ‚Nacherzählung‘ erwähnt werden). Das traf z. B. zu, wenn die Schauplätze Ufer/Land und See/Wasser als binär differenziert wurden und/oder der See hinsichtlich der Raumstruktur ‚Seerosenfeld – Wassergasse – Pfahl‘ gegliedert wurde (topografische Strukturierung).

- Wurde die räumliche Ordnung differenziert und Bezüge, Gegensätze und/oder Gemeinsamkeiten (z. B. durch die Zuordnung von Figuren) wurden erläutert, konnten zwei Punkte vergeben werden. Exemplarisch wäre das der Fall, wenn der Schauplatz *Wasser* als ‚fremdes Terrain‘ für den kleinen Jungen identifiziert wurde, welches von Schwänen und Seerosen (Naturelementen) bestimmt ist und das Ufer als vom Menschen (und dessen Sozialverhalten: Bewunderung, Erziehung etc.) bestimmter Raum (topologische Strukturierung; vgl. K. Müller, 2015, S. 92–93) erkannt wurde.

Raum II: Semantik der räumlichen Ordnung/semantische Ordnungen

Untersucht wurde in dieser Kategorie, ob aus der Herausarbeitung von Gegensätzen und Gemeinsamkeiten (auf der Textoberfläche) dem Text zugrunde liegende Wert- und Normsysteme rekonstruiert wurden. Wurden ggf. bedeutungstragende (Teil-) Räume erkannt? Häufig ist die semantische Ordnung an oppositionell angeordnete Schauplätze geknüpft, dies muss aber nicht notwendigerweise der Fall sein (K. Müller, 2015, S. 92). (Lotman, 1993 [1972]; K. Müller, 2015; Scheubeck, 2023; Schilcher, 2018; Schilcher & Pissarek, 2015a; Spinner, 2017a)

- Keinen Punkt gab es, wenn die Bedeutung der räumlichen Ordnung nicht genannt oder falsche Zuschreibungen gemacht wurden.
- Ein Punkt wurde vergeben, wenn die semantischen Räume in ihrer Bedeutung gegenübergestellt wurden, es allerdings eine oberflächliche, nur angedeutete Schilderung/Skizze blieb. Dies wäre gegeben, wenn z. B. das Ufer mit den Attributen Sicherheit aber Langeweile versehen wurde und vom semantischen Raum See, dementsprechend markiert durch Gefahr und Emanzipation abgegrenzt wurde.
- Wurden die semantischen Räume hinsichtlich der vorherrschenden Wert-/Normensysteme benannt, gegenübergestellt und in Beziehung gesetzt, konnten zwei Punkte vergeben werden. So war beispielsweise der semantische Raum einer ‚*Heteronomie*‘ zu erkennen, welcher erst durch den Entschluss

des Jungen, das Gebot des Vaters zu überschreiten, in eine ‚Autonomie‘, in welcher sich der Junge aus dem Kontrollraum des Vaters löst, übergehen kann. Damit würden die semantischen Räume von den topografischen Räumen Ufer und See weitestgehend gelöst und in abstrakt semantische Räume transferiert (K. Müller, 2015, S. 92).

Handlung:

Hier ging es sowohl um die Etablierung eines mentalen Modells der Handlung, die Identifikation von Handlungs- bzw. Ereignisstrukturen und deren Funktion als auch um die Reflexion von Zusammenhängen (Boelmann et al., 2020, S. 12; Krahl, 2015a; Leubner & Saupe, 2016; Schilcher, 2015). Eine Differenzierung in zwei Unterkategorien ermöglichte zunächst einen Blick auf die abstrahierende Strukturierungsleistung der Studierenden (I) und fokussierte dann auf eine Analyse handlungstreibender Ereignisse (II).

Handlung I: Handlungsverlauf

Diese Kategorie untersuchte, ob der Handlungsverlauf strukturiert, beschrieben und interpretiert wurde. Dies konnte auf unterschiedliche Weise geschehen:

- So wurde z. B. volle Punktzahl vergeben, wenn eine Gliederung der Handlung in Sinnabsätze und deren abstrahierende Erläuterung erfolgte. Aber auch eine Verlaufsanalyse anhand eines Zeitstrahls, welche den Handlungsverlauf sinnvoll strukturiert und textnah interpretiert, konnte zielführend sein.
- Wurde der Handlungsverlauf zwar erarbeitet, aber die Strukturierung und Interpretation blieben zu oberflächlich, konnte nur ein Punkt vergeben werden.
- Eine bloße Nacherzählung (es wurde nicht strukturiert und interpretiert) oder dessen Nicht-Erarbeitung wurde mit keinem Punkt dotiert.

Handlung II: Ereignis

Ein Ereignis ist „eine Grenzüberschreitung zwischen zwei semantischen Räumen innerhalb des dargestellten Modells von Welt“, so der semiotische Fokus (Schilcher, 2015, S. 200). Literaturtheorieübergreifend gilt, dass „der Verstoß gegen die Regularitäten einer dargestellten Welt bzw. die Verletzung eines Gebots oder Verbots“ (S. 202) als handlungstreibende Ereignisse zu werten ist. Daher sind „Konflikte, in die Figuren geraten, [...] häufig Auslöser für Ereignisse“ (ebd.). Im Text „Die Schwäne auf dem Wasser“ können mehrere Ereignisse identifiziert werden, z. B.:

- a) Grenzüberschreitung: Der kleine Junge geht zum ersten Mal allein schwimmen und übertritt mit dem Gang vom Ufer ins Wasser die Grenze zwischen dem sicheren Raum der sozialen Eingebundenheit (elterliche Aufsicht) und dem unsicheren Raum der Freiheit/des Abenteurers/der Emanzipation.
- b) Wichtigstes Ereignis/Wendepunkt: Die Entscheidung, sich gegen das Verbot des Vaters zu stellen und auf die Schwäne zu zuschwimmen, sollte als der entscheidende Wendepunkt innerhalb der Erzählung erkannt werden.

Dabei galt es bei der Hierarchisierung der identifizierten Ereignisse nach deren Ereignisrang zu fragen: Um mehrere Ereignisse eines Textes zu hierarchisieren, ist zu bewerten, „ob die Norm, die verletzt wird, intertextuell oder kulturell eine hochrangige ist“ (ebd., S. 206). Im Textbeispiel war die höchste Normverletzung gegeben, wenn der Junge das Verbot des Vaters bewusst missachtet. Da das oben als zentrale Ereignis markierte dasjenige ist, welches die Emanzipation des kleinen Jungen maßgeblich ermöglicht, wird in der Auswertung darauf fokussiert:

- Kein Punkt wurde demnach vergeben, wenn das zentrale Ereignis nicht erwähnt oder falsch dargestellt wurde. Wurde z. B. das Auftauchen der Schwäne als zentrales Ereignis gewertet, konnte dafür kein Punkt vergeben werden, denn: „Eine Verschiebung einer Figur innerhalb des ihm zugewiesenen Raumes [...] ist kein Ereignis“ (ebd., S. 200).

- Wurde das zentrale Ereignis benannt, gab es dafür einen Punkt (es durfte allerdings nicht nur in einer ‚Nacherzählung‘ erwähnt werden). Ein Beispiel wäre, wenn erkannt wird, dass eine Ereignishaftigkeit vorliegt, da die Warnung/das Gebot des Vaters verworfen bzw. überschritten werden muss, um zu überleben.
- Wurde das zentrale Ereignis benannt und erläutert, wurden zwei Punkte vergeben.

Figurencharakterisierung:

Die Untersuchung der im Text vorkommenden Figuren wurde in drei Unterkategorien geteilt. Somit sollten sowohl äußerliche (I) als auch innere Merkmale (II) der Figuren in den Blick genommen werden und deren Entwicklung, unter Berücksichtigung der Figurenkonstellation (III), untersucht werden (Boelmann et al., 2020; Leubner & Saupe, 2016; Pissarek, 2015; Scheubeck, 2023; Schilcher, 2018; Spinner, 2017a).

Figur I: Explizite Charakterisierung

„Man spricht von expliziter Charakterisierung, wenn die Eigenschaften der Figuren direkt benannt werden“, definiert Pissarek (2015, S. 139). Zu fragen ist in dieser Kategorie daher, ob aufgezeigt wurde, welche expliziten Merkmale der Figur des kleinen Jungen (bzw. des Vaters/der Schwäne) vom Text zugewiesen werden. Eine Differenzierung, ob dies figural oder auktorial passiert, konnte in die Abstraktion der expliziten Figurenmerkmale einbezogen werden, wurde aber nicht als obligatorisch gesetzt. Für die Auswertung wurde eine quantitative Norm festgelegt:

- Wurden nur zwei Merkmale oder weniger aufgelistet, die im Text explizit genannt werden, konnte kein Punkt vergeben werden.
- Die Identifikation von mindestens vier Merkmalen, die aber oberflächlich blieben, entsprachen einem Punkt.
- Wurden mehr als vier Merkmale genannt und in Bezug gesetzt, wurde dies mit zwei Punkten bewertet.

Figur II: Implizite Charakterisierung:

Implizite Charakterisierung wird dann gefordert, „wenn die Eigenschaften [der Figuren] durch Interpretationsleistung (z. B. durch die Deutung des Verhaltens) zu erschließen sind“ (ebd.). Fragen an die Textinterpretation waren dahingehend: Wurde aufgezeigt, welche Rückschlüsse sich aus den äußeren Merkmalen der Figur auf ihre inneren Merkmale ziehen lassen? Wurde das Verhalten der Figur reflektiert? Wurden daraus Schlüsse auf den Charakter der Figur gezogen?

Die implizite Charakterisierung konnte dabei Aspekte wie *Funktion von Figuren* (z. B. Held, Gegenspieler, Helfer etc.; vgl. Propp, 1972, S. 79–83), Figurenkonzeptionen (eindimensional vs. mehrdimensional, statisch vs. dynamisch etc.; vgl. Pissarek, 2015, S. 145) berücksichtigen, dies war aber nicht obligatorisch. Auch in dieser Kategorie wurde eine quantitative Norm gesetzt:

- Wurden mindestens drei Merkmale erschlossen, deren analytische Tiefe aber zu skizzenhaft blieb, konnte ein Punkt vergeben werden (z. B., wenn aus dem Verhalten des Jungen auf dessen Gefühlszustand geschlossen wird und ihm eine Folge von Freude, Stolz, Angst und Mut zugeschrieben wird).
- Eine Darlegung und abstrahierende Erläuterung von mehr als drei Merkmalen konnte mit zwei Punkten dotiert werden.

Figur III: Figurenkonstellation

Die Figurenkonstellation untersucht „die dynamische Interaktionsstruktur, d. h. die Beziehungen der Figuren zueinander“ (Pissarek, 2015, S. 146) und auch, wie sich diese verändern. Zu untersuchen war in der studentischen Textinterpretation demnach, ob aufgezeigt wurde, in welchen Beziehungen der kleine Junge zu anderen steht. Dazu konnte eine skizzenhafte Darstellung [ggf. unter Verwendung einer gängigen Notation (z. B. von Kraß, 2015a, S. 201), was aber nicht obligatorisch war] sinnvoll sein.

- Wurden die Figuren nicht in Beziehung gesetzt oder jene nur randständig erwähnt, konnte dafür kein Punkt vergeben werden.

- Für einen Punkt wurden Beziehungen genannt, die Ausführungen blieben aber oberflächlich.
- Zwei Punkte wurden vergeben, wenn die Figurenkonstellation dargestellt wurde und deren Zusammenhänge, unter Berücksichtigung der Entwicklung des Jungen, erläutert wurden.

Sprachliche und formale Gestaltung

Für eine Analyse der sprachlichen und formalen Gestaltung bietet sich der Blick auf rhetorische Mittel an, die sich im literarischen Text in Form von Überstrukturierung und Abweichung niederschlagen (Schilcher & Dürr, 2015, S. 105). Für die Beurteilenden galt es daher, folgende Fragen an die Interpretationen zu stellen: Wurde darauf eingegangen, dass der Text rekurrente (wiederholende) Strukturen aufweist? Wurde auf Bildlichkeit (Metaphern, Personifikationen, Vergleiche) verwiesen? Wurde die Wortwahl/der Stil adressiert? Wurde anhand dessen erläutert, welche Funktion die Überstrukturierungen im Text haben?

- Bei mindestens drei identifizierten Elementen, die auch am Text belegt wurden, konnte ein Punkt vergeben werden.
- Wurden drei oder mehr sprachliche und/oder formale Abweichungen genannt und deren Funktion wurde erläutert, entsprach dies zwei Punkten.

Zeitliche Gestaltung

In dieser Kategorie wurde gefragt, ob Indikatoren von Temporalität erkannt und für deren Strukturierung genutzt wurden. Zu fragen war etwa: Wurden die Indikatoren (Daten, Jahreszahlen, Zeitadverbien) nutzbar gemacht? Wurde untersucht, welche Funktion der Einsatz unterschiedlicher Tempora hat? Wurde auf Raffungen, Dehnungen oder Auslassungen eingegangen? Diese Kategorie ist dann ergiebig, wenn man danach fragt, wie sich zeitliche Gestaltung und Inhalt zueinander verhalten und welche Wirkungen dadurch erzielt werden. (Titzmann, 2015)

- Wurden Aspekte der zeitlichen Gestaltung genannt, allerdings wurde nicht untersucht, welche Wirkung die Techniken der zeitlichen Gestaltung im Hinblick auf die Textdeutung haben, konnte ein Punkt vergeben werden. Beispielhaft wäre hier die Analyse der erzählten Zeit vs. Erzählzeit, wenn für erstere festgestellt wurde, dass keine genauen Angaben vorliegen (schätzungsweise ca. eine halbe Stunde), und letztere mit ca. fünf Minuten beziffert wird, ohne aber herauszustellen, welche Funktion derlei Feststellung bzgl. der temporalen Gestaltung im Bezug zum Inhalt hat.
- Wurde die zeitliche Gestaltung analysiert und auf ihre Wirkung hin bewertet, wurden zwei Punkte vergeben. Das traf zum Beispiel zu, wenn die Darstellung der Handlungsfolge als Zeitstrahl unter Rückgriff auf temporale Angaben geschah (z. B. Analyse der Ausgangssituation inkl. Verweis: „chronologischer Rückblick im Plusquamperfekt → Raffung“).

Kernbotschaft

In dieser Kategorie wurde verlangt, dass die Proband*innen eine Kernbotschaft bzw. ein Sinnangebot des literarischen Textes textbasiert identifizieren und unter Zuhilfenahme von textexternem Wissen abstrahieren. Dies entspricht dem in Kapitel 3.2.3 eingeführten Verständnis einer Deutung, die eine Transferleistung erbringt, in dem sie u. a. auf Vorwissen zurückgreift und somit im Text verhandelte Themen abstrahieren kann. Es galt zu diskutieren, welchen „sekundären, über die wörtliche Bedeutung hinausgehenden Sinn“ (Winkler, 2011, S. 90) der literarische Text konstruiert. Hierfür konnten persönlich bedeutsame Schlussfolgerungen der Lesenden angebracht werden (sofern sie intersubjektiv nachvollziehbar waren), aber v. a. sollte eine metasprachliche Bedeutungszuweisung erfolgen, die das im literarischen Text dargestellte Modell von Welt unter Berücksichtigung sozialer und gesellschaftlicher Kontexte bewertet. (Baurmann & Kammler, 2012, S. 4; Boelmann et al., 2020, S. 20; Kleinbub, 2010, S. 96–103; Leubner & Saupe, 2016, S. 36–38) So galt es dementsprechend für die Ratenden zu fragen: Wurden Welt- und Kontextwissen herangezogen und Deutungshypothesen formuliert? Wurden die Deutungshypothesen

unter Berücksichtigung der relevanten Textstellen und Kontexte überprüft? Ist der Deutungsansatz argumentativ stringent? Unterschiedliche Interpretationsrichtungen waren dabei möglich.

- Ein Punkt wurde für die Formulierung von Deutungsansätzen vergeben, die allerdings in der Ausführung fragmentarisch und zu flüchtig blieben.
- Wurden Deutungshypothesen formuliert und es wurde Bezug auf zentrale Textelemente genommen und von dem in der Erzählung geschilderten Einzelfall abstrahiert, war das mit zwei Punkten zu bewerten. Optional wäre z. B. die Deutung der Kurzgeschichte als Akt der Emanzipation unter Einbezug der Analyseergebnisse aus der Kategorie *Figur*.

Diese zehn Kategorien ermöglichten es, ein breites Spektrum textanalytischer und interpretatorischer Kompetenzen der Studierenden zu erfassen. Gleichzeitig war diese Modellierung literarischen Textverstehens abgestimmt auf die festgelegte Bearbeitungszeit von 40 Minuten, weil (auf Grundlage der Pilotierungserfahrungen) angenommen wird, dass eine noch detailliertere Textanalyse und -interpretation – wie sie etwa Scheubeck (2023) in ihrem noch ausdifferenzierteren Kategoriensystem annimmt (S. 199–201) – nicht erwartbar war. Mit den vorgestellten Untersuchungskategorien fand also eine Fokussierung auf für den vorliegenden literarischen Text zentrale Kompetenzfelder statt.

6.4.3 Testinstrument zur Erhebung der Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion

Um die Kompetenz im Bereich Aufgabenkonstruktion zu erheben, wurde – auf Grundlage einer Konzeptspezifikation – eine Testaufgabe neu entwickelt. Da die Fähigkeit zur Aufgabenkonstruktion als Indikator angenommen wird, der abbilden kann, inwiefern die Studierenden in dieser komplexen Problemstellung fachwissenschaftliche und fachdidaktische Professionsfacetten de-fragmentiert realisieren, wurde dies in der Entwicklung des Testinstruments berücksichtigt.

6.4.3.1 Konzeptspezifikation

Die Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben wird demnach als die Fertigkeit definiert, unter Einsatz handlungsvorbereitender fachwissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Analyseschritte, Lernaufgaben für den Literaturunterricht zu entwickeln und kriterienbasiert zu reflektieren (*task as plan*).

Handlungsvorbereitende Aktivitäten sind dabei (in Kap. 4.4 eingeführte) Reflexionsschritte wie der Einbezug einer literaturtheoretisch fundierten Sachanalyse des literarischen Textes, die fachspezifische Identifikation von Verstehenspotenzialen und Deutungsoptionen im Text, die diesbezügliche Reflexion, welche literaturtheoretisch begründbaren Erschließungsstrategien zielführend sind, die Bestimmung eines Zielhorizontes und eine didaktische Analyse der Verstehensvoraussetzungen, die der Text, die gewählten Erschließungsstrategien und die Fokussierung für die Lernenden setzen. Auf Grundlage dieser fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen kognitiven Operationen äußert sich die Performanz in der Formulierung passgenauer Kompetenzziele des literarischen Lernens und der Konstruktion von damit korrespondierenden Textverstehensaufgaben unter Berücksichtigung einer Ausbalancierung von Demand und Support.

Nachbereitende Aktionen, wie eine Erprobung der Aufgaben in unterrichtlichen Lernprozessen und deren Revision, werden nicht berücksichtigt. Auch werden Merkmale der Lernenden, wie Lebensweltbezug oder motivationale Wirkung (Pissarek, 2018, S. 137–141), ausgeklammert. Diese werden im Literaturunterricht maßgeblich durch die Textauswahl bestimmt, welche im vorliegenden Fall nicht von den Proband*innen getroffen wird und somit nicht beeinflusst werden kann.

6.4.3.2 Aufgabenstellung

Zur Erfassung der Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben wurde folgende Aufgabe gestellt. Diese folgte im Testbogen nach der Textinterpretation und den dazugehörigen Bearbeitungsbögen.

2. In dieser Aufgabe werden Sie am Ende ein Aufgabenset von drei zusammenhängenden Lernaufgaben für den Literaturunterricht entwickeln.

- a) Formulieren Sie zunächst kompetenzorientierte Lernziele für Lernende der 4. bzw. 5. Jahrgangsstufe*. Berücksichtigen Sie dabei auch die Ergebnisse Ihrer Textinterpretation aus Aufgabe 1.
- b) Konstruieren Sie hierzu nun ein Aufgabenset von drei zusammenhängenden Aufgaben. Die Aufgaben sollen zum Textverstehen anregen. Entwickeln Sie Ihr Aufgabenset so, dass sowohl schwache als auch starke Schülerinnen und Schüler angemessen gefordert werden.

*Hinweis: Wenn Sie für das Lehramt an Grundschulen studieren, möchten Sie den Text am Ende der 4. Jahrgangsstufe einsetzen. Für alle weiterführenden Schulen soll der Text am Anfang der 5. Jahrgangsstufe eingesetzt werden.

Mit dieser Testaufgabe wurde bewusst auf die performativen Aktivitäten der oben formulierten Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion gezielt. Die Entwicklung eines Lernaufgabensets für den Literaturunterricht wurde als Zielstellung gesetzt. Die Formulierung kompetenzorientierter Lernziele und der damit gewählte Fokus des Sets kann nur auf Grundlage der vorangegangenen Textinterpretation erfolgen, darauf wurde in der Aufgabe explizit verwiesen. Der Operator *Formulieren* in Teilaufgabe a) verlangt eine Problemstellung und dahingehende fachdidaktische Entscheidungen strukturiert und fachsprachlich zutreffend darzulegen (Zdrallek & Birken, 2011). In diesem Fall meinte das die Anwendung gelernter Regeln zur Entwicklung von Kompetenzzielen auf das bestehende Thema. Da im Treatment Studierende aller Schularten berücksichtigt wurden, war die Setzung, das Aufgabenset für das Ende der vierten bzw. den Anfang der fünften Jahrgangsstufe zu entwickeln, eine strategische, und führte zu einer vergleichbaren fiktiven Schülergruppe.

Mit dem Operator *Konstruieren* in Teilaufgabe b) wurde ein hierarchiehoher Kognitionsprozess angesprochen. Es ging dabei um die Ausführung handlungsvorbereitender Aktionen und die Gestaltung konkreter Aufgabenformulierungen unter Berücksichtigung zentraler Aufgabenparameter. Die Testaufgabe spezifizierte die Anforderungen, indem auf eine notwendige Korrespondenz zwischen kompetenzorientierten Lernzielen und Aufgaben hingewiesen wurde („Konstruieren Sie *hierzu...*“) und indem darauf verwiesen wurde, dass auf eine kohärente Strukturierung der drei zu entwickelnden Aufgaben zu achten ist („zusammenhängende Aufgaben“). Mit der Forderung „Die Aufgaben sollen zum Textverstehen beitragen“ wurde darauf verwiesen, dass die Aufgaben sowohl kognitiv aktivierend als auch kompetenzorientiert sein sollen und ein vertieftes Verstehen des literarischen Textes bei den Lernenden anzuregen ist.¹⁵⁹

Der Hinweis, dass bei der Aufgabenentwicklung sowohl schwächere als auch stärkere Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen seien, verwies auf die Dimensionierung des Anspruchsniveaus, also eine angemessene Balance zwischen Anforderung und Entscheidungsspielraum und die Berücksichtigung von Differenzierungspotenzialen (siehe Kap. 6.4.4.2).

Die dargestellte Testaufgabe gab konkrete Vorgaben bzgl. des Ausgangszustands und ausgewählte Hinweise bzgl. eines geeigneten Lösungsprozesses, ließ aber den für eine anspruchsvolle Testaufgabe notwendigen Entscheidungsspielraum. Die erwartete Lösung konnte pro Proband*in unterschiedlich ausfallen. Die demnach definierte und divergente Testaufgabe verlangte durch die Fokussierung auf problemlösende Operatoren ein hohes kognitives Anforderungsniveau, welches sowohl die Aktivierung handlungsvorbereitender Analyseschritte erforderte als auch deren performative Umsetzung.

159 Im Rahmen der Pilotierung wurden alternativ die Formulierungen „Die Aufgaben sollen mind. einen Aspekt literarischer Kompetenz adressieren“ und „Die Aufgaben sollen zum literarischen Lernen beitragen“ erprobt. Erstere Formulierung wurde verworfen, weil sie als für diesen Kontext zu stark lenkend eingestuft wurde, zweitens, weil sich das Konzept *Literarisches Lernen* einer kompetenzorientierten Modellierung entzieht, die für die Auswertung wichtig ist (vgl. Spinner, 2006 und die Diskussion dazu z. B. in Schilcher & Pissarek, 2015b). Die oben genannte Formulierung wurde als adäquat gewertet, da das Konzept *Textverstehen* im Treatment prominent reflektiert wurde und somit in der Testaufgabe als Begriff eingesetzt werden konnte, welcher die oben genannten Assoziationen aktivieren sollte.

6.4.4 Ratingmanual zur Auswertung der Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion

Die Kompetenz Studierender zur Konstruktion von Lernaufgaben für den Literaturunterricht wurde als komplexes Konstrukt begriffen, das durch eine Zusammenfassung mehrerer Indikatoren erfasst werden sollte (N. Döring & Bortz, 2016, S. 228). Wie auch beim Datenerhebungsinstrument für die Textverstehenskompetenz erfolgte die Auswahl der Indikatoren und Festlegung ihrer Ausprägungen in einem mehrschrittigen Verfahren:

1. Deduktive Kategorienbildung auf Grundlage der Fachliteratur und curricularer Bezugstexte: Die in Kapitel 4 dargestellte Gliederung der Untersuchungskategorien – *Integrationsgrad*, *Entscheidungsspielraum* und *Präzisionsgrad* – wurden hier adaptiert (Artelt et al., 2004; Schweitzer, 2007; Winkler, 2011). Unabhängig von den terminologisch teilweisen Abweichungen in der deutschdidaktischen Forschung und den damit einhergehenden alternativen Beschreibungsvorschlägen,¹⁶⁰ wurden die Kategorien für diese Arbeit für eine präzise *Beschreibung* von Textverstehensaufgaben als geeignet eingestuft. Für eine fachspezifische *Bewertung* der Aufgabenqualität wurden die

160 Die von Schweitzer (2007) für die Deutschdidaktik adaptierten Kategorien zur Beschreibung von Textverstehensaufgaben werden insbesondere von Winkler (2011) weiterentwickelt. Andere Autor*innen fokussieren v. a. die beiden ersten Kategorien, den Präzisionsgrad integrieren sie meist mehr oder weniger implizit: Köster (2016) greift für ihr Standardwerk „Aufgaben im Deutschunterricht“ auf die Kategorien, in teils didaktisch reduzierter Form und Begrifflichkeit, zurück. Heins (2017) vertieft die Auseinandersetzung um Beschreibungskategorien für Textverstehensaufgaben v. a. unter Rückgriff auf die Problemlöseforschung und entwirft terminologisch abweichende Kategorien (quantitativer und qualitativer Komplexitätsgrad, Grad der Lenkung, S. 176), die aber inhaltlich nahe an den vorgestellten drei Kategorien bleiben. Steinmetz (2020) nutzt v. a. die Kategorien Demand und Support, die sich in Teilen mit den drei in dieser Arbeit gesetzten Kategorien decken, und Winkler (2018) sowie Pissarek (2018) arbeiten – hinsichtlich Aufgaben im Deutschunterricht, nicht spezifisch fokussiert auf Textverstehensaufgaben – mit Kategorien, die an allgemeindidaktischen Postulaten angelehnt sind (u. a. kognitive Prozesse, Antwortformat etc.).

in Kapitel 4 entwickelten Kategorien herangezogen.¹⁶¹

2. Einbezug von Expertenleistungen als Referenznorm: Fünf Expert*innen der Deutschdidaktik erstellten Aufgaben, welche sich auf die vorangegangenen Sachanalysen zum Text „Die Schwäne auf dem Wasser“ bezogen. Den Expert*innen wurde die gleiche Aufgabenstellung vorgelegt, wie sie auch im Testmaterial bestand. Die eingereichten Aufgabensets wurden analysiert und für eine Schärfung der deduktiv erarbeiteten Kategorien herangezogen und darüber hinaus teilweise als Ankerbeispiele verwendet.
3. Pilotierung der Instrumente: In mehreren umfangreichen Probekodierungen mit sechs verschiedenen Ratenden aus Literaturdidaktik und allgemeindidaktischer Aufgabensets wurde das Rating-Inventar getestet, diskutiert und revidiert.
4. Prüfung der Interraterreliabilität: Eine geschulte Hilfskraft führte abschließend für 35 Prozent der Testmaterialien ein Zweit-Rating, in Ergänzung zu den Bewertungen durch die Autorin dieser Arbeit, durch. Das hoch-inferente Rating-manual zeigte eine hohe Interraterreliabilität und interne Konsistenz (Kap. 6.5).

Das Kategoriensystem ist somit ein qualitativ erarbeitetes Auswertungsinstrument, welches sich auf empirische und inhaltsanalytische Befunde und Expert*innen-Konstruktionen stützt. Das Auswertungsinstrument wurde nicht mit dem Anspruch entwickelt, vollständig alle Aspekte ‚guter‘ Aufgaben zu erfassen, das würde den hier erarbeiteten Rahmen sprengen.

¹⁶¹ Dazu zählt die Frage nach der *Korrespondenz von formuliertem Kompetenzziel und Anforderungsprofil der Aufgabe* (Anderson et al., 2009; Heins, 2016, 2017; Keller & Bender, 2012; Kiper, 2010; Mägdefrau & Michler, 2014; Winkler, 2011, 2018). Auch sollen die studentischen Aufgaben bzgl. der *Kompetenzorientierung* (Kleinbub, 2010; Leubner & Saupe, 2016; Schilcher & Pissarek, 2015b; Winkler, 2017) und der *Dimensionierung des Anspruchsniveaus* (Kleinbub, 2010; J. König et al., 2015; Köster, 2006) bewertet werden. Darüber hinaus gilt es, die Adäquatheit des Aufgabensets hinsichtlich seiner *Strukturierung* (Heins, 2017; Kleinbub, 2010; Leubner & Saupe, 2016; I. Pieper, 2009; Steinmetz, 2020), *Kompetenzorientierung* (Kleinbub, 2010; Leubner & Saupe, 2016; Schilcher & Pissarek, 2015b; Winkler, 2017) und *Adaptivität* (Kleinbub, 2010; J. König et al., 2015; Köster, 2006; Steinmetz, 2020) einzuschätzen. Im Rahmen der deduktiven Kategorienbildung wurden weiterhin die kulturministeriellen Beschlüsse für die deutschdidaktische Lehrerbildung berücksichtigt, welche v. a. die Aspekte der Ziel-, Schüler- und Kompetenzorientierung betonen, ebenso wie sie die Fähigkeit zur „Entwicklung von Aufgabenkonzepten“ (KMK, 2019, S. 28) verlangen, „die differenzierte Lernprozesse auf unterschiedlichen Aneignungsniveaus ermöglichen“ (ebd.). Dies wurde in der Entwicklung des Ratingmanuals mitgedacht.

Stattdessen wurden sorgfältig gewählte Kategorien der Deskription und Bewertung erstellt, die eine quantitative Erfassung der Kompetenz der Studierenden – im Rahmen einer zeitlich beschränkten Testsituation, Aufgaben zu konstruieren – ermöglicht.

Die Zweiteilung in Deskription und Bewertung beruht auf der Annahme, dass die genaue Analyse der Aufgabe(n) anhand vorgegebener Kriterien Grundlage für bewertende Entscheidungen sein soll (Kleinbub, 2010, S. 160). Die Beschreibung der Einzelaufgaben ist grundlegend, aber sie ermöglichen noch keine Aussage über die Qualität der Aufgaben. Daher wird diese anhand der *fachspezifischen Adaptivität* operationalisiert. Diese wurde unter Kapitel 4.2.4 definiert als Passung zwischen den in einer Aufgabe gestellten Anforderungen, dem literarischen Text, auf den sich diese bezieht, und den Lernenden (König et al., 2015; Winkler, 2018). Die drei Kategorien *Korrespondenz von formuliertem Kompetenzziel und Anforderungsprofil der Aufgabe*, *Kompetenzorientierung* und *Dimensionierung des Anspruchsniveaus* operationalisieren diese für die Einzelaufgabenanalyse sowie hinsichtlich des Aufgabensets die Kategorien *Strukturiertheit*, *Kompetenzorientierung des Sets* und *Adaptivität des Aufgabensets*.

Diese Bewertungs-Kategorien basieren auf normativen Annahmen, die im deutschdidaktischen Diskurs prominent, aber sicherlich diskutabel sind, auch weil empirisch noch wenig gesicherte Daten zu Wirkungsmechanismen von Aufgabenstellungen vorliegen (Winkler, 2018, S. 29). Als positiv werden in dieser Studie Aufgaben gewertet, welche eine intensive Auseinandersetzung mit dem literarischen Text erfordern, das Verstehen z. B. des Handlungszusammenhangs, der Figur oder der Sinnaussage des Textes aktiv fördern, deren Erschließungsstrategien auf andere literarische Texte übertragbar sind, welche zielorientiert sind und auf verschiedene kognitive Ebenen des Textverstehens abzielen. Weiterhin wird erwartet, dass der Anspruch der Aufgabe(n) angemessen dimensioniert wird und klare Vorgaben zur Orientierung gegeben werden, ohne dass diese übervereinfachend wirken. Hinsichtlich des Aufgabensets sollen Bezüge zwischen den Aufgaben transparent, eine Progression und eine logische Strukturierung erkennbar sein. Die Entwicklung von

Differenzierungsangeboten wird ebenfalls als positiv gewertet.

Aus den gezeigten Konstruktionsprozessen für das Auswertungsinstrument lässt sich folgendes Kategoriensystem skizzieren (Tab. 11), welches im Anschluss erläutert wird (für das ausführliche Codebuch siehe Anhang):

Tabelle 11. Übersichtstabelle der Kategorien zur Deskription und Bewertung der studentischen Aufgabenkonstruktionen. Die Kategorien der Deskription werden lediglich analysiert, diejenigen der Bewertung werden zwischen ‚trifft nicht zu – trifft eher nicht zu – trifft eher zu – trifft zu‘ skaliert und die vergebenen Punkte (zwischen 0 und 3 pro Item) in Kompetenzwerte summiert.

| | |
|--------------|---|
| Beschreibung | Es wird zunächst jede Einzelaufgabe anhand der vorgegebenen Kategorien eingeschätzt. Jede der drei Aufgaben ist zunächst als isolierte Einzelaufgabe zu beschreiben und anschließend zu bewerten. Anschließend erfolgt eine Beurteilung des Aufgabensets. Sprachliche und stilistische Abweichungen sind nicht zu berücksichtigen. |
| I | Deskription der Einzelaufgaben |
| Deskription | <p><i>Integrationsgrad</i></p> <p>a) Textinformationen lokalisieren: Aufgabe regt an, Rahmendaten zu erheben/Informationen zu lokalisieren. Keine komplexen mentalen Operationen. Alle gesuchten Informationen im Text.</p> <p>b) Globale Kohärenz etablieren: Aufgabe regt an, Beziehungen zwischen zahlreichen Informationen herzustellen. Ziel: Situationsmodell zu Handlung/Figur herstellen o. inhaltlichen Zusammenhang sichern.</p> <p>c) Sinn erkennen – Interpretieren: Transferleistung in Aufgabe gefordert: Vor-/Weltwissen muss aktiviert werden. Interpretation unter Einbezug von Textbelegen.</p> <hr/> <p><i>Entscheidungsspielraum</i></p> <p>a) definiert/konvergent: Eindeutiger Arbeitsauftrag. Fragestellung klar identifizierbar. Nur eine Lösung ist richtig.</p> <p>b) definiert/divergent: Eindeutiger Arbeitsauftrag. Fragestellung klar identifizierbar. Arbeitsschritte/eindeutiges Suchkriterium vorgegeben. Mehrere Lösungen möglich.</p> <p>c) ungenau definiert/divergent: Informationen über Problem gegeben, aber Vorgabe unbestimmt. Keine Einschränkung des Untersuchungsfelds. Arbeitsschritte nicht klar benannt. Mehrere Lösungen möglich oder keine Angabe zum gewünschten Ergebnis.</p> <hr/> <p><i>Präzisionsgrad</i></p> <p>a) gering: relevante Textstellen problemlos zu finden / Textbezug nicht eingefordert</p> <p>b) mittel: oberflächliches Lesen reicht nicht. Zumindest partiell ist Bezug zu Textdetails wichtig. Textstellen aber problemlos zu finden.</p> <p>c) hoch: Text muss genau untersucht werden. Detailgenauer Blick nötig, bloßes Überfliegen reicht nicht aus.</p> |

II Bewertung der fachspezifischen Adaptivität (Einzelaufgaben)

| | |
|-----------|---|
| Bewertung | <p><i>Korrespondenz von formuliertem Kompetenzziel und Anforderungsprofil der Aufgabe</i></p> <p>0 = keine Korrespondenz von Ziel und Aufgabe oder Aufgabe zielt nicht auf Textverstehen.</p> <p>1 = Ziel zielt auf Textverstehen. Operator in Aufgabe regt nicht dazu an, Zielstellung zu erfüllen.</p> <p>2 = Ziel und Aufgabe adressieren Textverstehen. Aber Korrespondenz von Ziel und Aufgabe nur teilweise erfüllt (z. B. fordert Ziel mehr als Aufgabe leistet oder vice versa).</p> <p>3 = Kompetenzziel und Aufgabe regen zum Textverstehen an. Korrespondenz gegeben.</p> <hr/> <p><i>Kompetenzorientierung</i></p> <p>0 = Texterschließung zur Aufgabenlösung nicht nötig. Aufgabe kann ohne Auseinandersetzung mit Text bearbeitet werden. Keine Übertragbarkeit der Erschließungsstrategien (ES) auf andere Texte.</p> <p>1 = Nur punktueller Textbezug nötig. Übertragbarkeit der ES ist eher nicht gegeben.</p> <p>2 = Aufgabe erfordert Auseinandersetzung mit Text. Fördert in Teilen Verstehen des Handlungszusammenhangs, der Figuren oder der Sinnaussage des Textes. Übertragbarkeit der ES eher gegeben.</p> <p>3 = Aufgabe erfordert intensive Auseinandersetzung mit Text. Fördert aktiv das Verstehen des Handlungszusammenhangs, der Figur oder der Sinnaussage des Textes. Übertragbarkeit der ES ist gegeben.</p> <hr/> <p><i>Dimensionierung des Anspruchsniveaus*</i></p> <p>0 = Makrostandards für den Bereich Texte erschließen am Ende der Primarstufe (Köster, 2006, S. 61) nicht berücksichtigt. Anspruch nicht angemessen dimensioniert (vgl. Entscheidungsbaum). Über-/Unterforderung erwartbar.</p> <p>1 = Makrostandards nur ansatzweise berücksichtigt. Anspruch eher nicht angemessen dimensioniert. Über-/Unterforderung in Teilen.</p> <p>2 = Makrostandards werden meist berücksichtigt. Anspruch angemessen reduziert, aber Vorgaben z. T. etwas unscharf. Kategorie Kompetenzorientierung: trifft eher zu.</p> <p>3 = Makrostandards werden berücksichtigt. Anspruch angemessen didaktisch reduziert. Klare Vorgaben zur Orientierung werden gegeben, die aber nicht übervereinfachend wirken. Keine Über-/Unterforderung erwartbar. Kategorie Kompetenzorientierung: trifft zu.</p> <hr/> |
|-----------|---|

| III | Bewertung der fachspezifischen Adaptivität (Aufgabenset) |
|-----------|---|
| Bewertung | <p><i>Strukturiertheit</i></p> <p>0 = keine logische Sequenzierung. Beliebige Reihung. Keine Progression. 1 = gelegentliche Brüche im logischen Ablauf der Sequenzierung. Progression in Ansätzen erkennbar. 2 = leichte Einschränkungen bzgl. Folgerichtigkeit und Transparenz der Sequenzierung. Lernförderliche Strukturierung/Progression erkennbar. 3 = Bezüge zwischen Aufgaben transparent. Roter Faden erkennbar. Progression gegeben. [Keine Brüche/Rückschritte/Stagnation]</p> |
| | <p><i>Kompetenzorientierung des Aufgabensets</i></p> <p>0 = Texterschließung zur Aufgabenlösung nicht nötig. Aufgaben können ohne Auseinandersetzung mit Text bearbeitet werden. Keine Übertragbarkeit der Erschließungsstrategien (ES) auf andere Texte. 1 = nur punktueller Textbezug nötig. Übertragbarkeit der ES ist eher nicht gegeben. 2 = Aufgaben erfordern hinlängliche Auseinandersetzung mit Text. Sie fördern in Teilen Verstehen des Handlungszusammenhangs, der Figurencharakterisierung oder der Sinnaussage des Textes. Übertragbarkeit der ES ist eher gegeben. 3 = Aufgaben erfordern intensive Auseinandersetzung mit Text. Sie fördern aktiv das Verstehen des Handlungszusammenhangs, der Figurencharakterisierung oder der Sinnaussage des Textes. Übertragbarkeit der ES ist gegeben.</p> |
| | <p><i>Adaptivität des Aufgabensets</i></p> <p>0 = Anspruch nicht angemessen dimensioniert. Über-/Unterforderung bei 2 oder mehr Aufgaben (Dimensionierung: Trifft nicht zu / trifft eher nicht zu). Keine Differenzierungsangebote. 1 = Anspruch in Teilen nicht angemessen dimensioniert. Über-/Unterforderung bei max. 2 Aufgaben. Kaum Differenzierungsangebote. 2 = Eine Aufgabe zur ‚globalen Kohärenz‘ und eine Aufgabe zur ‚Interpretation‘ gegeben. Anspruch meist angemessen dimensioniert, aber Vorgaben z. T. etwas unscharf → Über-/Unterforderung bei max. einer Aufgabe. Differenzierungsangebote ansatzweise entwickelt. 3 = Eine Aufgabe zur ‚globalen Kohärenz‘ und eine zur ‚Interpretation‘. Alle Aufgaben angemessen dimensioniert. Klare Vorgaben zur Orientierung gegeben. Keine Über-/Unterforderung erwartet. Differenzierungsangebote entwickelt.</p> |

Anmerkung. *Die Kategorie Dimensionierung des Anspruchsniveaus folgt einem zweischrittigen Bewertungsverfahren, welches a) die bisherigen Analyseergebnisse mit einem Entscheidungsbaum und b) mit einem Bezugsrahmen für den Bereich Textverstehen am Ende der Primarstufe (Makrostandards) (Köster, 2006, S. 61) abgleicht. Dies wird unter Dimensionierung des Anspruchsniveau (Kap. 6.4.4.2) vertiefend erläutert.

Die Beschreibungskategorien gliedern sich in jeweils drei Ausprägungen zur kriteriumbasierten Analyse der studentischen Aufgabenkonstruktionen. Diese werden als Grundlage für die nachfolgenden Bewertungen genutzt, es werden aber

keine Bewertungs-Punkte aus der Beschreibung gewonnen. Die quantitativen Kompetenzwerte ergeben sich vielmehr aus einem vierstufigen Punktesystem, welches pro Bewertungs-Item gilt (*trifft nicht zu – trifft eher nicht zu – trifft eher zu – trifft zu*). Keinen Punkt gibt es bei fehlerhafter/fehlender Berücksichtigung einer Kategorie (*trifft nicht zu*). Maximal drei Punkte werden für eine elaborierte Erarbeitung pro Kategorie vergeben (*trifft zu*). Auf eine mittlere Neutralkategorie wurde bewusst verzichtet, um eine positive oder negative Tendenz der Bewertung zu forcieren und einem Beurteilungsfehler (*Tendenz zur Mitte*) vorzubeugen. Die Studierenden entwickelten in diesem Teil des Tests drei Aufgaben, die jeweils einzeln untersucht und bewertet wurden. Zusätzlich wurde das gesamte Aufgabenset bewertet. Somit ergab sich eine maximale Punktzahl von 36, welche die Kompetenzwerte im Bereich Aufgabenkonstruktion abbilden. Im Folgenden werden, um das Auswertungsmanual (Anhang D) zu erläutern, die Kategorien und somit die Entscheidungsgrundlage der Ratenden spezifiziert.

6.4.4.1 Deskription der Einzelaufgaben

Die Analysekriterien zur Deskription von Einzelaufgaben wurden in Kapitel 4.2 bereits ausführlich erörtert, so dass hier der Fokus auf der Operationalisierung der Konstrukte sowie ihrer Ausprägungen liegt.

Integrationsgrad

Als Maß der Komplexität, das durch die Aufgabe gesetzt, wird mit dem Integrationsgrad untersucht, welche Verknüpfungsleistungen in der Aufgabe gefordert werden. Je mehr Informationen miteinander verknüpft werden müssen, je verstreuter, indirekter, mehrdeutiger eine zu verstehende Aussage ist, desto schwieriger ist die Aufgabe. (Heins, 2017; Kleinbub, 2010; Köster, 2006, 2016; Winkler, 2010, 2011)

Für das literarische Verstehen am Ende der Grundschulzeit, d. h. für Lernende im Alter von ca. zehn Jahren (was unserer fiktiven Zielgruppe entspricht), modelliert Köster (2006)

Lernstandards¹⁶², die folgende vier Bereiche des Textverstehens fokussieren:

- (1) die Lokalisierung von Textinformation,
 - (2) die Etablierung globaler Kohärenz,
 - (3) die Ermittlung intratextueller Bewertung,
 - (4) die Erkennung von Sinn als (interessegeleiteter) Interpretation.
- (S. 54)

Der dritte hier genannte Punkt betrifft den in vorliegender Studie verhandelten literarischen Text weniger (als den in der Studie von Köster verwendeten), er wird daher in der Modellierung der Kategorie *Integrationsgrad* nicht expliziert und stattdessen im Bereich der *Interpretation* mitgedacht. Die anderen Standards wurden handlungsleitend verwendet.

Untersucht wurde demnach von den Ratenden, auf welcher Ebene des Textverstehens durch die formulierte Aufgabe Verknüpfungsleistungen gefordert werden, da hiermit ein zunehmender Schwierigkeitsgrad einhergeht (Zabka, 2006). Bei der Analyse wurde auf die Merkmale komplexer Problemstellungen *Komplexität* (Quantität der zu verknüpfenden Variablen), *Vernetztheit* (Verknüpfungsdichte eher additiv oder interdependent?) und *Intransparenz* (Umfang des von den Lesenden zu aktivierenden Zusatzwissens) zurückgegriffen (Funke, 2003, 2006). Diese wurden in der Rater-Schulung trainiert und flossen in die Einschätzung, welche Ebene des Textverstehens eine Aufgabenkonstruktion abdeckt, ein, ohne dass sie im Ratingmanual expliziert werden mussten.¹⁶³ Daraus ergab sich die Analyse der

162 Köster (2006) erhebt anhand von Schüler*innen der Klassenstufen drei, vier und fünf, wie weit die vier oben genannten Fertigkeiten bei diesen schon ausgeprägt sind, wenn diese durch Aufgaben angeleitet werden. Sie plädiert dafür, insbesondere die Entwicklung einer symbolischen Leseart sowie das literarische Interpretieren in der Grundschule stärker und sukzessive zu fördern und modelliert hierzu Makro- und Mikrostandards (S. 61). Diese werden u. a. in der Kategorie *Kompetenzorientierung* vertiefend herangezogen werden.

163 So kann z. B. eine Aufgabe mit einer geringen Anzahl zu verknüpfenden Variablen (niedrige Komplexität), die nah im Text beieinander liegen und additiv kombiniert werden können (geringe Vernetztheit) und dabei explizit im Text vorliegende Informationen abfragen (niedrige Intransparenz) eindeutig der Ebene des Textverstehens „Lokalisierung von Textinformationen“ zugeordnet werden. Analog ist eine Aufgabe, die viele und weit verstreute Variablen integriert, bei welchen zentrale Elemente, die zur Problemlösung notwendig wären, fehlen, so dass die Bearbeitenden eine Transferleistung erbringen müssen, also gegebene Informationen mit textexternem Wissen verknüpfen müssen, exemplarisch für eine Aufgabe zur Sinnerschließung/ Interpretation.

Aufgabe hinsichtlich der geforderten hierarchisch geordneten Ebene des Textverstehens (Kap. 3.1.3):

- Die Aufgabe forderte die *Lokalisierung von Textinformationen* von den Lernenden, wenn sie die Rahmendaten des Plots erhob bzw. die Lernenden bestimmte Informationen lokalisieren mussten. Es lag ein geringer Schwierigkeitsgrad vor, da weder spezielles Vorwissen nötig war noch komplexe mentale Operationen verlangt wurden. Alle gesuchten Informationen wurden explizit im Text genannt. (Köster, 2006, S. 54; Zabka, 2006, S. 83) Ankerbeispiele waren z. B.: „Ordne die Bildkarten den Schauplätzen im Text zu“ oder „Lies die Zeilen 1 bis 11: Unterstreiche die Textstellen, die erklären, warum der kleine Junge glücklich und stolz ist.“
- Verlangte die konstruierte Aufgabe die *Etablierung globaler Kohärenz*, mussten zwischen zahlreichen, ggf. weit auseinanderliegenden Textinformationen Beziehungen hergestellt werden. Ziel war es, ein Situationsmodell der im Text dargestellten Handlung zu etablieren oder den Charakter des Jungen grundlegend zu erfassen. Es ging um die Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs. (Köster, 2006, S. 55–56) Hierzu waren Beispiele, Überschriften zu Textabschnitten bilden zu lassen, die das Wesentliche (zentrale Bedeutung) zum Ausdruck bringen. Auch der Auftrag Bildkarten anzuordnen und anhand derer die Geschichte in eigenen Worten zu erzählen, war eine Beispielaufgabe zur Etablierung globaler Kohärenz.
- Eine dritte Ebene war die *Erkennung von Sinn bzw. Interpretation*: Die Aufgabe erforderte in diesem Fall, eine Transferleistung zu erbringen, indem sie dazu anleitete, eine symbolische Leseart zu entwickeln oder zu akzeptieren (z. B. ‚Mut zum Angriff auf scheinbare Autoritäten als Aufgabe von Groß-Werden‘ oder ‚Der Junge als Sinnbild dafür, dass offensives Überwinden scheinbarer Gefahren neue Freiheiten eröffnet‘). Dafür mussten die Lernenden Vorwissen aktivieren. Um die Aufgabe lösen zu können, musste die Interpretation durch Textbefunde argumentativ gestützt werden. (Köster, 2006, S. 56–58) Aufgaben, die dieser Ausprägung zugeordnet wurden, fokussierten z. B. auf ein Angebot von Thesen, welches mithilfe des Textes vertreten werden musste; fragten nach

alternativen Überschriften und deren Begründung, nahmen die Figuren und ihre Handlungen in den Blick und verlangten eine Zuweisung einer übertragenen Bedeutung. Weiter wurden hierzu Aufgaben gezählt, die die Semantik der Orte zu erkennen und zu nutzen unterstützten oder das Textende für die Bewertung des Erzählten heranzogen. Ein Beispiel war: „Der kleine Junge könnte sagen: ‚Am Anfang war ich glücklich und stolz, aber am Ende noch viel glücklicher und stolzer.‘ Was meinst du, warum es gut ist, dass er auf die Schwäne zugeschwommen ist? Sammelt mehrere Meinungen und haltet sie in einer Mind-Map fest. In der Mitte der Mind-Map steht: Sein Mut hat dem Jungen geholfen...“

Entscheidungsspielraum

Die zweite beschreibende Analysekategorie fragte nach dem „Grad der aufgabeninternen Unterstützung bezogen auf das Erreichen der gesetzten Anforderung“ (Winkler, 2011, S. 130). Für die Ratenden war daher einzuschätzen: Welchen Entscheidungsspielraum gesteht die Aufgabe den Lernenden zu? Wie wird die Offenheit didaktisch gesteuert, sodass hierdurch fachliche Bearbeitungsprozesse gestützt werden? (Heins, 2017, S. 49; Maier et al., 2013, S. 23; Steinmetz, 2020, S. 237)

Hierbei wurde untersucht:

- a) Ist der Anfangszustand des zu lösenden Problems klar definiert oder nicht?
- b) Werden Arbeitsschritte vorgegeben?
- c) Gibt es (nur) eine Lösung (konvergente Aufgabe) oder mehrere Lösungen (divergente Aufgabe)?

Zu a): Die Ausgangssituation galt als klar determiniert, wenn kein spezifisches Vorwissen gefordert war, um die Aufgabenstellung zu verstehen. Erkenntnisziel und Untersuchungsfeld in der Aufgabe wurden transparent/explicit gemacht. Zu b): Hier wurde untersucht, ob die geforderten Teilaktivitäten genannt wurden, die nötig sind, um die Aufgabe zu lösen. War dies nicht der Fall, dann war der Lösungsprozess offen und für die Lernenden nicht klar vorstrukturiert. Zu c): Gefragt wurde hier, ob die Antwort eindeutig ist (konvergente Aufgabe). War dies

nicht der Fall, wurden also „differenzierte Begründungen und vielfältige Bezüge zwischen Vorwissen und Text sowie Bezüge zwischen Textstellen untereinander erfordert“ (Winkler, 2011, S. 139), handelte es sich um eine divergente Aufgabe.

Die drei Ausprägungen – definiert/konvergent, definiert/divergent und ungenau definiert/divergent – ergaben sich daraus (Pissarek, 2018, S. 148):

- Gab eine Aufgabe etwa „konkrete, von der Begrifflichkeit her problemlos anzureichernde Schlussfolgerungen aus dem Text vor[...], für die bereits eine Textstelle als Stütze angeführt ist“ (ebd., S. 139), bei deren Lösung nur ein Weg möglich ist, war diese als definiert und konvergent einzuschätzen.
- Ungenau definiert war eine Aufgabe, wenn die Problemstellung unbestimmt blieb oder sehr weit strukturiert war. Das entstand z. B. durch ein uneingeschränktes Untersuchungsfeld oder nicht klar benannte Arbeitsschritte oder durch unpräzise Angaben. Beispielhaft: „Wann und wodurch wandelt sich die Geschichte von einem ruhigen Schwimmausflug zu einem gefährlichen Abenteuer? Wie macht der Autor diese Gefahr deutlich?“¹⁶⁴

Präzisionsgrad

Untersucht wurde drittens der Präzisionsgrad, welcher bei der Aufgabenlösung eingefordert wurde. Dieser wurde „verstanden als der nötige Grad der Detailliertheit bei der Einbeziehung von Textmerkmalen als Basis für die Aufgabenlösung“ (Winkler, 2011, S. 110). Der Präzisionsgrad bezog sich in diesem Kontext

¹⁶⁴ Dadurch dass der gesuchte Zeitpunkt nicht klar bestimmbar wurde (Auftauchen der Schwäne? Schwindende Kräfte? Erkenntnis der Ausweglosigkeit?) und die Gründe für die wahrgenommene Gefahr mehrschichtig sind (situationale Umstände? Gebot des Vaters?), diese Uneindeutigkeit aber in der Aufgabenstellung nicht berücksichtigt wurde (z. B. durch Einsatz des Operators „erörtere“) wurde bereits im ersten Teil die ungenau definierte Aufgabenformulierung sichtbar. Auch waren mehrere Lösungen möglich und die Aufgabe somit divergent. Dass die Aufgabe weiterhin danach fragte, wie der Autor die Gefahr deutlich macht, erhöhte die Uneindeutigkeit. Nicht nur wurden Grundlagen über die Vermittlungsebenen von narrativen Texten, nach der eine Erzählinstanz nicht mit dem Autor gleichgesetzt werden darf (Dürr, 2015), missachtet. Sondern auch die Frage nach dem ‚Wie‘ blieb ungeklärt, da nicht expliziert wurde, ob hierbei die sprachliche Gestaltung, Handlungsverläufe oder etwa die Figurenentwicklung in den Blick genommen werden soll. Dadurch wurde der Entscheidungsspielraum für die Aufgabenbearbeitenden sehr weit und viele (strategische) Entscheidungen müssten getroffen werden, wodurch kognitive Kapazitäten unnötig strapaziert würden, wenn die Aufgabe auf inhaltliche Ergebnisse zielt und nicht auf Strategieanwendung. Die Aufgabe gilt daher als ungenau definiert.

auf den Bearbeitungsprozess und das erwünschte Endergebnis. Zu fragen war: a) Wie differenziert müssen relevante Informationen aus dem Text in den Lösungsprozess inkludiert werden? b) Wie intensiv muss der Text in dem Endergebnis verarbeitet werden? (Artelt et al., 2004, S. 155; Schweitzer, 2007, S. 36; Winkler, 2011) Dabei galt:

- Waren die für die Aufgabenlösung relevanten Textstellen nicht versteckt, sondern auffällig und damit problemlos zu finden oder wurde ein Textbezug gar nicht eingefordert, war von einem *geringen* Präzisionsgrad zu sprechen.
- Ein *mittlerer* Präzisionsgrad lag vor, wenn Aufgaben (implizit) einforderten, den Text nicht nur oberflächlich zu lesen, sondern (zumindest partiell) Textdetails zu berücksichtigen. Allerdings waren für die Aufgabenlösung die relevanten Textstellen problemlos zu finden.
- Musste der Text genau untersucht werden, um die Aufgabe lösen zu können, ließ sich ein *hoher* Präzisionsgrad attestieren. Ein bloßes Überfliegen des Textes reichte für die Aufgabebearbeitung nicht aus, es mussten Textstellen detailgenau untersucht und Bezüge hergestellt werden. Ein Aufgabenbeispiel war: „Der Junge erzählt die Geschichte am nächsten Tag stolz seinen Freunden. Spiele die Szene nach. Wie erklärt er, dass die Schwäne zur Seite gewichen sind? Diskutiert: Gibt es nur eine Erklärung?“

6.4.4.2 Bewertung der fachspezifischen Adaptivität

Für die Weiterarbeit wurden die deskriptiv erhobenen Einschätzungen der drei Kategorien – Integrationsgrad, Entscheidungsspielraum und Präzisionsgrad – zu einer Bewertung der Einzelaufgaben (und anschließend des Aufgabensets) hinsichtlich der fachspezifischen Adaptivität verdichtet. Dabei führten die Ratenden hoch-inferente Entscheidungen durch. Auch diese Kategorien wurden in Kapitel 4 bereits theoretisch hergeleitet. Im Folgenden werden demnach knappe Operationalisierungen, inklusive der für die vorliegende Studie notwendigen (normativen) Setzungen, so dargestellt, dass die komplexen Entscheidungen der Ratenden nachvollziehbar werden. Ankerbeispiele

zu den Ausprägungen und werden hierzu exemplarisch angeboten.

Korrespondenz von didaktischem Ziel und Anforderungsprofil der Aufgabe

Die erste bewertende Kategorie prüfte, ob die in dem Kompetenzziel formulierte didaktische Intention zu den zur Aufgabenbearbeitung erforderlichen kognitiven Operatoren passte (Anderson et al., 2009; Heins, 2016, 2017; Keller & Bender, 2012; Kiper, 2010; Mägdefrau & Michler, 2014; Winkler, 2011, 2018). Denn wenn eine Aufgabe zweckmäßig sein soll, müssen das didaktische Ziel und das Anforderungsprofil einer Aufgabe aufeinander abgestimmt sein (Winkler, 2011, S. 18).

Die Zielstellung orientierte sich dabei an den Ebenen des Textverstehens: a) Lokalisierung von Textinformationen oder b) Etablierung globaler Kohärenz oder c) Erkennung von Sinn/ Interpretation. Diese wurden als „Intensionsdimensionen“ (Mägdefrau & Michler, 2014, S. 109) gesetzt, denen jeweils unterschiedliche Operatoren zugeordnet werden können. Leubner und Saupe (2016) identifizieren für die verschiedenen Ebenen des Textverstehens spezifische Operatoren, welche zur Orientierung angegeben wurden (S. 31–34; 49–52; Anhang D).

Als erster Schritt musste von den Beurteilenden inhaltsanalytisch geprüft werden, welches Ziel die in der Aufgabe geforderte Leistung abbildete („Welche Aufgabe gehört zu welchem Kompetenzziel?“). Untersucht wurde dann, a) ob die Formulierung des zur Aufgabe gehörenden Kompetenzziels inhaltlich und hinsichtlich des Operators eine der oben dargestellten Zielstellungen abbildete und b) ob die dazugehörige Aufgabe die Erreichung des Ziels anbahnte:

- Eine Zielformulierung wie: „Die Schülerinnen und Schüler vollziehen die Situation der zentralen Figur nach, indem sie einen inneren Monolog zu seinen Gedanken und Gefühlen verfassen, wie aus Angst Mut wird“ korrespondierte in hohem Maß mit der Aufgabe: „Versetze dich nun in die Lage des Jungen: Wie muss er sich gefühlt haben und was hat er wohl gedacht, als er sich da am Holzpfehl festklammerte? Wieso bekam er plötzlich Mut? Schreibe seine Gedanken in

die Gedankenblase auf dem Arbeitsblatt.“ Hierfür wurden beispielsweise drei Punkte vergeben.

- Bildete das Kompetenzziel keine der oben genannten Zielstellungen ab und/oder es wurden „deutliche Diskrepanzen zwischen dem, was [...] [die Studierenden] mit ihren Arbeitsaufträgen intendieren und dem, was die Arbeitsaufträge potenziell an Denkvorgängen initiieren können“ (Mägdefrau & Michler, 2014, S. 116) ersichtlich, wurden keine Punkte in dieser Kategorie vergeben.

Kompetenzorientierung der Lernaufgabe – Anregung zum vertieften Verstehen des Textes

Für die Bewertung dieser Kategorie waren die Einschätzungen des Integrations- und Präzisionsgrads hilfreich. Neben der Hierarchiehöhe des Textverstehensprozesses (Integrationsgrad) und der geforderten Detailgenauigkeit (Präzisionsgrad) wurde in dieser Kategorie aber auch danach gefragt, ob literarische (Teil-)Kompetenzen durch die Aufgabenstellung aktiviert werden (Kleinbub, 2010, S. 88). Hierzu wurden auf die für die Textinterpretation entworfenen Kategorien (z. B. *Raum, Handlung, Figur* etc.¹⁶⁵) zurückgegriffen und diese als Orientierungsrahmen genutzt. (Kleinbub, 2010, S. 88, 163, 2016, S. 354; Köster, 2006)

Das Potenzial für eine Anregung zum vertieften Verstehen des Textes wurde dahingehend untersucht, ob die Aufgabe dazu anregte, subjektive Involviertheit mit genauer Textwahrnehmung zu verknüpfen (Spinner, 2006a, S. 8; Winkler, 2017, S. 84–85) und insgesamt eine „Verstehensorientierung“ (Winkler, 2017, S. 87), im Sinne vertiefender Textarbeit, aufwies. Dabei wurde literarische Kompetenz als prozessuales, transferierbares ‚Fähigkeitsset‘ begriffen, sodass das Angebot transferierbarer Erschließungsstrategien¹⁶⁶ als ein Hinweis auf eine kompetenz-

165 Kategorien der Textinterpretation: Räumliche Ordnung/Schauplatz; Semantik der räumlichen Ordnung; Ereignis/Wendepunkt; Handlungsverlauf; Explizite Figurencharakterisierung; Implizite Figurencharakterisierung; Figurenkonstellation; Überstrukturierung (sprachliche/formale Abweichungen); Zeitliche Gestaltung; Kernbotschaft/Deutungsansatz.

166 Texterschließungsstrategien: z. B. Unterstreichen, gliedern, Fragen formulieren; Abschnitte zusammenfassen; logische Strukturen über Schemata (*graphic organizers*) visualisieren; ein Angebot von Thesen muss mithilfe des Textes vertreten werden; alternative Überschriften (finden und) begründen; Figuren und ihren Handlungen übertragene Bedeutung zuweisen; die Semantik der Orte kennen und nutzen; das Textende für die Bewertung des Erzählten nutzen etc.

orientierte Aufgabenstellung galt (Kleinbub, 2010; Leubner & Saupe, 2016; Schilcher & Pissarek, 2015b; Winkler, 2017).

Die Aufgaben waren demnach hinsichtlich folgender Fragestellungen zu analysieren: a) Fördert die Aufgabe aktiv mind. eine der angeführten Kategorien der Textinterpretation? b) Fördert die Aufgabe eine intensive Textarbeit? c) Leitet die Aufgabe zu Verfahren an, die auch auf andere Texte anwendbar sind, indem z. B. transferierbare Erschließungsstrategien angeboten werden?

Auf Grundlage der inhaltsanalytischen Einschätzungen wurde die Kompetenzorientierung der Lernaufgabe beurteilt:

- *Nicht zutreffend* wäre diese Kategorie etwa bei folgender Aufgabe: „Sind Wasser, Seerosen und Schwäne wirklich so gefährlich? Recherchiere zum Thema und nenne einige Punkte (5–8), worauf man beim Schwimmen in einem Teich/See achten soll.“ Eine Texterschließung ist zur Lösung dieser Aufgabe nicht erforderlich. Die Konstruktion umfassender Textbedeutung wird nicht gefordert oder gefördert. Die Aufgabe kann ohne jegliche Auseinandersetzung mit dem Text bearbeitet werden. Erschließungsstrategien, die spezifisch für literarisches Textverstehen relevant und transferierbar wären, werden eher nicht angeboten.
- Als *zutreffend* gewertet wurden Aufgaben in dieser Kategorie stattdessen, wenn sie aktiv das Verstehen z. B. entweder des Handlungszusammenhangs, der inneren Situation der Figur oder der Sinnaussage des Textes förderten. In einer solchen Aufgabe wurde deutlich, dass eine intensive Auseinandersetzung mit dem literarischen Text (z. B. durch wiederholte Lektüre, Aktivierung von Lesestrategien, Diskussion mit den anderen Lernenden etc.) zur Lösung der Aufgabe notwendig war (Kleinbub, 2010, S. 162). Auch die Übertragbarkeit der Erschließungsstrategien auf andere Texte war gegeben. Für die oben (unter der Kategorie *Integrationsgrad*) angeführte Beispielaufgabe, bei welcher die Schüler*innen eine Mind-Map erstellen sollen und somit über den Mut des Jungen reflektieren, träfe dies zu.

Dimensionierung des Anspruchsniveaus

Überprüft wurde in dieser dritten Bewertungskategorie, ob die Aufgabe ein Anspruchsniveau entwirft, das für eine Lerngruppe am Ende der Primarstufe angemessen ist. Die Lernaufgabe galt dann als angemessen dimensioniert, wenn sie (eher) kompetenzorientiert war und dabei den Entscheidungsspielraum im Verhältnis zur Anforderung (Integrationsgrad) angemessen setzte (Kleinbub, 2010; J. König et al., 2015; Köster, 2006).

Grundlegend wurde angenommen, dass Überforderung bei den Kindern zu erwarten ist, wenn ein hohes Maß an Komplexität (*Integrationsgrad: Sinn erkennen*) mit einer *ungenau definierten* und *divergenten* Aufgabenstellung verknüpft wurde (Köster, 2016, S. 46) – auch wenn dies im Einzelfall spezifiziert werden musste. Unterforderung ist zu erwarten, so die Setzung in der Arbeit, wenn geringe Offenheit (*definiert/konvergent*) mit geringer Komplexität (*Integrationsgrad: Textinformationen lokalisieren*) kombiniert wurde und die Aufgabe nicht zum vertieften Verstehen des Textes (*Kompetenzorientierung*) beiträgt, bzw. wenn Aufgaben eine hohe kognitive Verstehensleistung verlangten (*Interpretation*), dabei aber zu enge Vorgaben bzgl. des Lösungswegs machten und nur eine Lösung gestatteten.

Auf diesen Vorgaben aufbauend, wurde folgende Tabelle als Entscheidungsbaum entworfen, um bei der Einschätzung der Angemessenheit die Messgenauigkeit zu erhöhen:

Tabelle 12. Entscheidungsbaum zur Operationalisierung der Dimensionierung des Anspruchsniveaus einer Aufgabe (zu lesen von links nach rechts)

| Integrationsgrad | Entscheidungsspielraum | Angemessenheit gegeben? | Kompetenzorientierung |
|-------------------------------------|-----------------------------|-------------------------|----------------------------|
| Lokalisierung von Textinformationen | definiert/konvergent | ja, wenn ... | trifft eher zu / trifft zu |
| | definiert/divergent | ja, wenn ... | trifft eher zu / trifft zu |
| | ungenau definiert/divergent | nein | - |

| | | | |
|---|----------------------------------|--------------|----------------------------|
| Kohärenzeta- blie- rung | definiert/konvergent | ja, wenn ... | trifft eher zu / trifft zu |
| | definiert/divergent | ja, wenn ... | trifft eher zu / trifft zu |
| | ungenau definiert/di- vergent | nein | - |
| Erschließen von Sinn (Interpreta- tion) | definiert/konvergent | nein | - |
| | definiert/divergent | ja, wenn ... | trifft eher zu / trifft zu |
| | ungenau definiert/di- vergent | nein | - |

Gesetzt wurde dadurch, dass eine *ungenau definierte* Auf-
gabe, die gleichzeitig *divergent* ist, für Kinder am Ende der Pri-
marstufe nicht als angemessen dimensioniert gilt:

- Wenn eine unbestimmte Problemlage, eine fehlende Ein-
schränkung des Untersuchungsfeldes, intransparente Ar-
beitsschritte und mehrere Lösungsmöglichkeiten in einer
Aufgabenstellung vorkamen, wurde diese, unabhängig von
der textverstehenden Hierarchiestufe, als überfordernd ge-
wertet.
- Dies traf z. B. auf folgende studentische Aufgabenkonstruktio-
n zu: „Schreibe eine Geschichte aus der Sicht des Vaters: Wo
ist mein kleiner Junge?“ Der Aufgabe fehlt eine klare Bestim-
mung der Ausgangssituation und des Erkenntnisziels, da die
hier implizierte suchende Haltung des [in der Erzählung nur
durch Erinnerungen des Jungen präsenten] Vaters am Text
nicht belegbar und somit intersubjektiv schwer nachvollzieh-
bar ist. Gleichzeitig ist die Aufforderung, eine Geschichte aus
einer anderen Perspektive zu schreiben, eine anspruchsvolle,
für die ein angemessener Support hilfreich wäre.

Um die Dimensionierung des Anspruchsniveaus auch hinsicht-
lich der Lernvoraussetzungen der Kinder fundiert bewerten zu
können, wurden die oben bereits angekündigten Makrostandards
im Bereich *Texte erschließen* für das Ende der Grundschulzeit
(Köster, 2006, S. 61) als Bezugsrahmen gesetzt. Da wir im Kon-
text dieser Arbeit mit fiktiven Schüler*innen arbeiteten, deren
heterogene Voraussetzungen nicht bekannt waren, wurden die

Standards herangezogen, um ein potenzielles Leistungsniveau zu setzen. Nach Kösters Studienergebnissen (siehe Fußnote 162) sollten diese Standards von den Kindern am Ende der Primarstufe erreicht werden können. Die Aufgaben wurden – zusätzlich zu der vorangegangenen Bewertung aus dem Entscheidungsbaum – dahingehend befragt, ob mindestens einer der zwei Standards bzw. dessen Unterkategorien adressiert wurde:

1. Ein Gesamtverständnis des Textes entwickeln:

- Texte und Lebenswelt vergleichen,
- ein mentales Textweltmodell konstruieren, das den Text repräsentiert,
- Überschriften zu den Texten bilden, die das Wesentliche des Textes, seine zentrale Bedeutung zum Ausdruck bringen.

2. Literarische Texte interpretieren:

- Figuren und ihren Handlungen übertragene Bedeutung zuweisen,
- Die Semantik/den Symbolwert von Tageszeiten, Jahreszeiten, Orten, Gegenständen etc. kennen und angeleitet nutzen,
- Drei Varianten von Schlüssen (gutes Ende, böses Ende, unentschiedenes Ende) in literarischen Texten kennen und für die textinterne Bewertung des Erzählten nutzen,
- Sympathielenkung als Form textinterner Bewertung wahrnehmen. (Ebd.)

Beispielsweise hierzu:

- „Der Junge erzählt die Geschichte am nächsten Tag stolz seinen Freunden. Spiele die Szene nach. Wie erklärt er, dass die Schwäne zur Seite gewichen sind? Diskutiert: Gibt es nur eine Erklärung?“ Diese Aufgabe wurde etwa als angemessen dimensioniert bewertet, weil sie eine hohe kognitive Versteheleistung verlangt (*Interpretation*), gleichzeitig aber der Arbeitsauftrag sowie die Arbeitsschritte klar definiert sind und dennoch mehrere Lösungen möglich sind (*definiert/divergent*). Die Aufgabe fordert aktiv das Verstehen des Handlungszusammenhangs, ebenso wie eine intensive Auseinandersetzung mit dem literarischen Text. Auch die Erschließungsstrategien, die hier erarbeitet werden, sind auf andere Texte transferierbar, so dass eine Kompetenzorientierung vorliegt. Die obigen Standards werden tangiert (u. a. *ein mentales Textweltmodell konstruieren*).

Die rahmengebenden Entscheidungshilfen, wie sie hier vorgestellt wurden, galten dem Zweck einer Orientierung und mussten von den Ratenden inhaltsanalytisch am einzelnen Beispiel überprüft werden. Das wurde in der Raterschulung vertiefend geübt, um auch Aufgaben, die nicht schematisch zugeordnet werden konnten, treffend bewerten zu können.

Strukturierung des Aufgabensets

Heins (2017) verweist darauf, dass die Analyse von Aufgabensets zu unterscheiden sei von Einzelaufgabenanalysen. Bei ersterer müssen die Bezüge zwischen Einzelaufgaben berücksichtigt und untersucht werden, inwiefern die Aufgaben als Set die Verstehensprozesse aufeinander aufbauend lenken (S. 138–139). Ein Aufgabenset wurde demnach dahingehend analysiert, ob es „konzeptionell kohärent organisiert ist, so dass Aktivitäten aufeinander bezogen sind und in logischer Weise aufeinander aufbauen“ (Kleinbub, 2010, S. 165). Die Schüler*innen sollten anhand der Strukturierung „die Sinnkonstruktion Schritt für Schritt selbst [...] vollziehen“ (Steinmetz, 2020, S. 100) können. Dafür wurde eine Progression (vom Leichten/Bekanntem zum Schweren/Unbekanntem) als positiv gesetzt. (Heins, 2017; Kleinbub, 2010; Leubner & Saupe, 2016; I. Pieper, 2009; Steinmetz, 2020)

- Diese Kategorie wurde als *nicht zutreffend* eingeschätzt, wenn keinerlei logische Sequenzierung zu erkennen war und/oder der Eindruck einer beliebigen Reihung der Aufgaben entstand. Auch war in diesem Fall der Textverstehensprozess nicht lernförderlich gemäß einer Progression strukturiert.
- *Trifft zu* wurde stattdessen gewertet, wenn die Bezüge zwischen den Aufgaben für die Lernenden transparent waren und keine Gefahr zur Konfusion bestand. Den Lernenden wurde in einem solchen Set deutlich, warum die nächste Aufgabe der vorangegangenen folgte, d. h. ein ‚Roter Faden‘ war erkennbar. Der Textverstehensprozess war in diesem Fall lernförderlich gemäß einer Progression strukturiert (vom Leichten/Bekanntem zum Schweren/Unbekanntem). Brüche, Rückschritte oder Stagnation der Progression wurden nicht deutlich. (Kleinbub, 2010, S. 165)

Kompetenzorientierung des Aufgabensets

Es wurde in dieser Kategorie untersucht, ob das Aufgabenset als Ganzes deutlich darauf abzielte, ein vertieftes Verstehen des Textes bei den Lernenden anzuregen. Hierbei wurde nicht die Einzelaufgabe analysiert, sondern der insgesamt geforderte Reflexionsprozess, also dessen Tiefe im Rahmen der Textarbeit und das Potenzial, durch das Set Elaborationen und Reflexionen zu aktivieren (Kleinbub, 2010, S. 162; Winkler, 2017, S. 87). Zu fragen war demnach, ob das Aufgabenset Aktivitäten, die die Textarbeit intensivieren und mehrmalige Lektüre erforderlich machen, förderte und insgesamt eine „Verstehensorientierung“ (Winkler, 2017, S. 87) nachzuweisen war (Kleinbub, 2010; Leubner & Saupe, 2016; Schilcher & Pissarek, 2015b; Winkler, 2017). Dazu wurden, zusätzlich zu der inhaltsanalytischen Einschätzung, auch die Bewertungen aus der Einzelaufgabenanalyse in der Kategorie *Kompetenzorientierung* herangezogen. Wurden hier mindestens zwei der drei Aufgaben als (*eher*) *zutreffend* beurteilt, war dies als Indikator für die Einschätzung des Aufgabensets positiv zu berücksichtigen (und vice versa):

- Ein Aufgabenset, in welchem eine intensive Auseinandersetzung mit dem literarischen Text (z. B. durch wiederholte Lektüre, Aktivierung von Lesestrategien, Diskussion mit den anderen Lernenden etc.) zur Lösung der drei Aufgaben erforderlich war, wurde als *kompetenzorientiert* eingeschätzt (Kleinbub, 2010, S. 162). Das Aufgabenset förderte in diesem Fall aktiv das Verstehen z. B. des Handlungszusammenhangs, der inneren Situation der Figur oder der Sinnaussage des Textes.
- Wurde in dem Set stattdessen nur punktuell ein Textbezug eingefordert, (Teil-)Kompetenzen literarischen Verstehens nur ansatzweise gefördert bzw. Erschließungsstrategien, die z. B. Elaboration und Reflexion anregten, nur tangiert, wurde die Kategorie als *eher nicht zutreffend* bewertet.

Adaptivität des Aufgabensets

Eine Adaptivität des Aufgabensets war dann als *zutreffend* einzuschätzen, wenn das Aufgabenset mindestens eine Aufgabe formulierte, die dazu anregte, ein Gesamtverständnis des Textes

zu entwickeln (*Globale Kohärenz etablieren*) und mindestens eine, die das Erkennen von Sinn (*Interpretation*) einforderte. Dabei musste das Anspruchsniveau der drei Aufgaben so abgestimmt sein, dass weder Über- noch Unterforderung entstand (vgl. *Dimensionierung*). (Kleinbub, 2010; J. König et al., 2015; Köster, 2006; Steinmetz, 2020) Zur Bewertung dieser Kategorie sollte demnach auch auf die vorangegangenen Einschätzungen Bezug genommen werden:

- Unterforderung wurde angenommen, wenn in mehr als einer Aufgabe geringe Offenheit (*definiert/konvergent*) mit geringer Komplexität (*Integrationsgrad: Textinformationen lokalisieren*) kombiniert wurden (Winkler, 2010, S. 108–109).
- Überforderung wurde angenommen, wenn bei mehr als einer Aufgabe ein hohes Maß an Komplexität (*Integrationsgrad: Globale Kohärenz oder Sinn erkennen*) mit einer *ungenau definierten* und *divergenten* Aufgabenstellung verknüpft wurden.

Weiterhin wurde untersucht, ob das Aufgabenset sowohl stärkere als auch schwächere Schülerinnen und Schüler berücksichtigte. Differenzierungspotential zeigte sich a) im Angebot leistungsdifferenzierter Teilaufgaben oder b) in dem Angebot unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade bei den drei Hauptaufgaben und c) durch aufgabenimmanente Unterstützung durch z. B. Zeilenangaben oder Einschränkung des Arbeitsfeldes (Prinold-Günthner, 2018):

- Die Adaptivität wurde als *eher nicht zutreffend* eingeschätzt, wenn der Anspruch des Aufgabensets in Teilen nicht angemessen dimensioniert wurde, also Über-/Unterforderung bei maximal zwei Aufgaben zu erwarten war. Auch wurden in diesem Fall kaum Differenzierungsangebote entwickelt.
- Als *eher zutreffend* wurde die Adaptivität des Aufgabensets bewertet, wenn eine Aufgabe zur *Globalen Kohärenz* und eine zur *Interpretation* angeboten wurde und der Anspruch der Aufgaben meist angemessen dimensioniert war, aber die Vorgaben z. T. etwas unscharf waren, so dass Über-/Unterforderung bei maximal einer Aufgabe möglich war. Differenzierungsangebote wurden in diesem Fall ansatzweise entwickelt.

- Wurden alle drei Aufgaben angemessen didaktisch dimensioniert und Differenzierungsangebote entwickelt, konnten drei Punkte vergeben werden.

Zusammenfassend handelt es sich bei dem Auswertungsinstrument zur quantitativen Erfassung der Kompetenzwerte im Bereich Aufgabenkonstruktion um ein komplexes. Wie bereits angemerkt, wurden Setzungen getroffen, die im didaktischen Fachdiskurs heterogen diskutiert werden, etwa indem der Einsatz ungenau definierter und divergenter Aufgaben als problematisch für den vorliegenden Kontext eingestuft wurde. Dennoch gibt das Kategoriensystem den Ratenden ein Orientierungsgerüst für hoch-inferente Entscheidungsprozesse, was hinsichtlich einer Auswertungsobjektivität wichtig war (Kap. 6.5, 8.2.2 und 8.3.2). Dass für die strategische Entscheidungsfindung eine intensive Schulung notwendig war, ist offensichtlich. Nachfolgendes Teilkapitel gibt hier Aufschluss.

6.5 PSYCHOMETRISCHE GÜTEKRITERIEN

Die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität werden nachfolgend untersucht:

Durchführungsobjektivität und Standardisierung

Die Testsituation, Testdurchführung und Testauswertung wurde jeweils unter kontrollierten Bedingungen durchgeführt: Alle Tests fanden vormittags und während der Seminarzeit statt und wurden anhand von festgeschriebenen Anweisungen bzgl. Instruktion und Zeitvorgaben durchgeführt. Um Auswirkungen durch die Testleitenden zu vermeiden, wurden die Instruktionen schriftlich verfasst und vorgelesen (siehe Anhang B).

Die Testleitenden fungierten bei der Testdurchführung v. a. als Zeitwächter; eine Interaktion mit den Testpersonen wurde vermieden. Die klaren Zeitangaben (40 Minuten Textinterpretation, 20 Minuten Aufgabenkonstruktion) wurden eingesetzt, um die Studierenden bzgl. des Zeitmanagements zu entlasten und die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu erhöhen. Die Testfragen wurden den Studierenden printbasiert in Form eines Erhebungsbogens vorgelegt (siehe Anhang). Die Studierenden konnten die Ergebnisse ihrer Post-Tests in ihre Prüfungsleistung

(Portfolio) inkludieren oder sich diese als Studienleistung anrechnen lassen, so dass bei den Post-Tests eine extrinsische Motivation vorlag.

Es wurden in der Erhebung mehrere personengebundene Drittvariablen miterfasst, um diese bei den statistischen Berechnungen als mögliche Einflussfaktoren berücksichtigen zu können. Diese waren: *Geschlecht*, *Studiengang*, *präferiertes Unterrichtsfach* (Deutsch/anderes), bereits/noch nicht absolvierte *Basismodule NDL* bzw. *Deutschdidaktik*, *Abiturnote* und *Deutschnote im Abitur* als Indikator für das allgemeine Leistungspotenzial (Fries, 2002), *Fachsemester* und *Durchführungsrunde* (Buchholtz et al., 2011, S. 40–41).

Die *Durchführungsobjektivität der Treatments* wurde durch die Wahl und Vorbereitung der Dozierenden bzgl. der Treatmentbedingungen erhöht. Wie bereits oben (Kap. 6.1) erläutert, wurden die Dozierenden mit Blick auf die fachspezifische Nähe und ihr hochschuldidaktisches Engagement ausgewählt. Deren Schulung fokussierte sich auf die im Treatment vermittelten Konzepte. Insbesondere wurden die einzelnen Treatmentbedingungen besprochen, so dass eine Reduzierung möglicher untersuchungsbedingter Störvariablen erfolgte. Die vorgenommene Parallelisierung zeigt zusammenfassend die folgende Tabelle:

Tabelle 13. Überblick über die Bedingungen in den drei Treatments

| | Treatment ₁ | Treatment ₂ | Treatment ₃ |
|---|--|---|---|
| Modell literarischer Kompetenz | LitSem-Modell (Schilcher & Pissarek, 2015a) | LitSem-Modell (Schilcher & Pissarek, 2015a) | Kein LitSem (stattdessen Leubner & Saupe, 2016 & Spinner, 2006) |
| | Parallelisierung der Arbeitsschwerpunkte Parallelisierung der literarischen Texte Parallelisierung der Arbeitszeit pro Thema/Teilkompetenz | | |
| Konstruktion von Textverstehensaufgaben | Parallelisierung des Aufgabenbegriffs Parallelisierung der Aufgabentheorie (als Grundlage der Anwendung) Parallelisierung der Arbeitszeit | | |
| De-fragmentierende Prompts | Einsatz de-fragm. Prompts | Keine de-fragm. Prompts | Keine de-fragm. Prompts |

Eine regelgeleitete Kontrolle sowohl der Test- als auch der Treatmentbedingungen fand demnach statt.

Auswertungsobjektivität und Interraterreliabilität

Um die Wiederholbarkeit der Testung und Auswertung zu gewährleisten, wurden die Auswertungsinstrumente genormt. Anhand des kategorienbasierten Rating-Inventars für die Auswertung der Kompetenzwerte im Bereich Textverstehen und Aufgabenkonstruktion war die Vergabe von Punkt- bzw. Itemwerten festgelegt. Die detaillierten Kodierungsregeln gaben pro Kategorie deren Kurzbeschreibung, eine Definition der unterschiedlichen Ausprägungen, Ankerbeispiele und numerische Werte vor (siehe Anhang). Somit wurde die Gefahr verringert, dass die hoch-inferenten Schätzurteile von subjektiven Impulsen der Testauswertenden beeinflusst wurden (Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 19), denn diese waren durch das Kategoriensystem weisungsgebunden (Kleinbub, 2016, S. 348).

Auch die Anonymisierung der Teilnehmenden durch Vergabe eines individuellen Codes¹⁶⁷ trug zur Objektivität bei.

Eine *Pilotierung der Test-Aufgaben* wurde, wie bereits angemerkt, mit fünf Studierenden des Lehramts Deutsch (3.–9. Fachsemester; alle Schularten vertreten) durchgeführt. Optimierungspotenziale zu Aufgabenformulierung, Zeithorizont und Antwortformat wurden anhand der Methode *Lautes Denken* (Dannecker, 2016) und einer Auswertung der Ergebnisse der Pilotierung gewonnen (Kap. 6.4).

Für die *Pilotierung des Rating-Inventars* wurden insgesamt ca. 60 Prozent der Testmaterialien von sechs Wissenschaftler*innen aus Deutschdidaktik und Erziehungswissenschaft in mehreren Stichproben ausgewertet. Diese Ratings wurden für die Weiterentwicklung des Inventars verwendet, sodass die Übereinstimmung der Beurteilungen sukzessive verbessert werden konnte. Insbesondere die damit verbundenen Fachdiskussionen zu problematischen Items trugen zur Konzeptschärfung bei. Auf Grundlage des mehrfach überarbeiteten Rating-Inventars wurden letztendlich ca. 35 Prozent der Testergebnisse erneut

167 Der anonyme Identifikationscode wurde anhand folgender vier Parameter entwickelt: Erster Buchstabe des Vornamens der Mutter, letzter Buchstabe des Nachnamens des Vaters, dritter Buchstabe des Namens der Straße, letzter Buchstabe des Vornamens.

doppelt kodiert und daraus eine *Interraterreliabilität* berechnet. Dies überschreitet die von N. Döring und Bortz (2016) empfohlenen Maßnahmen einer Reliabilitätsanalyse, die von „ein[em] Ausschnitt von konventionell ca. 10–20% des Datenmaterials der Hauptuntersuchung von mindestens zwei unabhängigen geschulten Kodierern“ (S. 558) sprechen.

Das Zweit-Rating führte eine geschulte studentische Hilfskraft (Lehramt Gymnasium, am Ende des Studiums) durch. Diese erhielt mehrere Coachings, um hinsichtlich der Kompetenz in den Bereichen Textverstehen und Aufgabenkonstruktion professionelle Urteile fällen zu können. Proberatings, auch mit zeitlichen Abständen zur Überprüfung der *Intercoderreliabilität*, wurden umfangreich durchgeführt. Nachdem auch das Schulungskonzept mehrfach getestet und optimiert worden war, wurde ein Workshop durchgeführt: Diskriminations- und Konzeptunterscheidungsübungen erfolgten dort anhand kritischer Beispiele und die Vermeidung systematischer Urteilsfehler wurde besprochen. Die vorbereitende Schulung und das *Rater-Training* waren die Grundlage für das letztendliche Zweit-Rating. Das Erst-Rating wurde von der Studienleitung vorgenommen.

Für die Berechnung der *Interraterreliabilität* wurde die Intraklassenkorellation (ICC_{unjust} : zweifach gemischt, absolute Übereinstimmung) verwendet.¹⁶⁸ Nach Wirtz und Caspar (2002) sei der ICC „das geeignetste Reliabilitätsmaß für intervallskalierte Ratings“ (S. 232) und wird auch von Döring und Bortz (2016) für dieses Skalenniveau der Kategorien empfohlen (S. 346, 347, 566).¹⁶⁹ Die Interraterreliabilität für das Rating-Inventar der

168 Die ICC_{unjust} wird verwendet, weil „die Mittelwertsunterschiede zwischen Ratern als Fehlerquelle verrechnet“ (Wirtz & Caspar, 2002, S. 158) werden. Da die zwei Ratenden nicht zufällig aus einer Ratenden-Stichprobe gezogen wurden, beide aber alle Tests der Stichprobe (35%) einschätzten, ist der Faktor Ratender als zweifach gemischt oder auch ‚fixed‘ zu definieren (S. 172).

169 In der Forschungspraxis wird die *Intra-Class-Correlation* (ICC) meist bei mehr als zwei Ratenden verwendet. Jedoch wird in der Methodenliteratur eine Verwendung dieses Reliabilitätskoeffizienten bei zwei Ratenden nicht ausgeschlossen (Wirtz & Caspar, 2002, S. 124), sondern empfohlen, den Koeffizienten entsprechend des Skalenniveaus der Kategorien zu wählen (Döring & Bortz, 2016, S. 566). Für intervallskalierte Kategorien wird entweder die Berechnung der bivariaten Korrelation r oder die ICC als Reliabilitätsmaß verwendet. Da die bivariate Korrelation die Übereinstimmung der Ratenden aber zum Teil überschätzt, wird die ICC bevorzugt (S. 347). Zu vermerken ist allerdings, dass im strengen Sinn die ICC_{unjust} in einem fixed-Modell „als deskriptives Korrelationsmaß und nicht als Reliabilitätsmaß“ (Wirtz & Caspar, 2002, S. 173) verstanden werden sollte. Daher wurden testweise die bivariaten Korrelationen ebenfalls errechnet, um eine Reliabilität stützen zu können. Die Ergebnisse verweisen darauf, dass – wie auch die Werte des ICC es andeuten – eine Reliabilität gewährleistet ist, so dass die Verwendung des ICC in vorliegendem Rahme als angemessen bewertet wird.

Kompetenzwerte Textverstehen war mit einem $ICC_{\text{unjust}} = .87$ und einem Konfidenzintervall von $[.86, .89]$ signifikant ($p < .001$). Der Kompetenzwert Aufgabenkonstruktion wurde wie oben eingeführt anhand einer Deskriptions- und einer Bewertungsskala errechnet. Die drei Kategorien der Deskriptionsskala sind ordinalskaliert, daher wurde hier der Reliabilitätskoeffizient Spearmans Rho verwendet (ebd., S. 347, 566), $\rho = .76$, $p < .001$, was nach Cohen (1988) einem starken Korrelationseffekt entspricht. Die Interraterreliabilität für die Bewertungsskala im Kompetenzbereich Aufgabenkonstruktion, also die intervallskalierten Kategorien, war mit einer $ICC_{\text{unjust}} = .82$ und einem Konfidenzintervall von $[.81, .83]$ ebenfalls signifikant ($p < .001$). Wenngleich die Interpretation der ICC-Werte nicht unumstritten ist (Scherer, 2014), wird meist ab einem Wert von $.70$ von einer hohen Reliabilität ausgegangen (Döring & Bortz, 2016, S. 347), was für beide Auswertungsinstrumente, insbesondere unter Berücksichtigung ihrer hohen Inferenz, zutrifft.

Testreliabilität – Interne Konsistenz der Konstrukte und Trennschärfe

Die Messgenauigkeit bzw. Reliabilität der Tests kann weiterhin anhand der internen Konsistenz der entwickelten Konstrukte ermittelt werden. Die zwei Kompetenzkonstrukte – Textverstehen und Aufgabenkonstruktion – wurden jeweils anhand mehrerer Items operationalisiert. Es wurde angenommen, dass das latente Merkmal Textverstehenskompetenz durch die Summe der oben eingeführten zehn Items repräsentiert werden kann. Ebenso wurde die Testwertvariable der Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion anhand dreier Bewertungs-Items pro Einzelaufgabe und dreier Items pro Aufgabenset gebildet und deren Summe als Testwert gesetzt.

In der Forschungspraxis wird die Reliabilität eines Tests häufig anhand Cronbachs Alpha (α) berechnet, allerdings verweisen Methodiker*innen, wie z. B. zusammenfassend McNeish (2018), zunehmend darauf, dass die Aussagekraft des Koeffizienten problematisch sei, z. B. weil Fehlinterpretationen leicht möglich seien, da „ein hoher Alpha-Wert nicht nur aus hoch miteinander korrelierenden Items resultieren [kann], sondern auch aufgrund von Mehrdimensionalität [...] oder zusätzlichen Methoden-

effekten“ (Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 319) entstehen kann. Stattdessen wird in aktueller Methodenliteratur McDonalds Omega (ω) empfohlen, weil damit einige zentrale Limitationen, die mit Cronbachs Alpha verbunden sind, überwunden werden können (A. F. Hayes & Coutts, 2020; Trizano-Hermosilla & Alvarado, 2016). In vorliegender Arbeit wurde das von A. F. Hayes (2020a) entwickelte Macro OMEGA für SPSS verwendet, welches McDonalds Omega berechnet, ohne dabei auf die Schätzung von Faktorladungen oder Fehlervarianzen einer Konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) angewiesen zu sein. Vielmehr wird eine explorative Faktorenanalyse vorgenommen (S. 22), welche “on the construction of all possible ‘subset scales’ that can be constructed from a set of k items” (S. 16) basiert.

Für jede der Kompetenztest-Skalen wurde der Koeffizient McDonalds Omega (ω) für beide Messzeitpunkte eingeschätzt, um zu überprüfen, wie zuverlässig anhand der beobachtbaren Items die latenten Kompetenzkonstrukte gemessen werden können (A. F. Hayes & Coutts, 2020). Die Ergebnisse sind der Tabelle zu entnehmen:

Tabelle 14. *Reliabilität der Tests für die Kompetenzbereiche Textverstehen und Aufgabenkonstruktion anhand von McDonalds Omega*

| Testbereich | MZP 1 | MZP 2 | Gesamt |
|-------------------------------------|----------------|----------------|----------------|
| Kompetenzwerte Textverstehen | $\omega = .48$ | $\omega = .59$ | $\omega = .59$ |
| Kompetenzwerte Aufgabenkonstruktion | $\omega = .86$ | $\omega = .89$ | $\omega = .89$ |

Anmerkung. MZP = Messzeitpunkt. ω = McDonalds Omega

Ein Item, welches insbesondere auf Grundlage theoretischer Überlegungen in die Operationalisierung der Textverstehenskompetenz einbezogen wurde, aber in den Treatments nur als Wahlpflichtbereich behandelt und daher auch von den Studierenden in den Tests nur unregelmäßig realisiert wurde, musste aufgrund zu geringer Ladung zu beiden Messzeitpunkten weggelassen werden. Hierbei handelte es sich um das Item der *sprachlichen/formalen Gestaltung*, welches somit auch in obiger Berechnung nicht inkludiert wurde.

Auch wenn für eine Interpretation der Omega-Werte bisher noch keine einheitlichen Maßstäbe vorliegen und diese auch immer mit Blick auf die Validität des Test gedeutet werden müssen, schlagen Moosbrugger und Kelava (2020) folgende Regel vor: „Soll der Test im Wesentlichen ein eindimensionales Konstrukt erfassen, soll also ein Gesamtwert über alle Items und über alle Subskalen hinweg gebildet werden, so sollte Omega [...] mindestens einen Wert von .50, besser Werte von .70 oder .75 aufweisen“ (S. 365). Für den Test der Textverstehenskompetenz trifft dies im Prä-Test annähernd, aber in der Gesamtwertung zu, für den Bereich Aufgabenkonstruktion wird der Wert deutlich erreicht. Für beide Tests wird somit im Folgenden angenommen, dass die Items, die das jeweilige Kompetenzkonstrukt repräsentieren, eine interne Konsistenz aufweisen.

Eine Untersuchung der *Trennschärfe* der Items gibt an, ob das betreffende Einzel-Item das Gesamtergebnis präzisieren kann (Döring & Bortz, 2016, S. 478). Für die ‚Textverstehens-Skala‘ wiesen die Items *sprachliche/formale Gestaltung* und *zeitliche Gestaltung* eine Trennschärfe unter dem Grenzwert .20 auf und wurden, da sie für den vorliegenden literarischen Text nicht zentral waren, daher ausgeschlossen (Bühl, 2019, S. 589). Das Item Kernbotschaft wies eine Trennschärfe von $r_{it} = .20$ auf, wurde aber, aufgrund der theoretischen Herleitung des Kompetenzkonstrukts, welches eine Abstraktionsleistung von dem in der Erzählung geschilderten Einzelfall einfordert, als so zentral gewertet, dass die niedrige Trennschärfe toleriert wurde. Auch ist dieses Item als komplex zu werten, was häufig mit niedrigen Trennschärfen einhergeht (Döring & Bortz, 2016, S. 479). Das Item wurde daher in den Berechnungen weiterhin berücksichtigt. Die übrigen Items der Textverstehens-Skala wiesen eine akzeptable Trennschärfe mit $.34 \leq r_{it} \leq .42$ auf. Die Trennschärfen-Werte für die Aufgabenkonstruktions-Skala wiesen annehmbare bis hohe Werte mit $.42 \leq r_{it} \leq .81$ auf.

Validität

Die inhaltliche Validität der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente wurde auf Grundlage sorgfältiger theoretischer Konzeptspezifikationen, dem Einbezug von Modulkatalogen sowie Expertenleistungen als Referenznorm generiert. Dies wurde

bereits in Kapitel 6.4 ausführlich erläutert. Eine prüfende Beurteilung von zwei Fachexpertinnen aus der Deutschdidaktik und empirischen Erziehungswissenschaft fand darüber hinaus statt (Döring & Bortz, 2016, S. 347). Die inhaltliche Validität wird aufgrund dieser mehrschrittigen Konzeptspezifikation vorläufig angenommen (ebd., S. 345). Dass dabei forscherseitige Setzungen vorgenommen wurden, die zwar begründet vorliegen, aber auch strittig sind, wird in der Betrachtung möglicher Limitationen (Kap. 8) diskutiert. Dies gilt auch für die Validitätsprüfung der in dieser Arbeit vorgestellten Annahme, dass die Aufgabenkonstruktionswerte als Indikator für Vernetzungsleistung interpretiert werden können.

Nach Döring & Bortz (2016) bietet es sich bei Studien, die deduktiv erworbene Hypothesen quasi-experimentell überprüfen, an, nicht Stichproben, die für die Gesamtbevölkerung repräsentativ sind, zu verwenden, sondern vorwiegend

hinsichtlich soziodemografischer Variablen eher ‚homogene Untersuchungsgruppen (z. B. Studierende), um personengebundene Störvariablen auszuschalten und den Ursache-Wirkungs-Mechanismus mit hoher interner Validität zu belegen. Dafür sind Einbußen in der externen Validität (Generalisierbarkeit der Befunde auf andere Personengruppen) hinzunehmen, was bei der Ergebnisinterpretation zu beachten ist. (S. 192)

Dies trifft auf vorliegende Studie zu. Es handelte sich hierbei um geclusterte Stichproben, da sich die Teilnehmenden freiwillig für das jeweilige Seminar angemeldet haben; dadurch sind vorsichtige Rückschlüsse auf eine Population möglich (Döring & Bortz, 2016, S. 740).

7 ERGEBNISSE

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der vorliegenden Studie berichtet. Dabei werden die beiden Untersuchungsschwerpunkte – Textverstehenskompetenz (7.1) und Kompetenz zur Konstruktion Textverstehensaufgaben (7.2) – zunächst differenziert untersucht und anschließend deren Beziehung zueinander analysiert (7.3). Es wurde für die Berechnungen die Software SPSS (IBM, 2021) verwendet.

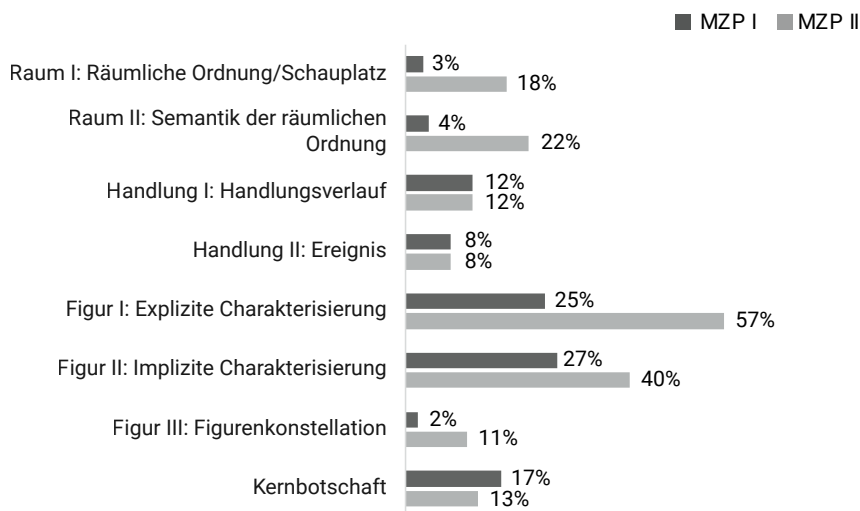
7.1 BEFUNDE ZUR TEXTVERSTEHENSKOMPETENZ

Die Kompetenz der Studierenden zum Textverstehen wird anhand der abhängigen Variable $Kompetenzwerte_{TV}$ untersucht. Diese ist eine Summierung der numerischen Werte, die pro Textverstehenskategorie im Rating vergeben wurden.

7.1.1 Deskriptive Daten

Die folgende Tabelle zeigt die deskriptiven Daten aller Studierenden ($N = 143$), aufgeschlüsselt in Einzelkategorien, wobei nur die Ratings auf der höchsten Niveaustufe (Kap. 6.4.2) dargestellt sind:

Tabelle 15. Textverstehensleistungen zu Messzeitpunkt (MZP) I und II (Häufigkeiten der Einschätzung auf Niveaustufe 2) für alle Teilnehmenden ($N = 143$)



Besonders auffällig sind hier die stagnierenden Werte in den *Handlungs-Kategorien* und die leicht rückläufigen Werte in der Kategorie *Kernbotschaft* (siehe Kap. 8.1).

Betrachtet man ergänzend die deskriptiven Daten zu Messzeitpunkt 2 als querschnittliche Momentaufnahme, bei der alle Studierenden ein Treatment mit Inhalts- und Übungsbausteinen zum Textverstehen absolviert hatten, dann zeigt sich, wo die Studierenden besondere Schwierigkeiten hatten und welche Kategorien zugänglicher waren. Folgende Grafik zeigt daher die deskriptiven Daten aus der Perspektive der erreichten Niveaustufe (Abb. 13):

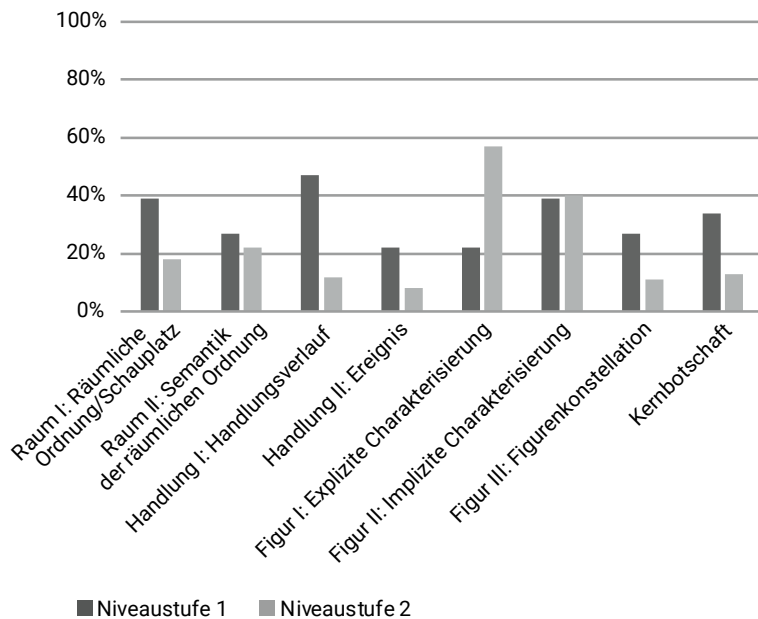


Abbildung 13. Textverstehensleistungen der Studierenden auf Niveaustufe 1 und 2 nach dem Treatment (nicht abgebildet sind Ergebnisse der Niveaustufe 0, d. h. nicht oder nicht zutreffend bearbeitete)

Die Kategorie *Raum I* (räumliche Ordnung/Schauplatz) wurde von knapp 40 Prozent zwar grundlegend dargestellt (topografische Strukturierung; Niveaustufe/NS 1), aber nicht ausdifferenziert und hinsichtlich der Gegensätze und Gemeinsamkeiten erläutert (topologische Strukturierung; NS 2) (Kap. 6.4.2). 22 Prozent gelang es in der Kategorie *Raum II* (Semantik der

räumlichen Ordnung) aus der Herausarbeitung von Gegensätzen und Gemeinsamkeiten (auf der Textoberfläche) dem Text zugrunde liegende Wert- und Normsysteme zu rekonstruieren (NS 2). Sichtbar wird in der Grafik auch, dass die Studierenden vor allem in der Kategorie *Handlung* (I und II) nur wenige Ergebnisse auf NS 2 erzielen konnten, aber richtige Analyseergebnisse und grundlegende textbezogene Schlussfolgerungen als Vorstufe einer abstrahierenden Bedeutungskonstruktion aufgebaut wurden (NS 1). Bemerkenswert ist im Vergleich hierzu, dass v. a. die explizite und implizite Figurencharakterisierung überdurchschnittlich häufig als zutreffend eingeschätzt wurde (NS 2). Die Kategorie *Kernbotschaft* wurde von 34 Prozent zumindest ansatzweise eruiert, d. h., dass zwar Deutungsansätze formuliert wurden, diese aber zu fragmentarisch und zu flüchtig blieben (NS 1). Die Abstraktion von dem in der Erzählung geschilderten Einzelfall gelang nur in 13 Prozent der Fälle (NS 2).

Für die Berechnung der *Kompetenzwerte*_{TV} war im Experimental-Kontrollgruppen-Design die Experimentalgruppe Treatment₂, in welchem das LitSem-Modell angewendet wurde. Kontrollgruppe war Treatment₃, welches ohne LitSem-Modell durchgeführt wurde. Die Textinterpretationen von 101 Studierenden wurden in diesem Prä-Post-Kontrollgruppen-Design vor und nach dem Treatment erhoben und kompetenzdiagnostisch ausgewertet. Die folgende Tabelle (15) und Boxplot-Grafik (Abb. 14) berichten die deskriptiven Daten, die den nachfolgenden hypothesenprüfenden Analysen zugrunde liegen.

Tabelle 16. Deskriptive Statistik der Kompetenzwerte Textverstehen für Experimental- ($Treatment_2$) und Kontrollgruppe ($Treatment_3$)

| | Treatment | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> |
|--|-----------------------------|----------|-----------|----------|
| Kompetenzwerte _{TV} im Prä-Test (max. 16 Punkte) | $Treatment_2$ (LitSem) | 3.69 | 2.45 | 51 |
| | $Treatment_3$ (kein LitSem) | 3.94 | 2.81 | 50 |
| | Gesamt | 3.81 | 2.63 | 101 |
| Kompetenzwerte _{TV} im Post-Test (max. 16 Punkte) | $Treatment_2$ (LitSem) | 6.04 | 2.68 | 51 |
| | $Treatment_3$ (kein LitSem) | 5.40 | 2.81 | 50 |
| | Gesamt | 5.72 | 2.75 | 101 |

Anmerkung. LitSem = Modell literarischer Kompetenz auf semiotischer Grundlage. *M* = Mittelwert. *SD* = Standardabweichung. *N* = Größe der Stichprobe

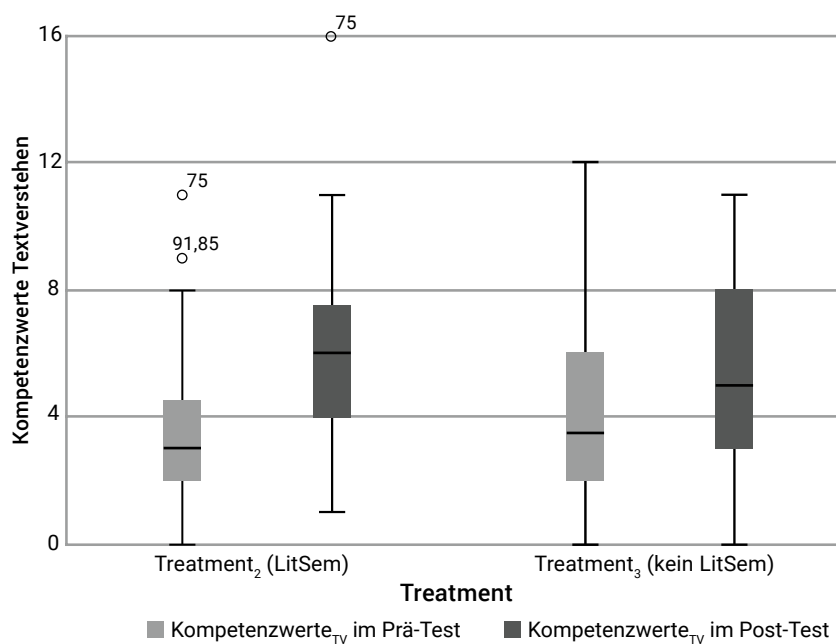


Abbildung 14. Boxplot zu Lagemaß und Streuung der Variable Kompetenzwerte Textverstehen (TV) in den unterschiedlichen Treatments

Was in dieser tabellarischen und grafischen Darstellung bereits ersichtlich wird, sind die fast identischen Ausgangswerte der *Kompetenzwerte*_{TV} zwischen den beiden für die Berechnung relevanten Treatmentgruppen, die sich in beiden Fällen steigern, aber – bei einer zu erreichenden Punktzahl von 16 – im unteren Leistungssegment bleiben. Um hierzu mehr zu erfahren, werden die miterhobenen Drittvariablen einbezogen (Kap. 6.3).

7.1.2 Prüfung der Drittvariablen bzgl. der *Kompetenzwerte*_{TV}

Um die Beziehung zwischen den Kompetenzwerten_{TV_post} und den erhobenen weiteren unabhängigen Variablen (*Studiengang, Geschlecht, Fachsemester, Hauptfach, präferiertes Unterrichtsfach, Abiturnote, Deutschnote im Abitur, Basismodul NDL bereits absolviert, Basismodul Didaktik bereits absolviert*) sowie, zur Kontrolle von Vortestunterschieden, den Kompetenzwerten_{TV_prä}, zu prüfen, wurde eine Korrelation nach Pearson berechnet (Bortz & Schuster, 2010, S. 156–159). Es wurden z-standardisierte Werte sowie Bootstrapping (Anzahl der Stichproben: 1000; Konfidenzintervall: 95%) verwendet.¹⁷⁰ Unter Sicherstellung der Voraussetzungen konnte festgestellt werden, dass statistisch signifikante Beziehungen bei folgenden Variablen vorlagen: *Hauptfach*: $r = .23, p = .026$, *Deutschnote im Abitur*: $r = .22, p = .035$, *Kompetenzwerte*_{TV_prä}: $r = .33, p = .001$. Für die weiteren Drittvariablen lagen keine statistisch signifikanten Korrelationen vor: *Studiengang*: $r = .01, p = .944$, *Geschlecht*: $r = .08, p = .438$, *Fachsemester*: $r = .11, p = .260$, *präferiertes Unterrichtsfach*: $r = .05, p = .650$, *Abiturnote*: $r = -.03, p = .760$, *Basismodul NDL bereits absolviert*: $r = -.10, p = .347$, *Basismodul Didaktik bereits absolviert*: $r = .09, p = .370$. Für die kategoriale Variable *Durchführungsrunde* (1 = WS 17/18, 2 = SoSe 18, 3 = WS 18/19) wurde der nicht-parametrische Korrelationskoeffizient nach Spearman (1910; Döring & Bortz, 2016, S. 681) angewendet. Hier lag ebenfalls keine statistische Signifikanz vor: $r_s = .01, p = .950$.

170 Diese *Resampling Methode* generiert aus einer Stichprobe durch mehrere Stichprobenziehungen eine größere Zufallsstichprobe, die dann als Grundlage für die statistischen Verfahren genutzt wird. Dies bietet sich insbesondere bei kleinen Stichproben an, so Efron (1979).

Es wurde weiterhin eine schrittweise multiple Regression durchgeführt, um die Wirkung der als signifikant korrelierend ermittelten unabhängigen Variablen (*Hauptfach*, *Deutschnote im Abitur*, *Kompetenzwerte_{TV prä}*) auf die *Kompetenzwerte_{TV post}* zu bestimmen, $F(1, 92) = 9.86, p = .002$. Die Voraussetzung für die lineare Regression wurden erfüllt, wobei für die abhängige Variable *Kompetenzwerte_{TV post}* nur eine annähernde Normalverteilung vorliegt. Dies wird allerdings als unproblematisch eingestuft (N. Döring & Bortz, 2016, S. 889). Das korrigierte R^2 zeigte, dass 87 Prozent der Varianz in den *Kompetenzwerten_{TV post}* durch die Varianz der Prädiktorvariablen *Kompetenzwerte_{TV prä}* erklärt werden kann ($\beta = .31, t = 3.14, p = .002$). Die Analyse deutet darauf hin, dass diese Variable den einzigen Prädiktor darstellt. Für die Variablen *Hauptfach* ($\beta = .15, t = 1.45, p = .150$) und *Deutschnote im Abitur* ($\beta = .18, t = 1.88, p = .064$) ergab sich kein signifikanter Befund (Tab. 17).

Tabelle 17. Regressionsmodell mit Kompetenzwerten Textverstehen im Post-Test als Kriteriumsvariable

| | Nicht standardisier- te Koeffizienten | | Standardisier- te Koeffizi- enten | <i>t</i> | <i>p</i> |
|---|--|-----------|---|----------|----------|
| | <i>B</i> | <i>SE</i> | β | | |
| (Konstante) | 4.55 | .49 | | 9.36 | < .001 |
| <i>Kompetenzwerte_{TV}</i> im Prä-Test | .33 | .11 | .31 | 3.14 | .002 |

Anmerkung. *B* = Regressionskoeffizient. *SE* = Standardabweichung. β = standardisierter Regressionskoeffizient. *t* = t-Wert. *p* = Wahrscheinlichkeit.

7.1.3 Inferenzstatistische Analyse: Kovarianzanalyse mit festen Effekten

Zur Prüfung der Hypothese (H_1), dass Studierende, die mit dem LitSem-Modell gearbeitet haben, nach Absolvierung des Treatments höhere Kompetenzwerte im Textverstehen zeigen als die Kontrollgruppe, wurde der Einfluss der UV *Treatmentbedingung* (LitSem/kein LitSem) auf die AV *Kompetenzwerte_{TV post}*

unter Kontrolle des Prädiktors $Kompetenzwerte_{TV_{prä}}$ berechnet. Der Vergleich der unabhängigen Stichproben unter Einbezug der Kovariaten wurde anhand einer Kovarianzanalyse durchgeführt.¹⁷¹ Unter Sicherstellung der Voraussetzungen konnte festgestellt werden, dass sich unter Kontrolle der Prä-Test-Werte die Testergebnisse im Post-Test nicht statistisch signifikant für die verschiedenen Treatmentbedingungen unterschieden, $F(1, 98) = 1.90, p = .172, \text{partielles } \eta^2 = .019$. Dies zeigen auch nachfolgende Tabelle (17) und Grafik (Abb. 15). Die Hypothese₁ kann demnach nicht bestätigt werden.

Tabelle 18. Test der Zwischensubjekteffekte. Abhängige Variable: Kompetenzwerte Textverstehen_{post} (z-stand.)

| Quelle | df | F | p | η^2 |
|---|-----|-------|--------|----------|
| Korrigiertes Modell | 2 | 5.84 | .004 | .117 |
| Konstanter Term | 1 | 18.48 | < .001 | .16 |
| Kompetenzwerte Textverstehen _{prä} | 1 | 10.19 | .002 | .09 |
| Treatmentbed. (LitSem/kein LitSem) | 1 | 1.90 | .172 | .019 |
| Fehler | 98 | | | |
| Gesamt | 101 | | | |
| Korrigierte Gesamtvariation | 100 | | | |

171 Hierfür wurden z-standardisierte Werte sowie Bootstrapping (Anzahl der Stichproben: 1000; Konfidenzintervall: 95%) verwendet.

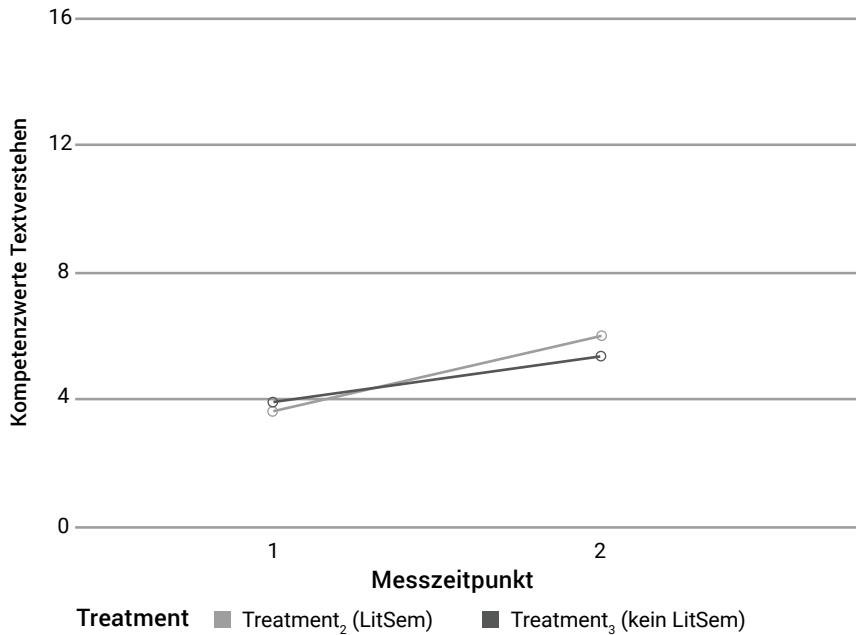


Abbildung 15. Entwicklung der Textverstehenskompetenz im Verlauf des Treatments, separiert in Experimental- (Treatment₂: mit LitSem-Modell) und Kontrollgruppe (Treatment₃: kein LitSem-Modell). LitSem = Literaturremiotisches Modell literarischer Kompetenz (Schilcher & Pissarek, 2015a)

7.1.4 Überprüfung von Effekten in den einzelnen Textverstehens-Kategorien bei Kontrolle von Vortestunterschieden

Um die Effekte der einzelnen Kategorien im Bereich der Textverstehenskompetenz differenzierter zu untersuchen, wurde geprüft, ob im Treatment-Kontrollgruppen-Vergleich Studierende, die mit LitSem gearbeitet haben, nach Absolvierung des Treatments höhere Kompetenzwerte in den Textverstehens-kategorien *Raum*, *Handlung*, *Figur* und *Kernbotschaft* zeigen als die Kontrollgruppe ($H_{1.1}$ bis $H_{1.4}$).

Die Differenz der Prä-Post-Messungen der einzelnen Textverstehens-Kategorien wurde unter Gewichtung an der gepoolten Standardabweichung der Prä-Testung berechnet (Morris & DeShon, 2002). Nach Morris (2008) wird also für den Vortestunterschied unter Berücksichtigung weiterer Gewichtungsfaktoren

kontrolliert und somit die Effektstärke d_{ppc2} berechnet. Morris überprüft für deren Herleitung drei verschiedene Effektmaße hinsichtlich „bias, precision, and robustness to heterogeneity of variance“ (S. 364) und kommt zu dem Resultat, dass „an effect size based on the mean pre-post change in the treatment group minus the mean pre-post change in the control group, divided by the pooled pretest standard deviation“ (S. 364) hier am geeignetsten sei.

Dieses Effektmaß (d_{ppc2}), das insbesondere sinnvoll sei, wenn die Varianz zwischen Experimental- und Kontrollgruppe groß ist (S. 374), wird daher an dieser Stelle zur Einschätzung der praktischen Bedeutsamkeit der Treatment-Kontrollgruppen-Unterschiede berechnet. Dabei gilt nach (Morris, 2008, S. 369) für¹⁷²

$$d_{ppc2} = c_P \left[\frac{(M_{post,T} - M_{prä,T}) - (M_{post,K} - M_{prä,K})}{SD_{pooled,prä}} \right],$$

wobei die gepoolte Standardabweichung definiert ist als

$$SD_{pooled,prä} = \sqrt{\frac{(n_T - 1)SD_{prä,T}^2 + (n_K - 1)SD_{prä,K}^2}{n_T + n_K - 2}}$$

und die „bias adjustments“ (ebd.) als

$$c_P = 1 - \frac{3}{4(n_T + n_K - 2) - 1}.$$

Es werden folgend die Itemgruppen der Textverstehens-Skala zu den Kategorien *Raum*, *Handlung* und *Figur* zusammengefasst. Das singuläre Item zur *Kernbotschaft* wird individuell betrachtet. Die Berechnungen erfolgen auf Grundlage von Bootstrapping mit 1000 Iterationen und einem Konfidenzintervall von 95 Prozent. Für die Textverstehenskategorie *Raum* gilt exemplarisch nach obigen Formeln:

$$c_P = 1 - \frac{3}{4(51 + 50 - 2) - 1} = \frac{392}{395} = 0.9924$$

172 Anm.: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, n = Teilstichprobe, T = Testgruppe, K = Kontrollgruppe, $prä$ = Prä-Testung, $post$ = Post-Testung

$$SD_{pooled,pr\ddot{a}} = \sqrt{\frac{(51-1)0.25^2 + (50-1)0.59^2}{51+50-2}} = 0.4516$$

$$d_{ppc2} = 0.9924 \left[\frac{(0.62 - 0.08) - (0.45 - 0.43)}{0.4516} \right] = 1.1427$$

Die folgende Übersicht zeigt zusammenfassend die Ergebnisse zu den weiteren Kategorien:

Tabelle 19. Effektstärken d_{ppc2} (Morris, 2008) in den Textverstehens-Kategorien anhand der Differenzen der Prä-Post-Messung bei Kontrolle von Vortestunterschieden

| Kategorie: <i>Raum</i> | Experimentalgruppe (Lit-Sem) N = 51 | | Kontrollgruppe (kein LitSem) N = 50 | |
|---------------------------------|--|-------|--|------|
| | Prä | Post | Prä | Post |
| <i>M</i> | 0.08 | 0.62 | 0.43 | 0.45 |
| <i>SD</i> | 0.25 | 0.66 | 0.59 | 0.58 |
| Effektstärke $d_{ppc2} = 1.14$ | | | | |
| Kategorie: <i>Handlung</i> | | | | |
| <i>M</i> | 0.46 | 0.45 | 0.56 | 0.44 |
| <i>SD</i> | 0.43 | 0.40 | 0.46 | 0.49 |
| Effektstärke $d_{ppc2} = 0.24$ | | | | |
| Kategorie: <i>Figur</i> | | | | |
| <i>M</i> | 0.58 | 1.01 | 0.83 | 0.84 |
| <i>SD</i> | 0.48 | 0.54 | 0.49 | 0.52 |
| Effektstärke $d_{ppc2} = 0.86$ | | | | |
| Kategorie: <i>Kernbotschaft</i> | | | | |
| <i>M</i> | 0.65 | 0.59 | 0.64 | 0.62 |
| <i>SD</i> | 0.72 | -0.01 | 0.72 | 0.75 |
| Effektstärke $d_{ppc2} = -0.05$ | | | | |

Die Effektstärke d_{ppc2} wird anhand der Kriterien nach Cohen (1988) interpretiert, d. h. Effekte zwischen 0.2 und 0.5 werden als klein verstanden, mittlere Effekte rangieren zwischen 0.5 und 0.8 und als große Effekte gelten solche ab 0.8. Es kann somit ein großer positiver Effekt bei den Kategorien *Raum* und *Figur* festgehalten werden, was die Annahme der Hypothesen $H_{1.1}$ und $H_{1.3}$ nahelegt. Ein kleiner Effekt liegt bei der Kategorie *Handlung* vor ($H_{1.2}$), so dass auch hier die Hypothese beibehalten wird. Dagegen zeigt sich bei der Kategorie *Kernbotschaft* ein leicht negativer Effekt, was die Hypothese $H_{1.4}$ widerlegt.

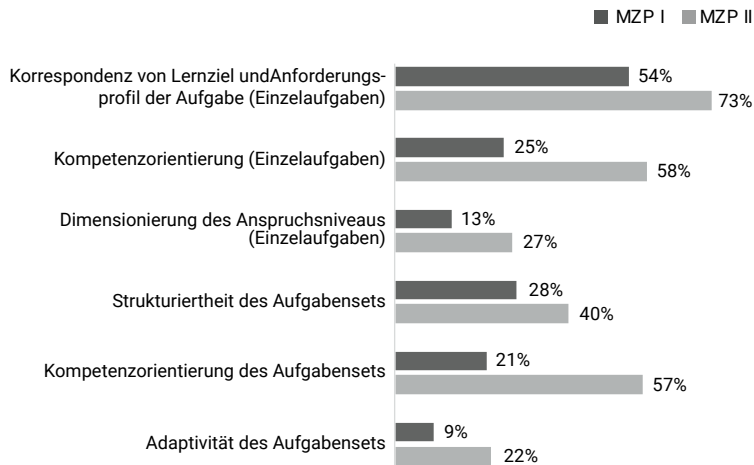
7.2 BEFUNDE ZUR KOMPETENZ DER AUFGABENKONSTRUKTION

Die Kompetenz der Studierenden zur Aufgabenkonstruktion wird anhand der Variable $Kompetenzwerte_A$ untersucht.

7.2.1 Deskriptive Daten

Die deskriptiven Daten zu den einzelnen Items der Skala im Bereich Aufgabenkonstruktion geben Einblick in die Bewertungen der Kategorien zu den zwei Messzeitpunkten und in Hinblick auf deren Veränderung ($N = 143$) (Tab. 20). Die folgende Übersicht berücksichtigt nur die für die quantitative Auswertung relevanten *bewertenden* Kategorien (nicht berichtet werden die *beschreibenden* Items, vgl. Kap. 6.4.4). Weiterhin wurde eine Zusammenfassung der vierstufigen Skala vorgenommen, so dass hier die Werte berichtet werden, die mit *trifft eher zu* oder *trifft zu* eingeschätzt wurden. Die Einschätzung pro Item geschah zunächst für alle drei Einzelaufgaben; in nachfolgender Grafik werden diese Itemscores für die drei Einzelaufgaben zusammenfassend dargelegt.

Tabelle 20. Aufgabenkonstruktionsleistungen mit der Einschätzung trifft (eher) zu für alle Teilnehmenden (N = 143)



Hieran lässt sich bereits vermuten, dass die Studierenden insbesondere mit den Kategorien *Dimensionierung des Anspruchsniveaus* und *Adaptivität des Aufgabensets* Schwierigkeiten hatten. Erfolgreicher zeigten sie sich bei der *Passung zwischen Lernziel und Aufgabenanforderung* und im Post-Test bei der *Kompetenzorientierung* der Aufgabenkonstruktionen, also der Anregung für ein vertieftes Verstehen des literarischen Textes durch die Aufgaben bzw. das Aufgabenset. In dieser Kategorie zeigte sich der höchste Leistungszuwachs.

Die nachfolgende Tabelle (20) und die Boxplot-Grafik (Abb. 16) zeigen, über die eben dargestellten treatmentübergreifenden Ergebnisse hinaus, die deskriptiven Daten für den Experimental-Kontrollgruppenvergleich zu Treatment 1 und 2. Diese liegen den weiteren Analysen in diesem Abschnitt zugrunde:

Tabelle 21. Deskriptive Statistik der Kompetenzwerte Aufgabenkonstruktion für Experimental- (Treatment₁) und Kontrollgruppe (Treatment₂)

| | Treatment | M | SD | N |
|---|---|-------|------|----|
| Kompetenzwerte _A im Prä-Test (max. 36 Pkt.) | Treatment ₁ (de-fragmentierende Prompts) | 11.29 | 6.94 | 41 |
| | Treatment ₂ (keine de-fragm. Prompts) | 11.98 | 5.72 | 51 |
| | Gesamt | 11.67 | 6.27 | 92 |
| Kompetenzwerte _A im Post-Test (max. 36 Pkt.) | Treatment ₁ (de-fragm. Prompts) | 22.37 | 5.69 | 41 |
| | Treatment ₂ (keine de-fragm. Prompts) | 16.27 | 5.15 | 51 |
| | Gesamt | 18.99 | 6.17 | 92 |

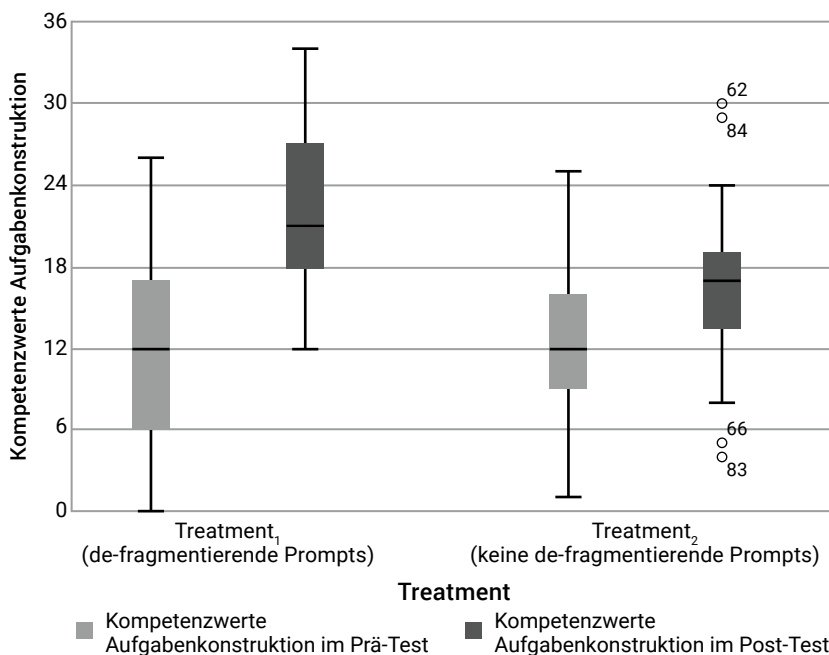


Abbildung 16. Boxplot zu Lagemaß und Streuung der Variable Kompetenzwerte Aufgabenkonstruktion in den unterschiedlichen Treatments

Wie in der Tabelle und der Boxplot-Grafik bereits ersichtlich, sind die mittleren Ausgangswerte in den beiden Gruppen

ähnlich. Allerdings kann ein unterschiedlicher Post-Testwert zwischen den beiden Treatments bereits in den beschreibenden Daten festgestellt werden. Ob ein statistisch signifikanter Effekt vorliegt, gilt es nachfolgend inferenzstatistisch zu überprüfen.

7.2.2 Prüfung der Drittvariablen bzgl. der Kompetenzwerte_A

Um die Beziehung zwischen der Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion und den unabhängigen Variablen (*Studiengang, Geschlecht, Fachsemester, Hauptfach, präferiertes Unterrichtsfach, Abiturnote, Deutschnote im Abitur, Basismodul NDL bereits absolviert, Basismodul Didaktik bereits absolviert, Treatmentbedingung* und *Kompetenzwerte_{A,prä}*) zu untersuchen, wurden die Korrelationskoeffizienten nach Pearson berechnet.¹⁷³ Eine z-Standardisierung und Bootstrapping mit 1000 Iterationen wurde eingesetzt (KI 95%). Unter Sicherstellung der Voraussetzungen konnte festgestellt werden, dass für folgende Variablen keine statistisch signifikanten Beziehungen vorliegen: *Studiengang*: $r = .13$, $p = .209$, *Geschlecht*: $r = -.04$, $p = .742$, *Abiturnote*: $r = .03$, $p = .797$, *Deutschnote im Abitur*: $r = .12$, $p = .331$, *Basismodul Didaktik bereits absolviert*: $r = -.06$, $p = .582$, *Kompetenzwerte_{A,prä}*: $r = .01$, $p = .913$. Eine niedrige Korrelation wiesen die Variablen *Fachsemester*, $r = .23$, $p = .042$, *präferiertes Unterrichtsfach*, $r = .28$, $p = .013$ und *Basismodul NDL bereits absolviert*, $r = .23$, $p = .035$, auf. Mittlere Korrelationen zeigten sich bei den Variablen *Hauptfach Deutsch*, $r = .37$, $p < .001$ und den *Treatmentbedingungen*, $r = .47$, $p < .001$. Für die kategoriale Variable *Durchführungsrunde* wurde der nicht-parametrische Korrelationskoeffizient nach Spearman angewendet. Hier lag keine statistische Signifikanz vor, $r = -.06$, $p = .565$.

Es wurde weiter eine schrittweise multiple lineare Regression (mit z-standardisierten Werten) durchgeführt, um die Wirkung der Treatmentbedingungen (mit Prompts/ohne Prompts), des Fachsemesters, des studierten Hauptfaches (Deutsch/andere), des präferierten Unterrichtsfachs (Deutsch/andere) und eines bereits absolvierten Basismoduls in NDL auf die Kompetenz zur

¹⁷³ Bewusst wurde hier auf den Einbezug der *Kompetenzwerte_v* verzichtet. Diese Beziehung wird isoliert unter Abschnitt 7.2.3 genauer untersucht.

Konstruktion von Aufgaben ($Kompetenzwert_{A_post}$) zu bestimmen. Es ergab sich ein statistisch signifikantes Modell, $F(1, 87) = 27.94, p < .001$. Das korrigierte R^2 zeigte auf, dass 23 Prozent der Varianz der Kompetenz zur Konstruktion von Aufgaben durch die Varianz der Prädiktorvariable *Treatmentbedingung* (im Folgenden kurz: *Treatment*) erklärt werden können. Die Analyse deutet darauf hin, dass die Variable *Treatment* in diesem Modell den einflussreichsten und einzigen Prädiktor darstellt ($\beta = 0.49, t = 5.29, p < .001$). Für ihn konnte gezeigt werden, dass er ein statistisch signifikanter Prädiktor für die Kompetenz zur Konstruktion von Aufgaben ist (Tab. 22). Für die Variablen *Fachsemester* ($\beta = .13, t = 1.25, p = .214$), *Hauptfach Deutsch* ($\beta = .19, t = 1.89, p = .062$), *Deutsch ist präferiertes Unterrichtsfach* ($\beta = .04, t = 0.35, p = .730$) und *Basismodul NDL bereits absolviert* ($\beta = .09, t = 0.90, p = .371$) wurde gezeigt, dass es sich jeweils nicht um einen statistisch signifikanten Prädiktor der Kompetenz zur Konstruktion von Aufgaben handelt.

Tabelle 22. Regressionsmodell mit Kompetenzwerten Aufgabenkonstruktion im Post-Test als Kriteriumsvariable

| Modell | | Nicht standardisierte Koeffizienten | | Standardisierte Koeffizienten | | |
|--------|-------------|-------------------------------------|-----------|-------------------------------|----------|----------|
| | | <i>B</i> | <i>SE</i> | β | <i>t</i> | <i>p</i> |
| 1 | (Konstante) | 1.00 | 1.86 | | 15.34 | < .001 |
| | Treatment | .43 | 0.08 | .49 | 5.29 | < .001 |

Anmerkung. *B* = Regressionskoeffizient. *SE* = Standardabweichung. β = standardisierter Regressionskoeffizient. *t* = *t*-Wert. *p* = Wahrscheinlichkeit

7.2.3 Inferenzstatistische Analyse – Gemischte ANOVA

Ein zentrales Ziel der durchgeführten Studie war es, die Kompetenz der Studierenden zur Konstruktion von Aufgaben als Indikator für ihre Vernetzungsleistung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzfacetten zu untersuchen. Für die Frage, wie sich diese Kompetenz zur Konstruktion von Aufgaben durch die unterschiedlichen Treatmentbedingungen (zwei Gruppen) im Verlauf des Treatments (mit Mess-

wiederholung) entwickelt, wurde eine gemischte (2)x2-ANOVA berechnet, mit dem Innersubjektfaktor des Messzeitpunktes (1 = *Kompetenzwert_A* in der Prä-Testung / 2 = *Kompetenzwert_A* in der Post-Testung) und dem Zwischensubjektfaktor der Treatmentbedingungen (1 = Treatment₁: mit Prompts / 0 = Treatment₂: ohne Prompts). Bei der Überprüfung der Voraussetzungen wurde die Homogenität der Fehlervarianzen zwischen den Gruppen gemäß des Levene-Tests für die Variable *Kompetenzwerte_{A prä}*, $p = .042$ sehr knapp verfehlt ($p < .05$). Da die ANOVA gegenüber Verletzungen eher unempfindlich ist (Wirtz & Caspar, 2002, S. 124), wurde dies als unproblematisch gewertet. Weiter wurden z-Standardisierungen vorgenommen.

Es gab statistisch signifikante Haupteffekte für den Messzeitpunkt, $F(1, 90) = 4.34$, $p = .040$, $\eta^2 = .046$ und für die Treatmentbedingung, $F(1, 90) = 8.63$, $p = .004$, $\eta^2 = .09$. Es gab weiterhin eine signifikante Interaktion zwischen dem Messzeitpunkt und den Treatmentbedingungen, $F(1, 90) = 15.90$, $p < .001$, $\eta^2 = .14$.

Tabelle 23. Ergebnisse der gemischten ANOVA zur Analyse der Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion

| | SS | df | MS | F | p | η^2 |
|--------------------|-------|----|-------|-------|--------|----------|
| MZP | 3.65 | 1 | 3.65 | 4.34 | .040 | .05 |
| MZP * Treatment | 12.79 | 1 | 12.79 | 15.16 | < .001 | .14 |
| Fehler (MZP) | 75.86 | 90 | 0.84 | | | |
| Treatment | 7.94 | 1 | 7.94 | 8.63 | .004 | .09 |
| Fehler (Treatment) | 82.77 | 90 | 0.92 | | | |

Anmerkung. MZP = Messzeitpunkt. SS = Quadratsumme. df = Anzahl der Freiheitsgrade. MS = Mittleres Abweichungsquadrat. F = F-Wert. p = Wahrscheinlichkeit. η^2 = partielles Eta-Quadrat, Effektstärke für Varianzanalysen

Da eine Interaktion zwischen Messzeitpunkt und Treatmentbedingung besteht, kann die Hypothese H_2 beibehalten werden, d. h. Lehramtsstudierende, welche während des Treatments de-fragmentierende Prompts erhielten, zeigten nach dem Treatment einen höheren Grad an vernetztem Professionswissen – manifestiert in signifikant höheren Kompetenzwerten im Bereich Aufgabenkonstruktion (*Kompetenzwerte_A*) – als in der Kon-

trollgruppe (ohne de-fragmentierende Prompts). Ein mittlerer bis starker Effekt ($\eta^2 = .14$) kann ausgemacht werden, welcher in nachfolgender Interaktionsgrafik sichtbar wird.

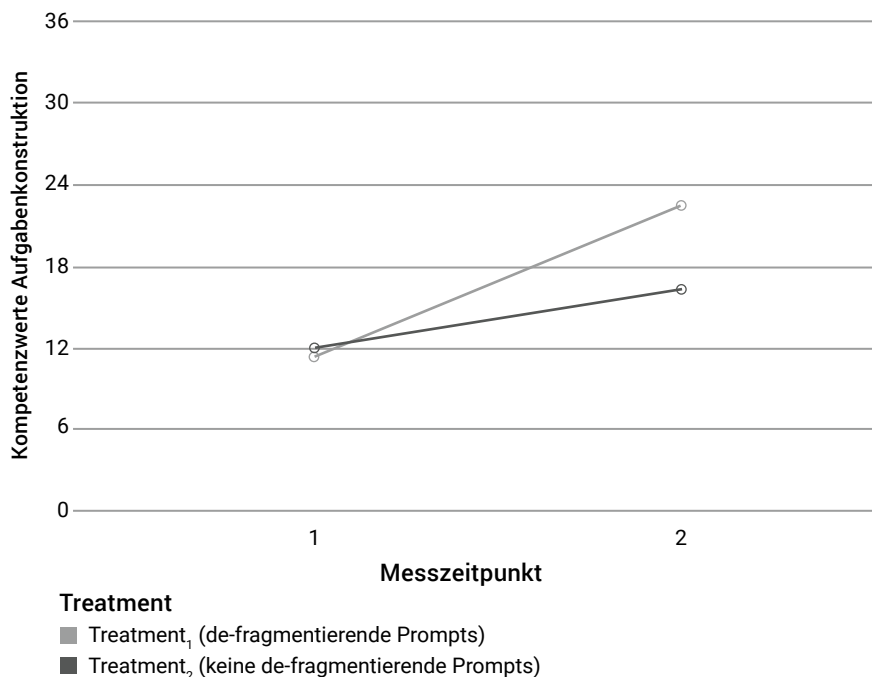


Abbildung 17. Einfluss der Treatmentbedingungen (de-fragmentierende Prompts/keine de-fragmentierenden Prompts) und der Messzeitpunkte (prä/post) auf die Kompetenzwerte Aufgabenkonstruktion

Die Experimentalgruppe (Treatment₁, mit de-fragmentierenden Prompts) zeigt eine deutliche Steigerung im Verlauf des Treatments. Auch die Kontrollgruppe (Treatment₂, keine de-fragmentierenden Prompts) weist zunehmende *Kompetenzwerte_A* auf, die allerdings niedriger bleiben als in der Experimentalgruppe. Es scheint also, dass die Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben sowohl für die Experimental- als auch die Kontrollgruppe durch die jeweiligen Treatmentbedingungen zunehmen, dass aber die Experimentalgruppe eine größere Leistungsentwicklung zeigt.

7.2.4 Effekt der Treatmentbedingung auf die Kompetenzwerte_A bei Einsatz des Mediators Kompetenzwerte_{TV}

Um noch ein tieferes Verständnis für die Wirkungsweise der Treatmentbedingungen auf die Kompetenzwerte_A, unter Einbezug der Textverstehenskompetenz, zu gewinnen, wird eine Mediationsanalyse nach Hayes (2018) durchgeführt. Die kausalen Pfade zwischen Intervention (*Treatmentbedingungen*) und Ergebnis (*Kompetenzwerte_{A_post}*) werden hinsichtlich einer zusätzlichen Dimension untersucht, nämlich bzgl. der Annahme, dass die Kompetenzwerte im Textverstehen den Zusammenhang zwischen den Treatmentbedingungen und den Kompetenzwerten in der Aufgabenkonstruktion mediiieren ($H_{2,1}$).

Die deskriptiven Daten in nachfolgender Tabelle liegen den Berechnungen zugrunde:

Tabelle 24. Deskriptive Statistik zu den Kompetenzwerten Textverstehen und Aufgabenkonstruktion in Treatment 1 und 2

| | Treatment | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> |
|--|---|----------|-----------|----------|
| Kompetenzwerte Textverstehen _{post} (max. 16 Punkte) | Treatment ₁ (de-fragmentierende Prompts) | 8.33 | 3.11 | 42 |
| | Treatment ₂ (keine de-fragm. Prompts) | 6.04 | 2.68 | 51 |
| | Gesamt | 7.08 | 3.08 | 93 |
| Kompetenzwerte Aufgabenkonstruktion _{post} (max. 36 Punkte) | Treatment ₁ (de-fragm. Prompts) | 22.37 | 5.69 | 41 |
| | Treatment ₂ (keine de-fragm. Prompts) | 16.27 | 5.15 | 51 |
| | Gesamt | 18.99 | 6.17 | 92 |

Das von Hayes (2020b) entwickelte Makro PROCESS, welches für die Berechnung verwendet wurde, nutzt lineare Regression nach der Methode der kleinsten Quadrate, um unstandardisierte Pfadkoeffizienten des totalen, direkten und indirekten Effekts zu ermitteln. Zur Berechnung der Konfidenzintervalle und Inferenzstatistiken, wurde Bootstrapping mit 5000 Iterationen sowie z-Standardisierung angewendet. Effekte wurden als signifikant erachtet, wenn das Konfidenzintervall (KI) nicht Null einschloss (Hayes, 2018, S. 93–112).

Die Mediationsanalyse wurde berechnet, um zu überprüfen, ob der Einsatz von de-fragmentierenden Prompts die Kompetenzwerte bei der Konstruktion von Textverstehensaufgaben vorhersagt und ob der direkte Pfad durch die Kompetenzwerte im Textverstehen mediiert wird. Ein positiver direkter Effekt eines Prompt-Einsatzes auf die *Kompetenzwerte_A* konnte bereits anhand der gemischten ANOVA festgestellt werden und wird hier bestätigt, $B = 0.30$, $SE = 0.08$, $KI[0.14, 0.46]$. Nachdem der Mediator in das Modell aufgenommen wurde, sagten die Treatmentbedingungen (mit Prompts/ohne Prompts) den Mediator signifikant vorher, $B = 0.35$, $SE = 0.09$, $KI[0.17, 0.53]$, welcher wiederum die *Kompetenzwerte_A* signifikant vorhersagte, $B = 0.39$, $SE = 0.09$, $KI[0.21, 0.56]$. Es konnte damit festgestellt werden, dass das Verhältnis zwischen den Treatmentbedingungen und der Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben partiell durch die Kompetenz zum Textverstehen mediiert wird, indirekter Effekt $B = 0.14$, $KI[0.06, 0.23]$ (Abb. 18).

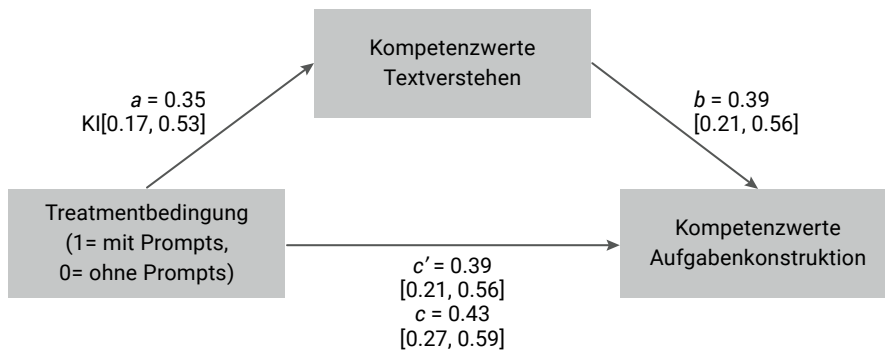


Abbildung 18. Mediationsmodell nach Hayes (2018) mit der abhängigen Variable *Kompetenzwerte_{A,post}* (Y), der unabhängigen Variable *Treatmentbedingung* (X) und der Mediatorvariablen *Kompetenzwerte_{TV,post}* (M). 95%-Konfidenzintervall (KI). Bootstrapping mit 5000 Iterationen (N = 92).

[a ist der direkte Effekt von X auf M, b der direkte Effekt von M auf Y, ab der indirekte Effekt von X auf Y, c' ist der direkte Effekt, welcher den Mediationseffekt konstant hält, c ist der totale Effekt von X auf Y (unter Einbezug des Mediationseffekts).]

7.2.5 Überprüfung von Effekten in den einzelnen Aufgabenkonstruktions-Kategorien bei Kontrolle von Vortestunterschieden

Ein Blick auf die Effekte der einzelnen Kategorien im Bereich der Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion soll weiter helfen, ein differenzierteres Verständnis für diese Kompetenz zu erhalten. Dabei wird überprüft, ob Lehramtsstudierende, die während des Treatments de-fragmentierende Prompts erhalten, zu Messzeitpunkt 2 signifikant höhere Kompetenzwerte bei den einzelnen Aufgabenkonstruktions-Kategorien haben als die Kontrollgruppe ($H_{2,2}$ bis $H_{2,7}$). Dazu wird, wie auch unter 7.1.4 geschehen, mit dem Effektmaß d_{ppc2} nach Morris (2008) gearbeitet, welches die Mittelwertdifferenzen zwischen Prä- und Post-Test in Experimental- und Kontrollgruppe durch die gepoolte Standardabweichung teilt.

Wie bereits in Kapitel 7.2.1 erläutert, werden nur die für die quantitative Auswertung relevanten *bewertenden* Kategorien berücksichtigt (nicht berichtet werden die *beschreibenden* Items, vgl. Kap. 6.4.4.2). Das Rating pro Item geschah zunächst für alle drei Einzelaufgaben; in nachfolgender Berechnung werden diese Itemscores für die drei Einzelaufgaben zusammenfassend dargestellt.

Die Berechnungen erfolgen auf Grundlage von Bootstrapping mit 1000 Iterationen und einem Konfidenzintervall von 95 Prozent. Für die Aufgabenkonstruktions-Kategorie *Korrespondenz von Lernziel und Anforderungsprofil der Aufgabe* gilt exemplarisch nach obigen Formeln:

$$SD_{pooled,prä} = \sqrt{\frac{(42-1)0.78^2 + (51-1)0.74^2}{42 + 51 - 2}} = 0.7583$$

$$d_{ppc2} = \left[1 - \frac{3}{4(42 + 51 - 2) - 1} \right] \left[\frac{(2.17 - 1.15) - (1.74 - 1.42)}{0.7583} \right] = 0.9155$$

Für die weiteren Kategorien sei hier zusammenfassend eine tabellarische Übersicht angebracht:

Tabelle 25. Effektstärken d_{ppc2} (Morris, 2008) in den Aufgabenkonstruktions-Kategorien anhand der Differenzen der Prä-Post-Messung bei Kontrolle von Vortestunterschieden

| | Experimentalgruppe (de-fragm. Prompts) N = 42 | | Kontrollgruppe (keine de-fragm. Prompts) N = 51 | |
|---|---|------|---|------|
| | Prä | Post | Prä | Post |
| Kategorie: Korrespondenz von Lernziel und Anforderungsprofil der Aufgabe (Einzelaufgaben) | | | | |
| M | 1.15 | 2.17 | 1.42 | 1.74 |
| SD | 0.78 | 0.63 | 0.74 | 0.50 |
| Effektstärke $d_{ppc2} = 0.92$ | | | | |
| Kategorie: Kompetenzorientierung (Einzelaufgaben) | | | | |
| M | 1.05 | 1.95 | 1.01 | 1.45 |
| SD | 0.64 | 0.51 | 0.54 | 0.54 |
| Effektstärke $d_{ppc2} = 0.78$ | | | | |
| Kategorie: Dimensionierung des Anspruchsniveaus (Einzelaufgaben) | | | | |
| M | 0.73 | 1.65 | 0.67 | 1.06 |
| SD | 0.65 | 0.61 | 0.58 | 0.52 |
| Effektstärke $d_{ppc2} = 0.86$ | | | | |
| Kategorie: Strukturiertheit des Aufgabensets | | | | |
| M | 1.00 | 1.69 | 1.06 | 1.24 |
| SD | 0.77 | 0.87 | 0.72 | 0.72 |
| Effektstärke $d_{ppc2} = 0.68$ | | | | |
| Kategorie: Kompetenzorientierung des Aufgabensets | | | | |
| M | 0.90 | 1.90 | 1.12 | 1.52 |
| SD | 0.69 | 0.73 | 0.62 | 0.65 |
| Effektstärke $d_{ppc2} = 0.91$ | | | | |
| Kategorie: Adaptivität des Aufgabensets | | | | |
| M | 0.64 | 1.55 | 0.58 | 0.88 |
| SD | 0.66 | 0.74 | 0.64 | 0.59 |
| Effektstärke $d_{ppc2} = 0.94$ | | | | |

Es kann ein mittlerer positiver Effekt bei der Kategorie *Strukturiertheit des Aufgabensets* festgehalten werden, was die Annahme der Hypothese $H_{2.5}$ nahelegt. Ein großer positiver Effekt liegt bei den Kategorien *Korrespondenz von Lernziel und Anforderungsprofil der Aufgabe*, *Kompetenzorientierung* (Einzelaufgaben), *Dimensionierung des Anspruchsniveaus* (Einzelaufgaben), *Kompetenzorientierung des Aufgabensets* sowie *Adaptivität des Aufgabensets* vor; auch die Hypothesen $H_{2.2}$, $H_{2.3}$, $H_{2.4}$, $H_{2.6}$ und $H_{2.7}$ haben sich demnach vorläufig bewährt.

7.3 EINFLUSS DER TEXTVERSTEHENSKOMPETENZ AUF DIE KOMPETENZ ZUR AUFGABENKONSTRUKTION

Der Zusammenhang zwischen den beiden Kompetenzwerten Textverstehen und Aufgabenkonstruktion ist relevant, um die These, dass die Fertigkeit zum Textverstehen signifikanter Bestandteil einer Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben ist, zu validieren. Weiterhin ist die Beziehung hinsichtlich der Stärke des Verhältnisses zu untersuchen; dafür werden die Daten aller Studierenden, über die Gruppengrenzen hinaus, berücksichtigt.

Unabhängig von den Treatmentbedingungen führten die Studierenden in allen drei Studierendengruppen eine Textinterpretation zu Pludras Kurzgeschichte „Die Schwäne auf dem Wasser“ durch und konstruierten darauf aufbauend Textverstehensaufgaben. Da uns interessiert, inwiefern die Kompetenz zum Textverstehen die Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion, unabhängig von den Treatmentbedingungen, beeinflusst, wird für $N = 143$ geprüft, ob die Kompetenz zum Textverstehen aller Gruppen die Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion prädiziert (H_3).

Die folgenden Berechnungen werden hinsichtlich der Prä- und Post-Testung differenziert und so auch in den deskriptiven Daten dargestellt (Tab. 26):

Tabelle 26. Deskriptive Daten zu den Kompetenzwerten Textverstehen und Aufgabenkonstruktion (über alle Treatments hinweg)

| | Min | Max | M | SD | N |
|-----------------------------------|-----|-----|-------|------|-----|
| Kompetenzwerte _{TV prä} | 0 | 12 | 4.22 | 2.75 | 143 |
| Kompetenzwerte _{A prä} | 0 | 28 | 11.68 | 6.12 | 143 |
| Kompetenzwerte _{TV post} | 0 | 16 | 6.49 | 3.09 | 143 |
| Kompetenzwerte _{A post} | 2 | 34 | 17.54 | 6.43 | 142 |

Unter Berücksichtigung der Voraussetzungen und mit z-standardisierten Werten wurde hinsichtlich der Prä-Testung eine lineare schrittweise Regression durchgeführt, um die Wirkung der Kompetenzwerte_{TV} auf die Kompetenzwerte_A zu bestimmen. Zur Kontrolle wurden weitere Drittvariablen (*Basismodul NDL bereits absolviert, Basismodul Didaktik bereits absolviert, Studiengang, Fachsemester, Hauptfach, präferiertes Unterrichtsfach, Note im Abitur, Deutschnote im Abitur, Geschlecht*) einbezogen. Das einstufiges Modell war statistisch signifikant, $F(1, 141) = 21.68, p = < .001$. Das korrigierte R^2 zeigte, dass 13 % der Varianz in den Aufgabenkonstruktions-Leistungen durch Varianzen in den Prädiktorvariablen erklärt werden können. Die Analyse deutet darauf hin, dass die Kompetenzwerte Textverstehen_{prä} einen signifikanten Prädiktor mit mittlerem Effekt für die Kompetenzwerte Aufgabenkonstruktion_{prä} darstellen ($\beta = .37$) (Tab. 27). Die sonstigen Drittvariablen wurden aus dem Modell als nicht statistisch signifikante Prädiktoren ausgeschlossen.

Tabelle 27. Regressionsmodell mit Kompetenzwerten Aufgabenkonstruktion im Prä-Test als Kriteriumsvariable (z-stand.)

| Modell | Nicht standardisierte Koeffizienten | | Standardisierte Koeffizienten | | |
|--|-------------------------------------|------|-------------------------------|------|--------|
| | B | SE | β | t | p |
| 1 (Konstante) | -2.03 | 0.08 | | 0.00 | 1.000 |
| Kompetenzwerte Textverstehen im Prä-Test | 0.37 | 0.08 | .37 | 4.66 | < .001 |

Zur Überprüfung der Frage, ob die Textverstehensleistungen die *Kompetenzwerte_A* voraussagen können, wurde das gleiche statistische Modell auch hinsichtlich der Post-Testung angewendet. Als mögliche Prädiktoren wurden einbezogen: die Ausgangswerte in der Textverstehenskompetenz (*Kompetenzwerte_{TVK prä}*), die Treatmentbedingungen (als Dummy-Variablen) sowie die oben genannten weiteren Drittvariablen. Das zweistufige Modell war statistisch signifikant, $F(2, 126) = 28.81$, $p < .001$. Das korrigierte R^2 zeigte, dass 28 Prozent der Varianz in den Aufgabenkonstruktions-Leistungen durch Varianzen in den Prädiktorvariablen erklärt werden können. Die Analyse deutet darauf hin, dass die Kompetenzwerte Textverstehen_{post} einen signifikanten Prädiktor mit mittlerem Effekt für die Kompetenzwerte Aufgabenkonstruktion_{post} darstellen ($\beta = .30$). Als weiterer und einflussreichster Prädiktor wurden die Bedingungen in Treatment 1 (Prompts/LitSem) identifiziert ($\beta = .35$) (Tab. 28). Die sonstigen Drittvariablen wurden aus dem Modell als nicht statistisch signifikante Prädiktoren ausgeschlossen.

Tabelle 28. *Regressionsmodell mit Kompetenzwerten Aufgabenkonstruktion im Post-Test als Kriteriumsvariable (z-stand.)*

| Modell | | Nicht standardisierte Koeffizienten | | Standardisierte Koeffizienten | | |
|--------|--|-------------------------------------|------|-------------------------------|------|--------|
| | | B | SE | β | t | p |
| 1 | (Konstante) | 0.06 | 0.08 | | 0.75 | .454 |
| | Treatment ₁ (Prompts/LitSem) | 0.46 | 0.08 | .46 | 5.88 | < .001 |
| 2 | (Konstante) | 0.05 | 0.07 | | 0.67 | .506 |
| | Treatment ₁ (Prompts/LitSem) | 0.34 | 0.08 | .35 | 4.29 | < .001 |
| | Kompetenzwerte Text- verstehen im Post-Test | 0.29 | 0.08 | .30 | 3.69 | < .001 |

Aus beiden Berechnungen geht die Kompetenz zum Textverstehen als signifikanter Prädiktor für die Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion hervor. Ein mittlerer Effekt ist bei beiden Testungen festzustellen, so dass die Hypothese (3) angenommen werden kann.

In diesem Kapitel werden zunächst die Ergebnisse zusammengefasst. Dann wird eine Dreiteilung hinsichtlich der Forschungsfelder Literaturdidaktik, Aufgabenforschung und Forschung zur vernetzten Lehrerbildung vorgenommen. Hier werden jeweils zunächst die Ergebnisse in den Forschungsstand eingeordnet und die Fragestellungen dieser Arbeit beantwortet. Zweitens werden die Ergebnisse hinsichtlich ihrer Belastbarkeit und Reichweite diskutiert. Drittens wird eruiert, was aus dem Erarbeiteten geschlussfolgert werden kann und welche Anschlussforschungen vorgeschlagen werden.

Die *Zusammenfassung* der Ergebnisse erfolgt mit einem Rückbezug auf die in der theoretischen Herleitung erarbeiteten Fragen, um die Brücke zu den dort entwickelten Vorannahmen zu schlagen: Es wurde in der vorliegenden Arbeit als These gesetzt, dass eine Vernetzung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der Lehrerbildung gewinnbringend sei. Dafür galt es zunächst die Ausgangslage in der Deutschlehrerbildung zu eruieren und mögliche systemische, disziplin-historische und fachspezifische Gründe für fehlende Vernetzung zu identifizieren. Diese Erkenntnisse, aber auch Befunde aus der Lehrerbildungs-, Lehrerprofessions- und -wissensforschung, lagen als Grundlage vor, um vernetztes Professionswissen als Zielperspektive zu schärfen und die Basisannahmen zur De-Fragmentierung in der Lehrerbildung einzuführen. Die folgenden im Diskurs bisher ungeklärten Fragen wurden in der vorliegenden Arbeit diesbezüglich als zentral gesetzt: Wie lässt sich der Erfolg einer vernetzten Lehrveranstaltung reliabel und valide messen? Was sind mögliche Wirksamkeitsfaktoren? Kann der systematische Einsatz integrativer Lehr-Lernelemente (de-fragmentierender Prompts) während eines Seminars zu vernetztem Professionswissen beitragen? Diesen Fragen wurde sich theoretisch und empirisch-quantitativ angenähert (Kap. 2, 6.2.2 und 7.2) und dabei wurden de-fragmentierende Prompts als statistisch signifikanter Einflussfaktor auf vernetzende fachspezifische Performanz identifiziert.

Weiter wurde eine Fokussierung auf Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik – genauer auf die Themenfelder Textverstehen und Aufgabenkonstruktion – vorgenommen, um die Fachspezifität zu erhöhen. Hergeleitet wurde, warum sich diese Themenfelder eignen, um ein de-fragmentierendes quasi-experimentelles Treatment zu entwickeln. Denn das Textverstehen ist als wichtige Kompetenz zukünftiger Lehrkräfte sowohl aus fachwissenschaftlicher als auch aus fachdidaktischer Perspektive mit berufsrelevanten Fragestellungen verbunden. Hier galt es zu klären, wie man dieses komplexe Phänomen für eine empirische Überprüfung zugänglich machen kann. Damit sollte sowohl eine fachwissenschaftliche Professionsfacette für den Fachdiskurs in seiner Binnenstruktur transparenter werden als auch das vielversprechende semiotische Modell literarischen Textverstehens (LitSem-Modell) für eine empirische Überprüfung operationalisiert werden (Kap. 3). Die sich anschließende Kernfrage war, ob Studierende, die im Treatment-Kontrollgruppen-Vergleich mit dem LitSem-Modell gearbeitet hatten, nach Absolvierung des Treatments höhere Kompetenzwerte im Textverstehen aufzeigen als die Kontrollgruppe. Aus diesen Daten wurden diagnostische Einblicke in die Textverstehensleistungen von Studierenden, sowohl spezifisch hinsichtlich des der Vermittlung zugrundeliegenden literaturtheoretischen Modells als auch gruppenübergreifend, erlangt (Kap. 3, 5.1, 6.2.1 und 7.1).

Analog dazu wurde, eine fachdidaktische Professionsfacette gemessen: die Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben (Kap. 4). Es wurde erörtert, inwiefern sich an dieser komplexen Kompetenz die Vernetzung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen kognitiven Prozessen sichtbar machen lässt und ob demnach der Einsatz de-fragmentierender Prompts mittelbaren Einfluss auf die Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben hat (Kap. 5.2). Dafür musste aber grundlegend geklärt werden, wie sich diese Kompetenz überhaupt operationalisieren und messen lässt und wie ein dementsprechendes Treatment zu gestalten wäre (Kap. 6.2.2, 6.4.3, 6.4.4). Anhand des entworfenen Designs konnten Einblicke gewonnen werden, welche Kompetenzwerte Studierende etwa in der Mitte ihres Studiums im Bereich der Konstruktion von Textverstehensaufgaben zeigen (Kap. 7.2). Weiter wurde untersucht, wie die Textverstehenskompetenz und die Kompetenz zur

Konstruktion von Textverstehensaufgaben empirisch zusammenhängen und dass sich mit ersterer partiell die Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion voraussagen lässt (Kap. 7.3).

All diese Fragestellungen und Befunde werden nun hinsichtlich der Forschungsdiskurse verortet und an die theoretische Herleitung rückgebunden, mögliche Limitationen diskutiert und weitere Forschungsperspektiven aufgezeigt.

8.1 DER BEITRAG FÜR DIE LITERATURDIDAKTISCHE FORSCHUNG

8.1.1 Einordnung in den Forschungsstand

Boelmann (2018) differenziert die deutschdidaktische empirische Forschung zum literarischen Textverstehen in a) Arbeiten, welche sich einer Modellierung literarischer Kompetenz widmen, b) Studien, die einzelne Facetten literarischen Lernens (oftmals qualitativ) in den Blick nehmen und c) Projekte, die sich auf Bedingungsfaktoren des literarischen Verstehens von Schüler*innen fokussieren (S. 208, Kap. 3). Vorliegende Arbeit ist nach dieser Kategorisierung zunächst im Forschungsfeld a) zu verorten. Sie knüpft an die heuristischen Vorarbeiten von Schilcher und Pissarek (2015a) an, die das LitSem-Modell, das als Strukturierungsvorschlag des Komplexes *literarisches Verstehen* gilt, explizit auf eine empirische Validierung ausgelegt haben. Die Forschungsfrage zur Wirksamkeitsprüfung des Modells wird nachfolgend beantwortet.

Doch zunächst wird der in dieser Arbeit gesetzte Fokus auf Studierende des Lehramts Deutsch noch vertieft, indem der Querschnitt der Leistungen im Bereich der Textverstehenskompetenz analysiert und interpretiert wird. Mit diesem diagnostischen Blick können Fragestellungen der hochschuldidaktischen Literaturvermittlung auf Grundlage konkreter Befunde diskutiert werden, was einen Anschluss an das Forschungsfeld c) nach Boelmann (2018) aufzeigt.

8.1.1.1 Messung der Textverstehenskompetenz Studierender des Lehramts Deutsch

Wie in Kapitel 3.2.4 und 3.3 gezeigt, ist die Datenlage hinsichtlich der Textverstehenskompetenz Studierender ‚dünn‘. Die wenigen Arbeiten, die explizit diese Kompetenzfacette untersuchen, tun dies meist qualitativ oder explorativ. Dennoch zeigen die bisher vorliegenden Befunde eine deutliche Tendenz dahingehend, dass es Studierenden äußerst schwer fällt, belastbare Textinterpretationen zu erarbeiten (Bremerich-Vos et al., 2011; Susteck, 2018; Freudenberg, 2016).

Das deckt sich mit den deskriptiven Befunden der vorliegenden Studie, denn die Textverstehensleistungen der Studierenden waren insgesamt, unabhängig von der literaturtheoretischen Fundierung und auch nach Absolvierung der Intervention, eher rudimentär.¹⁷⁴ Sie schafften zu selten den Sprung von Niveaustufe 1, auf der zutreffende Analyseergebnisse und grundlegende textbezogene Schlussfolgerungen gewertet wurden, zu einer elaborierten Abstraktion und textbezogenen Bedeutungskonstruktion auf Niveaustufe 2 (vgl. Kap. 7.1.1; Tab. 15). Freudenberg (2016) beobachtet analog dazu in ihren Seminaren „die Scheu davor, das Angebot des literarischen Textes anzunehmen, sich zu ihm wiederum wertend zu verhalten“ (S. 34). ‚Werten‘ meint in diesem Zusammenhang, sich kriteriengeleitet zum Text zu positionieren (S. 35). Die geringen Leistungen auf Niveaustufe 2 in vorliegender Studie bestärken diese Beobachtung.

Die Spannweite der Textverstehensleistungen ist auch vor der Folie der Studie von Peskin (1998) zu diskutieren, welche Noviz*innen und Expert*innen bei der Interpretation von literarischen Texten untersucht (Kap. 3.3). Nun waren die in der vorliegenden Studie befragten Studierenden weder Studienanfänger*innen, noch kann man sie als Expert*innen begreifen; stattdessen befanden sie sich überwiegend in der Mitte ihres Studiums. Doch sie sollten, zumindest nach Absolvierung des Treatments, auf der gesetzten Skala fortgeschrittene Textverstehensleistungen zeigen können. Leider erreichten die

174 An dieser Stelle werden die deskriptiven Daten aller Befragten, unabhängig von den Treatmentbedingungen, berücksichtigt ($N = 143$).

Proband*innen von den 16 möglichen Punkten im Mittel nur 6.49 ($SD = 3.09$). Sie scheinen dem von Peskin skizzierten Niveau eines oder einer Noviz*in näher zu stehen als der durch Deduktion und Expert*inneneinschätzungen gesetzten Referenznorm. Vorgeschlagene Konsequenzen für die Lehrerbildung werden daher in Kapitel 8.1.3 diskutiert.

In der Detailanalyse verweisen die deskriptiven Daten darauf, in welchen Textverstehenskategorien die Studierenden besondere Schwierigkeiten hatten und was ihnen eher leichter fiel (Kap. 7.1.1). Insbesondere die Kategorien *Handlung* und *Kernbotschaft* wurden nur selten auf Niveaustufe 2 erreicht. Demgegenüber wurde, so lassen die Ergebnisse vermuten, die Kategorie *Figur* (exklusive der Figurenkonstellation) von den Studierenden weitestgehend als zugänglich empfunden (vgl. Abb. 13). Die Herausforderung der Handlungs-Kategorie war dabei die Etablierung eines mentalen Modells der Handlung, die Identifikation von Handlungs- bzw. Ereignisstrukturen und deren Funktion und die Reflexion von Zusammenhängen. Dies ist ein hochkomplexer Analyseprozess, welcher selbst erfahrenen Literaturdidaktiker*innen mitunter schwerfällt (Schilcher, 2015, S. 207). Auch bei Scheubeck (2023) haben die Lernenden hierbei Probleme (S. 260). Die Ergebnisse sind daher nicht überraschend.

Die weiterhin auffällige Kategorie der *Kernbotschaft* verlangte, dass die Proband*innen aus den Ergebnissen der Teil-Analysen Synthesen und aus dem entwickelten mentalen Modell, den zu eruiierenden Themen des Textes sowie der Aktivierung von Welt- und Kontextwissen argumentativ stringente Deutungshypothesen abzuleiten. Dass hier Schwierigkeiten vorherrschen, ist ein bekanntes Phänomen (Boelmann, 2015, S. 86–87; Peskin, 1998, S. 235; Pflugmacher, 2016; Steinmetz, 2013, S. 195) und wird durch vorliegende Daten bestärkt.

Insgesamt geben die Daten interessante diagnostische Einblicke in die Textverstehenskompetenz von Studierenden, die etwa in der Mitte ihres Studiums sind. Es wird deutlich, dass auf dem Weg zum „Experten der Textkultur“ (Steinbrenner, 2004, S. 179) noch einiges zu leisten ist. Denn, wie Peskin (1998) festhält, braucht es für ein elaboriertes Textverstehen dynamische und gut verankerte Wissensstrukturen, denn diese würden es Expert*innen ermöglichen, Bedeutung zu konstruieren

(S. 237). Schilcher und Pissarek (2015b) konstatieren hierzu, dass es „Aufgabe eines kompetenzorientierten Literaturunterrichts [...] [sei], solche Strukturen oder Schemata zu etablieren“ (S. 17). Wieviel mehr müsste das für ein Studium gelten, in dem zukünftige Lehrkräfte darauf vorbereitet werden, einen eben solchen kompetenzorientierten Literaturunterricht intersubjektiv verstehbar anleiten zu können? (Vgl. Kap. 8.1.3)

8.1.1.2 Die Wirksamkeitsprüfung des literatursemiotischen Kompetenzmodells

Es besteht in der literaturdidaktischen Forschung ein Desiderat, was die valide Messung der Kompetenz zum Textverstehen angeht (Boelmann, 2018, S. 214), trotz einiger vielversprechender Ansätze, die sich um eine Operationalisierung des Kompetenz-Konstrukts bemühen (vgl. Boelmann et al., 2020; Frederking et al., 2011) (Kap. 3). Das eingeführte LitSem-Modell (Schilcher & Pissarek, 2015a) stellt in dieser Diskussion einen literaturtheoretisch gut fundierten Ansatz dar, welcher in der Diskussion um eine „Modellierung von Teilverstehensprozessen bzw. -kompetenzen“ (Boelmann, 2018, S. 214) ein wichtiger Beitrag sein kann. Als bisher einzige empirische Überprüfung wurde die Studie von Scheubeck (2023) für die Sekundarstufe I vorgestellt (Kap. 3.2.4). In vorliegender Arbeit wurde eine Intervention mit dem LitSem-Modell erstmals in den hochschulischen Kontext transferiert und der Kompetenzerwerb von Studierenden in den Blick genommen (Kap. 6.4.2).

Die forscherseitige Annahme (H_1), dass Studierende, die im Treatment-Kontrollgruppen-Vergleich mit dem LitSem-Modell gearbeitet haben, nach Absolvierung des Treatments höhere Kompetenzwerte im Textverstehen zeigen als die Kontrollgruppe, konnte allerdings inferenzstatistisch nicht bestätigt werden. Somit muss die Alternativhypothese angenommen werden. Dabei wurde für die Variablen *Geschlecht*, *Studiengang*, *Fachsemester*, *Hauptfach*, *präferiertes Unterrichtsfach*, *Abiturnote*, *Deutschnote im Abitur*, *Basismodul NDL bereits absolviert*, *Basismodul Didaktik bereits absolviert* sowie die Vortestunterschiede kontrolliert.

Mögliche Gründe für die Verwerfung der Hypothese 1 könnten sein, dass mit dem literatursemiotischen Modell eine höhere Komplexität im Lehr-Lernprozess im Vergleich zum hermeneutischen Modell, das in der Kontrollgruppe verwendet wurde, verbunden zu sein scheint: Die Erarbeitung eines semiotischen ‚Blickes‘ verlangt einen Konzeptwechsel der Studierenden bzgl. dessen, was sie selbst meist in der Schule als Textinterpretation gelernt haben. Im Vergleich zum hermeneutischen Modell, das oftmals auf bereits vertraute Strategien und Prozeduren zurückgreifen kann, mussten sich die Studierenden in der Experimentalgruppe die semiotischen Strategien und Prozeduren z. T. neu aneignen. Dies verlangte auch eine Neubewertung dessen, wie Textinterpretation ‚funktioniert‘: Beispielsweise ist die Analyse semantischer Raumstrukturen für viele Studierende herausfordernd, sobald sie über die Feststellung topografischer Raumgrenzen hinaus einen abstrakten semantischen Gehalt aufweisen. Die Ereignishaftigkeit von Texten und die daraus abzuleitende Handlungsstruktur, die auf einem tiefergehenden Verständnis der semantischen Raumstruktur des Textes fußt, ist weiter eine durchaus komplexe Prozedur. Diese mögliche Schwierigkeit im Umgang mit dem LitSem-Modell bestätigt auch Scheubeck (2023, S. 260). Auch wenn die Komplexität des LitSem-Modells durch die Treatmentbedingungen didaktisch ‚aufgefangen‘ werden sollten, scheint hier noch Optimierungspotenzial zu bestehen. Die Kombination aus einem Online-Modul pro Teilkompetenz nach Schilcher und Pissarek (2015a), deren Wiederholung und Diskussion in der Präsenzsitzung und dem Transfer auf einen literarischen Text, könnte möglicherweise durch vertiefte Übungsanlässe noch unterstützt werden. Auch ist anzufügen, dass die Intensität der Auseinandersetzung mit den Angeboten, insbesondere den vorbereitenden Online-Modulen, durch die unterschiedlichen Kapazitäten und die variierende Motivation der Studierenden während des Semesters beeinflusst sein könnten.

Ein literatursemiotisch begründeter Kompetenzerwerbsprozess scheint auf Grundlage vorliegender Daten keinen signifikant positiven Effekt auf den Kompetenzerwerb im Textverstehen zu haben. Allerdings zeigte ein differenzierter Blick auf die einzelnen Textverstehens-kategorien durchaus interessante Effekte ($H_{1.1}$ bis $H_{1.4}$). Im Treatment-Kontrollgruppen-Vergleich konnten anhand

von Berechnungen nach Morris (2008) bzw. Morris und DeShon (2002) signifikante Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen festgestellt werden. Die großen positiven Effekte, die bei den Kategorien *Raum* und *Figur* vorliegen, bestärken, was auch Scheubeck (2023) im schulischen Kontext (Sekundarstufe I) eruiert: Die Gruppe, welche während der Intervention mit dem LitSem-Modell arbeitete, konnte in diesen beiden Kategorien signifikant dazugewinnen (S. 258–260¹⁷⁵). Auch bei Scheubeck ist die Kategorie *Handlung* weniger einflussreich, es werden sogar keine signifikanten Fortschritte berichtet (S. 259–260). Für die vorliegende Arbeit wird dahingegen in dieser Kategorie zumindest ein kleiner positiver Effekt bestätigt. Warum gerade diese Kategorie mit großen Herausforderungen bei den Lernenden einhergeht, wurde oben bereits erörtert. Die Ergebnisse aus den beiden hier diskutierten Studien verweisen darauf, dass dieser Kategorie im Lernprozess besondere Aufmerksamkeit und Übungsgelegenheiten gewidmet werden sollte.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Kategorie der *Kernbotschaft*. Diese Kategorie war im Experimental-Kontrollgruppenvergleich als einzige leicht rückläufig. Die hohe Komplexität dieser vernetzenden Tätigkeit hat höchstwahrscheinlich mit dazu geführt, dass die Studierenden hier wenige (zutreffende) Versuche unternahmen. Allerdings könnte auch die fokussierte Erarbeitung der Teilkompetenzen während des Treatments dazu geführt haben, dass die Studierenden diese als zentral erachteten und eine Ableitung von synthetisierenden und hypothesenbildenden Kernaussagen als sekundär werteten. Dies entspräche einem Übergeneralisierungs-Effekt und müsste in einer Follow-Up-Studie vermieden werden.

Zusammenfassend weist die vorliegende Wirksamkeitsüberprüfung des LitSem-Modells darauf hin, dass dieses zwar als Gesamtkonstrukt nicht signifikant bessere Kompetenzwerte im Textverstehen prädiziert, dass aber durchaus Teilkompetenzen – insbesondere bzgl. *Raum*, *Figur* und *Handlung* – von der literatursemiotischen Theorie profitieren können.

175 Scheubeck (2023) unterscheidet dabei zwei Studiengruppen, von der eine während der Intervention mit Werbespots, die andere mit Kurzgeschichten arbeitete. Da die ‚Kurzgeschichten-Gruppe‘ den Treatmentbedingungen vorliegender Studie nahesteht, wurden in die Diskussion nur die Ergebnisse dieser Studiengruppe einbezogen. Bzgl. weiterer relevanter Interaktionseffekte siehe ebd.

8.1.2 Limitationen

Zu diskutieren ist die Belastbarkeit der vorgenommenen Quantifizierung und Testung des Konstruktes *Textverstehenskompetenz*. Das *Instrument* zur Erhebung der Textverstehenskompetenz umfasste die Kategorien: *Raum* (räumliche Ordnung, Semantik der räumlichen Ordnung), *Handlung* (Handlungsverlauf, Ereignis), *Figur* (explizite Figurencharakterisierung, implizite Figurencharakterisierung, Figurenkonstellation), *sprachliche/formale Gestaltung*, *zeitliche Gestaltung* und *Kernbotschaft*. Leider mussten aufgrund einer statistisch zu geringen Trennschärfe die Kategorien der *sprachlichen/formalen* und *zeitlichen Gestaltung* für die Berechnungen exkludiert werden, da nach Döring und Bortz (2016) davon auszugehen ist, dass die betreffenden Items das Gesamtergebnis nicht präzisieren können (S. 478). Da diese beiden Kategorien aber auch im Treatment nur einen Wahlpflichtbereich darstellten und für den verwendeten literarischen Text als eher randständige Analyseeinheiten gelten können, wurde dies als akzeptabel gewertet. Berücksichtigt werden muss in der Interpretation aber, dass dadurch das Auswertungsinstrument in dieser Arbeit eine komprimierte Operationalisierung des Modells literarischer Kompetenz darstellt. Allerdings fragt die Forschungsfrage auch nicht nach einem Kompetenzerwerb in *allen* Kategorien, die literatursemiotische Textverstehenskompetenz beinhalten können, sondern fokussiert: Führt die Vermittlung von Kompetenzen im Textverstehen durch das LitSem-Modell zu höheren Kompetenzwerten als ohne LitSem? Es werden also dezidiert nur die Veränderungen derjenigen Kompetenzaspekte in den Blick genommen, die sowohl in Experimental- als auch in Kontrollgruppe geschult und getestet wurden. Daher bildet das vorliegende Instrument zwar nicht alle neun Teilkompetenzen des LitSem-Modells ab, aber literaturdidaktisch sehr zentrale.¹⁷⁶ Somit kann es durchaus eine Tendenz feststellen, ob das LitSem-Modell in der Förderung dieser Teilkompetenzen besonderes Potenzial aufweist.

176 Scheubeck (2023) identifiziert die in dieser Arbeit zentral gesetzten Kategorien *Raum*, *Figur* und *Handlung* als „medienübergreifende Dimensionen literarischer Kompetenz“ (S. 118). Somit spielen diese gerade in einem Literaturunterricht, der sich von der reinen Buchkultur abwendet und einer Medienintegration öffnet, eine zentrale Rolle.

Bei der Messung des Konstruktes könnte auch die *Textauswahl* zu Schwierigkeiten geführt haben. Grundsätzlich muss gefragt werden: Wie responsiv ist der Text? Wieviel von einer Textverstehenskompetenz gelingt es, mit diesem einen Text sichtbar zu machen? Die Textauswahl wurde in Kapitel 6.4.1.4 ausführlich begründet. Dass gerade die Ableitung von Deutungshypothesen bzw. die Abstrahierung einer Kernbotschaft für viele Studierende eine Herausforderung darstellen würde, wurde dort bereits vermutet. Damit wurde aber der Tatsache Rechnung getragen, dass der Text von Studierenden im Vertiefungsmodul zu bearbeiten war und diese auch mögliche Schwierigkeiten erkennen und überwinden können sollten. Schließlich gilt für die hochschulische Literaturvermittlung, dass die Studierenden zu Expert*innen im Umgang mit Texten (Steinbrenner, 2004, S. 179) ausgebildet werden sollen.

Die Frage danach, wieviel von einer Textverstehenskompetenz mit diesem einen Text sichtbar gemacht werden kann, soll demnach mit Blick auf die Definition dieser Fertigkeit beantwortet werden. Die Studierenden wurden anhand des verwendeten literarischen Textes dazu aktiviert, kognitive Problemlöseprozesse einzusetzen, die dazu beitragen, die Kernbotschaft des Textes textbasiert und intersubjektiv nachvollziehbar zu identifizieren und unter Zuhilfenahme von textexternem Wissen zu abstrahieren. Alle untersuchten Teilkompetenzen – räumliche Ordnung und semantische Raumstruktur, Handlungsverläufe und deren Ereignishaftigkeit, Figurenmerkmale und -konstellation, sprachliche, formelle und zeitliche Gestaltung – konnten anhand des Textes fokussiert werden. Daher ist die Frage nach der Responsivität des Textes zu bejahen, da die Entwicklung des Messinstrumentes bewusst auch unter Einbezug von Experteneinschätzungen als Referenznorm stattfand und somit eine enge Passung zwischen dem literarischen Text und der Operationalisierung der Textverstehenskompetenz ermöglicht wurde.

Dass bewusst derselbe literarische Text zweimal eingesetzt wurde, könnte man hinsichtlich eines möglichen Gewöhnungseffekts kritisieren. Allerdings ist der Störeffekt, der durch die alternative Möglichkeit, die Verwendung zweier unterschiedlicher (aber ähnlicher) Texte, entstehen würde, bereits in ähnlichen

Studiendesigns als „erheblich“ (Steinmetz, 2020, S. 224) kritisiert worden. Die Vergleichbarkeit der Testergebnisse wäre dadurch eingeschränkt (ebd.). Da ein gesamtes Semester zwischen den zwei Messzeitpunkten lag, wurde nicht von wirksamen Gewöhnungseffekten ausgegangen und derselbe literarische Text somit erneut verwendet.

Hinsichtlich der *Testsituation* könnte man argumentieren, dass möglicherweise die vorgegebene zeitliche Beschränkung im Rahmen des Tests (40 min) die Ergebnisse negativ beeinflusst haben könnten. Allerdings zeigte sich in der Durchführung, dass die meisten Studierenden die vorgegebene Zeit kaum füllen konnten. Auch dies weist erneut darauf hin, dass die Studierenden einem Noviz*innen-Stadium nahe zu stehen scheinen, denn Peskin (1998) zeigt auf, dass Noviz*innen tendenziell weniger Zeit investieren als Expert*innen, weil sie sich schnell auf eine Lösung festlegen und kaum alternative Lesarten mitdenken. Im Vergleich dazu würden Expert*innen die Anforderung als dynamischen und un abgeschlossenen Prozess begreifen und mehr Zeit investieren (ebd.). Durch die vorgegebene Zeitangabe im vorliegenden Test konnte die Vergleichbarkeit der Leistungen erhöht werden.

Insgesamt zeigen die vorgestellten Limitationen auf, dass bei der Interpretation der Ergebnisse beachtet werden muss, dass weitere erklärende Variablen diese beeinflusst haben könnten. Zu beachten ist auch, dass die getroffenen Qualitätsurteile zum Textverstehen an die in dieser Arbeit vorgenommenen Operationalisierungen geknüpft sind, die dem literaturtheoretischen und literaturdidaktischen Forschungsstand entsprechen, in Teilen aber sicherlich strittig sind. Dies gilt insbesondere, weil die Binnendifferenzierung literarischer Textverstehenskompetenz noch nicht empirisch geklärt ist und auch, weil innerhalb des Fachdiskurses keine Einigkeit darüber besteht, ob man dieses empirisch überhaupt messbar machen sollte bzw. kann (Kap. 2.1.1, 3.2 und 3.3).

8.1.3 Ausblick

Das durch Befunde von Scheubeck (2023) und die vorliegende Arbeit angedeutete Potenzial, aber auch gezeigte Schwierigkeiten im Umgang mit dem LitSem-Modell, sollten durch weitere Forschung noch transparenter gemacht werden. In beiden Studien war insbesondere die Teilkompetenz, in welcher es darum ging, Handlungsverläufe zu analysieren, für die Proband*innen besonders herausfordernd. Hier wäre zum Beispiel *Action Research* (Feindt, Rott & Altrichter, 2020; Norton, 2009; Posch & Zehetmeier, 2010) interessant, um herauszufinden, was mögliche Ursachen sind und wie im Lehr-Lernprozess noch besser unterstützt werden kann.

Wie bereits angemerkt, scheint das LitSem-Modell insbesondere für multimodale bzw. medienübergreifende Textverstehensprozesse gewinnbringend zu sein (Scheubeck, 2023; Spinner, 2015b). Für angehende Lehrkräfte wird eine literarische, multimodale Textverstehenskompetenz, die verschiedene Zeichenmodalitäten (z. B. Sprache, Bild, Ton) decodieren und in Bezug setzen kann, zunehmend essenziell (M. Dick, 2021b; Staiger, 2020; Standke, 2020). Gerade die in vorliegender Studie zentralen Kategorien *Raum*, *Handlung* und *Figur* wurden von Scheubeck (2023) als „medienübergreifende Dimensionen literarischer Kompetenz“ (S. 118) identifiziert. Es wäre demnach gewinnbringend, empirisch zu untersuchen, inwieweit Kompetenzerwerbsprozesse mit dem LitSem-Modell mit multimodalen Texten oder Medienverbänden ein besonderes Potenzial – insbesondere im Hochschulkontext – aufweisen.¹⁷⁷

Anschlussforschung sollte hierzu sowohl theoriebildend stattfinden, in dem etwa eine Kompetenz multimodalen literarischen Verstehens literatursemiotisch (weiter) differenziert und

177 Für den schulischen Kontext vergleicht Scheubeck (2023) etwa den Kompetenzerwerb bei der Erarbeitung literatursemiotisch begründeten Textverstehens mit Werbespots und Kurzgeschichten. Die Ergebnisse verweisen darauf, dass das LitSem-Modell einen medienübergreifenden Kompetenzerwerb ermöglichen könnte: Dies zeigte sich u. a. daran, dass „beispielsweise bei der Auseinandersetzung mit literarischen Figuren Schülerinnen und Schüler der Studiengruppe I, die entsprechende Herangehensweisen an narrativen Werbespots [...] erwarben, diese Fähigkeiten auch an kanonischen Prosatexten anwenden konnten und dabei sogar signifikant bessere Leistungen erzielten als die Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe, die traditionellen Unterricht [ohne LitSem; M. D.] an kanonischen Texten erhielten“ (S. 269). Dieses Potenzial gilt es in Folgestudien weiter zu beforschen, denn dieser positive Effekt konnte nicht bei allen Kategorien bestätigt werden (ebd.).

in progressive Entwicklungsstufen aufgegliedert würde.¹⁷⁸ Dabei wären insbesondere medienübergreifende Teilkompetenzen zu spezifizieren, die die Fähigkeiten zum gezielten In-Bezug-Setzen verschiedener Zeichenmodalitäten und Medienrepräsentanten strukturiert und operationalisiert. Dies geschieht in vorliegendem LitSem-Modell bisher noch nicht, wäre aber zu schärfen. Denn multimodales Textverstehen ist auch für erfahrene Lehrkräfte oftmals sehr herausfordernd (Kruse, 2013) und es bräuchte bereits im Lehramtsstudium gezielte Lernmöglichkeiten.¹⁷⁹

Neben der notwendigen theoretischen Schärfung dieses Diskurses ist aber auch die empirische Forschung noch ganz am Anfang, insbesondere wenn der Fokus auf den Kompetenzerwerbsprozessen von Studierenden liegt. Wie können angehende Lehrkräfte eine multimodale Kompetenz entwickeln, die sie sowohl selbst befähigt konstruktiv mit multimodalen Angeboten umzugehen als auch hierzu aktivierende Vermittlungssituationen zu gestalten? Nicht umsonst verweisen die wenigen Studien, welche für den Umgang mit multimodalen Texten vorliegen, darauf, dass Lehrkräfte häufig unterschätzen, wie anspruchsvoll Verstehensprozesse in diesem Kontext sind (Kruse 2012; 2013).¹⁸⁰ Eine literatur- bzw. mediensemiotische theoretische Fundierung kann, so deuten es die Daten aus Scheubecks und der vorliegenden Studie an, hierfür in Teilen bereichernd sein.

Aus dem bisherigen Forschungsstand zum literarischen Lernen ist, als weiteres Desiderat, nach wie vor ungeklärt, woran genau hochschulische Literaturvermittlungsprozesse scheitern. Es braucht hierzu einen weiteren Einblick in Teilaspekte der Textverstehensleistungen Studierender, um besser zu verstehen, was konkret problematisch ist. Die vorliegenden Daten ermöglichen einen diagnostischen Blick und können erste Ansatzpunkte liefern, aber weitere inferenzstatistische

178 Eine Progression digitaler Kompetenzen angehender Lehrkräfte wird z. B. in dem *Europäische Rahmen für die Digitale Kompetenz von Lehrenden* (DigCompEdu) vorgeschlagen (Redecker, 2019). Die Schnittstellen zwischen digitaler, multimodaler und literarischer Kompetenz sind weiter auszuloten und eine Operationalisierung vorzunehmen, welche in trennscharfe Kompetenzbereiche differenziert ist und progressive Erwerbsstufen skaliert. Eine solche wäre somit lehr- und lernbar und könnte idealerweise als Grundlage für weitere empirische Forschungen dienen.

179 Für einen Entwurf zum Einsatz multimodaler Texte in der lehrerbildenden Hochschuldidaktik siehe z. B. Führer (2017).

180 Kruse (2012; 2013) zeigt dies etwa für den Einsatz von multimodalen Bilderbüchern.

Untersuchungen sind nötig, ebenso wie solche, die durch die Analyse von „Lernenden-Spuren die Verstehensentwicklung aufdeck[en]“ (Heins, 2017, S. 100). Idealerweise wäre eine solche Studie längsschnittlich angelegt, um Hinweise über den akademischen Kompetenzerwerbsprozess zu erhalten, die transparenter machen, was diesen hinsichtlich der so zentralen Facette des Textverstehens stört und fördert.

Die niedrigen Ergebnisse im Bereich Textverstehen legen aber auch Konsequenzen für die Lehrerbildung nahe, insbesondere weil selbst die Studierenden, die bereits das mehrteilige Basismodul Literaturwissenschaft absolviert hatten, deutliche Schwierigkeiten mit dem Textverstehen hatten. Es ist also zu fragen, wie fachwissenschaftliche Studienanteile noch konsequenter dabei unterstützen können, dass Studierende eine „rich structure of knowledge or schemata“ (Peskin, 1998, S. 253) aufbauen und flexibel anwenden können. Wollen wir ein Studium, welches zukünftige Deutschlehrkräfte im Bereich Textverstehen fundiert vorbereitet, müssten wir uns fragen, wie hierzu ein kumulativer Lernprozess (noch) besser zu gestalten wäre.

8.2 DER BEITRAG FÜR DIE DEUTSCHDIDAKTISCHE AUFGABENFORSCHUNG

8.2.1 Einordnung in den Forschungsstand

Wie in Kapitel 4 bereits eingeführt, lässt sich die vorliegende Studie in drei Bereichen der deutschdidaktischen Aufgabenforschung verorten: Da ist zum einen die Lernaufgabenpotenzialforschung, zum Zweiten werden studentische Kompetenzerwerbsprozesse im Bereich Aufgabenkonstruktion untersucht und zum Dritten wird die Studie in den Forschungsdiskurs wonach „Aufgaben als *Medium* zur Operationalisierung deutschdidaktisch relevanter Konstrukte fungieren“ (Winkler, 2018, S. 29, Hervorh. i. Orig.) eingeordnet.

8.2.1.1 Einordnung in die Lernaufgabenpotenzialforschung

Auf dem Fundament bestehender Forschungsarbeiten (z. B. Heins, 2017, Steinmetz, 2020, Winkler, 2011, 2017) will vorliegende Studie einen Beitrag zu dem im Fachdiskurs stattfindenden Umdenken von der Gegenstands- und Methodenorientierung hin zur Aufgabe als Vermittlungs-, Steuerungs- und Strukturierungselement leisten. Die vielfältigen, dynamischen und hochkomplexen Bezüge zwischen literarischem Text, Anforderungsprofil der Aufgaben und den Lernenden werden in dieser Arbeit weitergehend spezifiziert und können so als Parameter bei einer Aufgabenanalyse und -konstruktion helfen. Dabei ist insbesondere die eingenommene Perspektive neu, welche aus der Sicht zukünftiger Lehrkräfte argumentiert: Die Konstruktion einer Aufgabe in Relation zu einer didaktischen Intention unter Berücksichtigung der Herausforderungen und Potenziale, die der literarische Text und die fiktiven Lernenden mit sich bringen, erfolgt als *task as plan*. Diesbezüglich bietet die Arbeit theoretische Weiterentwicklungen an, z. B. bzgl. des von Steinmetz (2020) entworfenen didaktischen Dreiecks. Er stellt darin „entscheidende aufgabenbezogene Funktionszusammenhänge“ (S. 64) dar. In der Weiterentwicklung durch die Autorin dieser Arbeit wurde eine Spezifizierung vorgeschlagen, welche aus der Perspektive der planenden (zukünftigen) Lehrkraft die interagierenden Entscheidungsfelder, die dabei zum Tragen kommen, weiter aufzuschlüsseln versucht (Kap. 4.2.5, Abb. 8). Die literaturdidaktische Fokussierung auf die Entwicklung von *Textverstehensaufgaben* ergänzte diese Reflexion, verweist allerdings auch darauf, dass vorgenommene Operationalisierungen als fachgebunden angenommen werden müssen (Kap. 8.2.2). Die angenommenen Abhängigkeitsbeziehungen gilt es in Folgestudien weiter empirisch zu überprüfen.

Mit dem in dieser Arbeit besprochenen Systematisierungsvorschlag wird ein theoretisch fundiertes Schema für konzeptuelle Analysen von Lernaufgaben im Bereich Textverstehen vorgeschlagen. In dem ‚Ringens‘ der Lernaufgabenpotenzialforschung darum, wie die Potenziale der Aufgaben für die Aktivierung von

Lernprozessen kriterienbasiert zu bestimmen und somit für eine anschließende empirische Forschung zu erschließen seien, soll hiermit ein Diskussionsbeitrag geleistet werden.

8.2.1.2 Messung des aufgabenspezifischen Könnens Studierender des Lehramts Deutsch

Die vorgestellte Entwicklung der Test- und Auswertungsinstrumente (Kap. 6.4.3; 6.4.4) soll als Angebot verstanden werden, in dem Forschungsfeld bei der Suche nach „Instrumente[n] zur (quantitativen) standardisierten Erfassung von Lehrerkompetenz“ (Pissarek & Schilcher, 2017, S. 77) zu helfen. Einige zentrale Merkmale des Instruments sind zusammenfassend:

- Das Instrument ist *kompetenzdiagnostisch*, was bedeutet, dass die Beurteilung der zu messenden Kompetenzen wissenschaftlichen Qualitätskriterien unterworfen ist, die dabei unterstützen, „mit der erforderlichen Differenziertheit“ (Krohne & Hock, 2015, S. 3) Urteile abzugeben.
- Es nähert sich methodischen Problemen, die bei *Tests zur Kompetenzmessung* aufgrund des Situations- und Personenbezugs von Kompetenzdefinitionen bestehen (Mägdefrau & Birnkammerer, 2020, S. 12), durch eine Konzeptspezifikation, welche die komplexe Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion operationalisierbar macht. Es werden *Ausprägungen pro Kompetenz-Kategorie* differenziert und anhand von Ankerbeispielen fundiert, was notwendig ist, „um eine erfolgreiche oder weniger erfolgreiche Erfüllung überhaupt wahrnehmen zu können“ (ebd.).
- Der *Einsatz offener Aufgabenformate*, die nicht nach deklarativem Wissen fragen, sondern eine unterrichtsvorbereitende Handlung verlangen, ist ein weiteres zentrales Element. Testaufgaben so zu modellieren, dass sie ein vertieftes Verständnis erfragen, ist testtheoretisch herausfordernd (Bremerich-Vos, 2019, S. 55). Dazu wird insbesondere die Dimensionierung des Anforderungsprofils durch die Testaufgabe als schwierig erachtet (ebd., 2011, S. 68). Die entwickelte definierte und divergente Testaufgabe verlangte durch die Fokussierung auf problemlösende Operatoren ein hohes kognitives Anforder-

rungsniveau, welches sowohl die Aktivierung handlungsvorbereitender Analyseschritte erforderte als auch deren performative Umsetzung.

- Ein viertes Merkmal ist die *Differenzierung zwischen Deskription* von beobachteten Aufgabenmerkmalen und *hoch-inferenten Bewertungen* im Rating-Prozess. Dies rekurriert auf die Forderung, normative Setzungen bei der Analyse von Aufgabenqualität transparent zu machen (Winkler, 2018, S. 29) und ermöglicht es, mithilfe der weisungsgebenden Kodieranleitungen, eine hohe Reliabilität zu gewährleisten.

Setzt man das in dieser Arbeit entwickelte Instrument mit bestehenden empirischen Instrumenten zur Aufgabenanalyse in Bezug, werden etablierte Verfahren (wie etwa die Nutzung der drei Beschreibungskategorien zur begründeten Bewertung der Aufgaben) adaptiert (Schweitzer, 2007; Winkler, 2011, 2017, 2020) und um eine Skala zur Bestimmung der Adaptivität der Aufgaben(sets) ergänzt (Heins, 2017; Keller & Bender, 2012; J. König et al., 2015; Leubner & Saupe, 2016; I. Pieper, 2009; Steinmetz, 2020; Winkler, 2018). Gerade diese Operationalisierung der Adaptivität von Aufgaben(sets) stellt in der Deutschdidaktik ein Desiderat dar. Vorgeschlagene Messinstrumente liegen bisher nur zur Erhebung von Unterrichtsqualität aus der schulischen Praxis vor (z. B. Kleinbub, 2010; Winkler, 2017) oder werden heuristisch entwickelt (z. B. Heins, 2017; Steinmetz, 2020). Bei der Instrumententwicklung in dieser Arbeit wurden beide Herangehensweisen verknüpft:

In Abgrenzung zu dem deutschdidaktischen Beobachterrating von Winkler (2017, 2020) (Kap. 4.2.4.2) werden in vorliegendem Auswertungsinstrument bereits Aspekte der Verarbeitungstiefe in der Analyse der Aufgabenstellung inkludiert (und nicht erst bei der Untersuchung der Implementation im Unterricht berücksichtigt), wenn etwa nach dem Potenzial der Aufgabe hinsichtlich einer Anregung zum vertieften Verstehen des literarischen Textes gefragt wird (*Kompetenzorientierung*). Der hochschulischen *task-as-plan*-Situierung wird somit Rechnung getragen. Auch die Untersuchung von Aufgabensets wird in vorliegendem Instrument, anders als bei Winkler (2017), neu konzipiert (mit Bezug zu Heins, 2016, 2017; Kleinbub, 2010;

Winkler, 2011). Das Instrument soll somit als Beitrag in den Diskurs eingebracht werden, wie eine quantitative Erfassung der Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion zukünftiger Lehrkräfte möglich gemacht werden kann. Die vorgenommenen Kategorienbildungen und Operationalisierungen sind dabei allerdings nicht unstrittig; die Belastbarkeit der Ergebnisse muss demnach in Kapitel 8.2.2 und 8.3.2 reflektiert werden.

Gemessen wurde mit dem Instrument das aufgabenspezifische Können Studierender des Faches Deutsch für das Lehramt, wozu bisher fast nur explorative Untersuchungsergebnisse (Susteck, 2018) bzw. eine Pilotierung an kleiner Stichprobe (Winkler, 2016) vorliegen.¹⁸¹ Empirisch gezeigt wurde bisher, dass sowohl Lehrkräfte als auch Lehrplanexpert*innen Schwierigkeiten bei der Bestimmung des Anspruchsniveaus einer Aufgabe haben und Lehrkräfte dazu tendieren, unspezifische Aufgabenstellungen zu entwerfen. Denn „[j]e abstrakter und unspezifischer die Instruktion, desto einfacher ist sie zu formulieren. Aufwand bei der Aufgabenkonstruktion ist immer dann erforderlich, wenn das Arbeitsfeld näher bestimmt und die Komplexität der Leseaktivität angemessen dimensioniert werden muss“ (Artelt et al., 2007, S. 66) (Kap. 4).

Diese Herausforderung, Aufgaben angemessen zu dimensionieren, zeigt sich auch bei den studentischen Aufgabenkonstruktionen in vorliegender Studie. Mit Blick auf die deskriptiven Daten der Gesamtstichprobe wurden im Post-Test über 70 Prozent der Einzelaufgaben als (*eher*) *nicht zutreffend* hinsichtlich eines angemessenen Anspruchsniveaus eingeschätzt (Kap. 7.2.1). Auch die Adaptivität des Aufgabensets einzuschätzen, fiel den Studierenden sehr schwer (knapp 80 % hatten hier im Post-Test Schwierigkeiten). Dem ist hinzuzufügen, „dass Studierende Lernende sind, von denen man weder fachwissenschaftlich noch fachdidaktisch Fehlerfreiheit erwarten kann“ (Susteck, 2018, S. 292). Weiter ist eine Analyse von Dimensionierung und Adaptivität der Aufgabenkonstruktionen ohne konkrete Lernendengruppe nur theoriegebunden möglich und verlangt in der Praxis einer Wirksamkeitsprüfung. Dennoch bestärken die

181 Der Pilotierung im Rahmen der KoALa-Studie soll eine Hauptstudie in Jahrgangsstufe 8 des Gymnasiums folgen, deren Daten, nach dem Wissen der Autorin dieser Arbeit, noch nicht vorliegen (Winkler, 2020, S. 3).

Daten die Notwendigkeit für die deutschdidaktische Lehrerbildung, hier noch mehr Energie zu investieren, um angehende Lehrkräfte dabei zu unterstützen, diese hohe Anforderung kompetent zu meistern. Es konnten etwa (beispielhaft an der Stichprobe von Treatment 1 und 2, $N = 92$) hohe positive Effekte für ein dezidiertes Training in diesen Kategorien aufgezeigt werden (Kap. 7.2.4). Hier die Anstrengungen zu erhöhen, scheint sich demnach zu lohnen.

Analog zu diesen Befunden zeigte eine kleine Stichprobe mit Studierenden der Universität Jena etwa, dass nur eine „Minderzahl“ (Winkler, 2016, S. 181) in der Lage ist, fachdidaktische Aufgabenanalysen dahingehend vorzunehmen, dass sie die fachdidaktischen Wissenskomponenten „dynamisch auf fachliche Gegenstände und SchülerInnenvorstellungen“ (S. 182) beziehen. Auch mit Blick auf Susteck (2018) bestätigen die Befunde vorliegender Studie die Einblicke aus seiner explorativen Untersuchung von studentischen Aufgabenkonstruktionen (Kap. 4.3). Er stellt darüber hinaus einen „Drang ins Offene“ (S. 290) bei den konstruierten Aufgaben fest, welcher „in vielen Fällen keine oder ungenaue Lenkungen des Blicks [gewährt], [...] wenig Unterstützung an[bietet] und [...] nicht nur lösungs-, sondern auch prozessoffen“ (ebd.) agiert. Nun besteht im deutschdidaktischen Diskurs keine Einigkeit hinsichtlich der Frage, wieviel aufgabeninterne Unterstützung angemessen ist. Neuere Studien zeigen aber übereinstimmend auf, dass der Verstehenserfolg von Lernenden durch den Grad der Lenkung beeinflusst werden kann (Heins, 2017; Steinmetz, 2020). Offen ist bisher eine empirische Klärung der Frage, für welche Lernendengruppen welcher Support geeignet ist, insbesondere auch, da Steinmetz (2020) einen *Matthäus-Effekt* feststellt, der besagt, dass durch einen starken Support die Lernleistungen zwischen stärkeren und schwächeren Lernenden zunehmend auseinanderklaffen (S. 222–223). Hier braucht es weitere Forschung, wie ein solcher Effekt vermieden werden kann. Unstrittig wichtig ist jedoch, dass (angehende) Lehrkräfte aufgabeninterne Unterstützungsmaßnahmen konstruktiv einsetzen können.

Vergleichsweise erfolgreich waren die Studierenden hinsichtlich der Passung zwischen didaktischem Ziel und Anforderungsprofil der Aufgabe: Für Messzeitpunkt 2 traf dies für 73 Prozent

der Einzelaufgaben-Konstruktionen (eher) zu. Dies überrascht, denn somit werden die von Michler und Mägdefrau (2014) bei Geschichtslehrkräften festgestellten „deutliche[n] Diskrepanzen zwischen dem, was Lehrkräfte mit ihren Arbeitsaufträgen intendieren und dem, was die Arbeitsaufträge potenziell an Denkvorgängen initiieren können“ (S. 116) in vorliegender Studie so nicht dezidiert ersichtlich. Allerdings zeigt sich der obige Wert erst nach der Absolvierung des Treatments. Eine Steigerung um fast 20 Prozentpunkte deutet an, dass die Forderung aus der Studie von Mägdefrau und Michler, die besagt, es sei notwendig, „bereits im Lehramtsstudium die Konstruktion von Arbeitsaufträgen zu thematisieren und vor allem zu problematisieren“ (S. 117), im Seminar umgesetzt wurde und eine Verbesserung diesbezüglich didaktisch aktiviert werden konnte. Insbesondere der Einsatz de-fragmentierender Prompts scheint auch hier zielfördernd zu sein, denn im Prä-Post-Kontrollgruppen-Design (Treatment 1 und 2) und bei Kontrolle von Vortestunterschieden konnte ein großer Effekt der Treatmentbedingungen auf diese Kategorie gezeigt werden (Kap. 7.2.4). Somit kann die von Susteck (2018) als wiederkehrendes Muster in den studentischen Aufgabenkonstruktionen festgestellte deutliche „Kluft zwischen dem [...], was eine Aufgabenstellung verlangt, und dem, was Studierende als Lösung erwarten“ (S. 152) als eine durch Übung überwindbare Komplikation angenommen werden.

Auf deutliche Leistungszuwächse verweisen die vorliegenden deskriptiven Daten der Gesamtkohorte auch bzgl. der *Kompetenzorientierung* der Lernaufgaben und des gesamten Aufgabensets. Die Studierenden zeigten zum ersten Messzeitpunkt erhebliche Schwierigkeiten in diesem Bereich. Nach Absolvierung des Treatments wurde eine Steigerung um 33 Prozentpunkte gemessen. Es deutet sich damit an, dass kompetenztheoretisch fundierte Aufgabenkonstruktionen (Kap. 6.4.4.2) durch die vorliegenden Treatments gefördert werden können. Auch hier zeigte der Treatment-Kontrollgruppenvergleich (Treatment 1 und 2), dass der Einsatz von de-fragmentierenden Prompts einen großen positiven Effekt hatte (Kap. 7.2.4).

Mit Blick auf die summierten Skalenwerte der Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion zeigen die deskriptiven Daten

vorliegender Studie aber dennoch deutliches Entwicklungspotenzial: Bei möglichen 36 Punkten in dieser Skala wurden durchschnittlich und über alle Gruppen hinweg im Post-Test ein Mittelwert von $M = 17.54$ ($SD = 6.43$) erzielt. Trotz der notwendigen Vorsicht bzgl. einer Interpretation dieser Aussage (siehe Kap. 8.2.2), wird dazu tendiert, den Erkenntnissen von Artelt et al. (2007, S. 66) zuzustimmen: Diese stellen bei Lehrkräften markante Schwierigkeiten dabei fest, spezifische, vertiefendes Wissen anregende Instruktionen, zu konstruieren. Dies deckt sich mit den von Winkler (2018) formulierten offenen Fragen in dem Diskurs, weil ungeklärt sei, wie „die Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften ausgebildet werden [kann], Aufgaben fachdidaktisch zutreffend und differenziert auf ihre Eignung im betreffenden Kontext einzuschätzen[.] Wie lässt sich die Konstruktion geeigneter Aufgaben lehren und lernen?“ (S. 35) Mit vorliegenden beschriebenen Treatmentbedingungen (Kap. 6.2.2) und besprochenen Daten kann sich diesen Fragen angenähert werden: Die Ergebnisse der Studie legen nahe, dass ein Treatment, in welchem zentrale Parameter der fachspezifischen (hier: literarischen) Kompetenz, Aufgabentheorie und -konstruktion sowohl theoretisch besprochen als auch konkret und unter Herstellung von Bezügen zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik geübt werden, in wichtigen Kompetenzbereichen deutlich elaborieren kann. Sie zeigen aber auch, dass gerade sehr komplexe Kategorien, wie die Dimensionierung des Anspruchsniveaus, hinter den Erwartungen zurückbleiben. Dass ein Lerneffekt eintritt, war grundsätzlich erwartbar, dennoch wird empfohlen, insbesondere mit Blick auf die Komplexität der Anforderung und die Steigerung der Transferfähigkeit des Gelernten, kumulatives längerfristiges Lernen über die Dauer eines Einzelseminars hinweg und unter Einsatz de-fragmentierender Prompts in der Deutschlehrerbildung zu ermöglichen (Kap. 8.2.3).

8.2.1.3 Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion als Medium der Operationalisierung von vernetztem Professionswissen

Abschließend für diesen Bereich ist auch die Zuordnung der Studie in den Forschungsdiskurs zu Aufgaben zu nennen, wonach Aufgaben zur Operationalisierung deutschdidaktisch relevanter Konstrukte herangezogen werden (Winkler, 2018, S. 29). Die Idee, dass die Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben die elaborierten Transferprozesse zwischen Fachwissen und fachdidaktischem Wissen vernetzt abbildet, diese Kompetenz somit den Indikator für das tiefenstrukturelle Phänomen eines vernetzten Professionswissens darstellt, ist für die Deutschdidaktik hier erstmalig entworfen worden (Kap. 4.4 und 5.2), basiert aber auf bestehenden explorativen Befunden und Studien aus anderen Fachkontexten (u. a. Kühne et al., 2022; Susteck, 2018; Wäschle et al., 2015).

Dass fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Professionswissen miteinander korrelieren, wurde bereits anhand vorliegender deutschdidaktischer Studien diskutiert (Bremerrich-Vos et al., 2011; Lüke et al., 2018; Pissarek & Schilcher, 2017), auch wenn die Höhe der Korrelation in den Studien sehr unterschiedlich ist und von der Fragestellung und dem Design der Studie abzuhängen scheint (Kap. 2.2.1.3). Trotz des weiteren Klärungsbedarfs wird im Diskurs angenommen, dass die Korrelationen zwischen den Professionswissensbereichen bei zunehmender Expertise steigen, weil diese zunehmend vernetzt werden (Kraus et al., 2008). Allerdings sind hierzu die Befunde nicht eindeutig (Kaiser et al., 2020; Kleickmann & Hardy, 2019). Neben korrelativen Berechnungen bräuchte es mehr (quasi-)experimentelle Studien, die untersuchen „wie sich ein durch Lerneinheiten verursachter Zugewinn an professionellem Wissen im einen Wissensbereich auf das professionelle Wissen in anderen Wissensbereichen auswirkt, wenn die Wissensbereiche eng aufeinander abgestimmt sind“, fordern etwa Kleickmann und Hardy (2019, S. 3).

Mit Beantwortung der Forschungsfrage₃ konnte die vorliegende Studie hierzu beiträgend zeigen, dass die Kompetenz zum Textverstehen die Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion mit einem mittleren Effekt prädiert. Die Höhe der Varianz in

den Aufgabenkonstruktions-Leistungen, die durch Varianzen in den Prädiktorvariablen erklärt werden können, nahm von der Prä- zur Post-Testung um 15 Prozent zu. Den einflussreichsten Prädiktor stellte jedoch nicht die Textverstehensleistung dar, sondern die Bedingungen in Treatment 1 (de-fragmentierende Prompts und LitSem-Modell). Diese hatten einen höheren Effekt auf die Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion als die Textverstehensleistungen selbst. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass weitere Variablen, für die nicht kontrolliert wurde, diese Kompetenz beeinflussen, denn nur knapp 30 Prozent der Varianz in den Kompetenzwerten Aufgabenkonstruktion konnten durch die Prädiktorvariablen erklärt werden. Die miterhobenen Drittvariablen (*studiertes Hauptfach, präferiertes Unterrichtsfach, Deutschnote* etc.) wurden allerdings als nicht signifikante Prädiktoren ausgeschlossen.

Mit dieser Beobachtung bestätigt sich, was in vorliegender Arbeit mehrfach erörtert wurde: Aufgabenkonstruktion ist ein hochkomplexer Vorgang. Es wird angenommen, dass die Varianz, die durch vorliegendes Modell nicht aufgeklärt wurde, u. a. durch jene Elemente ‚gefüllt‘ wird, die in der Operationalisierung der Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben in kognitive handlungsvorbereitende Schritte differenziert wurden (Kap. 4.4): Eine erklärende Variable könnte also etwa das Vorwissen der Studierenden bei der Analyse von Verstehensvoraussetzungen, die der Text für die Lernenden setzt, sein. Es wurde nicht erhoben, inwiefern die Studierenden bereits mit Kindern in Literaturvermittlungssituationen gearbeitet hatten und ob ihnen damit ggf. die Einschätzung der adressierten Lernendengruppe erleichtert wurde. Auch die Entscheidungsfindung, welche literaturtheoretischen Erschließungsstrategien zum Text und den Lernenden passen und wie diese didaktisch zu reduzieren sind, ist eine komplexe kognitiver Operation, die nicht experimentell untersucht wurde. Weiter könnten personengebundene Variablen wie allgemeine Intelligenz, Motivation oder das empfundene Stresslevel in der Testsituation (Eiseler, 2010) einflussreich gewesen sein. Da es aber nicht Ziel und Inhalt der vorliegenden Studie war, die Kompetenz zur Konstruktion von Aufgaben in ihren kognitiven Segmenten experimentell und inferenzstatistisch zu validieren, wird hier eine Anschlussforschung empfohlen.

Diese Befunde zur Hypothese₃, die sich auf die Gesamtstichprobe bezog und das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Textverstehens- und Aufgabenkompetenz untersuchte, wurden ergänzt durch eine Detailanalyse (zu $H_{2,3}$), in welcher das kausale Abhängigkeitsgefüge zwischen Vernetzungsangebot (Prompting) und Vernetzungsleistung (Aufgabenkonstruktion) nur für das Treatment-Kontrollgruppendesign zum Schwerpunkt *Vernetztheit des Treatments* genauer untersucht wurde (Kap. 7.2.3). Hier wurde geprüft, inwiefern fachwissenschaftliche Performanz (Textverstehen) diese Kausalkette beeinflusst. Mit dem gerechneten Mediationsmodell (Kap. 7.2.3) konnte gezeigt werden, dass das signifikant positive Kausalverhältnis zwischen Einsatz de-fragmentierender Prompts und der Kompetenz zur Konstruktion von Aufgaben partiell durch die Textverstehensleistungen der Studierenden vorhergesagt werden kann. Ähnlich wie bei den durchgeführten Regressionsanalysen zur Gesamtstichprobe (Kap. 7.3) zeigte sich im Mediationsmodell zu $H_{2,3}$, dass der positive indirekte Effekt den direkten Effekt nicht gänzlich ‚auflöst‘, sondern nach Einbezug des Mediatoreffekts ein relativ großer direkter Effekt bestehen bleibt. Wie in der Diskussion um H_3 erörtert, muss diesbezüglich also auch von weiteren Einflussvariablen (s. o.) auf die Aufgabenkonstruktionsleistung ausgegangen werden (Hayes, 2018, S. 119–120).

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie legen also nahe, dass Textverstehenskompetenzen die Kompetenzen in der Textverstehensaufgaben-Konstruktion (partiell) vorhersagen können. Somit wird die Setzung, die Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion als Medium der Operationalisierung von vernetztem Professionswissen zu verstehen, weiter gestärkt, auch wenn weitere (ggf. experimentelle) Validierungen erfolgen müssen (Kap. 8.2.2 und 8.3.2).

8.2.2 Limitationen

Hinsichtlich der *Treatmentbedingungen* und *-durchführung* könnte möglicherweise ein Versuchsleitereffekt die Ergebnisse beeinflusst haben, da das de-fragmentierende Treatment₁ u. a. von der Autorin dieser Arbeit (im Teamteaching mit einer fachwissenschaftlichen Kollegin) geleitet wurde. Um dem

entgegenzuwirken, wurden die theoretischen Konzepte, die in Experimental- und Kontrollgruppe vermittelt wurden, sowie die weiteren Treatmentbedingungen parallelisiert und in der Schulung besprochen (Kap. 6.2.2). Allerdings ist ein ungewollter Einfluss, z. B. durch eine implizite Erwartungshaltung, nicht auszuschließen.

Hinsichtlich der *Messung der Kompetenzkonstrukte* (dies betrifft sowohl das Textverstehen als auch die Aufgabenkonstruktion) ist weiter anzumerken, dass das Anforderungsniveau der kompetenzdiagnostischen Tests als hoch einzuschätzen ist. Das deckt sich mit Erfahrungen aus anderen kompetenzorientierten Studien, wie TEDS-LT, FALKO-D und PlanvoLL-D, welche ebenfalls in der Dimensionierung des Anspruchsniveaus ‚zu hoch griffen‘, was etwa Bremerich-Vos (2019, S. 53) resümiert. Diese Einschätzung muss aber mit Blick auf die in Kapitel 8.1.3 geäußerte kritische Überlegung zu kumulativen Lernstrukturen im Lehramtsstudium in Bezug gesetzt werden, weil anzunehmen wäre, dass die Absolvierung der Basismodule die Testergebnisse positiv präzisieren. Dies war aber nicht der Fall.

Bezüglich der Quantifizierung und Testung des Konstruktes *Kompetenz zur Konstruktion von Textverstehensaufgaben* wurden, wie bereits angesprochen, auch normative Annahmen inkludiert, die deutschdidaktisch zwar prominent, aber empirisch noch z. T. wenig gesichert sind. Sie sind der Versuch, die Performanz der komplexen kognitiven Prozesse, die bei der Aufgabenkonstruktion aktiviert werden, abzubilden. Damit geht einher, dass die vorgenommenen Bewertungen von Aufgabenqualität an die Operationalisierungen, die innerhalb der Studie vorgenommen wurden, gebunden sind. Diese sind in Teilen sicherlich diskutabel. Es wurde daher versucht, die Entscheidungsgrundlage der Ratenden so transparent wie möglich darzulegen und diese somit der Fachcommunity zur Diskussion verfügbar zu machen.

Durch diese hoch-inferente Beurteilung der Aufgabenqualität, die interpretative Schlussfolgerungen der Ratenden verlangte, wurde die Reliabilität der Schätzurteile reduziert. Dennoch konnte eine angemessene Interraterreliabilität, als Indiz für eine gute Verlässlichkeit des Instruments, errechnet werden. Hinsichtlich der Fragen, wie zuverlässig anhand der

beobachtbaren Items die latenten Kompetenzkonstrukte gemessen werden können (A. F. Hayes & Coutts, 2020) und ob die Einzelitems das Gesamtergebnis präzisieren können (Döring & Bortz, 2016, S. 478), zeigte das Instrument annehmbare bis hohe Werte auf (Kap. 6.5). (Für die Diskussion der Validität von Testwertinterpretationen siehe Kap. 8.3.2.)

8.2.3 Ausblick

Mit Blick auf das Themenfeld der Aufgabenkonstruktion steht die deutschdidaktisch relevante Frage im Raum, anhand welcher theoretischen Grundlagen und anhand welcher Intervention eine aufgabenanalytische und -produktive Kompetenz bei Lehrkräften aufgebaut werden kann. Die Daten aus vorliegender Studie bestärken die Annahme, dass das in dieser Arbeit entwickelte Treatment in einigen Teilaspekten der Kompetenz lernwirksam war, in anderen aber noch Entwicklungspotenzial besteht. Eine mögliche Anschlussforschung im Bereich der lehrkräftebezogenen Professionalisierung könnte es daher sein, Treatments mit unterschiedlichen aufgabentheoretischen Settings empirisch zu vergleichen und den Erfolg des Kompetenzzuwachses idealerweise auch im Berufsfeld zu testen.

Auch muss der notwendige Konzeptwechsel zwischen Aufgaben, die Studierende selbst als Schüler*innen erlebt haben (Präkonzepte), und solchen, die kreatives Modellieren, Argumentieren und vertieftes Verstehen aktivieren, angeleitet und in vielfältigen Übungssituationen gefestigt werden. ‚Lernen mittels Konzeptwechsel‘ mit vorliegenden Forschungsfeldern (Textverstehen, Aufgabenkonstruktion, vernetztes Professionswissen) zu verknüpfen, eröffnet vielfältige weitere Forschungsfragen. Denn Studien, die den Wechsel von Präkonzepten zu professioneller Kompetenz quasi-experimentell oder experimentell begleiten und „den Lernertrag (Wissen, Überzeugungen) sowie motivationale und emotionale Bedingungsfaktoren systematisch überprüfen“ (Grospietsch & Mayer, 2018, S. 158), stellen noch ein Desiderat dar (ebd.).

Leitet man perspektivische Konsequenzen für das Lehramtsstudium ab, sollte dieses, aus Sicht der Autorin dieser Arbeit, die Studierenden dazu befähigen, kognitiv aktivierende Lehr-

Lernarrangements zumindest auf dem ‚Reißbrett‘ zu gestalten bzw. sollten die Studierenden eine stabile aufgabentheoretische Basis aufbauen, die als kritisches Korrektiv hinsichtlich Aufgabenvorschlägen in schulischen Lehr-Lernmaterialien dienen kann (siehe auch KMK, 2019). Hierzu bräuchte es wohl deutlich mehr fachdidaktische Anteile im Studienverlauf (dies fordern etwa auch Bauer et al., 2013 und Frister, 2018). Denn diese Kompetenz ist nicht nur fachdidaktisch hochrelevant (vgl. Aufgaben als „Herzstück des Unterrichts“; Köster, 2016, S. 8), sondern auch hinsichtlich der zentralen Frage, wie konkret die Transformation von isolierten Wissenseinheiten zu vernetzten evoziert werden kann.

Wird die gesetzte These weiter validiert, dass Aufgabenkonstruktion ein ‚Schnittstellenproblem‘ darzustellen scheint, dessen Lösung eine interagierende Auseinandersetzung mit Konvergenzen und Divergenzen zwischen den Professionswissensfacetten aktiviert, sind vielfältige Forschungsperspektiven denkbar. Es wäre etwa über mehrere Fächer hinweg interessant zu untersuchen, welche Stufen der Erkenntnisgewinnung Studierende bei der Aufgabenkonstruktion hinsichtlich einer notwendigen Fusion von fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen durchlaufen. Welche fachlichen und didaktischen Wissensfacetten werden aktiviert? (Wie) Gelingt die Strukturierungsleistung unter Einbezug der verschiedenen fachlichen Zugänge? Wie wird die Komplexität der Problemstellung ‚Aufgabenkonstruktion‘ reduziert? Was konkret fällt den Studierenden schwer? Heins (2017) verweist darauf, dass es mehr Untersuchungen brauche, die „anhand von Lernenden-Spuren die Verstehensentwicklung aufdeck[en]“ (S. 100). Denkbar wären hier Concept Maps, wie sie etwa Landgraf (2021) einsetzt, oder auch Reflektionspodcasts, die von den Studierenden erstellt werden, um die eigene Lerngeschichte (i. S. e. *Digital Narration*) zu erzählen und somit für qualitative Auswertungen zugänglich zu machen

(M. Dick, 2021b, S. 152).¹⁸² Dies würde weitere wichtige Einblicke in Professionalisierungsprozesse von Studierenden des Lehramts Deutsch liefern.

8.3 DER BEITRAG FÜR DIE FORSCHUNG ZUR VERNETZTEN DEUTSCHLEHRERBILDUNG

8.3.1 Einordnung in den Forschungsstand

Inwiefern sich „der Erfolg bemessen“ (Winkler & Wieser, 2017, S. 401) lässt, ist eine der zur Diskussion stehenden Leitfragen zur vernetzten Lehrerbildung, deren Ertrag nun auf Grundlage der inferenzstatistischen Hypothesenprüfung zu diskutieren ist. Um die Messbarkeit zu gewährleisten, war es notwendig, ein Instrument zu entwickeln, dessen Werte niedrige oder hohe Ausprägungen in Bezug auf das theoretische Konstrukt *vernetztes Professionswissen* widerspiegeln. Die Interpretation der Testwerte in der Aufgabenkonstruktionskompetenz als Indikatoren für vernetztes Professionswissen, setzte daher voraus, dass die für vernetztes Denken angenommenen kognitiven Prozesse in der Performanz der Aufgabenkonstruktion sichtbar werden (Kap. 2.2.1.4). Gleichzeitig brauchte es eine unabhängige Variable, deren Einsatz bzw. Nicht-Einsatz als Wirkungsfaktor für höhere oder niedrigere Performanz angenommen wurde: der Einsatz de-fragmentierender Prompts.

Für die Messung wurden die in Kapitel 2.2.2.2 erörterten Erkenntnisse aus bestehenden deutschdidaktischen Studien zur Vernetzung von Professionswissen (Lüke, 2018, 2020; Masanek,

¹⁸² Diese Form der narrativen Evaluation wird etwa von M. Dick (2021b) eingesetzt, um als Teil einer Aktionsforschung Einblick in zentrale Herausforderungen bei der Bearbeitung einer komplexen Problemstellung (hier: Entwicklung eines interaktiven, digitalen Unterrichtsbausteins) zu erhalten. Eine Adaption des Formats der Reflexionspodcasts für den vorliegenden Kontext wäre denkbar, etwa um die komplexen kognitiven Leistungen bei der Konstruktion von Textverstehensaufgaben anhand von Fokusfragen transparent zu machen. Wichtig wäre dabei, nicht eine retrospektive Analyse des Bearbeitungsprozesses einzufangen, sondern durch das Notieren von zentralen Herausforderungen (ad-hoc) bereits während des Arbeitsprozesses die Unmittelbarkeit zu erhöhen. Im Gegensatz zu einer Interview-Situation hat das eigenständige Produzieren eines Podcasts durch die Studierenden den Vorteil, dass situative Erwartungshaltungen, die in einer standardisierten Gesprächssituation entstehen, kaum vorhanden sind und der Ansatz sehr lernendenzentriert und persönlich ist. Der Fokus wird dabei auf Lernmomente gelegt, die emotional bedeutsam sind (Preger, 2019). Somit kann dieses Format einen direkten Einblick in die Gedankengänge der Lernenden ermöglichen. Für eine knappe Zusammenfassung der Erhebungsmethode Podcast als Lerngeschichte siehe den videografierten Impulsvortrag von M. Dick (2021a).

2018, 2022; Landgraf, 2021) berücksichtigt: Mit der Verortung in dem spezifischen Fachkontext – Textverstehen und Aufgabenkonstruktion – sowie der Rückbindung an theoretische Annahmen zu komplexen Problemstellungen (Funke, 2003, 2006; Richter, 2009), wurden berufsrelevante problemlösende Operationen auf einem hohen kognitiven Anforderungsniveau von den Proband*innen eingefordert. Die interne Struktur des Tests verlangte dabei zuerst die textinterpretatorischen Vorüberlegungen, welche für eine Aufgabenkonstruktion notwendig sind, sodass davon auszugehen ist, dass die fachwissenschaftliche Professionswissensfacette kognitiv aktiviert wurde, bevor fachdidaktische handlungsvorbereitende Überlegungen durchgeführt werden mussten. In der Aufgabenkonstruktion fand dann, so die Annahme, ein iterativer Entwicklungsprozess statt, der die mentalen Verarbeitungseinheiten gleichzeitig aktivierte und in Interaktion brachte (Barte et al., 2020; Gil et al., 2010; Schnotz 1994). Dass sowohl fachwissenschaftliche als auch fachdidaktische kognitive Operationen aktiviert werden, wenn Studierende darüber nachdenken, welche Verstehensprobleme Schüler*innen bei der Arbeit mit einem literarischen Text haben könnten, zeigte an einer kleinen Stichprobe bereits Landgraf (2021) (Kap. 2.2.2.2). Auch vorliegende Befunde, dass die Textverstehenskompetenz die Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion mit einem mittleren Effekt prädiziert, bestärken dies vorläufig. Allerdings lassen sich die Kompetenzwerte der Aufgabenkonstruktionen nicht auf eine einzige zugrundeliegende Fähigkeitsdimension – vernetztes Professionswissen – zurückführen, sodass die Interpretation der Aufgabenkonstruktions-Testwerte als Indikatoren für Vernetzungsleistung hinsichtlich ihrer Belastbarkeit diskutiert werden muss (Hartig et al., 2020, S. 539; vgl. Kap. 8.3.2). Auch ist weiter zu beforschen, inwiefern die gewonnenen Befunde auf andere vernetzte Lehr-Lernkontexte anwendbar sind (Kap. 8.3.3).

Das Forschungsdesign ermöglicht dennoch, durch den Einsatz de-fragmentierender Prompts als Prädiktorvariable, eine Annäherung an die Frage nach der Messbarmachung vernetzter Lehre, die nach Hötteke et al. (2018) „im Hinblick auf die Art und Weise der Verknüpfung und ihren Erfolg empirisch noch besser untersucht werden [müsste]“ (S. 37). Die Befunde dieser Arbeit

weisen darauf hin, dass der systematische Einsatz de-fragmentierender Prompts (nach Ausschluss der Kontrollvariablen) ein Prädiktor sein könnte, der für den Erfolg von Vernetzung in der Lehre maßgeblich ist (Kap. 7.2). Damit werden die in Kapitel 2.2.1.4 diskutierten Befunde aus der Prompting-Forschung bestätigt (Lehmann et al., 2019; Wäschle et al., 2015) und es scheint, dass integrative bzw. de-fragmentierende Prompts dazu beitragen können, Konvergenzen und Divergenzen zwischen den Professionswissensbereichen zu identifizieren und eine integrative Wissensstruktur aufzubauen.

Auch wenn empirische Arbeiten zur Vernetzung professionellen Wissens durch Lerngelegenheiten nach wie vor ein Desiderat darstellen (Kleickmann & Hardy, 2019), kann sich die vorliegende Studie einordnen lassen in erste Studien aus anderen Fachkontexten, in denen positive Effekte integrativer Vermittlungssituationen in der Lehrerbildung aufgezeigt wurden (z. B. Harr, Eichler & Renkl, 2014, 2015; Janssen & Lazonder, 2016) (Kap. 2.2.1.4). Insbesondere weil die Befunde aber nicht einheitlich sind (Evens et al., 2018; Kleickmann & Hardy, 2019; Tröbst et al., 2018; Wäschle et al., 2015), braucht es eine Erweiterung des Forschungsstandes, wozu hier beigetragen werden soll.

Das bestehende Desiderat bezieht sich auch auf die Rolle der Lehrenden und deren Herausforderungen, die ihnen hinsichtlich der Zielstellung, vernetztes Professionswissen zu fokussieren, domänenspezifisch und habituell begegnen (Kap. 2.1). In den berichteten Interviewstudien zu berufsfeldbezogenen Überzeugungen von Lehrenden, die bereits vernetzte Lehre durchführen (Kap. 2.1.4), wurden zwei Problempunkte evident: Zum einen werden häufig zu kritisierende Rollenverständnisse von Fachwissenschaft und Fachdidaktik aktiviert, i. S. v. die Fachwissenschaft sei zuständig für die Analyse des Gegenstands, die Fachdidaktik für die Vermittlung (Winkler & Wieser, 2017, S. 407–409; Zühlsdorf et al., 2018). Zweitens zeichneten sich hochschuldidaktische Umsetzungsschwierigkeiten ab, da das bloße additive Angebot von zwei in distanzierten Phasen vermittelten verschiedenen Fachperspektiven auf einen gemeinsamen Gegenstand die „Gefahr [birgt], dass es keine richtig enge Verknüpfung zwischen den beiden Teilen gibt“ (Winkler & Wieser, 2017, S. 408). Das deckt sich mit

den explorativen und z. T. qualitativ-evaluierten Befunden bei Freudenberg (2017) und Zühlsdorf und Winkler (2018). Auch die in der vorliegenden Arbeit gesetzte These, dass es Vernetzung statt Addition bräuchte, adressiert dieses Problem. Allerdings ist empirisch bisher ungeklärt, ob das *integrative* Anwenden zweier Fachperspektiven auf schulische Problemstellungen, im Vergleich zu *alternierend-addierenden* Ansätzen (Zühlsdorf et al., 2018), tatsächlich wirksamer hinsichtlich eines Aufbaus vernetzten Professionswissens ist. Dennoch wird auf Grundlage der qualitativen Befunde und der Ergebnisse in dieser Arbeit zu de-fragmentierenden Prompts angenommen, dass das systematische und zielscharfe ‚Anreizen‘ von Vernetzung in integrativen Ansätzen hierfür förderlich ist.

Mit der angesprochenen ‚Rollenfrage‘ beschäftigen sich auch die Befunde aus der Interviewstudie der TU Dresden (Winkler & Wieser, 2017, S. 410): In den Interviews wird insbesondere der Stellenwert der fachwissenschaftlichen Studienanteile im Lehramtsstudium immer wieder (kritisch) reflektiert (vgl. auch Kap. 2.2.1.3). Das ungeklärte Verhältnis zeigt sich auch in der uneinheitlichen Forschungslage darüber, welche ‚Art‘ von Fachwissen zukünftige Lehrkräfte brauchen und ob bzw. wie Lehrerbildung diese noch gezielter vermitteln müsse bzw. könne (Glowinski et al., 2018; Huber, 2000; Neuweg, 2014; Winkler & Wieser, 2017). Daraus lässt sich schließen:

Auch wenn die Frage nach Quantität und Qualität der fachwissenschaftlichen Anteile im Lehramtsstudium durchaus divers diskutiert wird (Winkler, 2016), wird in vorliegender Studie, auf Grundlage der Befunde aus TEDS-LT und den in dieser Arbeit gezeigten, dafür plädiert, Fachwissenschaft stärker mit den Belangen des Lehramts zu verschränken bzw. die vermittelte Wissensform zu überdenken. Letzteres ist vor allem dahingehend relevant, wenn wir für Studierende ein tiefenstrukturelles Verstehen anstreben, das sich von einem sog. *possessiven Wissen* abgrenzt. Nach Perkins (2008) wird possessives Wissen gezeigt, wenn zum Beispiel mit Fachbegriffen ‚hantiert‘ wird, ohne dass ein tiefergehendes Verständnis der Zusammenhänge gereift wäre, so dass für die Professionalisierungsprozesse im Rahmen der akademischen Lehrerbildung gelten müsste:

The shift from possessive knowledge to performative knowledge involves a transition from a utilitarian to a sense-making-spirit. Understanding rather than just getting something done now occupies for foreground. The further shift to proactive knowledge invokes yet another mindset, a disposition towards inquiry and creativity." (S. 8)

Die Ermöglichung von tiefenstrukturellem Lernen (Winkler, 2017a) hängt dabei eng damit zusammen, inwiefern Studierende „Inhalte [...] als zusammenhängend und sinnhaft [...] erleben“ (Hellmann, 2019, S. 9). Das hier erprobte Konzept de-fragmentierender Prompts erscheint vielversprechend, um solche „systematische[n] Bezüge“ (ebd.) herzustellen bzw. zu unterstützen. Angenommen wird (unter Bezugnahme auf die Befunde von Wäschle et al., 2015), wissend, dass weitere Forschung hierzu nötig ist, dass das bewusste Aktivieren von Strategien der Vernetzung in unterschiedlichen Formen, Lernphasen und Zielstellungen den Sprung vom possessiven Wissen hin zu einem integrativen, dynamischen und reflexiven Denken (Winkler, 2017a, S. 176) positiv unterstützen kann.

8.3.2 Limitationen

Zur Klärung Frage nach der *Messbarkeit eines vernetzten Treatments* war es naheliegend ein Design zu entwerfen, in welchem in einem Treatment explizit vernetzte Lehr-Lernelemente inkludiert wurden und in der Kontrollgruppe nicht. Das Messwiederholungsdesign mit dem Zwischensubjektfaktor der Treatmentbedingungen ermöglichte den intrapersonellen Vergleich der Vernetzungsleistung. Trotz der Erhebung geclusterter Stichproben, die eine gewisse interne Validität nahelegen (Döring & Bortz, 2016, S. 192), sind aber Einschränkungen hinsichtlich einer Generalisierbarkeit der Ergebnisse gegeben. In quasi-experimentellen Lehr-Lernkontexten ist es grundsätzlich schwierig, für alle möglichen Einflüsse zu kontrollieren und durch das notwendigerweise regelgeleitete Treatment erfolgt eine Verdichtung auf einen Ausschnitt des Gegenstands, der durch die forschenseitige Setzung bestimmt ist und somit möglicherweise für den Lerngegenstand weitere wichtige Aspekte ausschließt.

Daher gilt für die vorliegenden Ergebnisse, dass sie „nicht für alle, sondern nur für ähnliche Formen von Lernunterstützung, nicht für alle, sondern nur für ähnliche Lerngegenstände, und nicht für alle, sondern nur für ähnliche Lernende Gültigkeit beanspruchen können“ (Steinmetz, 2020, S. 226). Die Test- und Auswertungsinstrumente wurden auf Grundlage des aktuellen deutschdidaktischen Forschungsstandes sowie unter Berücksichtigung von Expertenleistungen als Referenznorm und curricularer Bezugstexte entwickelt. Daher sind vorsichtige generalisierende Aussagen bzgl. Lernprozessen in der (vernetzten) Deutschlehrerbildung, insbesondere im Themenfeld Textverstehen und Aufgabenkonstruktion, durchaus möglich. Allerdings erfordern generalisierende Aussagen über die angegebenen Lernbereiche hinaus und ein Übertrag in andere Fachkontexte noch weitere Forschungsanstrengungen.

Weiter ist die *Interpretation der gemessenen Kompetenzwerte der Aufgabenkonstruktion als Indikator für vernetztes Professionswissen* zu diskutieren: Die Studie von Wäschle et al. (2015) mit angehenden Geschichtslehrkräften verweist bereits darauf, dass sich die Konstruktion von Lernaufgaben, in Kombination mit Prompts, die die Vernetzung anregen, als vielversprechendes Modell für die Abbildung integrativen Professionswissens eignet. Für vorliegende Treatmentstudie wurde darüber hinaus aus den bisher vorliegenden Studien zur Messung von vernetztem Professionswissen und den theoretischen Diskursen abgeleitet, dass die Lösung eines komplexen Problems geeignet erscheint, um verschiedene disziplinäre kognitive Prozesse zu aktivieren und in Interaktion zu bringen (Funke, 2006; Landgraf, 2021; Lehmann et al., 2019; Masanek, 2018; Richter, 2009; Wäschle et al., 2015). Einen solchen Problemlöseprozess berufsbezogen zu gestalten und thematisch zu fokussieren, wurde als zielführend eruiert (Kühne et al., 2022; Lüke, 2018, 2020; Kap. 2.2.2.2). Somit lag die Vermutung nahe, dass die Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion aufgrund der notwendigen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und integrativen kognitiven Operationen ein Indikator für vernetztes Professionswissen sein könnte.

Um die angenommene Abhängigkeit zwischen Fachwissen und fachdidaktischem Wissen weiter zu begründen, wurde auf bestehende Korrelationsberechnungen verwiesen (z. B. König

et al., 2016; Krauss et al., 2008; Pissarek & Schilcher, 2017). Die in vorliegender Studie errechnete Beziehung der Testwerte der Aufgabenkonstruktion zur Textverstehensleistung bestärken die Annahme einer Korrelation (Kap. 7.3 und 8.2.1.4). Aufgezeigt wurde aber auch, dass noch andere (ungeklärte) Variablen die Varianz beeinflussen (Kap. 8.2.2). Dass der fachwissenschaftliche Kompetenzwert die Aufgabenkonstruktion prädiziert, kann als erster Ansatzpunkt einer Testvalidierung gewertet werden, dem weitere unabhängige Tests folgen müssen.

Ein Vergleich der Testwerte mit Ergebnissen aus anderen Tests, die vernetztes Professionswissen messen, ist an dieser Stelle allerdings wenig sinnvoll, da noch kein zuverlässiger hochschuldidaktischer Test vorliegt, welcher Vernetzung valide misst. Es wird zur weiteren Validitätsprüfung vorgeschlagen, die „Prozesse bei der Testbeantwortung“ (Hartig et al., 2020, S. 538) in Folgestudien genauer zu untersuchen. So wurde etwa mit einer leistungsheterogenen Stichprobe aus der vorliegenden Kohorte direkt anschließend an die Aufgabenkonstruktion ein Interview durchgeführt, in welchem sie die schrittweisen Überlegungen, die sie zu ihrem Aufgabenset geführt hatten, erläutern sollten. Die Auswertung der Interviews war nicht Teil der vorliegenden Arbeit, könnte aber ergänzend zur Validierung beitragen.¹⁸³

Zusammenfassend liegen für die vorliegende Testwertinterpretation erste theoretische und hypothesenbasierte Befunde vor, welche die Interpretation der Aufgabenkonstruktions-Testwerte als Indikatoren für vernetztes Professionswissen stützen. Es besteht jedoch noch keine belastbare Evidenz, weil die Forschung hier noch viele Desiderate aufweist. Vorliegendes Instrument soll demnach als eine Möglichkeit in den Diskurs eingebracht werden, vernetztes Professionswissen messbar zu machen, welche durch zukünftige Befunde verifiziert oder falsifiziert werden muss.

Abschließend muss noch die *Raumsituation* als möglicher Störfaktor angesprochen werden, da das vernetzte Treatment₁

¹⁸³ Berücksichtigt werden müsste dabei allerdings, dass es sich bei den Interviewdaten, auch wenn direkt im Anschluss an den schriftlichen Test erhoben, um eine Retrospektive handelt und somit nur verbalisierbare, bewusst rekonstruierbare Denkprozesse erfragt werden. Eine ad hoc Situation müsste man z. B. durch *Lautes Denken* während der Bearbeitung herstellen.

im Didaktischen Labor (DiLab) der Universität Passau durchgeführt wurde, während die anderen Seminare in ‚normalen‘ Seminarräumen stattfanden.¹⁸⁴

8.3.3 Ausblick

Wenn es in vielen der QLB-Projekte, die sich mit der Vernetzung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik beschäftigen, darum geht, wie es ermöglicht werden kann, dass die Studierenden Verbindungen, Unterschiede, Schnittstellen, Parallelen zwischen verschiedenen Fächern identifizieren und nutzbar machen können, dann macht es Sinn, dies gezielt zu schulen. Die Fokussierung auf vernetzte Produkte, wie sie durch Aufgabenkonstruktion entstehen, ist möglicherweise ein wichtiger Baustein. Aber darüber hinaus braucht es gesonderte Lerngelegenheiten, um den Vernetzungsprozess zu initiieren. Es wird daher hier vorgeschlagen, eine Kombination aus de-fragmentierenden Prompts und vernetzenden Problemstellungen (z. B. Entwicklung von Aufgaben, Lernmaterialien etc.) bzw. einer konstruktiven Erarbeitung von Phänomenen mit fächerübergreifender Relevanz als ‚Grundkonzept‘ für vernetzte Lehr-Lernarrangements festzuhalten (vgl. Kap. 2.2.2.1). Grundsätzlich sollte, so die Meinung der Autorin dieser Arbeit, die Schulung des vernetzten Professionswissens als ebenso relevanter Lerninhalt gewertet werden wie die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalte. Denn dieses prozedurale vernetzte Professionswissen ist die Grundlage für Flexibilität und Transfer zwischen dem Gelernten. Wie bereits in der Einleitung angerissen, kann das Bearbeiten interdisziplinärer Problemstellungen die „wissenschaftliche[] Wahrnehmungsfähigkeit[]“ (Mittelstraß, 2015, S. 155; i. Orig. hervorg.), im Sinne einer vorausschauenden

184 Das Didaktische Labor ist ein Seminarraum mit Medienausstattung, flexiblem Mobiliar und vielfältigem Moderations- und Gestaltungsspielraum durch z. B. durchgehende Pinnwandsysteme, Moderationsmaterialien, Bühnenelemente etc. In einer projektinternen Fragebogen-Evaluation in SKILL stimmten die Teilnehmenden der Studierendengruppe in Treatment₁ der Aussage mehrheitlich zu, dass die räumliche Organisation zu einer guten Lernatmosphäre beigetragen habe. Allerdings sahen ca. die Hälfte der Studierenden die Seminargestaltung nicht notwendigerweise an die räumliche Situation gebunden (51 Prozent der Teilnehmenden gab an, dass das Seminar auch in einem anderen Seminarraum hätte stattfinden können). Aus Sicht der Dozierenden in diesem Treatment unterstützte die räumliche Situation die didaktische Gestaltung des Seminars, insbesondere bei interaktiven Phasen, aber ein maßgeblicher Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden wurde nicht angenommen.

Problementwicklung, schulen. Und Haan (2008) sieht Bildungsinstitutionen in der Verantwortung, nicht nur archivarisches Wissen zu vermitteln, sondern „kontextualisierte, zum Handeln befähigende Möglichkeiten der Problembewältigung“ (S. 29) zu gestalten, die die Lernenden hinsichtlich einer „Ausweitung von Gestaltungsmöglichkeiten“ (ebd.) professionalisieren. Das Thema ‚Vernetzung in der Lehrerbildung‘ scheint daher gerade mit Blick auf die Entwicklung nachhaltiger und zukunftsgestaltender Lehrkräftekompetenzen signifikant, weil es hierzu womöglich einen Beitrag leisten kann. Derartige Fragestellungen und Phänomene mit fächerübergreifender Relevanz zu identifizieren und dazu passende de-fragmentierende Prompts zu entwerfen sowie deren evidenzbasierte Evaluierung, wäre eine zukunftsweisende Aufgabe der an Lehrerbildung beteiligten Akteurinnen und Akteure.

Als weitere mögliche Anschlussforschung wäre der langfristige Effekt de-fragmentierender Prompts (auch in Kombination mit vernetzenden Produkten und Anwendungsbezügen) zu untersuchen. Prüfen könnte man auch die Flexibilität des Lerneffekts, der durch de-fragmentierende Prompts in dieser Studie errechnet wurde. Ist die durch das Treatment professionalisierte kognitive Fähigkeit, zwischen einzelnen, separierbaren mentalen Verarbeitungseinheiten Beziehungen herzustellen, auch auf andere vernetzte Problemstellungen übertragbar? Welche weiteren Indikatoren (neben der Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion oder der Identifikation von Textverstehensproblemen, dem Concept Mapping oder der Entwicklung bzw. Analyse von Lernmaterialien) könnten forschenseitig gesetzt werden, um Vernetzungsleistung sichtbar zu machen? Welche erweisen sich als valide?

Weiter wäre es gewinnbringend, die in dieser Arbeit entwickelten *Basisannahmen zu de-fragmentierenden Lehr-Lernarrangements* einer empirischen Überprüfung zu unterziehen (Kap. 2.2.1.2; Abb. 4). Das Bedürfnis nach einer gemeinsamen Sprache,

nach „Heuristiken für den fächerübergreifenden Transfer“¹⁸⁵ oder auch nach Design-Prinzipien bzw. orientierenden Leitfragen ist im Fachdiskurs weiterhin manifest (Bikner-Ahsbahs, 2020). Die in dieser Arbeit entwickelten theoretischen Basisannahmen zu de-fragmentierenden Lehr-Lernarrangements ermöglichen es, Lerngelegenheiten mit ganz unterschiedlichen Synthesegraden kriterienbasiert zu operationalisieren. Welches der Lehr-Lernformate mit niedrigem, mittlerem oder hohem Synthesegrad den höchsten Effekt auf die Professionalisierung der Studierenden hat, ist eine Anschlussfrage, welche in vorliegender Arbeit nur theoretisiert, nicht aber empirisch beforscht wurde. Auch einzelne de-fragmentierende Prompts (z. B. nur solche, die metareflexive Lernstrategien evozieren) könnten hinsichtlich direkter Effekte experimentell in den Blick genommen werden.

Insgesamt besteht das Problem, dass unklar ist, wie nachhaltig Lehr-Lernarrangements vernetztes Professionswissen anbahnen: Wie dauerhaft sind die Ergebnisse aus den QLB-Projekten und wie anwendbar sind sie auf andere Standorte? Es ist auch noch nicht geklärt, ob Studierende, die Vernetzungsgewinnungen während ihres Studiums genossen haben, wirklich besser vorbereitet sind auf das Berufsfeld Schule. Vernetzung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik als ‚Heiligen Gral‘ zu stilisieren wäre daher sicher fehlgeleitet. Dennoch ist die Idee, Studierende hinsichtlich Vernetzungs- bzw. Transformationsprozessen zu sensibilisieren, hoch aktuell und zukunftsrelevant.

Denn die Fähigkeit zur Vernetzung wird bereits von Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison und Weigel (2006) als eine zentrale Zukunftskompetenz identifiziert, die zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigt (S. 4). Bei ihnen immer mit einem Brückenschlag in das Thema Digitalisierung, hier aber grundsätzlich relevant, definieren die Autor*innen als zentrale Fertigkeit „Networking“ als „the ability to search for, synthesize, and disseminate

185 Hierzu wurden auf dem Symposium *Zukunftsweisende Perspektiven zur Verzahnung und Vernetzung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik* aus dem Projekt *Digi-Spotlights* an der Universität Bremen erste Überlegungen in einem Impulsvortrag vorgestellt. Die zugrundeliegende Publikation ist zum Zeitpunkt dieser Dissertation noch nicht veröffentlicht, daher muss die Erwähnung skizzenhaft bleiben. Siehe hierzu ergänzend auch Bikner-Ahsbahs (2020).

information“ und ergänzen dies u. a. um die ebenso notwendige Grundfertigkeit des kreativen Probehandelns, des Spielens als „the capacity to experiment with one’s surroundings as a form of problem-solving“ (ebd.). Auch Davies, Fidler und Gorbis (2011) sehen die „literacy in and ability to understand concepts across multiple disciplines“ (S. 11) als „future work skill“ (S. 3). Diese identifizierten Zukunftskompetenzen verweisen darauf, dass Vernetzung und deren Einübung durch Settings, die ein exemplarisches und problemlösendes Arbeiten ermöglichen (wie es viele der de-fragmentierenden Prompts tun), notwendiger Teil einer Lehrerbildung sein sollten, die Lehramtsstudierende auf eine hochkomplexe, dynamische und unvorhersehbare Zukunft vorbereitet. So fordert etwa Hallet (2013): „Jedes Curriculum und jede Lehrveranstaltung müssen sich also auch danach befragen lassen, ob sie die zukünftigen Lehrer/-innen mit jenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen ausstatten, die sie angesichts erheblicher kultureller Dynamiken und sich rapide verändernder professioneller Anforderungen benötigen“ (S. 10).

Wie eine Lehrerbildung, die auch Transformationsprozesse der Gesellschaft, der Fächer und des Bildungswesens mitdenkt, aussehen kann, das bleibt ein großes offenes (Forschungs-)Feld, in dessen Gestaltung Lehramtsstudierende genauso eingebunden werden sollten wie Innovator*innen aus Politik, Öffentlichkeit, Schule und Hochschule. Wie Vernetzung statt Addition in der (Deutsch-)Lehrerbildung gestaltet werden kann, für diesen wichtigen Diskurs will vorliegende Treatmentstudie am Beispiel Textverstehen und Aufgabenkonstruktion ein Beitrag und eine Impulsgeberin sein.

- Abraham, U. (2008). Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur. In H. Rösch (Hrsg.), *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 13–26). Frankfurt am Main: Lang.
- Abraham, U. & Müller, A. [Astrid]. (2009). Aus Leistungsaufgaben lernen. *Praxis Deutsch*, (214), 4–12.
- Aichinger, I. (1954). *Der Gefesselte. Erzählungen*. Frankfurt a. Main: Fischer Verlag.
- Allkemper, A. & Eke, N. O. (2016). *Literaturwissenschaft* (UTB Basics, Bd. 2590, 5., aktualisierte Aufl.). Paderborn: Wilhelm Fink.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. et al. (Eds.). (2009). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J. et al. (2007). *Förderung von Lesekompetenz. Expertise, Bildungsreform* Bd. 17. Zugriff am 18.12.2020. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/docview/27/10419886/#file=/storage/27/10419886/10419886.pdf>
- Artelt, C. & Schlagmüller, M. (2004). Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 169–196). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W., Schiefele, U. & Lehmann, R. (2004). Die PISA-Studie zur Lesekompetenz. Überblick und weiterführende Analysen. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 139–168). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Augst, G., Disselhoff, K., Henrich, A., Pohl, T. & Völzing, P.-L. (Hrsg.). (2007). *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2017). Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 25–53). Münster: Waxmann.
- Bamberger, R. & Vanecek, E. (1984). *Lesen-Verstehen-Lernen-Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache*. Wien: Jugend und Volk.
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M. & Wilkinson, B. (2004). The Effects of School-Based Writing-to-Learn Interventions on Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29–58. <https://doi.org/10.3102/00346543074001029>
- Bannert, M. (2009). Promoting Self-Regulated Learning Through Prompts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(2), 139–145. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.2.139>
- Barte, B., Landgraf, J. & Mühlhng, A. (2020). Concept Maps zur Erfassung professionsbezogener Wissensanteile. In T. Heinz, B. Brouër & M. Janzen (Hrsg.), *Formen der (Re-)Präsentation fachlichen Wissens. Ansätze und Methoden für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften* (S. 79–94). Münster: Waxmann.
- Barzel, B., Eichler, A., Holzäpfel, L., Leuders, T., Maaß, K. & Wittmann, G. (2016). Vernetzte Kompetenzen statt trägen Wissens. Ein Studienmodell zur konsequenten Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schulpraxis. In A. Hoppenbrock, R. Biehler, R. Hochmuth & H.-G. Rück (Hrsg.), *Lehren und Lernen von Mathematik in der Studieneingangsphase. Herausforderungen und Lösungsansätze* (S. 33–50). Wiesbaden: Springer Spektrum.

- Bauer, J., Diercks, U., Rösler, L., Möller, J. & Prenzel, M. [M.]. (2013). Lehramtsstudium in Deutschland. Wie groß ist die strukturelle Vielfalt? *Unterrichtswissenschaft*, 40(2), 101–120.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). *Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277–337). Wiesbaden: Springer VS.
- Baurmann, J. & Kammler, C. (2012). Interpretationsaufgaben stellen – Interpretationen bewerten. *Praxis Deutsch – Zeitschrift für den Deutschunterricht*, 39(234), 4–12.
- Becker, E. (1999). Lehramtsausbildung – Illusionen ohne Ende? Plädoyer für einen Neuanfang am Beispiel Hessen. In F.-O. Radtke (Hrsg.), *Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität ; Dokumentation des Tages der Lehrerbildung an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt am Main, 16. Juni 1999* (S. 46–60). Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswiss. der Johann-Wolfgang-Goethe-Univ.
- Becker, S., Hummel, C. & Sander, G. (Hrsg.). (2006). *Grundkurs Literaturwissenschaft* (Reclams Universal-Bibliothek, Nr. 17662). Stuttgart: Reclam.
- Becker-Mrotzek, M. (2014). Bildungsstandards und Schreibaufgaben. In H. Feilke, T. Pohl & W. Ulrich (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 481–500). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.). (2015). *Bildungsstandards aktuell. Deutsch in der Sekundarstufe II* (Dr. A1). Braunschweig: Diesterweg.
- Behrens, U., Bremerich-Vos, A., Krelle, M., Böhme, K. & Hunger, S. (Hrsg.). (2016). *Bildungsstandards Deutsch: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungs-ideen; mit CD-ROM* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey a. London: Erlbaum.
- Berg, S. (2001). *Das Unerfreuliche zuerst. Herrengeschichten*. Köln: KiWi.
- Bergmann, M. (2010). Der integrative Ansatz in der transdisziplinären Forschung. In M. Bergmann, T. Jahn, T. Knobloch, W. Krohn, C. Pohl & E. Schramm (Hrsg.), *Methoden transdisziplinärer Forschung. Ein Überblick mit Anwendungsbeispielen* (S. 18–46). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Berliner, D. C. (2005). The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality. *Journal of Teacher Education*, (56), 205–213.
- Berthold, K., Nückles, M. & Renkl, A. (2007). Do Learning Protocols Support Learning Strategies and Outcomes? The Role of Cognitive and Metacognitive Prompts. *Learning and Instruction*, 17(5), 564–577. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.007>
- Berwanger, K. (2012). Impulse für die Germanistik? Lehramt und wissenschaftliche Nachwuchsausbildung in den kleinen Geisteswissenschaften. In M.-G. Dehrmann & J. Standke (Hrsg.), *Germanistik und Lehrerbildung. Debatten und Positionen* (S. 118–121). Göttingen: V&R unipress GmbH.
- Beschluss der Universitätsleitung. (2013). *Richtlinien für die sprachliche Gleichbehandlung von Frauen und Männern in der externen und internen Kommunikation an der Universität Passau, Universität Passau*. Zugriff am 15.11.2023. Verfügbar unter: https://www.hilfe.uni-passau.de/file-admin/dokumente/frauenbuero/Aktuelles/richtlinien_gendergerechte_sprache_2013-04-09.pdf
- Bikner-Ahsbahs, A. (Hrsg.). (2020). *Spotlights Lehre. Transferpaket zur Verzahnung und Vernetzung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik*: Universität Bremen. <https://doi.org/10.26092/elib/99>
- Bikner-Ahsbahs, A. & Mehlmann, N. (2020). Einleitung. In A. Bikner-Ahsbahs (Hrsg.), *Spotlights Lehre. Transferpaket zur Verzahnung und Vernetzung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik* (S. 7–10). Universität Bremen.

- 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. Kaier, G. Nold, K. Schwippert et al. (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (S. 7–24). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Haudeck, H., Kaier, G., Nold, G. [Günther], Schwippert, K. et al. (Hrsg.). (2011). *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Kaiser, G., Nold, G. [Günther], Haudeck, H., Keßler, J.-U. et al. (Hrsg.). (2013). *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., König, J., Busse, A., Suhl, U., Benthien, J., Döhrmann, M. et al. (2014). Von der Lehrerausbildung in den Beruf. Fachbezogenes Wissen als Voraussetzung für Wahrnehmung, Interpretation und Handeln im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 509–542.
- Blömeke, S., Lehmann, R., Seeber, S., Schwarz, B., Kaiser, G., Felbrich, A. et al. (2008). Niveau- und institutionenbezogene Modellierungen des fachbezogenen Wissens. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (S. 105–134). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Risse, J., Müller, C. [Christiane], Eichler, D. & Schulz, W. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. *Unterrichtswissenschaft*, 34(4), 330–357.
- BLV. (2013). *Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes vom 12. April 2013*. Zugriff am 05.02.2020. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/files/bund_laender_vereinbarung_qualitaetsoffensive_lehrerbildung.pdf
- BMBF. (2014). *Bekanntmachung Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, Bundesministerium für Bildung und Forschung*. Zugriff am 21.03.2020. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-951.html>
- BMBF. (2016). *Neue Wege in der Lehrerbildung. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Rostock: Bertelsmann Verlag.
- Boelmann, J. (2014). Literarisches Lernen spielend realisieren. *kj&m – Achtung Spoiler! Rezeption und Ästhetik aktueller Fernsehserien*, 66(1), 69–78.
- Boelmann, J. (2015). *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen. Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium*. Zugl.: Bochum, Univ., Diss., 2013. München: kopaed.
- Boelmann, J. (2018). Literarisches Verstehen. In J. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik* (S. 203–220). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Boelmann, J. & Klossek, J. (2013). Das Bochumer Modell literarischen Lernens. In D. A. Frickel & J. Boelmann (Hrsg.), *Literatur – Lesen – Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp* (S. 43–66). Frankfurt a. M.: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Boelmann, J., Klossek, J. & König, L. (2020). *Dossier zum Bochumer Modell literarischen Verstehens*. Zugriff am 15.09.2020. Verfügbar unter: https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/user_upload/2020_BoelmannKlossekK%C3%B6nig_Dossier_zum_Bochumer_Modell_literarischen_Verstehens.pdf

- Boelmann, J. & König, L. (2021). *Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bogdal, K.-M. (2002). Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule und Lerntheorien. In K.-M. Bogdal & H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 9–29). München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Bogdal, K.-M. (2011). Problematisierung der Hermeneutik im Zeichen des Poststrukturalismus. In H. L. Arnold & H. Detering (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturwissenschaft* (9. Aufl., 137–156). München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Bohnsack, F. (2000). Probleme und Kritik der universitären Lehrerbildung. In M. Bayer (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung* (S. 52–123). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Borowski, A. & Glowinski, I. (2018). Vorwort. In I. Glowinski, A. Borowski, J. Gillen, S. Schanze & J. v. Meien (Hrsg.), *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften* (S. 9–14). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7., vollständig überarb. und erw. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Boyken, T. (2016). Über wissenschaftliche Verwandtschaftsverhältnisse. Versuch einer Einordnung der aktuellen Entwicklungen innerhalb der Deutschdidaktik aus literaturwissenschaftlicher Sicht. In I. Winkler & F. Schmidt (Hrsg.), *Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. „Fremde Schwestern“ im Dialog* (S. 23–42). Frankfurt am Main: Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Bråten, I. & Strømsø, H. I. (2012). Knowledge Acquisition. Constructing Meaning from Multiple Information Sources. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (S. 1677–1680). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_665
- Bräuer, C. (2003). Wider einen falschverstandenen Praxisbezug. Ein zweifacher Weg zur professionsbezogenen Lehrerbildung. *Die Deutsche Schule*, 95(4), 490–498.
- Bräuer, C. & Kernen, N. (2019). Einleitung: Optimale Aufgaben. Bedingungen der Aufgabenstellung und -bearbeitung. In C. Bräuer & N. Kernen (Hrsg.), *Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht. Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik* (S. 9–41). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bredel, U. & Pieper, I. (2015). *Integrative Deutschdidaktik* (StandardWissen Lehramt, Bd. 4101). Stuttgart, Paderborn: UTB; Ferdinand Schöningh. Verfügbar unter: <http://www.utb-studie-book.de/9783838541013>
- Bremerich-Vos, A. (2019). Zum Professionwissen von (zukünftigen) Deutschlehrkräften. Empirische Befunde und offene Fragen. *Didaktik Deutsch*, 24(46), 47–63. <https://doi.org/10.25656/01:21688>
- Bremerich-Vos, A. & Dämmer, J. (2013). Professionelles Wissen im Studienverlauf: Deutsch. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, G. Kaiser, G. Nold, H. Haudeck, J.-U. Keßler et al. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrerbildung aus TEDS-LT* (S. 47–75). Münster: Waxmann.
- Bremerich-Vos, A., Dämmer, J., Willenberg, H. & Schwippert, K. (2011). Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaier, G. Nold, K. Schwippert et al. (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (S. 47–76). Münster: Waxmann.
- Bremerich-Vos, A., Granzer, D., Behrens, U. & Köller, O. (Hrsg.). (2017). Bildungsstandards für die Grundschule: *Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen: mit CD-ROM* (5. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. Teacher's Skills. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen u.a.: Hogrefe.

Brouër, B., Zoyke, A., Kilian, J. & Petersen, I. (Hrsg.). (2018). *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ansätze, Methoden und erste Befunde aus dem LeaP-Projekt an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel*. Münster: Waxmann. Zugriff am 10.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/index.php?elD=download&buchnr=3803>

Brüggemann, J. (2013). Literarische Verstehenskompetenz und ihre Förderung in der Sekundarstufe II. Konstruktionsprinzipien, normative Implikationen und intendierte Wirkungen von Lernaufgaben. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht* (S. 145–170). Weinheim: Beltz.

Brüggemann, J. (2014). Deutschdidaktik und Germanistik. Analyse einer umstrittenen Beziehung. In V. Frederking, A. Krommer, H.-W. Huneke, C. Meier, I. Oomen-Welke, H. Willenberg et al. (Hrsg.), *Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik* (Taschenbuch des Deutschunterrichts / Volker Frederking, Bd. 3, [Neuausg.], S. 143–176). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Buchholtz, C., Doll, J., Stancel-Piqtaq, A., Blömeke, S., Lehmann, R. & Schwippert, K. (2011). Anlage und Durchführung der Studie TEDS-LT. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaier, G. Nold, K. Schwippert et al. (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (S. 25–46). Münster: Waxmann.

Buck, B. & Buck, U. (2014). *InnerInnovation – Innovationen aus eigenem Anbau. Das Kreativhandbuch für systemisches Innovationsmanagement*. Wolkersdorf: Literatur-VSM.

Bühl, A. (2019). *SPSS. Einführung in die moderne Datenanalyse ab SPSS 25* (16., aktualisierte Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.

Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3., aktualisierte und erw. Aufl.). München: Pearson Studium.

Bundesrat Österreich. (2013). Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen. PädagogInnenbildung NEU. In *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich*. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_124/BGBLA_2013_I_124.pdf

Universität Bremen. (2022). *Zukunftsweisende Perspektiven zur Verzahnung und Vernetzung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Call for Papers*. Zugriff am: 15.12.2021. Verfügbar unter: https://gdcp-ev.de/wp-content/uploads/2021/09/Call_Symposium_2022_Bremen_neu.pdf

Cañas, A. J., Carff, R., Hill, G., Carvalho, M. & Arguedas, M. (2005). Concept Maps: Integrating Knowledge and Information Visualization. In S.-O. Tergan & T. Keller (Eds.), *Knowledge and Information Visualization. Searching for Synergies* (vol. 3426, S. 205–219). Berlin: Springer.

Christiansen, B. & Walther, G. (1986). Task and Activity. In B. Christiansen, A. G. Howson & M. Otte (Eds.), *Perspectives on Mathematics Education. Papers Submitted by Members of the Bacomet Group* (S. 243–307). Dordrecht: Springer Netherlands.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hoboken: Taylor and Francis.

Cramer, C. (2020). Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 269–279). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Culler, J. D. (2013). *Literaturtheorie. Eine kurze Einführung* (2., überarb. und aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Reclam.

Dannecker, W. (2012). *Literarische Texte reflektieren und bewerten*. Dissertation. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Dannecker, W. (2016). Lautes Denken. Leise lesen und laut denken. Eine Erhebungsmethode zur Rekonstruktion von ‚Lesespuren‘. In J. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung* (2., durchgesehene Aufl., S. 131–137). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Dawidowski, C. (2020). Komm! Zurück zu dem Offenen, Freund! Aufgabenforschung bei Jochen Heins und Michael Steinmetz. *Didaktik Deutsch*, 25(49), 85–91.

- Dehrmann, M.-G., Plien, C. & Thielking, S. [Siegrid]. (2013). Prometheus, dreifach. Ein Verbundseminar von Fachwissenschaft, Literaturdidaktik und Unterrichtsplanung. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 60(1), 5–14.
- Dehrmann, M.-G. & Standke, J. (2012a). Germanistik und Lehrerbildung – Debatten und Positionen. Einleitung. In M.-G. Dehrmann & J. Standke (Hrsg.), *Germanistik und Lehrerbildung. Debatten und Positionen* (Bd. 2, S. 107–117). Göttingen: V&R unipress GmbH.
- Dehrmann, M.-G. & Standke, J. (Hrsg.). (2012b). *Germanistik und Lehrerbildung. Debatten und Positionen* (Bd. 2). Göttingen: V&R unipress GmbH.
- Dehrmann, M.-G. & Standke, J. (2012c). Welches Verhältnis sollen Fachdidaktik und Fachwissenschaft in der Lehrerbildung haben? *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 59(2), 128.
- Demi, A.-L. (2021). Symmediale Möglichkeiten im Resonanzraum Literaturunterricht. Potenziale aus inklusiver Perspektive. *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, 3(1), 1-23. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2021.1.3>
- Descher, S., Borowski, J., Ferder, F. & Heine, P. D. (2015). Probleme der Interpretation von Literatur. Ein Überblick. In J. Borkowski, S. Descher, F. Ferder & P. D. Heine (Hrsg.), *Literatur interpretieren. Interdisziplinäre Beiträge zur Theorie und Praxis* (S. 11–70). Münster: mentis.
- DGfE-Kommission. (2018). *Jahrestagung der DGfE-Kommission „Professionsforschung und Lehrerbildung“*. Zugriff am 02.12.2019. Verfügbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/PFLB/2018_Professionstagung_Marburg_Flyer.pdf
- Dick, M. (2019a). Grenzüberschreitung. In N. Gruß (Hrsg.), *Gedicht und Gesellschaft 2019* (Jahrbuch für das neue Gedicht, 50/53, S. 50–51). Frankfurt, M.: Brentano-Gesellschaft.
- Dick, M. (2019b). *Wissenschaftlich und praktisch zugleich. Der professionelle Blick auf Kinderliteratur*, DiLab. Raum für Lehrinnovationen. Zugriff am 12.06.2020. Verfügbar unter: <https://blog.dilab.uni-passau.de/wissenschaftlich-und-praktisch-zugleich-der-professionelle-blick-auf-kinderliteratur/>
- Dick, M. (2021a). *Digital Narration. Die Lerngeschichte als Podcast*. Lightning Talks im Rahmen der Sektion „Narrative Evaluation und Gemeinschaft in der (digitalen) Hochschullehre“ – U:FF 2021. Zugriff am 23.03.2022. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=vggj1GsK7mQ>
- Dick, M. (2021b). Multimodal – problemlösend – partizipativ. Studierende entwickeln digitale interaktive Unterrichtsbausteine. *K:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 4(2), 137–157. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.2.7>
- Dick, M. & Scheubeck, T. (2018). „Aufgabenkonstruktion“ als Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis? Eindrücke aus einer Treatmentstudie in der Deutschlehrerbildung. Vortrag im Rahmen des Kolleg-Kongresses und Dies Comenius ‚Mythos Praxisorientierung‘. Regensburg: 18.–19.07.2018. Zugriff am 08.12.2020. Verfügbar unter: https://www.uni-regensburg.de/koleg/medien/i_1_dick_scheubeck_-_aufgabenkonstruktion_als_schnittstelle_zwischen_theorie_und_praxis.pdf
- Dick, M. & Seefried, R. (2019). De-Fragmentierung in der Deutschlehrer*innenbildung. Herausforderungen und Potenziale interdisziplinärer Lehre zur Vermittlung literarischer Kompetenz. *Spuren – Netze – Horizonte. Potenzial der Semiotik in der Lehrer*bildung*, (7), 151–178. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: http://www.kultursemiotik.com/wp-content/uploads/2020/01/SKMS_2019_7_Spuren_Netze_Horizonte.pdf
- Dick, S. J., Wegst, G. & Dick, I. (2017). *Wertschätzung – Wie Flow entsteht und die Zahlen stimmen. Impulse und Praktiken zur Gestaltung gelingender Zusammenarbeit*. München: Franz Vahlen.
- Dilthey, W. (1970). *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den geisteswissenschaften. Einleitung von Manfred Riedel*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dilthey, W. (1994). *Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens ; zweite Hälfte: Abhandlungen zur Poetik, Ethik und Pädagogik*. Stuttgart: Teubner.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>

Dornhauser, C. (2018). Lernziele formulieren. In A. Schilcher, K. Finkenzeller, C. Knott, F. Pronold-Günthner & J. Wild (Hrsg.), *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte* (S. 85–100). Seelze: Kallmeyer.

Dürr, S. (2015). Die Vermittlungsebene von Texten analysieren. In A. Schilcher & M. Pissarek (Hrsg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* (3., korrigierte und ergänzte Aufl., S. 229–260). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Düwel, F., Hillegeist, A. & Niethammer, M. (2022). Qualität beruflicher Lernaufgaben. Implikationen für die fachliche und berufs-/fachdidaktische Professionalisierung von Lehrkräften. In S. Anselmann, U. Faßbauer, H. Nepper & L. Windelband (Hrsg.), *Berufliche Arbeit und Berufsbildung zwischen Kontinuität und Innovation*. Bielefeld: wbv Media.

Eco, U. (2002 [1972]). *Einführung in die Semiotik* (9., unveränd. Aufl.). München: Fink.

Eco, U. (2004a). *Die Grenzen der Interpretation* (3. Aufl.). München: Dt. Taschenbuch-Verl.

Eco, U. (2004b). *Zwischen Autor und Text. Interpretation und Überinterpretation* (2. Aufl.). München: Dt. Taschenbuch-Verl.

Efron, B. (1979). Bootstrap Methods: Another Look at the Jackknife. *The Annals of Statistics*, 7(1). <https://doi.org/10.1214/aos/1176344552>

Ehlers, S. (2010). *Studienbuch zur Analyse und Didaktik literarischer Texte* (Deutschunterricht Grundwissen Literatur, Bd. 4). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Eikenbusch, G. (2001). *Qualität im Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Eiseler, N. (2010). *Der Einfluss von Misserfolgsstress auf die Intelligenzleistung in Abhängigkeit von dem Leistungsmotiv*. Diplomarbeit. Universität Regensburg. Zugriff am 25.08.2022. Verfügbar unter: https://epub.uni-regensburg.de/23842/1/Eiseler_Nicole_DA_2010.pdf

Euler, D. & Sloane, P. F. (Hrsg.). (2014). Design-Based Research [Themenheft]. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (ZBW) (Beiheft 27). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Evens, M., Elen, J., Larmuseau, C. & Depaepe, F. (2018). Promoting the Development of Teacher Professional Knowledge. Integrating Content and Pedagogy in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 75, 244–258. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.001>

Feilke, H., Lehnen, K., Rezat, S. & Steinmetz, M. (2016). *Materialgestütztes Schreiben lernen. Grundlagen – Aufgaben – Materialien* (Sekundarstufen I und II, Druck A). Braunschweig: Schroedel Westermann.

Feindt, A., Rott, D. & Altrichter, H. (2020). Aktionsforschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 733–740). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3. <https://doi.org/10.2307/1167381>

Fichten, W. & Weyland, U. (2020). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 673–680). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Fingerhut, K. (1995). Das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der Zeit von 1964 bis 1994. In L. Jäger (Hrsg.), *Germanistik. Disziplinäre Identität und kulturelle Leistung; Vorträge des Deutschen Germanistentages 1994* (S. 87–104). Weinheim: Beltz Athenäum.

Fix, U. (2013). Aktuelle linguistische Textbegriffe und der literarische Text. In U. Fix (Hrsg.), *Sprache in der Literatur und im Alltag. Ausgewählte Aufsätze* (S. 37–72). Berlin: Frank & Timme GmbH.

Förster, J. (2002). Analyse und Interpretation. Hermeneutische und poststrukturalistische Tendenzen. In K.-M. Bogdal & H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 231–246). München: Dt. Taschenbuch-Verl.

- Franck, J. (2012). *Bauchlandung. Geschichten zum Anfassen*. Frankfurt am Main: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Frederking, V. (2013). Symmedialer Deutschunterricht. In V. Frederking, A. Krommer & C. E. Meier (Hrsg.), *Literatur- und Mediendidaktik* (2., neu bearb. und erw. Aufl., S. 535–567). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Frederking, V. (2014). Deutschdidaktik als transdisziplinäre, anwendungs- und grundlagenorientierte empirische Wissenschaft. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 61(2), 109–119.
- Frederking, V. & Albrecht, C. (2016). Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht. Theoretische Modellierung und empirische Erforschung unter besonderer Berücksichtigung ‚emotionaler Aktivierung‘. In M. Krelle & W. Senn (Hrsg.), *Qualitäten von Deutschunterricht* (S. 57–81). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Frederking, V. & Brüggemann, J. (2012). Literarisch kodierte, intendierte bzw. evozierte Emotionen und literarische Verstehenskompetenz. Theoretische Grundlagen einer empirischen Erforschung. In D. A. Frickel, C. Kammler & G. Rupp (Hrsg.), *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme* (S. 15–40). Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag; Klett Sprachen.
- Frederking, V. & Henschel, S. (2016). Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik am Beispiel des Projekts Literarästhetische Urteils- und Verstehenskompetenz (LUK). In I. Winkler & F. Schmidt (Hrsg.), *Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. „Fremde Schwestern“ im Dialog* (S. 71–100). Frankfurt am Main: Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Frederking, V., Meier, C., Brüggemann, J., Gerner, V. & Friedrich, M. (2011). Literarästhetische Verstehenskompetenz. theoretische Modellierung und empirische Erforschung. *Zeitschrift für Germanistik*, 21(1), 131–228. Projektbericht. https://doi.org/10.3726/92132_131
- Freudenberg, R. (2012). *Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte. Eine qualitativ-empirische Untersuchung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94137-0>
- Freudenberg, R. (2016). Das Literarische literarischer Texte. Was nötig zu wissen ist. In T. Möbius & M. Steinmetz (Hrsg.), *Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte* (S. 29–41). Frankfurt a.M: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Freudenberg, R. (2017). Literaturvermittlung als interdisziplinäre Aufgabe. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kooperationsseminare nach dem Praxissemester. In S. Schiedermaier (Hrsg.), *Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch* (S. 189–205). München: ludicium.
- Freudenberg, R., Winkler, I., Gallmann, P. & Petersdorff, D. von (2014). Von der Fachwissenschaft über die Fachdidaktik in den Schulunterricht und zurück. Ein Veranstaltungskonzept zur Verknüpfung wissenschaftlicher und praktischer Perspektiven. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 162–176). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Freyermuth, G. S. (2020). Schrift und Bild in transmedialen Erzählungen und digitalen Spielen. *Der Deutschunterricht*(5), 55–64.
- Fries, M. (2002). Abitur und Studienerfolg. Welchen „Wert“ hat das Abitur für ein erfolgreiches Studium? *Beiträge zur Hochschulforschung*, 24(1), 30–51.
- Frister, J. (2018). Fortentwicklung von Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. In I. Glowinski, A. Borowski, J. Gillen, S. Schanze & J. v. Meien (Hrsg.), *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften* (S. 15–28). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Fritzsche, J. (2006). *Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht auf dem Prüfstand*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

- Fuchs, M. (2007). *Change Management an Hochschulen. Die strategische Integration von Bildungsinnovationen*. Univ., Diss., 2007. Hamburg: Kovač.
- Führer, C. (2017). Multimodale Texte in der Hochschuldidaktik. Lehramtsstudierende rekonstruieren und reflektieren das Lesen und Schreiben von SekundarschülerInnen zu multimodalen Texten“. *Leseforum* 1, 1–19. Zugriff am 09.07.2022. Verfügbar unter: https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/601/2017_1_Fuehrer.pdf
- Funke, J. (2003). *Problemlösendes Denken*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Funke, J. (Hrsg.). (2006). *Denken und Problemlösen*. Göttingen: Hogrefe.
- Gadamer, H.-G. (1986). Vom Zirkel des Verstehens. In H.-G. Gadamer (Hrsg.), *Gesammelte Werke, Bd. 2. Hermeneutik II. Wahrheit und Methode. Ergänzungen*. Refister (S. 57–65). Tübingen: Mohr.
- Gahn, J. (2012). Protokollaten zur Analyse literarischer Verstehensprozesse. Beispielhafte Auswertung eines Laut-Denk-Protokolls. In I. Pieper & D. Wieser (Hrsg.), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation* (S. 193–210). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gahn, J. (2018). *Irritierendes lesen. Eine empirische Studie zum literarischen Verstehen Jugendlicher*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gailberger, S. (2007). Die Mentalen Modelle der Lehrer elaborieren. In H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts* (S. 24–36). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Gardt, A. (2017). Interpretation. In A. Betten, B. Wanning & U. Fix (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Literatur* (S. 487–508). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Giesecking, B. (2013). Dietrich, der Regenschirm. In B. Giesecking (Hrsg.), *Das große Buch der Wünsche. [Geschichten & Gedichte]* (S. 32-35). Oldenburg: Lappan.
- Gil, L., Bråten, I., Vidal-Abarca, E. & Strømsø, H. I. (2010). Summary versus Argument Tasks when Working with Multiple Documents: Which Is Better for Whom? *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 157–173. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.11.002>
- Girmes, R. (2014). ‚Allgemeine Didaktik‘ als Theorie der sich stellenden Aufgaben. In P. Blum-schein (Hrsg.), *Lernaufgaben. Didaktische Forschungsperspektiven* (S. 10–23). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Glogger, I., Holzäpfel, L., Schwonke, R., Nückles, M. & Renkl, A. (2009). Activation of Learning Strategies in Writing Learning Journals. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(2), 95–104. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.2.95>
- Glowinski, I., Borowski, A., Gillen, J., Schanze, S. & Meien, J. v. (Hrsg.). (2018). *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Glowinski, I., Unverricht, K. & Borowski, A. (2018). Erweitertes Fachwissen für den schulischen Kontext als konzeptuelle Grundlage von berufsspezifischen Anteilen des fachwissenschaftlichen Studiums sowie von Fachdidaktik und Fachwissenschaft vernetzenden Lehrveranstaltungen. In I. Glowinski, A. Borowski, J. Gillen, S. Schanze & J. v. Meien (Hrsg.), *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften* (S. 103–124). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Goldenbaum, A. (2012). *Innovationsmanagement in Schulen. Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines Sozialen Lernprogramms*. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 2011. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19425-7>
- Goldenbaum, A. (2013). Implementation von Schulinnovationen. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (Bd. 21, S. 149–172). Wiesbaden: Springer VS.

- Graichen, M., Wegner, E. & Nückles, M. (2019). Wie können Lehramtsstudierende beim Lernen durch Schreiben von Lernprotokollen unterstützt werden, dass die Kohärenz und Anwendbarkeit des erworbenen Professionswissens verbessert wird? *Unterrichtswissenschaft*, 47(1), 7–28. <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00042-x>
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8>
- Grospietsch, F. & Mayer, J. [Jürgen] (2018). Lernen mittels Konzeptwechsel in der Hochschuldidaktik. In M. Meier, K. Ziepprecht & J. Mayer (Hrsg.), *Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen* (S. 149–162). Münster: Waxmann.
- Grossman, P. L., Wilson, S. M. [S. M.] & Shulman, L. S. [L. S.] (1989). Teachers of Substance. Subject Matter Knowledge for Teaching. In M. Reynolds (Hrsg.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher* (S. 23–36). New York: Pergamon.
- Grübel, R. (2011). Formalismus und Strukturalismus. In H. L. Arnold & H. Detering (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturwissenschaft* (9. Aufl., S. 386–408). München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Gruber, H. [Heinz], Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmacher (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139–156). Göttingen: Hogrefe.
- Grzesik, J. (2005). *Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Günther, S. L., Fleige, J., Upmeyer zu Belzen, A. & Krüger, D. (2017). Interventionsstudie mit angehenden Lehrkräften zur Förderung von Modellkompetenz im Unterrichtsfach Biologie. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 215–236). Wiesbaden: Springer VS.
- Haan, G. de (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 23–44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hallet, W. (2013). Ansätze, Konzepte und Aufgaben einer literatur- und kulturwissenschaftlichen Hochschuldidaktik. Eine Einleitung. In W. Hallet (Hrsg.), *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele* (S. 3–24). Trier: WVT.
- Hanisch, A. (2015). Kognitive Aktivierung im Rechtschreibunterricht. Konzept und Operationalisierung. In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge* (S. 187–192). Wiesbaden: Springer VS.
- Hanke, E., Hehner, S., Callies, M., Mehlmann, N., Schäfer, I. & Bikner-Ahsbahr, A. (2020). Transferheuristiken auf Basis der Erfahrungen der Umsetzung in den Modellprojekten. In A. Bikner-Ahsbahr (Hrsg.), *Spotlights Lehre. Transferpaket zur Verzahnung und Vernetzung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik* (S. 11–14). Universität Bremen.
- Hanke, E. & Schäfer, I. (2020). Spotlight-Y. In A. Bikner-Ahsbahr (Hrsg.), *Spotlights Lehre. Transferpaket zur Verzahnung und Vernetzung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik* (S. 35–52). Universität Bremen.
- Harari, Y. N. (2015). *Eine kurze Geschichte der Menschheit* (12. Aufl.). München: DVA.
- Härle, G. & Busse, B. (2018a). Im Spannungsfeld der Diskurse. Plädoyer für eine streitbare Lehrerbildung. *heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, 1(1), 9–46. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2018.1-2>
- Härle, G. & Busse, B. (Hrsg.) (2018b). Lehrerbildung im Spannungsfeld der Diskurse [Themenheft]. *heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, 1(2). Heidelberg: Heidelberg University Publishing.

- Härle, G.; Busse, B. & Mahner, S. (2018). Zwischen Pflicht und Kür: Das Heidelberger ‚Verschränkungsmodul‘. In I. Glowinski, A. Borowski, J. Gillen, S. Schanze & J. v. Meien (Hrsg.), *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften* (S. 263–284). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Harr, N., Eichler, A. & Renkl, A. (2014). Integrating Pedagogical Content Knowledge and Pedagogical/Psychological Knowledge in Mathematics. *Frontiers in Psychology*, 5, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00924>
- Harr, N., Eichler, A. & Renkl, A. (2015). Integrated Learning. Ways of Fostering the Applicability of Teachers’ Pedagogical and Psychological Knowledge. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00738>
- Hartig, J.; Frey, A. & Jude, N. (2020). Validität von Testwertinterpretationen. In H. Moosbrugger, A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3. bearb. Aufl., S. 529–545). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4_21
- Harzer, F. (2017). *Literarische Texte interpretieren. Lyrik – Prosa – Drama* (UTB Literaturwissenschaft, Bd. 4634). Paderborn, Stuttgart: Wilhelm Fink; UTB.
- Hashweh, M. Z. (1987). Effects of Subject Matter Knowledge in the Teaching of Biology and Physics. *Teaching and Teacher Education*, (3), 109–120.
- Hashweh, M. (2008). Teacher Pedagogical Constructions: a Reconfiguration of Pedagogical Content Knowledge. *Teaching and Teacher Education*, (11).
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Oxon, New York: Routledge.
- Hattie, J. (2018). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* (4., unv. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Hausenblas, P. (2018). Spannung und Textverstehen. *Die kognitionslinguistische Perspektive auf ein textsemantisches Phänomen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis. A Regression-Based Approach* (Second Edition). New York, London: The Guilford Press.
- Hayes, A. F. (2020a). OMEGA. Macro for SPSS and SAS [Computer software]. Verfügbar unter: <http://afhayes.com/spss-sas-and-r-macros-and-code.html>
- Hayes, A. F. (2020b). PROCESS. Macro for SPSS, SAS, and R (Version 3.5) [Computer software]. Verfügbar unter: <http://www.processmacro.org/index.html>
- Hayes, A. F. & Coutts, J. J. (2020). Use Omega Rather than Cronbach’s Alpha for Estimating Reliability. But... *Communication Methods and Measures*, 14(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>
- Hayes, J. R. (2011). Kinds of Knowledge-Telling. Modelling Early Writing Development. *Journal of Writing Research*, 3(2), 77–92.
- Heckhausen, H. (1972). Discipline and Interdisciplinarity. In OECD (Hrsg.), *Interdisciplinarity. Problems of Teaching and Research in Universities* (S. 83–89). Paris: OECD, Centre for Educational Research and Innovation.
- Heins, J. (2016). Die Rolle von (Teil-)Ergebnissen im Aufgabenverstehens- und Textverstehensprozess zu einem literarischen Prozess. *ZISU*, 5, 28–45.
- Heins, J. (2017). *Lenkungsgrade im Literaturunterricht. Zum Einfluss stark und gering lenkender Aufgabensets auf das Textverstehen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Verfügbar unter: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=4839062>
- Heins, J. (2019). „Das ist, wie ein Formular auszufüllen“. Zum Einfluss unterfordernder Aufgaben auf den Aufgaben- und Textverstehensprozess. In C. Bräuer & N. Kernen (Hrsg.), *Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht. Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik* (S. 121–136). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

- Heizmann, F., Mayer, J. [Johannes] & Steinbrenner, M. (Hrsg.). (2020). *Das literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*.
- Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung. Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9–30). Wiesbaden: Springer VS.
- Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M. & Zaki, K. (2019a). Einleitung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 1–8). Wiesbaden: Springer VS.
- Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M. & Zaki, K. (Hrsg.). (2019b). *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hellmann, K., Ziepprecht, K., Baum, M., Glowinski, I., Grospietsch, F., Heinz, T., Masanek, N. & Wehner, A. (2021). Kohärenz, Verzahnung und Vernetzung: Ein Angebots-Nutzungs-Modell für die hochschulische Lehrkräftebildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2, 311–332.
- Helmers, H. (1972). Didaktik der deutschen Sprache. *Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung* (7. erneut bearb. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Heßler, M. & Mersch, D. (2009). Bildlogik oder Was heißt visuelles Denken? In M. Heßler & D. Mersch (Hrsg.), *Logik des Bildlichen. Zur Kritik der ikonischen Vernunft* (S. 8–62). Bielefeld: transcript.
- Hofer-Krucker, S. & Weber, C. (2020). Das Dialogische Lernen als allgemin didaktischer Rahmen für gelingende Literarische Unterrichtsgespräche. In F. Heizmann, J. Mayer & M. Steinbrenner (Hrsg.), *Das literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen* (S. 133–160). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Hofmann, F., Hagenauer, G. & Martinek, D. (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (Bd. 5473, S. 227–236). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Homberger, D. (2009a). Art. Hermeneutik. In D. Homberger (Hrsg.), *Lexikon Deutschunterricht. Fachwissen für Studium und Schule* (S. 151–152). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Homberger, D. (2009b). Art. hermeneutischer Zirkel. In D. Homberger (Hrsg.), *Lexikon Deutschunterricht. Fachwissen für Studium und Schule* (S. 153). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Homberger, D. (2009c). Art. Interpretation. In D. Homberger (Hrsg.), *Lexikon Deutschunterricht. Fachwissen für Studium und Schule* (S. 177–179). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Homberger, D. (2009d). Art. Strukturalismus. In D. Homberger (Hrsg.), *Lexikon Deutschunterricht. Fachwissen für Studium und Schule* (S. 416). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Homberger, D. (2009e). Art. werkimmanente Methode. In D. Homberger (Hrsg.), *Lexikon Deutschunterricht. Fachwissen für Studium und Schule* (S. 463). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Huber, L. (2000). Das Fach und die Lehrerbildung. In M. Bayer (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung* (S. 183–194). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Hübner, S., Nückles, M. & Renkl, A. (2006). Prompting Cognitive and Metacognitive Processing in Writing-to-Learn Enhances Learning Outcomes. In R. Sun, N. Miyake & Christian Schunn (Hrsg.), *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (S. 357–362). Mahwah: Erlbaum.
- Hummel, C. (2006). Die Gestaltung literarischer Texte. In S. Becker, C. Hummel & G. Sander (Hrsg.), *Grundkurs Literaturwissenschaft* (S. 37–74). Stuttgart: Reclam.
- Hunneshagen, H. (2005). *Innovationen in Schulen*. Univ. Dortmund: Dissertation. Münster et al.: Waxmann.

Hurrelmann, B., Hammer, M. & Stelberg, K. (1996). *Familienmitglied Fernsehen. Fernsehgebrauch und Probleme der Fernseherziehung in verschiedenen Familienformen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-93711-7>.

IBM. (2021). SPSS Statistics (Version 28) [Computer software].

ISB (2022). *LehrPlan PLUS Gymnasium, Jahrgangsstufe 12, Deutsch, Fachlehrpläne*. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Zugriff am 22.07.2022. Verfügbar unter: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/12/deutsch/vertieft>

Institut für Germanistik der Universität Regensburg. Studienplanung Fachstudium Deutsch / Lehramt Grundschule/Hauptschule (ab Sommersemester 2012). Zugriff am 01.04.2021. Verfügbar unter: https://www.uni-regensburg.de/assets/sprache-literatur-kultur/germanistik/uebersichten/studienplanung_gs_a.pdf

Ivo, H. (1977). *Zur Wissenschaftlichkeit der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Vorüberlegungen zu einer ‚Fachunterrichtswissenschaft‘*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.

Jahraus, O. (2011). *Grundkurs Literaturwissenschaft* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett Lernen und Wissen.

Jahraus, O. (2015). *Grundkurs Literaturwissenschaft*. Stuttgart: Klett Lerntaining.

Jakobson, R. (1972 [1960]). Linguistik und Poetik. In J. Ihwe (Hrsg.), *Literaturwissenschaft und Linguistik. Eine Auswahl. Texte zur Theorie der Literaturwissenschaft* (S. 99–135).

Jakubanis, M. (2015). *Literarische Bildung und Migration. Eine empirische Studie zu Lesesozialisationsprozessen bei Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund*. Frankfurt a.M: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05557-3>

Janssen, N. & Lazonder, A. W. (2016). Supporting pre-service teachers in designing technology-infused lesson plans. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(5), 456–467. <https://doi.org/10.1111/jcal.12146>

Jenkins, J. J. (1979). Four Points to Remember. A Tetrahedral Model of Memory Experiments. In L. S. Cermak (Ed.), *Levels of Processing in Human Memory. Papers Presented at a Conference Held in 1977 in Rockport, Mass* (S. 429–446). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J. & Weigel, M. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Chicago, Illinois: MacArthur. Zugriff am 25.02.2021. Verfügbar unter: https://www.macfound.org/media/article_pdfs/jenkins_white_paper.pdf

Jeßing, B. & Köhnen, R. (2017). *Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft* (4., akt. und überarb. Aufl.). Stuttgart: J.B. Metzler Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04494-5>

Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Jonassen, D. H. (2000). Toward a Design Theory of Problem Solving. *Educational Technology Research and Development*, 48(4), 63–85. <https://doi.org/10.1007/BF02300500>

Josting, P. & Maiwald, K. (2007). *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht*. München: kopaed.

Jungert, M. (2014). Was zwischen wem und warum eigentlich? Grundsätzliche Fragen der Interdisziplinarität. In M. Jungert, E. Romfeld, T. Sukopp & U. Voigt (Hrsg.), *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme* (2. Aufl., S. 1–12). Darmstadt: WBG.

Kaiser, G., Bremerich-Vos, A. & König, J. (2020). Professionswissen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 811–818). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Kämper-van den Boogaart, M. (2010). Oberlehrer, Hochschulgermanisten und die Lehrerausbildung. Facetten einer nicht spannungsfreien Kooperation im Zeichen nationalpädagogischer Ideologien. *Zeitschrift für Germanistik*, (2), 265–289.

Kämper-van den Boogaart, M. (2019). Fachdidaktik als Wissenschaft. In M. van den Kämper-Boogaart (Hrsg.), *Deutsch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (Sekundarstufe I+II, 7. Aufl., S. 90–111). Berlin: Cornelsen.

Kämper-van den Boogaart, M. & Pieper, I. (2008). Literarisches Lesen. *Didaktik Deutsch*, (14, Sonderheft), 46–65.

Keller, S. & Bender, U. (Hrsg.). (2012). *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren*. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Kelter, S. (2003). Mentale Modelle. In G. Rickheit, T. Herrmann & W. Deutsch (Hrsg.), *Psycholinguistik – Psycholinguistics. Ein internationales Handbuch* (S. 505–517). Berlin: De Gruyter.

Kepper, M. & Abraham, U. (2016). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung* (ESV basics, Bd. 42, 4., völlig neu bearb. und erw. Aufl.). Berlin: ERICH SCHMIDT VERLAG.

Kintsch, W. (1997). Kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens: Literarische Texte. In K. Reusser (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (Nachdr. der 1. Aufl. 1994, S. 39–54). Bern: Huber.

Kintsch, W. (2005). Comprehension Theory as a Guide for the Design of Thoughtful Questions. *Topics in Language Disorders*, 25(1), 51–64.

Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>

Kiper, H. (2010). Der systematische Ort von Aufgaben in Theorien des Unterrichts. In H. Kiper, W. Meints-Stender, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 44–59). Stuttgart: Kohlhammer.

Kittstein, U., Kugler, S. & Ritthaler, E. (2019). *Grundlagen der Neueren deutschen Literaturwissenschaft*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Kjørup, S. (2009). *Semiotik*. München: Fink.

Kleickmann, T. & Hardy, I. (2019). Vernetzung professionellen Wissens angehender Lehrkräfte im Lehramtsstudium. *Unterrichtswissenschaft*, 47(1), 1–6. <https://doi.org/10.1007/s42010-018-00035-2>

Klein, J. T. (2010). A Taxonomy of Interdisciplinarity. In R. Frodeman, J. T. Klein, C. Mitcham & J. B. Holbrook (Eds.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (S. 15–30). Oxford: Oxford Univ. Press.

Kleinbub, I. D. (2010). *Unterrichtsqualität im Leseunterricht. Eine videobasierte Analyse in vierten Klassen*. Zugl.: Diss. Trier: Wiss. Verl. Trier.

Kleinbub, I. D. (2016). Kriteriengeleitetes Rating. Ein Datenerhebungsverfahren zur Einschätzung von Unterrichtsmerkmalen. In J. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung* (2., durchgesehene Aufl., S. 343–360). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H. [Hans], Prenzel, M. [Manfred] et al. (Hrsg.). (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Zugriff am 15.06.2020. Verfügbar unter: http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienBT/Expertise_Bildungsstandards.pdf

Klossek, J. (2015). *Diagnose, Modellierung und Förderung literarischer Kompetenz am Beispiel der Teilkompetenz „Charaktere“* (Literaturwissenschaft, Bd. 1). Dissertation. Berlin: LIT-Verl.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der, Hrsg.). (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9). Beschlüsse der Kultusministerkonferenz*. Zugriff am 08.10.2020. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf

KMK (Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Hrsg.). (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 16.05.2019*. Zugriff am 16.01.2020. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf

Knapp, D. & Zimmermann, A. (2019). Raumsemantische Grenzen. Ein interdisziplinäres Projekt für die Lehrer*innenbildung. *Spuren – Netze – Horizonte. Potenzial der Semiotik in der Lehrer*inbildung*, (7), 99–122. <https://doi.org/10.15475/skms.2019.2.4>

Knopf, J. (2009). *Literaturbegegnung in der Schule. Eine kritisch-empirische Studie zu literarisch-ästhetischen Rezeptionsweisen in Kindergarten, Grundschule und Gymnasium*. Zugl.: Bayreuth, Univ., Diss., 2008. München: Iudicium.

Kolbe, F.-U. (2004). Verhältnis von Wissen und Handeln. In S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 206–232). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

König, J., Bremerich-Vos, A., Fladung, I. & Glutsch, N. (2020). Planing Competence of Pre-Service German Language Teachers. Conceptualization, Messuarement, and Validation. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, H. A. Pant & M. Toepper (Hrsg.), *Student Learning in German Higher Education. Innovative Measurement Approaches and Research Results* (S. 53–74). Wiesbaden: Springer VS.

König, J., Buchholtz, C. & Dohmen, D. (2015). Analyse von schriftlichen Unterrichtsplanungen. Empirische Befunde zur didaktischen Adaptivität als Aspekt der Planungskompetenz angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 375–404. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0625-7>

König, J., Lammerding, S., Nold, G., Rohde, A., Strauß, S., & Tachtsoglou, S. (2016). Teachers' Professional Knowledge for Teaching English as a Foreign Language: Assessing the Outcomes of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 67, 320–337. <https://doi.org/10.1177/0022487116644956>.

König, L. (2020). *Fiktionswahrnehmung als Grundlage literarischen Verstehens. Eine empirische Studie über den Zusammenhang von Fiktionsverstehen und literarischer Grundkompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

König, L., Steck, L. & Wawrzynek, J. (2016). Kurz-Glossar. In J. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung* (2., durchgesehene Aufl., S. 393–399). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Köster, J. (2003). Konstruieren statt Entdecken. Impulse aus der PISA-Studie für die deutsche Aufgabenkultur. *Didaktik Deutsch*, 8(14), 4–17.

Köster, J. (2004). Konzeptuelle Aufgaben. Jenseits von Orientierungslosigkeit und Gängelei. In J. Köster, W. Lütgert & J. Creutzburg (Hrsg.), *Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Köster, J. (2006). Von der Lebenswelt zur Literatur. Zu Erich Kästner „Fauler Zauber“ (4. Schuljahr). In C. Kammler (Hrsg.), *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe* (S. 50–65). Seelze: Klett Kallmeyer.

Köster, J. (2008). Evaluation von Kompetenzen im Deutschunterricht. Neues Etikett oder bildungspolitische Wende? In H. Rösch (Hrsg.), *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 175–194). Frankfurt am Main: Lang.

Köster, J. (2011). Die Bedeutung des Vorwissens für die Lesekompetenz. In U. Abraham (Hrsg.), *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA* (2., unveränd. Aufl., S. 90–105). Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Köster, J. (2015). Merkmalslisten, Prototypen, Exemplare. Wege zur Didaktisierung von Gattungs- und Genrewissen. *Leseräume*, 2(2), 59–71.

Köster, J. (2016). *Aufgaben im Deutschunterricht. Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen* (Praxis Deutsch). Seelze: Klett / Kallmeyer.

- Köster, J. & Lindauer, T. (2008). Zum Stand wissenschaftlicher Aufgabenreflexion aus deutsch-didaktischer Perspektive. In M. Böhnisch (Hrsg.), *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik* (S. 148–161). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Köstler, V., Kufner, S., Mägdefrau, J. & Müller, C. [Christian] (2018). Vernetzung in der Lehrerbildung – Konzept, Herausforderung und erste Ergebnisse der Evaluation strukturrelevanter Ziele im Passauer SKILL-Projekt. In I. Glowinski, A. Borowski, J. Gillen, S. Schanze & J. v. Meien (Hrsg.), *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften* (S. 285–308). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Krah, H. (2015a). *Einführung in die Literaturwissenschaft. Textanalyse* (2., komplett überarb. und akt. Aufl.). Kiel: Ludwig.
- Krah, H. (2015b). Was ist „Literatursemiotik“? In A. Schilcher & M. Pissarek (Hrsg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* (3., korr. und erg. Aufl., S. 35–54). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy. An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212–218. Zugriff am 12.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>
- Krauss, S., Blum, W., Baumert, J., Brunner, M., Kunter, M. & Jordan, A. (2008). Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der CO-ACTIV-Studie. *Journal für Mathematikdidaktik*, 29, 233–258. <https://doi.org/10.1007/BF03339063>
- Krauss, S. & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 241–261). Münster: Waxmann.
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., Fricke, M., Göhring, A., Hofmann, B. et al. (2017a). Testinstrumente zu FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann et al. (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik : mit neuen Daten aus der COACTIV-Studie*. Münster: Waxmann. Zugriff am 12.01.2021. Verfügbar unter: www.waxmann.com/buch3445
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., Fricke, M., Göhring, A., Hofmann, B. et al. (Hrsg.). (2017b). *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik : mit neuen Daten aus der COACTIV-Studie*. Münster: Waxmann.
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A. & Tepner, O. (2017). Das Forschungsprojekt FALKO. Ein einleitender Überblick. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann et al. (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik: mit neuen Daten aus der COACTIV-Studie* (S. 9–66). Münster: Waxmann.
- Krohne, H. W. & Hock, M. (2015). *Psychologische Diagnostik. Grundlagen und Anwendungsfelder* (2., überarb. und aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kruse, I. (2012). Gut vorlesen. Textpotenziale entfalten. Schulisches Bilderbuchvorlesen in empirischer Überprüfung. In A. Pompe (Hrsg.), *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen. Empirische Befunde. Unterrichtspraktische Entwürfe* (S. 102–121). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Kruse, I. (2013). „... und hier ist dann das Bild.“ – Zum Umgang mit Text-Bild-Korrespondenzen beim schulischen Bilderbuchvorlesen. In I. Kruse & A. Sabisch (Hrsg.): *Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotenziale* (S. 137–150). München: kopaed.
- Kruse, I. (2014). Intermediale Lektüre(n). Ein Konzept für Zu- und Übergänge in intermedialen Lehr- und Lernarrangements. In G. Weinkauff, U. Dettmar, T. Möbius & I. Tomkowiak (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten. Adaption – Hybridisierung – Intermedialität – Konvergenz* (S. 179–198). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Kruse, I. (2015). Im Gestöber der Medien entdecken, erfahren und lernen. Kinderliterarische Medienverbände herausfordernd arrangieren. In M. Dehn & D. Merklinger (Hrsg.), *Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen* (S. 244–257). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Küchler, U. (2019). Hochschuldidaktische Aspekte der Vermittlung von Literatur. In V. Pieper (Hrsg.), *Philologische Erkenntnis. Eine Untersuchung zu den begrifflichen Grundlagen der Literaturforschung* (S. 202–216). Berlin: De Gruyter.
- Kühne, T.; Hillegeist, A.; Ott, M.; Fürstenau, B & Niethammer, M. (2022). Komplexe Lehr-Lern-Arrangements als gemeinsame Aufgabe von Fachwissenschaft und Fachdidaktik. In S. Anselmann; U. Faßhauer; H. H. Nepper & L. Windelband (Hrsg.), *Berufliche Arbeit und Berufsbildung zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 91–104). Bielefeld: wbv Media.
- Kürzinger, A. & Pohlmann-Rother, S. (2014). *Kriterienkatalog Textkorpus 1. Ein Instrument zur Bestimmung von Textqualität in Klasse 1*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- KVFF (Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (KVFF), Hrsg.). (1998). *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*, Universität Kiel. Zugriff am 21.01.2020. Verfügbar unter: https://madipedia.de/images/6/69/1998_03.pdf
- Lammerding, S., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, C. & König, J. (2019). Effekte von Lerngelegenheiten angehender Deutschlehrkräfte auf ihre selbstberichtete Planungskompetenz. Befunde zur Verknüpfung von Komponenten universitärer Ausbildung und Schulpraxis. In C. Führer & F.-M. Führer (Hrsg.), *Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Perspektiven* (S. 77–94). Münster/New York: Waxmann.
- Landgraf, J. (2021). *Verzahnung als Methode, Vernetzung als Ziel. Eine Concept-Map-Studie zum fachbezogenen Professionswissen im Bereich ‚Lesen und Textverstehen‘*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Landgraf, J. & Rutsch, J. (2018). Vernetzt, verzahnt, verknüpft. Ein Pilotversuch zur Förderung der Verzahnung von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken im Bereich Textverstehen. In B. Brouër, A. Burda-Zoyke, J. Kilian & I. Petersen (Hrsg.), *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ansätze, Methoden und erste Befunde aus dem LeaP-Projekt an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel* (S. 51–65). Münster: Waxmann.
- Langer, I. & Schulz von Thun, F. (2007). *Messung komplexer Merkmale in Psychologie und Pädagogik. Ratingverfahren*. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.
- Lassahn, B. (2001). Die kleine süße Sau. In B. Lassahn (Hrsg.), *Das grosse Buch der kleinen Tiere. Zwölf Gutenachtgeschichten* (S. 9-19). Würzburg: Arena.
- Legutke, M. K. (2006). Aufgabe – Projekt – Szenario. Über die großen Perspektiven und die kleinen Schritte. In K.-R. Bausch (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 104–148). Tübingen: Narr.
- Lehmann, T., Rott, B. & Schmidt-Borcherding, F. (2019). Promoting Pre-Service Teachers’ Integration of Professional Knowledge. Effects of Writing Tasks and Prompts on Learning from Multiple Documents. *Instructional Science*, (47), 99–126. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s11251-018-9472-2>
- Lehmann-Wermser, A. & Konrad, U. (2016). Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung. Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines Forschungsprojekts im Bandklassen-Unterricht. In J. Knigge & A. Niessen (eds.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Music Education and Educational Science* (S. 265–280). Münster: Waxmann.
- Lehndorf, H. (2018). Literaturbezogene Interaktionen in literaturwissenschaftlichen Seminaren mit Lehramtsstudierenden. Überlegungen zur Wissenschaftlichkeit in der Lehrerbildung für das Fach Deutsch. *Leseräume*, (4), 21–36.
- Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Regensburg. (2019). *Basismodulklausur: Fachdidaktisches Grundlagenwissen*. Zugriff am 01.04.2021. Verfügbar unter: <https://www.uni-regensburg.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=42518&token=5f6f3a7d2c1a4e-daf5968c9a7f2df6847224ca66>

- Leinhardt, T. & Greeno, J. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, (78), 75–95.
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2014-2017). *Berechnung des Lesbarkeitsindex LIX nach Björnson, Psychometrica*. <https://www.psychometrica.de/lix.html>
- Lessing-Sattari, M. (2015). Hermeneutischer Zirkel reloaded. Perspektiven der Problemlöseforschung auf die Frage der Modellierung und Vermittelbarkeit von Interpretationsprozessen. In M. Lessing-Sattari, A. Meissner, D. Wieser & M. Löhden (Hrsg.), *Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens* (S. 61–89). Frankfurt a. M.: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Lessing-Sattari, M. (2017). *Didaktische Analyse der Metapher. Theoretische und empirische Rekonstruktion von Verstehensanforderungen und Verstehenspotenzialen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften. <https://doi.org/10.3726/b11439>
- Lessing-Sattari, M. & Wieser, D. (Hrsg.). (2013). *Zugänge zu Metaphern – Übergänge durch Metaphern. Kontrastierung aktueller disziplinärer Perspektiven*. München: Wilhelm Fink.
- Lessing-Sattari, M. & Wieser, D. (2018). Lehrkräfte. In J. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik* (S. 41–56). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Leubner, M. & Saupe, A. (2014). *Lesestrategien für die Hypothesenbildung und die Erschließung von Handlungen. Eine empirische Studie zum literarischen Textverstehen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Leubner, M. & Saupe, A. (2016). *Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben* (2., vollständig überarb. und erw. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Leubner, M., Saupe, A. & Richter, M. (2016). *Literaturdidaktik* (3., überarb. und erg. Aufl.). Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110457612>
- Leuchter, M., Reusser, K., Pauli, C. & Klieme, E. (2008). Zusammenhänge zwischen unterrichtsbezogenen Kognitionen und Handlungen von Lehrpersonen. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 165–185). Münster: Waxmann.
- Leuders, T. & Philipp, K. (2014). Entdeckungskompetenzen verstehen, erfassen und fördern – Mathematikaufgaben für entdeckendes Lernen. Aufgabenentwicklung zwischen fachdidaktischer Entwicklungsforschung und empirischer Lehr-Lernforschung. In B. Ralle, S. Prediger, M. Hamann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung* (S. 149–158). Münster: Waxmann.
- Leutner, D., Funke, J., Klieme, E. & Wirth, J. (2005). Problemlösefähigkeit als fächerübergreifende Kompetenz. In E. Klieme, D. Leutner & J. Wirth (Hrsg.), *Problemlösekompetenz von Schülerinnen und Schülern. Diagnostische Ansätze, theoretische Grundlagen und empirische Befunde der deutschen PISA-2000-Studie* (S. 11–19). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lindauer, T., Schmellentin, C. & Beerenwinkel, A. (2016). Sprachbewusster Naturwissenschafts-Unterricht. Werkstattbericht zu einem transdisziplinären Entwicklungsprojekt. In I. Winkler & F. Schmidt (Hrsg.), *Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. „Fremde Schwestern“ im Dialog* (S. 225–244). Frankfurt a. M.: Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Lindner, T. & Klusmann, U. (2018). Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte in der Lehramtsausbildung. Empirische Evidenz für die Notwendigkeit einer integrativen Vernetzung. In B. Brouër, A. Burda-Zoyke, J. Kilian & I. Petersen (Hrsg.), *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ansätze, Methoden und erste Befunde aus dem LeaP-Projekt an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel* (S. 293–304). Münster: Waxmann.
- Linn, M. C. (2012). The Knowledge Integration Perspective on Learning and Instruction. In R. K. Sawyer (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (S. 243–264). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816833.016>
- Löschner, H. (Hrsg.). (2015). Elf Aspekte literarischen Lernens auf dem Prüfstand [Themenheft]. Leseräume. *Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 2.

- Lotman, J. M. (1993 [1972]). *Die Struktur literarischer Texte* (4., unveränd. Aufl.). München: Fink.
- Lotz, M. (2016). *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr*. Dissertation. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10436-8>
- Lotz, M., Lipowsky, F. & Faust, G. (Hrsg.). (2013). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“ (PERLE). 3. Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien*. Frankfurt a. M.: GFFP. Zugriff am 02.04.2021. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7702/pdf/MatBild_Bd23_3.pdf
- Lüke, N. (2018). Entwicklung eines Messinstrumentes zur quantitativen Erfassung des fachbezogenen Professionswissens angehender Deutschlehrkräfte im Kompetenzbereich Schreiben. In B. Brouër, A. Zoyke, J. Kilian & I. Petersen (Hrsg.), *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ansätze, Methoden und erste Befunde aus dem LeaP-Projekt an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel* (S. 67–80). Münster: Waxmann.
- Lüke, N. (2020). *Das fachbezogene Professionswissen angehender Deutschlehrkräfte im Kompetenzbereich Schreiben. Entwicklung und Pilotierung eines Messinstrumentes*. Berlin, Bern, Wien: Peter Lang.
- Lüke, N., Seider, J. & Fenn, M. (2018). Struktur und Inhalt des fachbezogenen Professionswissens angehender Lehrkräfte in den Geisteswissenschaften. *heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, (1/2), 75–98. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2018.1-2>
- Mägdefrau, J. & Birnkammerer, H. (Hrsg.). (2020). Gestufte Standards für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung [Themenheft]. *PARadigma (Sonderausgabe)*. Passau.
- Mägdefrau, J. & Michler, A. (2014). Arbeitsaufträge im Geschichtsunterricht. Diskrepanz zwischen Lehrerintention und didaktischem Potenzial? In B. Ralle, S. Prediger, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung* (S. 105–119). Waxmann Verlag.
- Maier, U., Bohl, T., Kleinknecht, M. & Merz, K. (2013). Allgemeindidaktische Kriterien für die Analyse von Aufgaben. In M. Kleinknecht, T. Bohl, U. Maier & K. Merz (Hrsg.), *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse* (S. 9–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maier, U., Kleinknecht, M., Metz, K. & Bohl, T. (2010). Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 28(1), 84–96.
- Mandl, H. & Gerstenmacher, J. (Hrsg.). (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe.
- Masaneck, N. (2018). Vernetzung denken und vernetztes Denken. Eine empirische Erhebung im Rahmen von Kooperationsseminaren. *heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, 1/ 2018(1), 151–174. Zugriff am 02.12.2019. Verfügbar unter: <https://heiup.uni-heidelberg.de/journals/index.php/heid/issue/view/2379>
- Masaneck, 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.
- Masaneck, N. (2022). Ausprägungen dimensionsübergreifend vernetzten Professionswissens bei Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch. *SLLD*, 2, 1–25. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9451>
- Maus, E. (2014). *Wer (ver)führt zum Lesen? Der Einfluss von Geschlechtermustern auf die Lesemotivation von Jungen und Mädchen*. Dissertation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mayer, J. [Johannes]. (2016). *Wege literarischen Lernens*. Dissertation. Wege literarischen Lernens. Eine qualitativ-empirische Studie zu literarischen Erfahrungen und literarischem Lernen von Studierenden in literarischen Gesprächen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

- Mayer, J. [Jürgen], Ziepprecht, K. & Meier, M. (2018). Vernetzung fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienelemente in der Lehrerbildung. In M. Meier, K. Ziepprecht & J. Mayer (Hrsg.), *Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen* (S. 9–20). Münster: Waxmann.
- McNeish, D. (2018). Thanks Coefficient Alpha, We'll Take It from Here. *Psychological Methods*, 23(3), 412–433. <https://doi.org/10.1037/met0000144>
- Meier, M., Gimbel, K., Roetger, R. & Isaev, V. (2018). Situiertes Lernen in hochschuldidaktischen Lernumgebungen. In M. Meier, K. Ziepprecht & J. Mayer (Hrsg.), *Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen* (S. 51–76). Münster: Waxmann.
- Meier, M., Grospietsch, F. & Mayer, J. [Jürgen] (2018). Vernetzung von Wissensfacetten professioneller Handlungskompetenz in hochschuldidaktischen Lehr-Lernsettings. In I. Glowinski, A. Borowski, J. Gillen, S. Schanze & J. v. Meien (Hrsg.), *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften* (S. 143–178). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Meier, M., Ziepprecht, K. & Mayer, J. [Jürgen] (Hrsg.). (2018). *Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen*. Münster: Waxmann.
- Mittelstraß, J. (1987). Die Stunde der Interdisziplinarität? In J. Kocka (Hrsg.), *Interdisziplinarität. Praxis, Herausforderung, Ideologie* (S. 152–157). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mittelstraß, J. (2015). Die Stunde der Interdisziplinarität? In J. Kocka (Hrsg.), *Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie* (Suhrkamp-Taschenbuch / Wissenschaft, Bd. 671, 2. Aufl., S. 152–158). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Moennighoff, B. (2012). Lehramt braucht Studium. In M.-G. Dehrmann & J. Standke (Hrsg.), *Germanistik und Lehrerbildung. Debatten und Positionen* (Bd. 2, S. 149–150). Göttingen: V&R unipress GmbH.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (Hrsg.). (2020). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4>
- Morgenroth, C. (2016). *Literaturtheorie. Eine Einführung*. Stuttgart, Paderborn: UTB; Wilhelm Fink.
- Morris, S. B. (2008). Estimating Effect Sizes From Pretest-Posttest-Control Group Designs. *Organizational Research Methods*, 11(2), 364–386. <https://doi.org/10.1177/1094428106291059>
- Morris, S. B. & DeShon, R. P. (2002). Combining Effect Size Estimates in Meta-Analysis with Repeated Measures and Independent-Groups Designs. *Psychological Methods*, 7(1), 105–125. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.1.105>
- Moser, K. (2020). Art. Prompting. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch. Lexikon der Psychologie* (19., überarb. Aufl., S. 1230). Bern: Hogrefe Verlag. Zugriff am 05.06.2020. Verfügbar unter: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/prompting-1/>
- Mühling, A. (2014). *Investigating Knowledge Structures in Computer Science Education*. München. Zugriff am 11.06.2020. Verfügbar unter: <https://mediatum.ub.tum.de/doc/1190967/1190967.pdf>
- Müller, A. [Andreas]. (2017). *Das Aufgabenbuch. Aufgaben analysieren, konstruieren, nachschlagen*. Paderborn: Schöningh Westermann.
- Müller, K. (2015). Grundlegende semantische Ordnungen erkennen. In A. Schilcher & M. Pissarek (Hrsg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* (3., korrigierte und ergänzte Aufl., S. 87–104). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Neuweg, G. H. (2013). Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch Wissenschaft. Zur Vielschichtigkeit einer zeitgenössischen Einigungsformel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(3), 301–309.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 583–614). Münster: Waxmann.

- Neuweg, G. H. (2018). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung* (S. 137–160). Münster: Waxmann.
- Norton, L. S. (2009). *Action Research in Teaching and Learning. A Practical Guide to Conducting Pedagogical Research in Universities*. London: Routledge.
- Novak, J. D. (2010). *Learning, Creating, and Using Knowledge. Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations* (2. ed.). New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203862001>
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen* (S. 70–183). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pabst, E. (2019). Fachdidaktik im Dialog. Zum Aufbau von Handlungsexpertise im Lehramtsstudium. In C. Führer & F.-M. Führer (Hrsg.), *Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Perspektiven* (S. 175–191). Münster/ New York: Waxmann.
- Parson, T. & Platt, G. (1990). *Die Amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Perkins, D. (2008). Beyond Understanding. In R. Land, J. H. F. Meyer & J. Smith (Eds.), *Threshold Concepts within the Disciplines* (S. 3–19). Rotterdam: Sense Publishers.
- Peskin, J. (1998). Constructing Meaning When Reading Poetry. An Expert-Novice Study. *Cognition and Instruction*, 16(3), 235–263.
- Pflugmacher, T. (2015). Verstehen verstehen – verstehen. Literaturpädagogische Professionalität als Herausforderung von Literaturdidaktik und Literaturvermittlung. In C. Bräuer & D. Wieser (Hrsg.), *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik* (S. 131–158). Wiesbaden: Springer VS.
- Pflugmacher, T. (2016). Über den Umgang mit Schwierigkeit literarischer Texte im Handlungsfeld Deutschunterricht. *Literatur im Unterricht – Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule*, 17(2), 109–126.
- Picard, C. (2011). *Die Förderung kognitiver Prozesse beim Schreiben mit Prompts*. Dissertation. Frankfurt a. M.: Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg.
- Pieper, I. (2009). Literarische Kompetenz. Zentrum oder Peripherie der Kompetenzdiskussion? In S. Hochreiter, U. Kligenböck, E. Stuck, S. Thielking & W. Wintersteiner (Hrsg.), *Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung* (S. 205–221). Innsbruck: StudienVerlag.
- Pieper, I. (2016). Wissen im Zwischenraum. In T. Möbius & M. Steinmetz (Hrsg.), *Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte* (S. 129–151). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Pieper, I. & Wieser, D. (Hrsg.). (2012). *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pilypaitytė, L. & Siller, H.-S. (Hrsg.). (2018). *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8>
- Pissarek, M. (2015). Merkmale der Figur erkennen und interpretieren. In A. Schilcher & M. Pissarek (Hrsg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* (3., korr. und erg. Aufl., S. 135–168). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Pissarek, M. (2018). Aufgaben konzipieren und evaluieren. In A. Schilcher, K. Finkenzeller, C. Knott, F. Pronold-Günthner & J. Wild (Hrsg.), *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte* (S. 133–151). Seelze: Kallmeyer.
- Pissarek, M. & Schilcher, A. (2015). Fachspezifische Lehrerkompetenzen im Fach Deutsch messen? Modellierung und Konstruktvalidierung eines Erhebungsinstruments im Rahmen der Pro-

- jektgruppe FALKO Regensburg. In C. Bräuer & D. Wieser (Hrsg.), *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik* (S. 321–340). Wiesbaden: Springer VS.
- Pissarek, M. & Schilcher, A. (2017). FALKO-D: Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden. Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann et al. (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik: mit neuen Daten aus der COACTIV-Studie* (S. 67–112). Münster: Waxmann.
- Pludra, B. (2000 [1976]). Die Schwäne auf dem Wasser. In W. Ulrich (Hrsg.), *Deutsche Kurzgeschichten. Für die Primarstufe, Sekundarstufe I, II* (S. 45–47). Stuttgart: Reclam.
- Popper, K. R. (1984 [1972]). *Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf* (H. Vetter, Übers.) (4. Aufl.). Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Popper, K. R. (2013 [1935]). *Karl Popper, Logik der Forschung* (4., bearb. Aufl.). Berlin: Akad.-Verl. <https://doi.org/10.1524/9783050063782>
- Posch, P. & Zehetmeier, S. (2010). *Aktionsforschung in der Erziehungswissenschaft*. Zugriff am 28.03.2022. Verfügbar unter: <https://www.researchgate.net/publication/290123200>
- Preger, S. (2019). *Geschichten erzählen. Storytelling für Radio und Podcast*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23428-7>
- Preis, N. & Kanitz, K. (2018). Multiprofessionelles Arbeiten in der Lehrerbildung. Strategien und Realisierungsformate. *heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, 1(2), 175–195. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2018.1-2.23831>
- Pronold-Günthner, F. (2018). Differenzieren und Individualisieren. In A. Schilcher, K. Finkenzeller, C. Knott, F. Pronold-Günthner & J. Wild (Hrsg.), *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte* (S. 185–203). Seelze: Kallmeyer.
- Propp, V. (1972). *Morphologie des Märchens*. München: Hanser.
- Pross, C. & Wildhuber, G. (2011). Dekonstruktion. In H. L. Arnold & H. Detering (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturwissenschaft* (9. Aufl., S. 409–429). München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Putniņš, M. (2016). Waikiki. Ein süßes Märchen. In D. Cali, K. Boie, M. Baltscheit, A. Blau & S. Jentgens (Hrsg.), *Was ist los vor meiner Tür? 20 Geschichten der Besten zum 60. Geburtstag des Deutschen Jugendliteraturpreises* (S. 58–69). Berlin: Verlagshaus Jacoby & Stuart.
- Redecker, C. (2019). *Europäischer Rahmen für die Digitale Kompetenz Lehrender. DigCompEdu*. Übersetzung: Goethe-Institut e.V. München: Goethe-Institut.
- Reding, J. (1959). *Wer betet für Judas?* Recklinghausen: Paulus-Verlag.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33(1), 52–69.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Richter, S. (2009). *Gestaltung von Lernaufgaben unter entscheidungstheoretischer Perspektive. Entwicklung des Designmodells SEGLER*. Dissertation. Albert-Ludwigs-Universität, Freiburg.
- Richter, S. (2010). SEGLER – ein Designmodell zur Gestaltung von Lernaufgaben. In H. Kiper, W. Meints-Stender, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 19–27). Stuttgart: Kohlhammer.
- Richter, T. (2007). *Epistemologische Einschätzungen beim Textverstehen*. Dissertation (2. Aufl.), Universität zu Köln. Zugriff am 25.08.2020. Verfügbar unter: <https://psydok.psycharchives.de/jspui/bitstream/20.500.11780/399/1/Richter.pdf>

- Richter, T. & Christmann, U. (2009). Lesekompetenz. Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (3. Aufl., S. 25–58). Weinheim: Juventa Verlag.
- Ricken, N. (2014). Die wissentliche Universität – eine Einführung in Lage und Idee(n) der Universität. In N. Ricken, H.-C. Koller & E. Keiner (eds.), *Die Idee der Universität – revisited* (S. 11–32). Wiesbaden: Springer VS.
- Riegler, S. (2012). Rechtschreiben erforschen, entdecken, (er)klären. Zwei Lernmaterialien für „Sprachforscher“ auf dem Prüfstand. In A. Ballis & A. Peyer (Hrsg.), *Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen* (S. 85–99). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rödel, M. (2014). Deutschunterricht am Gymnasium – Was kann die Sprachwissenschaft leisten? In M. Rödel (Hrsg.), *Deutschunterricht am Gymnasium – Was kann die Sprachwissenschaft leisten?* (S. 1–16). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik. Und der systematischen schulischen Leseförderung* (9. akt. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Rosebrock, C. & Wirthwein, H. (2014). *Standardorientierung im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I. Mit Aufgabenbeispielen von Bernhard Rank, Danile Scherf, Kaspar H. Spinner, Julia Starz, Nadine Zimmer und den Autorinnen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Ruf, U., Hofer, R., Keller, S. & Winter, F. (2008). Didaktik und Unterricht. In H. Faulstich-Wieland & P. Faulstich (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 130–156). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Rühling, L. (2011). Fiktionalität und Poetizität. In H. L. Arnold & H. Detering (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturwissenschaft* (9. Aufl., S. 25–51). München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Rusterholz, P. (2011a). Hermeneutische Modelle. In H. L. Arnold & H. Detering (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturwissenschaft* (9. Aufl., S. 101–136). München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Rusterholz, P. (2011b). Zum Verhältnis von Hermeneutik und neueren anti-hermeneutischen Strömungen. In H. L. Arnold & H. Detering (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturwissenschaft* (9. Aufl., S. 157–178). München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Rutsch, J. & Dörfler, T. (2018). Vignettestest zur Erfassung des fachdidaktischen Wissens im Leseunterricht bei angehenden Lehrkräften. *Diagnostica*, 64(1), 2–13. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000188>
- Sander, W. (o. J.). *Zum notwendigen Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium*. Zugriff am 10.06.2022. Verfügbar unter: http://assets03.hessenspd.net/docs/doc_45509_20137465741.pdf
- Sandfuchs, U. (2012). Die Lehrerbildung in Deutschland. Geschichte, Struktur und Reform. In A. Németh & E. Skiera (eds.), *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform* (S. 59–72). Frankfurt am Main: Lang.
- Saussure, F. de. (2001 [1916]). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft* (3. Aufl.). Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110870183>
- Scherm, M. (2014). *Kompetenzfeedbacks. Selbst- und Fremdbeurteilung beruflichen Verhaltens*. Göttingen: Hogrefe.
- Scheubeck, T. (2023). *Mit audiovisuellen Texten der Populärkultur literarische Kompetenz fördern. Das Potenzial von Werbespots im Literaturunterricht*. Münster: Waxmann.
- Schilcher, A. (2015). Handlungsverläufe beschreiben und interpretieren. In A. Schilcher & M. Pissarek (Hrsg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* (3., korrigierte und ergänzte Aufl., S. 199–228). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

- Schilcher, A. (2018). Schritt für Schritt zur gelungenen Unterrichtsgestaltung. Kompetenzorientiert Unterrichten. In A. Schilcher, K. Finkenzeller, C. Knott, F. Pronold-Günthner & J. Wild (Hrsg.), *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte* (S. 37–72). Seelze: Kallmeyer.
- Schilcher, A. & Dürr, S. (2015). Überstrukturierung interpretieren: Metrik, Rhetorik, Mythologie. In A. Schilcher & M. Pissarek (Hrsg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* (3., korrigiert und erweiterte Auflage, S. 105–134). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Schilcher, A. & Knott, C. (2018). Geeignete Texte auswählen. In A. Schilcher, K. Finkenzeller, C. Knott, F. Pronold-Günthner & J. Wild (Hrsg.), *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte* (S. 152–169). Seelze: Kallmeyer.
- Schilcher, A. & Pissarek, M. (Hrsg.). (2015a). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* (3., korrigiert und erweiterte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Schilcher, A. & Pissarek, M. (2015b). Literarische Kompetenz. Zum Modellierung des Begriffs. In A. Schilcher & M. Pissarek (Hrsg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* (3., korrigiert und erweiterte Auflage, S. 9–34). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Schmid-Barkow, I. (2004). Prozesse des Textverstehens und ihre Diagnose. In M. Dräger, H. Gräser, U. Hecker & B. Sengelhoff (Hrsg.), *Lesen ist Verstehen. Schriften auf Wegen zu Kindern* (S. 115–126). Frankfurt a. M.: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Schneider, J. (2007). Literatur und Text. In T. Anz (Hrsg.), *Handbuch Literaturwissenschaft. Gegenstände und Grundbegriffe* (S. 1–23). Stuttgart: Metzler; Poeschl.
- Schneider, M. (2012). Knowledge Integration. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (S. 1684–1686). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_807
- Schnotz, W. (1994). *Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*. Zugl.: Tübingen, Univ., Habil.-Schr., 1993. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Schnotz, W. (2010). Visuelles Lernen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 927–935). Weinheim: Beltz.
- Schnotz, W. & Bannert, M. (2018). Visuelles Lernen. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 885–893). Weinheim: Beltz.
- Schnotz, W. & Dutke, S. (2004). Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz. Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 61–99). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scholz, H. & Vesper, R. (2011). *Appreciative Inquiry* (überarbeitete Ausgabe). Eichenzell: Neuland.
- Scholz, R. (2018). *Lernlandkarte Nr. 2 – World Café* (2. Auflage, revidierte Ausgabe). Eichenzell: Neuland GmbH & Co. KG.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schüler, L. (2017). *Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte. Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Schulz, S. (2020). *Selbstreguliertes Lernen mit mobil nutzbaren Technologien. Lernstrategien in der beruflichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29171-6>

Schwarz-Friesel, M. (2006). Kohärenz versus Textsinn. Didaktische Facetten einer linguistischen Theorie der textuellen Kontinuität. In M. Schermer & A. Ziegler (Hrsg.), *Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht* (S. 63–75). Tübingen: Narr.

Schweitzer, K. (2007). *Der Schwierigkeitsgrad von Textverstehensaufgaben. Ein Beitrag zur Differenzierung und Präzisierung von Aufgabenbeschreibungen*. Zugl.: Jena, Univ., Diss., 2005/06. Frankfurt a. M.: Lang.

Seefried, R. (2018). *Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der eigenen Veranstaltung vernetzen, DiLab*. Raum für Lehrinnovationen. Zugriff am 12.06.2020. Verfügbar unter: <https://blog.dilab.uni-passau.de/fachwissenschaft-und-fachdidaktik-in-der-eigenen-veranstaltung-ernetzen/>

Seiffert, H. (2006). *Einführung in die Wissenschaftstheorie, Bd. 2. Phänomenologie, Hermeneutik und historische Methode, Dialektik* (11. Aufl.). C.H. Beck.

Shulman, L. (1986). Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

Shulman, L. S. & Wilson, S. M. [Suzanne M.] (Eds.). (2004). *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

Sontag, S. (2016). Gegen Interpretation. In S. Sontag (Hrsg.), *Standpunkt beziehen. Fünf Essays* (S. 7–22). Ditzingen: Reclam.

Spearman, C. (1910). Correlation Calculated from Faulty Data. *Journal of Psychology*, 3(3), 271–295.

Spillmann, H.-O. (2000). Stellenwert und Funktion eines germanistischen Fachstudiums in der Lehrerbildung. Innenansichten. In J. Förster (Hrsg.), *Wieviel Germanistik brauchen DeutschlehrerInnen? Fachstudium und Praxisbezug* (S. 65–85). Kassel: Kassel Univ. Press.

Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 33(200), 6–16.

Spinner, K. H. (2015a). Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? *Leseräume*, (2), 188–194.

Spinner, K. H. (2015b). Semiotik in der Literaturdidaktik. In A. Schilcher & M. Pissarek (Hrsg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* (3., korr. und erg. Aufl., S. 55–62). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Spinner, K. H. (2017a). Interpretation (literarischer Texte). In J. Baurmann, C. Kammler & A. Müller (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens* (S. 193–196). Seelze: Klett/Kallmeyer.

Spinner, K. H. (2017b). Literarisches Lernen in Verbindung mit literarischer Kompetenz. In J. Baurmann, C. Kammler & A. Müller (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens* (S. 143–146). Seelze: Klett/Kallmeyer.

Städli, C., Willy, Grassi, A. & Rhiner, K. (2013). *Kompetenzorientiert unterrichten – Das AVIVA-Modell. Fünf Phasen guten Unterrichts*. Bern: hep verlag.

Staiger, M. (2020). Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘. Perspektiven und Potenziale für eine Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. *Der Deutschunterricht*, 72(5), 65–74.

Standke, J. (2020). Multimodale Literatur. Medienverbund, Erzählen und Lesen im digitalen Zeitalter. *Der Deutschunterricht*, LXXII, 38–48.

Steinbrenner, M. (2004). ‚Experten der Textkultur‘. Zum Stellenwert des literarischen Lesens in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In G. Härle & B. Rank (Hrsg.), *Wege zum Lesen und zur Literatur. Eduard Haueis zum 65. Geburtstag* (S. 179–185). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

- Steinhöfel, A. (2016). Alpha Centauri. In D. Cali, K. Boie, M. Baltscheit, A. Blau & S. Jentgens (Hrsg.), *Was ist los vor meiner Tür? 20 Geschichten der Besten zum 60. Geburtstag des Deutschen Jugendliteraturpreises* (S. 118-126). Berlin: Verlagshaus Jacoby & Stuart.
- Steinmetz, M. (2013). *Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch. Eine qualitativ-empirische Studie zur Realisierbarkeit von Bildungsstandards*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00425-5>
- Steinmetz, M. (2020). *Verstehenssupport im Literaturunterricht. Theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung*. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28378-0>
- Stiller, T. (2017). *Literarästhetische Verstehenskompetenz in der Grundschule*. Dissertation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Strauß, B. (1987). *Niemand anderes*. München, Wien: Hanser.
- Strohner, H. (2008). Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht. In H. Blühdorn, E. Breindl & U. H. Waßner (Hrsg.), *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus* (S. 187–204). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Stufflebeam, D. L. & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation Theory, Models, and Applications* (2. ed.). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Susteck, S. (2018). *Schwierige Aufgaben. Deutschdidaktische Debatten und die Konstruktion literaturunterrichtlicher Aufgaben durch Studierende*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Tenorth, H.-E. [Heinz-Elmar]. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (9), 580–597.
- Terhart, E. (1991). Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Beiheft Pädagogisches Wissen* (S. 129–141). Weinheim: Beltz u. Gelberg.
- Terhart, E. (2006). Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung. In A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 29–42). Berlin: LIT-Verl.
- Terhart, E. (2012). Wer soll Fachdidaktik vertreten? *Zeitschrift für Germanistik*, 59(2), 139–140.
- Thillmann, H., Künsting, J., Wirth, J. & Leutner, D. (2009). Is it Merely a Question of “What” to Prompt or Also “When” to Prompt? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(2), 105–115. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.2.105>
- Titzmann, M. (1989). *Strukturelle Textanalyse. Theorie und Praxis der Interpretation*. München: Fink.
- Titzmann, M. (2015). Zeitliche Gestaltung rekonstruieren und beschreiben. In A. Schilcher & M. Pissarek (Hrsg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* (3., korr. und erg. Aufl., S. 169–198). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Trizano-Hermosilla I. & Alvarado J. M. (2016). Best Alternatives to Cronbach’s Alpha Reliability in Realistic Conditions: Congeneric and Asymmetrical Measurements. *Front. Psychol.* 769(7). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00769>
- Tröbst, S., Kleickmann, T., Heinze, A., Bernholt, A., Rink, R. & Kunter, M. (2018). Teacher Knowledge Experiment: Testing Mechanisms Underlying the Formation of Preservice Elementary School Teachers’ Pedagogical Content Knowledge Concerning Fractions and Fractional Arithmetic. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1049–1065. <https://doi.org/10.1037/edu0000260>
- Truffer, B. (2007). Wissensintegration in transdisziplinären Projekten. Flexibles Rollenverständnis als Schlüsselkompetenz für das Schnittstellenmanagement. *GAIA*, 16(1), 41–45.
- Uebnickel, F., Brenner, W., Pukall, B., Naef, T. & Schindlholzer, B. (2015). *Design Thinking. Das Handbuch*. Frankfurt am Main: Frankfurter Allgemeine Buch.

- Universität Frankfurt. (2022). *Lehreinheit Deutsch/Germanistik. Institute*. Zugriff am 01.04.2022. Verfügbar unter: https://www.uni-frankfurt.de/56060146/Lehreinheit_Deutsch_Germanistik
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Vogt, M. & Scholz, J. (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 217–226). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Waag, P. (Hrsg.). (2012). *Inter- und transdisziplinäre (Nachhaltigkeits-)Forschung in Wissenschaft und Gesellschaft*, Universität Bremen. artec-paper: 181. Zugriff am 15.11.2023. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/354420320_Inter_und_transdisziplinare_Nachhaltigkeits-Forschung_in_Wissenschaft_und_Gesellschaft#fullTextFileContent
- Wafi, S. & Wirtz, M. (2015). Visualisierungskompetenz in Deutsch und Mathematik aus Sicht von Expertinnen und Experten der Lehr-/Lernforschung und Fachdidaktik. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 4(1), 119–140. <https://doi.org/10.3224/zisu.v4i1.21319>
- Waldmann, G. (2015). *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik* (Deutschdidaktik aktuell, Bd. 1). Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Wäschle, K., Lehmann, T., Brauch, N. & Nückles, M. (2015). Prompted Journal Writing Supports Preservice History Teachers in Drawing on Multiple Knowledge Domains for Designing Learning Tasks. *Peabody Journal of Education*, 90(4), 546–559. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1068084>
- Wehner, A., Masanek, N., Hellmann, K., Heinz, T., Grospietsch, F. & Glowinski, I. (Hrsg.) (i. Dr.). *Vernetzung von Wissen bei Lehramtsstudierenden – Eine Black-Box für die Professionalisierungsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt [geplante Veröffentlichung: Anfang 2024]
- Weidenmann, B. (1991). *Lernen mit Bildmedien. Psychologische und didaktische Grundlagen*. Weinheim: Beltz.
- Weimar, K. (2002). Was ist Interpretation? *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 49(2), 104–115.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence. A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45–65). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Weinert, F. E. (2014). *Leistungsmessungen in Schulen* (Beltz Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Weißbürger, C. (2009). *Helden lesen! Die Chancen des Heldenmotivs bei der Leseförderung von Jungen ; eine empirische Unterrichtsuntersuchung zum Lektüreunterricht bei Jugendlichen der Klassenstufe 7/8*. Zugl.: Ludwigsburg, Pädag. Hochsch., Diss., 2009. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Wernet, A. & Kreuter, V. (2007). Endlich Praxis? Eine kritische Fallrekonstruktion zum Praxiswunsch in der Lehrerbildung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel & U. Große (Hrsg.), *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung*. Potsdamer Studien zum Referendariat (S. 183–196). Frankfurt am Main: Lang.
- Wieser, D. (2008). *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie* (VS Research). Zugl.: Berlin, Tech. Univ., Diss., 2007. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90889-2>
- Wilamowitz-Moellendorff, U. v. (1913). Philologie und Schulreform (1892). In U. v. Wilamowitz-Moellendorff (Hrsg.), *Reden und Vorträge* (3. Aufl., S. 98–119). Berlin.
- Willems, G. (2002). Art. Literatur. In U. Ricklefs (Hrsg.), *Das Fischer Lexikon. Literatur* (S. 1006–1029). Frankfurt a.M: Fischer.
- Willenberg, H. (2004). *Lesestrategien. Vermittlung zwischen Eigenständigkeit und Wissen. Praxis Deutsch*, (187), 6–15.

- Winkler, I. (2005). Zur Beziehung von Unterrichtsmaterial, Gestaltung und -erfolg. Drei Aufgaben zu Georg Brittings „Brudermord im Altwasser“ im Praxistest. In J. Stückrath & R. Strobel (Hrsg.), *Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritten im Sprach-, Literatur- und Medienunterricht* (S. 177–196). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Winkler, I. (2006). Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht im Spiegel von Aufgaben für Lern- und Leistungssituationen. In E. Grundler & R. Vogt (Hrsg.), *Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien* (S. 145–154). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Winkler, I. (2010). Lernaufgaben für den Literaturunterricht. In H. Kiper, W. Meints-Stender, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. (S. 103–113) Stuttgart: Kohlhammer.
- Winkler, I. (2011). *Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92698-8>
- Winkler, I. (2012). Wozu Literaturdidaktik? Perspektiven auf eine Disziplin zwischen den Stühlen. *Oldenburger Universitätsreden. Vorträge. Ansprachen. Aufsätze.*, (200), 1–32. Zugriff am 10.03.2021. Verfügbar unter: <http://oops.uni-oldenburg.de/1502/1/ur200.pdf>
- Winkler, I. (2015a). „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 2(2), 155–168. Zugriff am 31.12.2020. Verfügbar unter: <http://xn-leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-winkler.pdf>
- Winkler, I. (2015b). Durch die Brille der anderen sehen. Professionsbezogene Überzeugungen im Lehramtsstudium Deutsch. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 62(2), 192–208.
- Winkler, I. (2016). Deutschdidaktik – eine Anwendungswissenschaft? In C. Bräuer (Hrsg.), *Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion* (S. 169–185). Frankfurt a.M.: Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Winkler, I. (2017). Potenzial zu kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht. Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstrukts der Unterrichtsforschung. *Didaktik Deutsch*, (43), 78–97. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/16157/pdf/Grabe_Winkler_Heft43.pdf
- Winkler, I. (2018). Aufgaben. In J. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik* (S. 27–40). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Winkler, I. (2020). Cognitive Activation in L1 Literature Classes. A Content-Specific Framework for the Description of Teaching Quality. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 20, Running Issue, 1–32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.03>
- Winkler, I., Gröschner, A., May, M. & Kleinespel, K. (2018). „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“. Modellierung inter- und transdisziplinärer Entwicklungsprojekte in der Lehramtsausbildung am Beispiel des Projekts Prof.JL. In I. Winkler, A. Gröschner & M. May (Hrsg.), *Lehrerbildung in einer Welt der Vielfalt. Befunde und Perspektiven eines Entwicklungsprojekts* (S. 7–26). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Winkler, I. & Schmidt, F. (Hrsg.). (2016a). *Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. „Fremde Schwestern“ im Dialog*. Frankfurt am Main: Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Winkler, I. & Schmidt, F. (2016b). Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. Eine Zwischenbilanz. In I. Winkler & F. Schmidt (Hrsg.), *Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. „Fremde Schwestern“ im Dialog* (S. 7–22). Frankfurt am Main: Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Winkler, I. & Wieser, D. (2017). Was, wie viel, wozu? Zur Rolle und zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium, *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 64(4), 401–418.

Wintersteiner, W. (2010). Wir sind, was wir tun. Poetisches Verstehen als fachdidaktische Herausforderung. In I. Winkler, N. Masanek & U. Abraham (Hrsg.), *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht* (S. 23–35). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Wiprächtiger-Geppert, M. (2009). *Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in literarischen Unterrichtsgesprächen*. Zugl.: Heidelberg, Pädag. Hochsch., Diss., 2008. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Wirtz, M. A. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.

Wissenschaftsrat. (2017). *Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier*. (Drs. 6190-17). Verfügbar unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.html>

Woehlecke, S., Massolt, J., Goral, J., Hassan-Yavu, S., Seider, J., Borowski, A. et al. (2017). Das erweiterte Fachwissen für den schulischen Kontext als fachübergreifendes Konstrukt und die Anwendung im universitären Lehramtsstudium. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(3), 413–426.

Zabka, T. (2006). Typische Operatoren literarischen Verstehens. Zu Martin Luther „Vom Raben und Fuchs“ (5./6. Schuljahr). In C. Kammler (Hrsg.), *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe* (S. 80–101). Seelze: Klett Kallmeyer.

Zabka, T. (2012a). Analyserituale und Lehrerüberzeugungen. Theoretische Untersuchung vermuteter Zusammenhänge. In I. Pieper & D. Wieser (Hrsg.), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation* (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 22, S. 35–52). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Zabka, T. (2012b). Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrkompetenz. In D. A. Frickel, C. Kammler & G. Rupp (Hrsg.), *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme* (S. 139–164). Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag; Klett Sprachen.

Zdrallek, A. & Birken, C. (Hrsg.). (2011). *Deutsch.kompetent. Trainingsheft schriftliches Abitur*. Stuttgart [u.a.]: Klett.

Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik der Universität Passau. (2020). *Modulkatalog Deutsch modularisiertes Lehramt*. Zugriff am 30.03.2021. Verfügbar unter: https://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/10.1_Modulkataloge_Bologna_II/modularisiertes_Lehramt/Deutsch_MK_moduLA_B2.pdf

Ziepprecht, K. & Gimbel, K. (2018). Vernetzte Lernumgebungen. Empirische Befunde zu Präferenzen von Studierenden und zur Umsetzung im Lehrangebot. In M. Meier, K. Ziepprecht & J. Mayer (Hrsg.), *Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen* (S. 21–34). Münster: Waxmann.

Zühlsdorf, F., Pettig, F., Reinhardt, F. & Winkler, I. (2018). Kooperationsseminare als verbindende Lernräume. Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schule im Wechselspiel. In I. Winkler, A. Gröschner & M. May (Hrsg.), *Lehrerbildung in einer Welt der Vielfalt. Befunde und Perspektiven eines Entwicklungsprojekts* (S. 75–123). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Zühlsdorf, F. & Winkler, I. (2018). Jenaer Kooperationsseminare aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Ein Modell – viele Varianten. In I. Glowinski, A. Borowski, J. Gillen, S. Schanze & J. v. Meien (Hrsg.), *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften* (S. 219–235). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

| | |
|---|-----|
| Abbildung 1. <i>Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen (Baumert & Kunter, 2006, S. 482)</i> | 69 |
| Abbildung 2. <i>Die drei Facetten des erweiterten Fachwissens für den schulischen Kontext (Glowinski et al., 2018, S. 106)</i> | 80 |
| Abbildung 3. <i>Jenaer Modell für Kooperationsseminare (nach Zühlsdorf, Pettig, Reinhardt & Winkler, 2018, S. 77)</i> | 99 |
| Abbildung 4. <i>Theoretische Basisannahmen zu de-fragmentierenden Lehr-Lernarrangements in der Lehrerbildung</i> | 114 |
| Abbildung 5. <i>Modell literarischer Kompetenz in Anlehnung an Schilcher, Pissarek und Wild (in Schilcher 2018; Modellierung nach Spinner, 2006; Frederking et al., 2011; Schilcher & Pissarek, 2015a; Meier et al., 2017; Boelmann, 2018)</i> | 166 |
| Abbildung 6. <i>Aufgabentheoretisches didaktisches Dreieck nach Steinmetz (2020, S. 64)</i> | 179 |
| Abbildung 7. <i>Systematisierungsvorschlag von Textverstehensaufgaben als Interaktion von Demand und Support nach Winkler (2011, S. 109)</i> | 193 |
| Abbildung 8. <i>Textaufgabenspezifisches didaktisches Dreieck mit Entscheidungsfeldern</i> | 207 |
| Abbildung 9. <i>Angenommene Wirkungszusammenhänge der vorliegenden Studie</i> | 234 |
| Abbildung 10. <i>Untersuchungsplan des Quasi-Experiments mit Messwiederholung. Drei Treatments mit zwei Untersuchungsschwerpunkten: Schwerpunkt 1: Literaturtheoretisches Modell (LitSem/kein LitSem) im Treatment 2 und 3; Schwerpunkt 2: Vernetzung (de-fragmentierende Prompts/keine de-fragm. Prompts) im Treatment 1 und 2</i> | 239 |
| Abbildung 11. <i>Vernetzungsmodell nach M. Dick und Seefried (2019) auf mittlerem Synthesegrad aus Neuerer Deutscher Literaturwissenschaft (NDL) und Fachdidaktik Deutsch (FDD). Verknüpfung des Kooperations- und Teamteaching-Modells nach Mayer et al. (2018, S. 16)</i> | 244 |
| Abbildung 12. <i>Niveaustufen zur Skalierung der Items für die Auswertung der Textinterpretationen</i> | 268 |
| Abbildung 13. <i>Textverstehensleistungen der Studierenden auf Niveaustufe 1 und 2 nach dem Treatment</i> | 312 |
| Abbildung 14. <i>Boxplot zu Lagemaß und Streuung der Variable Kompetenzwerte Textverstehen (TV) in den unterschiedlichen Treatments</i> | 314 |
| Abbildung 15. <i>Entwicklung der Textverstehenskompetenz im Verlauf des Treatments, separiert in Experimental- (Treatment₂; mit LitSem-Modell) und Kontrollgruppe (Treatment₃; kein LitSem-Modell)</i> | 318 |
| Abbildung 16. <i>Boxplot zu Lagemaß und Streuung der Variable Kompetenzwerte Aufgabenkonstruktion in den unterschiedlichen Treatments</i> | 323 |
| Abbildung 17. <i>Einfluss der Treatmentbedingungen (de-fragmentierende Prompts/keine de-fragmentierenden Prompts) und des Messzeitpunkte (prä/post) auf die Kompetenzwerte Aufgabenkonstruktion</i> | 327 |
| Abbildung 18. <i>Mediationsmodell nach Hayes (2018) mit der abhängigen Variable Kompetenzwerte_{A_post} (Y), der unabhängigen Variable Treatmentbedingung (X) und der Mediatorvariablen Kompetenzwerte_{TV_post} (M). 95%-Konfidenzintervall (KI). Bootstrapping mit 5000 Iterationen (N = 92)</i> | 329 |

| | |
|--|-----|
| Abbildung 19. <i>Der Fachglobus zum Thema Literarisches Lernen mit drei ‚Kontinenten‘: der literaturdidaktische (oben), der literaturwissenschaftliche (rechts) und das Modell literarischer Kompetenz (links)</i> | 409 |
| Abbildung 20. <i>Einsatz von de-fragmentierenden Prompts in der Entwicklung von fachspezifischen Fragen zu einem Gegenstand und deren Bezügen</i> | 410 |
| Abbildung 21. <i>Entwicklung einer Concept Map zur Klärung der Bezüge zwischen Literaturwissenschaft, Literaturdidaktik und Literaturunterricht (Beispiel).....</i> | 412 |

TABELLENVERZEICHNIS

| | | |
|-------------|--|-----|
| Tabelle 1. | <i>Übersicht über institutionelle Zuordnungen der germanistischen Teildisziplinen nach Landgraf (2021, S. 20) ergänzt um Universität Frankfurt (2022)</i> | 27 |
| Tabelle 2. | <i>Studieninhalte der Fachdidaktik Deutsch (KMK, 2019, S. 28)</i> | 50 |
| Tabelle 3. | <i>Beispiele de-fragmentierender Prompts, kriterial bestimmt</i> | 112 |
| Tabelle 4. | <i>Kategorisierung de-fragmentierender Lehr-Lernarrangements in der Lehrerbildung</i> | 116 |
| Tabelle 5. | <i>Die Teilkompetenzen des literarischen Textverstehens nach Leubner und Saupe (2016, S. 17)</i> | 152 |
| Tabelle 6. | <i>Modelle im Vergleich: Literatursemiotisches Kompetenzmodell und triadisches Modell literarischer Kompetenz</i> | 158 |
| Tabelle 7. | <i>Thematische Fokussierung auf ausgewählte Teilkompetenzen literarischer Kompetenz und Übersicht der verwendeten epischen Kurztexte</i> | 242 |
| Tabelle 8. | <i>Überblick über die Treatmentbedingungen in Treatment₁ und Treatment₂</i> | 245 |
| Tabelle 9. | <i>Merkmale der Stichprobe sortiert nach Treatment</i> | 246 |
| Tabelle 10. | <i>Übersichtstabelle des Kategoriensystems zur Einschätzung der Kompetenz literarischen Textverstehens der Studierenden. Zugrundeliegender literarischer Text: „Die Schwäne auf dem Wasser“ (Pludra);</i> | 266 |
| Tabelle 11. | <i>Übersichtstabelle der Kategorien zur Deskription und Bewertung der studentischen Aufgabenkonstruktionen. Die Kategorien der Deskription werden lediglich analysiert, diejenigen der Bewertung werden zwischen ‚trifft nicht zu – trifft eher nicht zu – trifft eher zu – trifft zu‘ skaliert und die vergebenen Punkte (zwischen 0 und 3 pro Item) in Kompetenzwerte summiert.</i> | 285 |
| Tabelle 12. | <i>Entscheidungsbaum zur Operationalisierung der Dimensionierung des Anspruchsniveaus einer Aufgabe</i> | 297 |
| Tabelle 13. | <i>Überblick über die Bedingungen in den drei Treatments</i> | 304 |
| Tabelle 14. | <i>Reliabilität der Tests für die Kompetenzbereiche Textverstehen und Aufgabenkonstruktion anhand von McDonalds Omega</i> | 308 |
| Tabelle 15. | <i>Textverstehensleistungen zu Messzeitpunkt (MZP) I und II (Häufigkeiten der Einschätzung auf Niveaustufe 2) für alle Teilnehmenden (N = 143)</i> | 311 |
| Tabelle 16. | <i>Deskriptive Statistik der Kompetenzwerte Textverstehen für Experimental (Treatment₁) und Kontrollgruppe (Treatment₂)</i> | 314 |
| Tabelle 17. | <i>Regressionsmodell mit Kompetenzwerten Textverstehen im Post-Test als Kriteriumsvariable</i> | 316 |
| Tabelle 18. | <i>Test der Zwischensubjekteffekte. Abhängige Variable: Kompetenzwerte Textverstehen_{post} (z-stand.)</i> | 317 |
| Tabelle 19. | <i>Effektstärken d_{ppc2} (Morris, 2008) in den Textverstehens-Kategorien anhand der Differenzen der Prä-Post-Messung bei Kontrolle von Vortestunterschieden</i> | 320 |
| Tabelle 20. | <i>Aufgabenkonstruktionsleistungen mit der Einschätzung trifft (eher) zu für alle Teilnehmenden (N = 143)</i> | 322 |
| Tabelle 21. | <i>Deskriptive Statistik der Kompetenzwerte Aufgabenkonstruktion für Experimental- (Treatment1) und Kontrollgruppe (Treatment2)</i> | 323 |
| Tabelle 22. | <i>Regressionsmodell mit Kompetenzwerten Aufgabenkonstruktion im Post-Test als Kriteriumsvariable</i> | 325 |

| | |
|--|-----|
| Tabelle 23. <i>Ergebnisse der gemischten ANOVA zur Analyse der Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion</i> | 326 |
| Tabelle 24. <i>Deskriptive Statistik zu den Kompetenzwerten Textverstehen und Aufgabenkonstruktion in Treatment 1 und 2</i> | 328 |
| Tabelle 25. <i>Effektstärken d_{ppc2} (Morris, 2008) in den Aufgabenkonstruktions-Kategorien anhand der Differenzen der Prä-Post-Messung bei Kontrolle von Vortestunterschieden</i> | 331 |
| Tabelle 26. <i>Deskriptive Daten zu den Kompetenzwerten Textverstehen und Aufgabenkonstruktion (über alle Treatments hinweg)</i> | 333 |
| Tabelle 27. <i>Regressionsmodell mit Kompetenzwerten Aufgabenkonstruktion im Prä-Test als Kriteriumsvariable</i> | 333 |
| Tabelle 28. <i>Regressionsmodell mit Kompetenzwerten Aufgabenkonstruktion im Post-Test als Kriteriumsvariable</i> | 334 |

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Allgemeine Abkürzungen

| | |
|------------------------------|---|
| CK | Content Knowledge nach Shulman (1987) |
| KMK | Kultusministerkonferenz |
| Kompetenzwerte _A | Kompetenzwerte der Studierenden bei der Konstruktion von Textverstehensaufgaben |
| Kompetenzwerte _{TV} | Kompetenzwerte der Studierenden beim Textverstehen |
| LitSem | Literatursemiotisches Modell literarischer Kompetenz (Schilcher & Pissarek, 2015a) |
| PCK | Pedagogical Content Knowledge nach Shulman (1987) |
| PK | Pedagogical Knowledge nach Shulman (1987) |
| SKILL | Projekt an der Universität Passau: Strategien zur Kompetenzentwicklung. Innovative Lehr- und Beratungskonzepte in der Lehrerbildung |
| QLB | Qualitätsoffensive Lehrerbildung, ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördertes deutschlandweites Drittmittelprojekt (2015–2023) |

Statistische Kennwerte und Abkürzungen (nach DGPs, 2016)

| | |
|-------------|--|
| ANOVA | Analysis of Variance |
| <i>B</i> | Regressionskoeffizient |
| <i>d</i> | Effektstärke nach Cohen |
| <i>df</i> | Anzahl der Freiheitsgrade |
| <i>F</i> | Häufigkeit |
| <i>F</i> | F-Wert |
| H_0 | Nullhypothese |
| H_1 | Alternativhypothese |
| <i>KI</i> | Konfidenzintervall |
| <i>M</i> | (arithmetischer) Mittelwert |
| <i>MS</i> | Mittleres Abweichungsquadrat |
| <i>N</i> | Größe der Gesamtstichprobe |
| <i>n</i> | Größe der Teilstichprobe |
| <i>n.s.</i> | Nicht (statistisch) signifikant |
| <i>p</i> | Wahrscheinlichkeit |
| <i>r</i> | Pearson Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient |
| R^2 | Determinationskoeffizient |

| | |
|------------|--|
| r_s | Spearman's Rang-Korrelationskoeffizient |
| SD | Standardabweichung |
| SE | Standardfehler |
| SS | Quadratsumme |
| t | t-Wert |
| β | Standardisierter Regressionskoeffizient |
| η^2 | Partielles Eta-Quadrat, Effektstärke für Varianzanalysen |
| ω^2 | Effektstärkemaß |

A) De-Fragmentierende Prompts: Beispiele

B) Mündliche Instruktion vor Testdurchführung

C) Testinstrument

D) Auswertungsinstrumente:

- Codierbuch zur Einschätzung der Kompetenzwerte im Textverstehen
- Codierbuch zur Einschätzung der Kompetenzwerte in der Konstruktion von Textverstehensaufgaben

A) DE-FRAGMENTIERENDE PROMPTS: BEISPIELE

Beispielhaft werden *de-fragmentierende Prompts* hier zur Konkretisierung dargestellt und nach den in Kapitel 2.2.2.1 eingeführten Kriterien analysiert:

Der ‚Fachglobus‘ zum Thema Literarisches Lernen

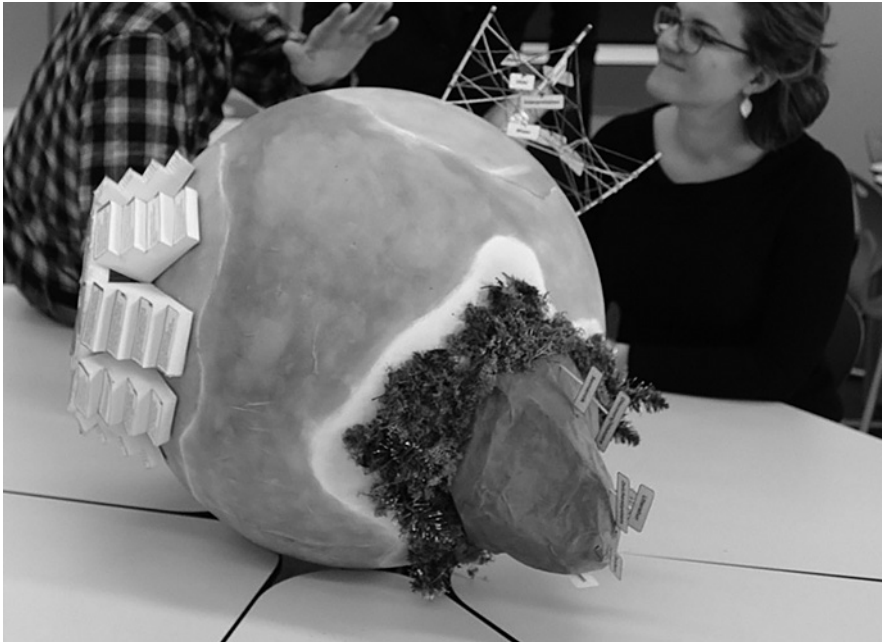


Abbildung 19. *Der Fachglobus zum Thema Literarisches Lernen mit drei ‚Kontinenten‘: der literaturdidaktische (oben), der literaturwissenschaftliche (rechts) und das Modell literarischer Kompetenz (links) (entwickelt von Romina Seefried. Bild: mit freundlicher Genehmigung von Dorothe Knapp).*

Diese Reflexionsübung wurde im Rahmen eines Lernprozesses präaktional angewendet, d. h. sie war Teil der Überlegungen zum eigenen Standpunkt bzgl. des Themas De-Fragmentierung, vor der fachlichen Vertiefung (Kategorie: *Lernphase*). Dabei wurde ein Modell eines Globus präsentiert (siehe Abb. 19), welches drei ‚Kontinente‘ und das dazwischen liegende ‚Meer‘ als eine Analogie umreißt: die Literaturdidaktik (dargestellt als Netzstruktur),

die Literaturwissenschaft (dargestellt als Berg mit thematischen Stationen), das Modell literarischer Kompetenz nach Schilcher und Pissarek (2015a) (visualisiert anhand eines Stufenmodells, dass die einzelnen Strategien und deren Niveaustufen modelliert) und ein unspezifischer Raum (das Meer), auf welchem navigiert werden muss und kann. De-fragmentierende Prompts in dieser Übung waren, neben dem visuellen und haptischen Impuls, z. B. Leitfragen wie: „Welche Bezüge können Sie zwischen den Kontinenten herstellen?“, „Wo verorten Sie sich anhand Ihrer bisherigen Lernerfahrungen?“ oder „Welche Bezüge sind Ihnen noch unklar?“ (Kategorie: *Form*). Durch diese Hinweisreize fand eine Verknüpfung des Seminarthemas mit eigenen Erfahrungen und Konzepten statt, sie regten aber auch eine Spezifizierung hinsichtlich der einzelnen ‚Kontinente‘ an. Die Studierenden untersuchten bereits bekannte Zusammenhänge kritisch oder entwickelten neue Verbindungen. Somit handelte es sich um kognitive Prompts, wenn sie Elaborationsstrategien anregten, aber auch metakognitive Prompts wurden eingesetzt, wenn der eigene Standpunkt reflektiert wurde bzw. neue Ziele herauskristallisiert wurden (Kategorie: *Lernstrategien, die evokiert werden sollen*). Zielstellung dieser de-fragmentierenden Phase war die Identifikation des eigenen Standpunkts und von dort ausgehende Herstellung von Bezügen (*fachperspektivisch-vernetzt*) sowie die Aktivierung erster *additiv-vernetzender* Kognitionen (Kategorie: *Zielstellung*).

Das ‚Aufsetzen‘ von ‚Fachbrillen‘ und die Sichtbarmachung von Zusammenhängen



Abbildung 20. Einsatz von de-fragmentierenden Prompts in der Entwicklung von fachspezifischen Fragen zu einem Gegenstand und deren Bezügen

Ein zweites Einsatzszenario für de-fragmentierende Prompts war eine Übung, bei welcher eine Annäherung an einen literarischen Text problemorientiert aus den Perspektiven der Literatursemiotik und Literaturdidaktik nachvollzogen wurde (Abb. 20). Dabei wurden die Studierenden dazu aufgefordert, jeweils mit der ‚Fachbrille‘ der einzelnen Disziplinen problemorientierte Fragen zu entwickeln, welche aus dieser Blickrichtung an einen literarischen Text aus der Perspektive einer Lehrkraft zu stellen seien. Anschließend wurde mit Bindfäden visualisiert und reflektiert, welche Fragestellungen gemeinsames Potenzial aufweisen bzw. welche Zusammenhänge bestehen (Kategorie: *Form*). Dabei wurden vernetzende Hinweisreize gegeben, wie z. B.: „Was braucht es, um eine Aufgabe zu einem literarischen Text formulieren zu können, die literarisches Lernen fördert? Entwickeln Sie konkrete Fragen, die Sie dazu stellen müssen.“ Oder: „Wie lassen sich die entwickelten Fragestellungen aus den beiden Perspektiven in eine sinnvolle Reihenfolge bringen? Zeichnen Sie die Zusammenhänge nach, indem Sie den Faden zwischen den entsprechenden Pinnnadeln spannen und erörtern Sie die Entscheidung bei jeder gezogenen Verknüpfung.“¹⁸⁶ Hier wurde Prompting sowohl präaktional als auch aktional eingesetzt (Kategorie: *Lernphase*), um vorhandenes Wissen und Elaborations- bzw. Organisationsstrategien kognitiv zu aktivieren. Gleichzeitig wurde der eigene Arbeitsprozess metakognitiv überwacht, wenn die kollaborativen Ergebnisse strukturiert und hierarchisiert wurden und ggf. Leerstellen sichtbar gemacht wurden. Es handelte sich also auch hierbei um eine Kombinationsform aus kognitiven und metakognitiven Prompts, die in den Lernprozess situationsadäquat verflochten wurden (Kategorie: *Lernstrategien*). In dieser Übung waren fachperspektivisch-vernetzte Überlegungen die Grundlage, um additiv-vernetztes Denken zu evozieren (Kategorie: *Zielstellung*).

186 Die Übung wurde z. T. in leicht abgewandelter Form angewendet. Eine Alternative ist etwa eine *World-Café*-Situation (Erläuterungen zur Methode z. B. in R. Scholz, 2018), in welcher anhand eines literarischen Beispieltexes zentrale Fragestellungen des Seminars mit verschiedenen Blickwinkeln und zunächst an separaten Tischen aus Sicht der Fachwissenschaft und -didaktik diskutiert (jeweils moderiert von der Fachexpertin) und dann gemeinsam problematisiert werden.

Concept Mapping zur Reflexion des individuellen Lernweges oder als (kollaborative) Visualisierung der Wissensstruktur

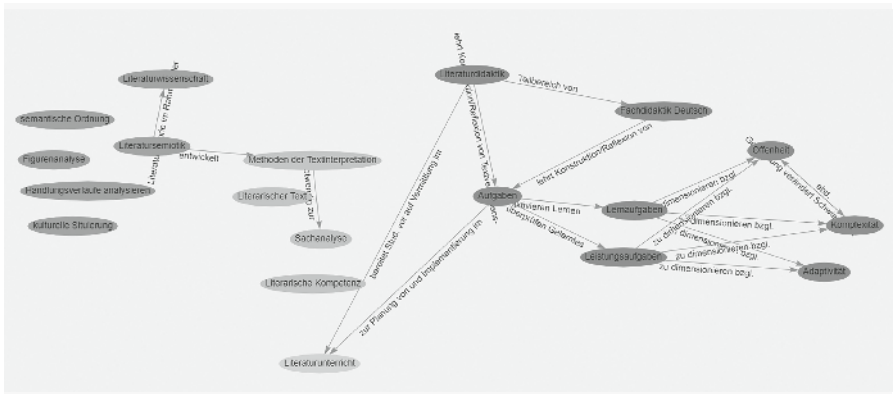


Abbildung 21. Entwicklung einer Concept Map zur Klärung der Bezüge zwischen Literaturwissenschaft, Literaturdidaktik und Literaturunterricht (Beispiel)

Die Methode des Concept Mapping wurde in diesem Kontext a) sowohl als Instrument zur individuellen Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernweg genutzt (de-fragmentierender Prompt z. B.: „Welche Verbindung besteht zwischen meinem eigenen Lernprozess und dem kompetenten Handeln als zukünftige Deutschlehrkraft?“) als auch b) als Rekonstruktion des Gelernten in einer Wissensstruktur (siehe Abb. 21) oder c) als gemeinsame Übung zur metareflexiven Aushandlung der im Seminar erarbeiteten Themen und deren Zusammenhänge (z. B. anhand eines gelegten Begriffsnetztes auf dem Fußboden oder an einem Whiteboard). Beim Concept Mapping werden zentrale Begriffe (Konzepte) zu einem Themenfeld identifiziert, diese strukturiert und anhand von beschrifteten Pfeilen deren Beziehung im Netzwerk greifbar gemacht (Novak, 2010). Nachdem die theoretischen Grundlagen der Konzepte (z. B. Literatursemiotik, Literaturdidaktik, literarische Kompetenz etc.) im Rahmen des Seminars erarbeitet worden waren, war ein kollaboratives Entwickeln einer Concept Map (c) eine anregende Herausforderung, die durch Impulse (z. B. „Überlegen Sie zunächst, wie die Konzepte räumlich strukturiert werden müssen“) oder Fragen („Wie lässt sich die Relation zwischen Literatursemiotik und Literaturunterricht definieren?“) ver-

tieft wurde. Dies wurde in der kollaborativen Form z. B. anhand von magnetischen Moderationskarten auf einem Whiteboard gestaltet (Kategorie: *Form*). Damit wurden sowohl kognitive, metakognitive als auch kooperative Lernaktivitäten in die Wege geleitet (Bannert, 2009, S. 140), je nach Einsatzszenario (Kategorie: *Lernstrategien*). *Zielstellung* war eine integrativ-vernetzte Visualisierung der Wissensstrukturen.

Modellverhalten im Teamteaching als de-fragmentierender Hinweisreiz

Auch das Modellverhalten im Teamteaching wurde als zur Vernetzung anregender Hinweisreiz gewertet: Die Präsenz zweier Dozentinnen aus unterschiedlichen Fachrichtungen und deren kooperative Haltung bei der Seminargestaltung wurde – in Anlehnung an das Verständnis von Prompting in der Psychologie¹⁸⁷ – ebenfalls als de-fragmentierendes Promptingelement verstanden (Moser, 2020, S. 1230). Durch den bewussten Einsatz dieses „Modellverhalten[s]“ (ebd.), wurde „die Aufmerksamkeit [der Lernenden] auf das gewünschte Verhalten bzw. Bedingungen des Verhaltens [gelenkt]“ (ebd.). Die Notwendigkeit und Lösungsmöglichkeiten einer vernetzten Auseinandersetzung mit dem Seminarthema wurde somit durch die Kooperation der Dozierenden personifiziert.

187 Hier rekurriert das Begriffsverständnis auf den Einsatz von Hinweisreizen in der Verhaltenstherapie (Moser, 2020, S. 1230).

B) MÜNDLICHE INSTRUKTION VOR TESTDURCHFÜHRUNG

Liebe Seminar Teilnehmerinnen und -teilnehmer!

Herzlichen Dank, dass Sie sich an unserer Erhebung beteiligen. Mit Ihrer Teilnahme unterstützen Sie die Forschung zur Verbesserung der Deutschlehrerbildung mit Schwerpunkt Literaturdidaktik.

Für Sie persönlich ist es eine wertvolle Möglichkeit, Ihre Fähigkeit zum Textverstehen und zur Konstruktion von Aufgaben für den Literaturunterricht zu trainieren. Dies sind nicht nur zentrale Fähigkeiten als zukünftige Lehrkraft, sondern werden auch Teil Ihrer Prüfungsleistung sein. Die Erhebung dient Ihnen somit auch für die Vorbereitung auf Ihr Portfolio.

Wie ist die Erhebung aufgebaut?

Es gibt einen kurzen Teil mit Angaben zu Ihrer Person. Diese Angaben sind selbstverständlich anonym. Sie werden sich vielleicht wundern, warum wir hier auch Ihre Abiturnote erfragen. Wir tun das, damit wir die Voraussetzungen der drei Testgruppen später vergleichen können. Wenn sich beispielsweise ergibt, dass eine der Gruppen überdurchschnittlich viele Teilnehmer mit sehr guter Abiturnote aufweist, muss das in den Berechnungen der Ergebnisse berücksichtigt werden. Wir bitten Sie daher um Ihre Unterstützung in dieser Sache. Selbstverständlich haben diese Angaben keinen Einfluss auf Ihre Leistungen im Seminar.

Der Hauptteil der Erhebung besteht aus zwei Aufgaben.¹⁸⁸

Für die Bearbeitung haben Sie 60 Minuten Zeit.

Nun folgt ein wichtiger Hinweis:

Sie werden von mir nach den ersten 40 Minuten gebeten, nicht weiter an Aufgabe 1 zu arbeiten, sondern zur nächsten Aufgabe überzugehen. Nach weiteren 20 Minuten erhalten Sie von mir wieder ein Signal. Bitte beenden Sie dann Ihre Arbeit an Aufgabe 2.

¹⁸⁸ Die Erhebung wurde originär mit drei Aufgaben durchgeführt. Da die letzte Aufgabe aber nicht in die vorliegende Arbeit einbezogen wird, wurde sie auch aus der Instruktion getilgt. Die Zeitangaben waren bei drei Aufgaben um weitere 30 Minuten für die dritte Aufgabe erweitert.

Sie werden insbesondere in der ersten Aufgabe nicht bis ins Detail arbeiten können. Das ist auch nicht das Ziel. Viel wichtiger ist es, dass Sie alle Aufgaben bearbeiten. Daher bitte ich um Verständnis, dass ich Sie gegebenenfalls unterbreche.

Die Bearbeitung erfolgt für Sie anonym. Hierzu werden Sie im Folgenden gebeten, einen persönlichen, anonymen Identifikationscode zu erstellen. Bitte notieren Sie dann diesen Code auf sämtlichen Ihrer Bearbeitungsbögen.

Viel Erfolg!

C) TESTINSTRUMENT

Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer,

herzlichen Dank, dass Sie sich an unserer Erhebung beteiligen! Sie haben für die Bearbeitung 60 Minuten Zeit. Sie erhalten von der Versuchsleiterin nach 40 Minuten ein Signal. Wechseln Sie dann bitte zur zweiten Aufgabe. Nach weiteren 20 Minuten erhalten Sie wieder ein Signal. Bitte beenden Sie dann Ihre Arbeit.¹⁸⁹ Die Bearbeitung der Aufgaben erfolgt für Sie anonym. Hierzu erstellen Sie bitte zunächst Ihren persönlichen, anonymen Identifikationscode:

Erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter: _____

Letzter Buchstabe des Nachnamens Ihres Vaters: _____

Dritter Buchstabe des Namens Ihrer Straße: _____

Letzter Buchstabe Ihres Vornamens: _____

Ihr Identifikationscode: ___ _ _ _

Bitte notieren Sie diesen Code auf sämtlichen Ihrer Bearbeitungsbögen!

¹⁸⁹ Das Testmaterial umfasste im Original noch eine weitere Aufgabe, die in vorliegender Arbeit nicht berücksichtigt wird. Für diese dritte Aufgabe waren weitere 30 Minuten vorgesehen, die aus obiger Aufgabenstellung getilgt wurden.

Angaben zur Person: *(nur im Prätest)*

Geschlecht: weiblich männlich

Fachsemester:

Studiengang und Fächer:

Welches Ihrer Unterrichtsfächer mögen Sie
am liebsten?

Note im Abitur:

Deutschnote im Abitur (Angabe in Punkten):

Ich habe das Basismodul Neuere Deutsche
Literaturwissenschaft bereits absolviert: ja nein

Ich habe das Basismodul Didaktik der deutschen
Sprache und Literatur bereits absolviert: ja nein

***Die Schwäne auf dem Wasser*¹⁹⁰**

Benno Pludra

190 Pludra, B. (1976): Die Schwäne auf dem Wasser. In Winfried Ulrich (Hrsg.): Deutsche Kurzgeschichten. Arbeitstexte für den Unterricht. Stuttgart: Reclam, S. 45–47. [Text der neuen Rechtschreibung angepasst.]

- 1 Der kleine Junge hatte in diesem Sommer schwimmen gelernt. Er war noch sehr klein, und alle Leute bewunderten ihn. „Seht mal“, sagten die Leute, „der kleine Junge kann schwimmen.“
- Zum ersten Mal schwamm er heute ganz allein. Kein Vater war dabei, niemand am Ufer sah ihn. Der See war groß und glatt; er lächelte im Sonnenschein. Seerosenfelder blühten gelb und weiß.
- 5 Zwischen den Seerosenfeldern, auf einer blanken Wassergasse, schwamm der kleine Junge vom Ufer weg und hin zu einem Pfahl. Dort hielt er sich fest, das Kinn knapp über dem Wasser, und verschnauft. Die Wiese am Ufer erschien ihm fern, die Büsche und Bäume ruhten reglos wie im Schlaf.
- 10 Der kleine Junge war glücklich und stolz.
„Ich habe keine Angst mehr“, sagte er zu sich selber, ich könnte sonstwohin und sonstwieweit noch schwimmen.
Nun sah er die Schwäne.
- 15 Es waren drei, und sie zogen gemächlich heran, zwischen den Seerosenfeldern die blanke Wassergasse herauf, leicht und ruhig wie weiße segelnde Schiffe.
Der kleine Junge blieb am Pfahl. Zwei Lehren hatte ihm sein Vater gegeben: „Den Seerosen weiche aus, den Schwänen komme nicht zu nah. Hüte dich, pass auf!“
Die Schwäne begannen zu fressen. Sie beugten die hohen Hälsenieder und schnatterten mit den harten Schnäbeln flach durchs Wasser. Die schweren Schwinge waren aufgestellt und sahen aus, als wären sie federleicht.
- 20 Der kleine Junge klebte am Pfahl. Das Holz war glatt, von Algen bewachsen, und die Schwäne ließen sich Zeit. Sie gaben den Weg nicht frei, die blanke Wassergasse blieb versperrt.
Der Junge fror. Er war klein und ein bisschen mager, darum fror er bald und wünschte, dass die Schwäne jetzt verschwinden möchten. Er überlegte auch, ob er die Seerosenfelder nicht umschwimmen sollte; doch er war nun schon lange im Wasser und fühlte sich nicht mehr so stark, seine Muskeln waren kalt. Der kleine Junge wagte nicht, die Seerosenfelder zu umschwimmen.
- 25 Die Schwäne indessen glitten langsam näher. Sie fraßen nach links und rechts und glitten auf den kleinen Jungen zu. Er hörte ihre Schnäbel schnattern, und er wusste, dass diese Schnäbel zuschlagen konnten, heftig wie die Faust eines Mannes.
Noch beachteteten sie den kleinen Jungen nicht. Er verhielt sich still. Er fror immer mehr, und die Schwäne lagen drei Schritte entfernt auf dem Wasser. Sie fraßen nicht mehr und rührten sich nicht. Ihre großen Körper schaukelten sanft.
- 30 Der kleine Junge musste schwimmen. Es gab keine Wahl, er musste schwimmen – oder er würde versinken, hier am Pfahl, von keinem bemerkt.
Warum rief er nicht nach Hilfe?
Es gab keine Hilfe. Kein Vater, niemand am Ufer sah ihn. Der kleine Junge musste schwimmen.
- 40 Er sammelte all seinen Mut und zog die Füße an den Leib und stieß sich ab vom Pfahl. Das Wasser rauschte auf, eine Welle schoss voran, den Schwänen unter den weißen Bug. Sie äugten scheel, die Schnäbel aufrecht und abgewandt, und wichen lautlos zur Seite.
Der kleine Junge aber schwamm. Sein Kopf war steil erhoben, und hinten am Wirbel spießten die kurzen blonden Haare hoch.

Aufgaben

1. Interpretieren Sie den Text „Die Schwäne auf dem Wasser“ von Benno Pludra.

Sie brauchen dabei nicht einen ganzen Text zu schreiben. Stellen Sie Ihre Ergebnisse bitte in Form einer Mindmap, Concept Map, Tabelle oder als Stichpunkte dar.

(Hinweis: Hier waren im Testmanual Bearbeitungsbögen inkludiert, welche an dieser Stelle ausgespart werden.)

2. In dieser Aufgabe werden Sie am Ende ein Aufgabenset von drei zusammenhängenden Lernaufgaben für den Literaturunterricht entwickeln.

- a) Formulieren Sie zunächst kompetenzorientierte Lernziele für Lernende der 4. bzw. 5. Jahrgangsstufe.* Berücksichtigen Sie dabei auch die Ergebnisse Ihrer Textinterpretation aus Aufgabe 1.

- b) Konstruieren Sie hierzu nun ein Aufgabenset von drei zusammenhängenden Aufgaben. Die Aufgaben sollen zum Textverstehen anregen. Entwickeln Sie Ihr Aufgabenset so, dass sowohl schwache als auch starke Schülerinnen und Schüler angemessen gefordert werden.

* Hinweis: Wenn Sie für das Lehramt an Grundschulen studieren, möchten Sie den Text am Ende der 4. Jahrgangsstufe einsetzen. Für alle weiterführenden Schulen soll der Text am Anfang der 5. Jahrgangsstufe eingesetzt werden.

(Hinweis: Hier waren im Testmanual Bearbeitungsbögen inkludiert, welche an dieser Stelle ausgespart werden.)

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

D) AUSWERTUNGSTRUMENTE

Codebuch zur Einschätzung der Kompetenzwerte im Textverstehen

| | |
|--------------|--|
| Beschreibung | Die Textinterpretation wird anhand der vorgegebenen Kategorien eingeschätzt. Die Form der Darstellung (Stichpunkte, Mindmap etc.) spielt dabei keine Rolle. Beurteilt wird nicht die Nennung der Fachbegriffe, sondern die Erkenntnisleistung pro Kategorie. |
|--------------|--|

| | |
|------------|---|
| Kategorien | <i>Raum</i> |
| | <i>Raum I: Räumliche Ordnung/Schauplatz</i> |
| | <i>Raum II: Semantik der räumlichen Ordnung</i> |
| | <i>Handlung</i> |
| | <i>Handlung I: Handlungsverlauf</i> |
| | <i>Handlung II: Ereignis</i> |
| | <i>Figur</i> |
| | <i>Figur I: Explizite Charakterisierung</i> |
| | <i>Figur II: Implizite Charakterisierung</i> |
| | <i>Figur III: Figurenkonstellation</i> |
| | <i>Sprachliche/formale Gestaltung</i> |
| | <i>Zeitliche Gestaltung</i> |
| | <i>Kernbotschaft</i> |

| Kategorie | Raum I: Räumliche Ordnung/Schauplatz | | |
|---|---|--|---|
| Beschreibung | <p>Es wird untersucht, ob die im Text vorkommenden Räume differenziert werden. Wird beschrieben/skizziert, welche Orte/Räume/Schauplätze in dem Text vorkommen (z. B.: Ufer/See; Seerosenfeld/Wassergasse/Pfahl)?</p> <p>Wird gezeigt, wie sich die Räume zueinander verhalten? Werden z. B. Gegensätze/Gemeinsamkeiten herausgearbeitet? Werden Figuren bestimmten Räumen zugeordnet?</p> <p>(Eine Untersuchung der Semantik der räumlichen Ordnung ist hier nicht gefordert.)</p> | | |
| Ausprägungen | <i>nicht dargestellt / zu oberflächlich</i> | <i>grundlegend dargestellt</i> | <i>dargestellt und erläutert</i> |
| Beschreibung | Die räumliche Ordnung wird nicht erwähnt oder falsch dargestellt oder es werden Schauplätze in einer ‚Nach-erzählung‘ nur erwähnt. | Orte/Schauplätze werden genannt (sie dürfen allerdings nicht nur in einer ‚Nacherzählung‘ erwähnt werden). | Räumliche Ordnung wird differenziert und Bezüge/Gegensätze/Gemeinsamkeiten werden erläutert. |
| Ankerbeispiel | | Ufer/See Ufer/Seerosenfeld/Wassergasse/Pfahl | z. B.: Wasser ist von Schwänen bestimmt; fremdes Terrain für Jungen → Pfahl → Wasser vom Jungen ‚erschlossen‘ |
| Code | 0 | 1 | 2 |
| Literatur: K. Müller, 2015; Scheubeck, 2023.; Schilcher & Pissarek, 2015a; Spinner, 2017a | | | |

| Kategorie | Raum II: Semantik der räumlichen Ordnung/semantische Ordnungen | | |
|---|--|--|---|
| Beschreibung | <p>Hier wird untersucht, ob anhand der räumlichen Strukturierung des Textes Wert- und Normensysteme erkannt werden. Werden ggf. bedeutungstragende (Teil-)Räume erkannt? Wird die Semantik der differenzierten Räume erläutert? Zum Beispiel:</p> <p>Ufer: Sicherheit; soziale Eingebundenheit (Vater, Leute);, aber auch gewisse Langeweile („ruhten reglos wie im Schlaf“)</p> <p>See: Emanzipationsraum; Freiheit („groß“); Natur nur scheinbare Idylle (blühende Seerosefelder, Sonne, glatter Wasserspiegel) → auch das Idyllische kann die eigene Freiheit einschränken; durch erworbene Kompetenz bewältigbare Gefahr; Lebensraum der Schwäne/Seerosen (natürliche Dominanz)</p> <p>Pfahl: relative/kurzfristige Sicherheit; Halt- und Entscheidungspunkt des ‚Schicksals‘ (Tod oder Leben) (auch sprachlich herausgestellter Zentralpunkt)</p> <p>Seerosen: Gefahr, auf die der Vater hingewiesen hat</p> <p>Schwäne: Gefahr, auf die der Vater hingewiesen hat</p> <p>Wassergasse: „blanke Gasse“ als Möglichkeit und Einschränkung zugleich → es gibt nur einen Weg; versperrt durch Schwäne</p> | | |
| Ausprägungen | <i>nicht dargestellt / zu oberflächlich</i> | <i>grundlegend dargestellt</i> | <i>dargestellt und erläutert</i> |
| Beschreibung | Die Bedeutung der Räume wird nicht genannt oder falsche Zuschreibungen gemacht. | Semantische Räume werden in ihrer Bedeutung gegenübergestellt, allerdings bleibt es eine oberflächliche, nur angedeutete Schilderung/Skizze. | Semantische Räume werden in ihrer Bedeutung gegenübergestellt und in Beziehung gesetzt. Die damit verbundenen Wert-/ Normensysteme werden genannt. |
| Ankerbeispiel | | <p>Ufer: Sicherheit aber Langeweile vs.</p> <p>See: Gefahr und Emanzipation</p> | <p>Raumstruktur: Wasser I/ Pfahl/Wasser II</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wasser I: scheinbare Freiheit; Lebensraum der Schwäne/Seerosen; Stolz wird zu Furcht; Bedrohung/Gefahr • Pfahl: Relative Sicherheit; Extrempunkt; Ereignis: sich über Regeln hinwegsetzen („der Junge aber schwamm“) • Wasser II: Mut; sich trauen/überwinden; Handlungsradius wächst (Emanzipation durch Reflexion) <p>Oder: Raum der Heteronomie im Kontrollraum des Vaters (regelkonformes Verhalten) vs. Raum der Autonomie → Lösung vom väterlichen Kontrollraum durch ‚Übergehen‘ des Gebots → Gewinnung neuer Souveränität</p> |
| Code | 0 | 1 | 2 |
| Literatur: Lotman, 1993 [1972]; K. Müller, 2015; Scheubeck, 2023; Schilcher & Pissarek, 2015a; Schilcher, 2018a; Spinner, 2017a | | | |

| Kategorie | Handlung I: Handlungsverlauf |
|--------------|--|
| Beschreibung | <p>Wird der Handlungsverlauf strukturiert, beschrieben und interpretiert? Dies kann auf unterschiedliche Weise geschehen, z. B.:</p> <p>a) Gliederung nach (Sinn-)Absätzen:</p> <p>Z. 1–11: Ausgangssituation Der kleine Junge hat ersten Schritt in die Selbstständigkeit gemacht:</p> <ul style="list-style-type: none"> • hat schwimmen gelernt • schwimmt erstmals allein, ohne Autorität des Vaters • verlässt vertrautes Ufer, findet aber neuen Halt an einem Pfahl • ist glücklich und stolz, weil er Angst überwunden hat, wobei unklar ist, wovor genau er Angst hatte • glaubt, dass sein Aktionsradius unbegrenzt ist <p>Z. 12–36: Wahrgenommene Bedrohung Der Junge wird in seiner Selbstständigkeit eingeschränkt und existenziell bedroht</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schwäne und Seerosen versperren ihm den Weg zurück und ins Weite • Lehren des Vaters (Autorität) führen zu Verbot, gegen diese Sperren anzugehen • Schwäne kommen näher, erscheinen gefährlich • Er beginnt im Wasser zu frieren, kann also nicht abwarten, bis sich Tiere wieder verzogen haben: vermeintliche Dilemma-Situation: Tod durch Handeln oder Nicht-Handeln <p>Z. 36–40: Selbstüberwindung und Befreiung Der Junge befreit sich selbst, indem er seine Angst überwindet und handelt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Junge erkennt, dass er schwimmen muss, weil es sonst keinen Ausweg gibt • Er überwindet seine Angst und geht offensiv auf die Bedrohung zu, statt ihr auszuweichen, ignoriert die Warnung der Autorität • Es stellt sich heraus, dass die Schwäne ihn gar nicht angreifen, sondern zurückweichen. Unklare Begründung dafür: Entweder waren die Schwäne nie eine wirkliche Bedrohung, sondern nur eine vermeintliche oder sie haben nun ihrerseits Respekt vor dem beherzt vortretenden, angreifenden Jungen • Der Junge kann also erneut frei schwimmen, nun hat er erst wirklich den anfangs eingebildeten Bewegungsradius <p>b) Verlaufsanalyse anhand eines Zeitstrahls:</p> <p>[Vor der Erzählung: der Junge hat schwimmen gelernt] Ausgangssituation</p> <p>Junge schwimmt alleine zum Pfahl (Stolz, Freude, vermeintliche Freiheit)</p> <p>Junge sieht die Schwäne (Bedrohung) Erinnerung an Lehren des Vaters → Angst</p> <p>Junge traut sich nicht zurückzuschwimmen (Dilemma) Zuspitzung der Bedrohung</p> <p>Junge schwimmt durch Schwäne (ereignishaft) Überwindung der Angst</p> <p>Ausprägungen <i>nicht dargestellt / zu oberflächlich</i> <i>grundlegend dargestellt</i> <i>dargestellt und erläutert</i></p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| Beschreibung | Der Handlungsverlauf wird nicht erarbeitet oder nur nacherzählt. Es wird nicht strukturiert und interpretiert. | Der Handlungsverlauf wird erarbeitet, aber die Strukturierung und Interpretation bleiben zu oberflächlich. | Der Handlungsverlauf wird sinnvoll strukturiert und textnah interpretiert. |
| Ankerbeispiel | | <i>Rückblick, Hinweg, Verharren am Pfahl, Rückweg</i> Während Rückblick, Hinweg und Rückweg nur knapp erzählt werden, fokussiert die Erzählung auf das Verharren am Pfahl und die Zuspitzung der Bedrohungslage; erzählt in mehreren Schritten; Steigerung. Entscheidung führt zur Auflösung der Situation (Rückweg). | S. o. |
| Code | 0 | 1 | 2 |
| Literatur: Boelmann et al., 2020, S. 12; Krahl, 2015a; Leubner & Saupe, 2016; Scheubeck, 2023; Schilcher, 2015 | | | |

| Kategorie | Handlung II: Ereignis | | |
|---|--|--|---|
| Beschreibung | <p>Ein Ereignis ist „eine Grenzüberschreitung zwischen zwei semantischen Räumen innerhalb des dargestellten Modells von Welt“ (Schilcher, 2015, S. 200). „Als Ereignis gilt [weiterhin] der Verstoß gegen die Regularitäten einer dargestellten Welt bzw. die Verletzung eines Gebots oder Verbots. Konflikte, in die Figuren geraten, sind deshalb häufig Auslöser für Ereignisse.“ (Ebd., S. 202)</p> <p>Handlungstreibende Ereignisse im Text:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grenzüberschreitung: Junge geht zum ersten Mal alleine schwimmen und übertritt mit dem Gang vom Ufer ins Wasser die Grenze zwischen dem sicheren Raum der sozialen Eingebundenheit (elterliche Aufsicht) und dem unsicheren Raum der Freiheit/des Abenteuers/der Emanzipation. • Wichtigstes Ereignis/Wendepunkt: Wird erkannt, dass die Entscheidung, sich gegen das Verbot des Vaters zu stellen und auf die Schwäne zuzuschwimmen, der entscheidende Wendepunkt innerhalb der Erzählung ist? <p>Zur Wertung des Ereignisranges: Um mehrere Ereignisse eines Textes zu hierarchisieren, ist zu fragen, „ob die Norm, die verletzt wird, intertextuell oder kulturell eine hochrangige ist“ (ebd., S. 206). Im Textbeispiel ist die höchste Normverletzung gegeben, wenn der Junge das Verbot des Vaters bewusst missachtet.</p> | | |
| Ausprägungen | <i>nicht dargestellt / zu oberflächlich</i> | <i>grundlegend dargestellt</i> | <i>dargestellt und erläutert</i> |
| Beschreibung | Das zentrale Ereignis wird nicht erwähnt oder falsch dargestellt. | Das zentrale Ereignis wird genannt (es darf allerdings nicht nur in einer ‚Nacherzählung‘ erwähnt werden). | Das zentrale Ereignis wird genannt und erläutert. |
| Ankerbeispiel | <p>Falsch: Auftauchen der Schwäne als zentrales Ereignis. [Denn: „Eine Verschiebung einer Figur innerhalb des ihm zugewiesenen Raumes [...] ist kein Ereignis.“ (Schilcher, 2015, S. 200)]</p> | Ereignishaftigkeit, da Warnung/Gebot des Vaters verworfen/überschritten werden muss, um zu überleben. | <p>Nennung: Ereignishaftigkeit, da Warnung/Gebot des Vaters verworfen/überschritten werden muss, um zu überleben. Erläuterung: Schritt in die Unabhängigkeit, Loslösung vom väterlichen Kontrollraum → von Heteronomie zu Autonomie</p> |
| Code | 0 | 1 | 2 |
| Literatur: Krahs, 2015a; Scheubeck, 2023; Schilcher, 2015 | | | |

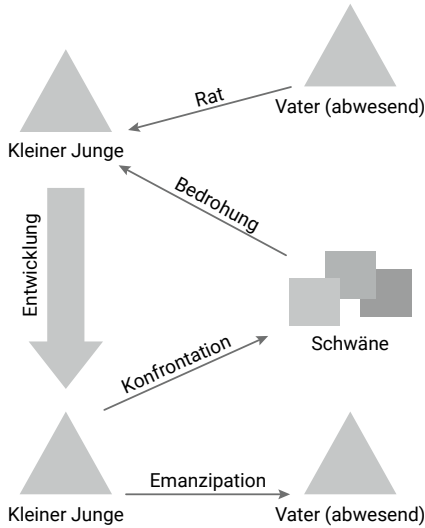
| Kategorie | Figur I: Explizite Charakterisierung | | |
|--|--|---|--|
| Beschreibung | <p>„Man spricht von expliziter Charakterisierung, wenn die Eigenschaften der Figuren direkt benannt werden“. (Pissarek, 2015, S. 139) Wird aufgezeigt, welche expliziten Merkmale der Figur des kleinen Jungen [bzw. des Vaters/der Schwäne] vom Text zugewiesen werden?</p> <p>Dies können etwa sein:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sehr kleiner Junge, der die ersten Schritte in die Unabhängigkeit wagt • Alter schätzungsweise 4–5 Jahre, da „bewundert“ für seine Schwimmleistung • Junge, der der elterlichen Fürsorge noch untersteht; Alter, in dem Kinder kaum Freiräume haben • Äußerliche Merkmale: mager, blond • Vater: abwesend, nur durch Rat an Sohn in Erzählung verankert • Schwäne: weiß, hohe Hälse, harte Schnäbel, schwere Schwingen <p>• Figurencharakterisierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sowohl figural (z. B. Z. 12) als auch auktorial (z. B. Z. 24) • explizit (z. B. Z. 24 – auktorial) und implizit (z. B. Z. 43–44) → insgesamt mehr explizite als implizite Charakterisierungen | | |
| Ausprägungen | <i>Keine Erwähnung/falsch</i> | <i>Explizite Merkmale grundlegend dargestellt</i> | Explizite Merkmale dargestellt und erläutert |
| Beschreibung | Es werden nur zwei Merkmale oder weniger aufgelistet, die im Text explizit genannt werden. | Es werden mindestens vier Merkmale genannt, die aber oberflächlich bleiben. | Es werden mehr als vier Merkmale genannt und in Bezug gesetzt. |
| Ankerbeispiel | z. B.: Der Junge ist mager und klein. | z. B.: Junge: klein, blond, mager; Vater: abwesend | S. o. |
| Code | 0 | 1 | 2 |
| Literatur: Boelmann et al., 2020; Leubner & Saupe, 2016; Pissarek, 2015; Scheubeck, 2023; Schilcher, 2018b; Spinner, 2017a | | | |

| Kategorie | Figur II: Implizite Charakterisierung | | |
|--|--|---|---|
| Beschreibung | <p>Implizite Charakterisierung wird dann gefordert, „wenn die Eigenschaften [der Figuren] durch Interpretationsleistung (z. B. durch die Deutung des Verhaltens) zu erschließen sind“ (Pissarek, 2015, S. 139).</p> <p>Wird aufgezeigt, welche Rückschlüsse sich aus den äußeren Merkmalen der Figur auf ihre inneren Merkmale ziehen lassen? Wird das Verhalten der Figur reflektiert? Werden daraus Schlüsse auf den Charakter der Figur gezogen?</p> <p>Dies können etwa sein:</p> <p>Junge:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wunsch nach Unabhängigkeit und Freiheit: „ich könnte sonstwohin und sonstwie weit noch schwimmen“. • Bewunderung von außen → Stolz → Selbstüberschätzung → Gefahr → Extremsituation, die nur durch Regelbruch zu lösen ist → autonome Entscheidung. • Junge durchlebt verschiedene Gefühlslagen von Stolz über Angst zu Mut. <p>Schwäne:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ambivalent: schnatternd, gemächlich, federleicht, leicht, ruhig wie Segelschiffe vs. Gefahr → „Hüte dich vor den Schwänen“, schwere Schwingen, zuschlagende Schnäbel • vom Vater explizit als Gefahr charakterisiert (Z. 17–18) <p>Vater: implizit als erfahren und umsichtig charakterisiert</p> | | |
| Ausprägungen | <i>Keine Erwähnung/falsch</i> | <i>Grundlegend dargestellt</i> | <i>Dargestellt und erläutert</i> |
| Beschreibung | Es werden nur zwei Merkmale oder weniger aufgelistet. | Es werden mindestens drei Merkmale genannt, die aber oberflächlich bleiben. | Es werden mehr als drei Merkmale genannt und erläutert. |
| Ankerbeispiel | | z. B.: Junge erlebt Freude, Stolz, Angst und Mut. | S. o. |
| Code | 0 | 1 | 2 |
| Literatur: Boelmann et al., 2020; Leubner & Saupe, 2016; Pissarek, 2015; Scheubeck, 2023; Schilcher, 2018b; Spinner, 2017a | | | |

Kategorie **Figur III: Figurenkonstellation**

Beschreibung Die Figurenkonstellation untersucht „die dynamische Interaktionsstruktur, d. h. die Beziehungen der Figuren zueinander“ (Pissarek, 2015, S. 146) und auch wie sie sich verändern. Wird aufgezeigt, in welchen Beziehungen der Junge zu anderen steht?

Beispielhaft:



| Ausprägungen | <i>Keine Erwähnung/falsch</i> | <i>Grundlegend dargestellt</i> | <i>Dargestellt und erläutert</i> |
|---------------|--|---|---|
| Beschreibung | Die Figuren werden nicht miteinander in Beziehung gesetzt oder es findet nur eine Erwähnung statt. | Es werden Beziehungen genannt, die aber oberflächlich bleiben | Die Figurenkonstellation wird dargestellt und deren Zusammenhänge erläutert |
| Ankerbeispiel | | | S. o. |
| Code | 0 | 1 | 2 |

Literatur: Krah, 2015a; Pissarek, 2015; Scheubeck, 2023; Schilcher, 2018b; Spinner, 2017a

| Kategorie | Sprachliche und formale Gestaltung (Überstrukturierung) | | |
|--|---|--|---|
| Beschreibung | <p>Wird darauf eingegangen, dass der Text rekurrente (wiederholende) Strukturen aufweist? Wird auf Bildlichkeit (Metaphern, Personifikationen, Vergleiche) verwiesen? Wird die Wortwahl/der Stil adressiert? Wird anhand dessen erläutert, welche Funktion die Überstrukturierungen im Text haben?</p> <p>Zum Beispiel: Wiederholung und Steigerung in verschiedenen Bildbereichen: • z. B.: „kein Vater war dabei“; „Es gab keine Hilfe. Kein Vater, niemand am Ufer“ • Wiederholender paralleler Beginn der Absätze („Der kleine Junge...“, Z. 1, 11, 22) - Durchbrechen dieser Regelmäßigkeit ist bedeutungstragend (Fokusverschiebung auf Gefahr) - Dann wieder Rückkehr zur Regelmäßigkeit (Z. 35) • Dreimalige Wiederholung von „musste schwimmen“ (Z. 35, 38–39): Verdeutlichung der Zuspitzung • „hin zu einem Pfahl. Dort hielt er sich fest“ „Der kleine Junge blieb am Pfahl“ (Z. 17) „Der kleine Junge klebte am Pfahl“ (Z. 22) „er würde versinken, hier am Pfahl“ (Z. 36) „stieß sich ab vom Pfahl“ (Z. 40) → Pfahl als Zentralpunkt, Erzählung strukturiert sich um die Beschreibung des Jungen und des Pfahls → Überstrukturierung auch in sprachlicher Hinsicht</p> <p>Tropen: z. B. • „leicht und ruhig wie weiße segelnde Schiffe“ (Z. 16) • „schnatterten mit den harten Schnäbeln“ (Z. 19–20) • „Schnäbel, die zuschlagen konnten, heftig wie die Faust eines Mannes“ (Z. 31)</p> <p>Wortwahl: • Sprache: eher sachlicher Stil, trotz ‚dramatischer‘ Situation • Satzbau eher parataktisch (z. B. Z. 32–34) • Beschreibung durch eine Vielzahl an Adjektiven • Viele „und-Konstruktionen“: „groß und glatt“ (Z. 5), „gelb und weiß“ (Z. 6) usw.</p> <p>Funktion: Steigerung auf vielen Bildebenen: Klammern am Pfahl, Annäherung der Schwäne, Bedrohlichkeit der Schwäne, Ermattung und Frieren des Jungen → Zuspitzung</p> | | |
| Ausprägungen | <i>Keine Erwähnung/falsch</i> | Grundlegend dargestellt | Dargestellt und erläutert |
| Beschreibung | Es werden keine Überstrukturierungen erwähnt oder aber falsch dargestellt. | Es werden mindestens drei Überstrukturierungen genannt und am Text belegt. | Es werden drei oder mehr Überstrukturierungen genannt. Die Funktion der sprachlichen und/oder formalen Abweichungen wird erläutert. |
| Ankerbeispiel | | | S. o. |
| Code | 0 | 1 | 2 |
| Literatur: Boelmann et al., 2020; Leubner & Saupe, 2016; Scheubeck, 2023; Schilcher & Dürr, 2015; Schilcher, 2018b; Spinner, 2017a | | | |

| Kategorie | Zeitliche Gestaltung | | |
|--|--|---|---|
| Beschreibung | <p>Wird die zeitliche Gestaltung des Textes adressiert? Werden die Indikatoren (Daten, Jahreszahlen, Zeitadverbien) nutzbar gemacht? Wird untersucht, welche Funktion der Einsatz unterschiedlicher Tempora hat? Wird auf Raffungen, Dehnungen oder Auslassungen eingegangen?</p> <p>Diese Kategorie ist dann ergiebig, wenn die Wirkung der Techniken für ein vertieftes Textverstehen nutzbar gemacht wird.</p> | | |
| Ausprägungen | <i>Keine Erwähnung/falsch</i> | <i>Grundlegend dargestellt</i> | <i>Dargestellt und erläutert</i> |
| Beschreibung | Es werden keine Aspekte der zeitlichen Gestaltung erwähnt oder aber falsch dargestellt. | Es werden Aspekte der zeitlichen Gestaltung genannt. Allerdings wird nicht dargestellt, welche Wirkung die Techniken der zeitlichen Gestaltung im Hinblick auf die Textdeutung haben. | Die zeitliche Gestaltung wird analysiert und auf ihre Wirkung hin bewertet. |
| Ankerbeispiel | | | S. o. |
| Code | 0 | 1 | 2 |
| Literatur: Boelmann et al., 2020; Leubner & Saupe, 2016; Scheubeck, 2023; Schilcher, 2018b; Spinner, 2017a; Titzmann, 2015 | | | |

| Kategorie | Kernbotschaft | | |
|---|---|---|--|
| Beschreibung | <p>Wird eine Kernbotschaft bzw. ein Sinnangebot des literarischen Textes textbasiert identifiziert und unter Zuhilfenahme von textexternem Wissen abstrahiert? Werden Welt- und Kontextwissen herangezogen und Deutungshypothesen formuliert? Werden die Deutungshypothesen unter Berücksichtigung der relevanten Textstellen und Kontexte überprüft? Ist der Deutungsansatz argumentativ stringent?</p> <p>Die Interpretation darf auch subjektive Anteile enthalten, aber es muss immer argumentativ ein Textbezug hergestellt werden. Unterschiedliche Interpretationsrichtungen sind möglich.</p> <p>Zum Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der kleine Junge ist ein Sinnbild dafür, dass die persönliche Freiheit durch äußere Faktoren, die wir als Bedrohung wahrnehmen, eingeschränkt werden kann. Wenn wir die Angst überwinden und offensiv gegen die Bedrohung angehen, überwinden wir diese und gewinnen neue Freiheit. • Geschichte als Akt der Emanzipation des kleinen Jungen → er übertritt ein Gebot des Vaters und erhält Souveränität (vgl. Kopfhaltung als Bild des Bezwingens der Wassergefahren: „Der kleine Junge aber schwamm.“) • Es gibt Situationen, da ist es wichtig, Regeln zu verletzen, um Lösungen zu finden. Insbesondere dann, wenn man sich in einer Lage befindet, welche von Ungewissheit, Bedrohung (Dominanz der Schwäne, wie „Schiffe“) und Ausweglosigkeit (/Komplexität) bestimmt ist und es um einen hohen Einsatz geht. So wie nicht selten Regelverletzungen in der Vergangenheit zu Innovationen geführt haben, so ist es ein wichtiger Baustein der Emanzipation jedes Menschen, den Sinn aus Unsinn gegebener (stiller) Reglementierungen situationsadäquat für sich auszuloten. Auch wenn dies manchmal Anstrengung erfordert (er „verschnauft“) und unbequem ist. Es braucht aber immer eine Entscheidung und Mut. Und dafür ist der kleine Junge ein gutes Beispiel, denn sein Entschluss wirft im wahrsten Sinne des Wortes „eine Welle“. • Die Hauptfigur trägt keinen Namen, ist also nicht individualisiert, sondern steht als Typus für eine ganze Gruppe: „Junge“ (nicht: Mädchen) – am Beispiel eines Jungen thematisiert der Autor eine Frage, die klassisch im Zusammenhang mit männlicher Kindheit und Jugend thematisiert wird: Angst und Mut. „Klein“ (nicht „groß“) – nicht Körpergröße ist gemeint, sondern Entwicklungsphase. Die Überwindung von Ängsten und Mut zum Angriff auf scheinbare Autoritäten als Aufgabe von „Groß-Werden“ (Kindheit und Jugend) • Weitere mögliche Deutungen | | |
| Ausprägungen | <i>Keine Erwähnung/falsch</i> | <i>Grundlegend dargestellt</i> | <i>Dargestellt und erläutert</i> |
| Beschreibung | Es werden keine Deutungsansätze formuliert oder aber falsch dargestellt. | Es werden Deutungsansätze formuliert. Allerdings bleibt die Ausführung oberflächlich. | Es werden Deutungshypothesen formuliert. Es wird Bezug auf zentrale Textelemente genommen und von dem in der Erzählung geschilderten Einzelfall abstrahiert. |
| Ankerbeispiel | S. o. | | |
| Code | 0 | 1 | 2 |
| Literatur: Baurmann & Kammler, 2012; Boelmann et al., 2020; Kleinbub, 2010; Leubner & Saupe, 2016 | | | |

Codebuch zur Einschätzung der Kompetenzwerte der Konstruktion von Textverstehensaufgaben

| | |
|--------------|--|
| Beschreibung | <p>Es wird zunächst jede Einzelaufgabe anhand der vorgegebenen Kategorien eingeschätzt. Die Deskription ist Grundlage des Ratenden-Urteils über die Einzelaufgabe anhand vorgegebener Merkmale von Aufgabenqualität (Bewertung).</p> <p>Bei der Analyse der Einzelaufgabe ist zu beachten, dass möglicherweise mehrere Teilaufgaben (mit unterschiedlichen Operatoren) angeboten werden. Der/Die Kodierende bewertet in diesem Fall stets die hierarchiehöchste Anforderung, welche die gesamte Aufgabe (inklusive der möglichen Teilaufgaben) setzt.</p> <p>Jede der drei Aufgaben ist zunächst als isolierte Einzelaufgabe zu beschreiben und zu bewerten.</p> <p>Sprachliche und stilistische Abweichungen sind nicht zu berücksichtigen.</p> <p>Nachdem alle drei Einzelaufgaben bewertet wurden, wird ein Rating über das gesamte Aufgabenset durchgeführt.</p> |
|--------------|--|

I **Deskription der Einzelaufgaben**

| | |
|----------------------------|-------------------------------|
| Kategorien der Deskription | <i>Integrationsgrad</i> |
| | <i>Entscheidungsspielraum</i> |
| | <i>Präzisionsgrad</i> |

II **Bewertung der fachspezifischen Adaptivität (Einzelaufgaben)**

| | |
|--------------------------|--|
| Kategorien der Bewertung | <i>Korrespondenz von formuliertem Kompetenzziel und Anforderungsprofil der Aufgabe</i> |
| | <i>Kompetenzorientierung</i> |
| | <i>Dimensionierung des Anspruchsniveaus</i> |

III **Bewertung der fachspezifischen Adaptivität (Aufgabenset)**

| | |
|--------------------------|---|
| Kategorien der Bewertung | <i>Strukturiertheit</i> |
| | <i>Kompetenzorientierung des Aufgabensets</i> |
| | <i>Adaptivität des Aufgabensets</i> |

I) Deskription der Einzelaufgaben

| Kategorie | Integrationsgrad | | |
|--------------|--|--|---|
| Beschreibung | <p>Der Integrationsgrad gilt als Maß der Komplexität, das durch die Aufgabe gesetzt wird. Er fragt danach, welche Verknüpfungsleistungen in der Aufgabe gefordert werden. Je mehr Informationen miteinander verknüpft werden müssen, je verstreuter, indirekter, mehrdeutiger eine zu verstehende Aussage ist, desto schwieriger ist die Aufgabe.</p> <p>Auf welcher Ebene werden Verknüpfungsleistungen gefordert (zunehmender Schwierigkeitsgrad)?</p> <p>a) Lokalisierung von Textinformationen b) Etablierung globaler Kohärenz c) Erkennung von Sinn Interpretation</p> <p><u>Hinweis:</u> Bei der Analyse der Einzelaufgabe ist zu beachten, dass möglicherweise mehrere Teilaufgaben (mit unterschiedlichen Operatoren) angeboten werden. Der/Die Kodierende bewertet in diesem Fall stets die hierarchiehöchste Anforderung, welche die gesamte Aufgabe (inklusive der möglichen Teilaufgaben) setzt. Wird allerdings eine explizite Zusatzaufgabe für stärkere SuS angeboten, wird diese aus der Analyse des Integrationsgrades exkludiert und nur die Aufgabe ‚für alle‘ berücksichtigt.</p> | | |
| Ausprägungen | <i>Textinformationen lokalisieren</i> | <i>Globale Kohärenz etablieren</i> | <i>Sinn erkennen – interpretieren</i> |
| Beschreibung | <p>Die Aufgabe erhebt die Rahmendaten des Plots; die Lernenden müssen bestimmte Informationen lokalisieren.</p> <p>Geringer Schwierigkeitsgrad, da weder spezielles Vorwissen nötig ist noch komplexe mentale Operationen verlangt werden.</p> <p>Alle gesuchten Informationen werden explizit im Text genannt.</p> | <p>Zwischen zahlreichen, ggf. weit auseinanderliegenden Textinformationen müssen Beziehungen hergestellt werden. Ziel ist es, ein Situationsmodell der im Text dargestellten Handlung zu etablieren oder den Charakter des Jungen grundlegend zu erfassen.</p> <p>Es geht um die Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs.</p> | <p>Die Aufgabe erfordert, eine Transferleistung zu erbringen, indem sie dazu anleitet, eine symbolische Leseart zu entwickeln oder zu akzeptieren (z. B. ‚Mut zum Angriff auf scheinbare Autoritäten als Aufgabe von Groß-Werden‘ oder ‚Der Junge als Sinnbild dafür, dass offensives Überwinden scheinbarer Gefahren neue Freiheiten eröffnet‘).</p> <p>Dafür müssen die Lernenden Vorwissen aktivieren. Um die Aufgabe lösen zu können, muss die Interpretation durch Textbefunde argumentativ gestützt werden.</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| Ankerbeispiel | z. B. ein Bild vom Schauplatz zeichnen / Bildkarten anordnen | z. B. Überschriften zu Textabschnitten bilden, die das Wesentliche (zentrale Bedeutung) zum Ausdruck bringen. | z. B. <ul style="list-style-type: none"> • ein Angebot von Thesen muss mithilfe des Textes vertreten werden. • Alternative Überschriften (finden und) begründen. Figuren und ihren Handlungen übertragene Bedeutung zuweisen. • Die Semantik der Orte kennen und nutzen. • Das Textende für die Bewertung des Erzählten nutzen. |
| | Lesen der Anfangspassage (Z. 1–11): „Erkläre, warum der kleine Junge glücklich und stolz ist.“ | Bildkarten anordnen und anhand derer die Geschichte in eigenen Worten erzählen. Ergänzend möglich: „Gib wieder: Was beobachtet der Junge? Beschreibe in eigenen Worten, was er dabei denkt und fühlt.“ | z. B. „Der kleine Junge könnte sagen: ‚Am Anfang war ich glücklich und stolz, aber am Ende noch viel glücklicher und stolzer.‘ Was meinst du, warum es gut ist, dass er auf die Schwäne zu geschwommen ist? Sammelt mehrere Meinungen und haltet sie in einer Mind-Map fest. In der Mitte der Mind-Map steht: Sein Mut hat dem Jungen geholfen...“ |
| Code | a | b | c |
| Literatur: Artelt et al., 2004; Heins, 2017; Kleinbub, 2010; Köster, 2006, 2016; Schweitzer, 2007; Steinmetz, 2020; Winkler, 2010, 2011; Zabka, 2006 | | | |

| Kategorie | Entscheidungsspielraum | | |
|--|--|---|---|
| Beschreibung | <p>„Entscheidungsspielraum als Grad der aufgabeninternen Unterstützung bezogen auf das Erreichen der gesetzten Anforderung.“ (Winkler, 2011, S. 130) Welchen Entscheidungsspielraum gesteht die Aufgabe den Lernenden zu?</p> <p>Hierbei wird folgendes untersucht: a) Ist der Anfangszustand des zu lösenden Problems klar definiert ist oder nicht? b) Werden Arbeitsschritte vorgegeben? c) Gibt es (nur) eine Lösung (konvergente Aufgabe) oder mehrere Lösungen (divergente Aufgabe)?</p> <p>Zu a) Die Ausgangssituation ist klar determiniert, wenn kein spezifisches Vorwissen gefordert ist, um die Aufgabenstellung zu verstehen. Erkenntnisziel und Untersuchungsfeld in der Aufgabe werden transparent/explicit gemacht. Zu b) Hier wird untersucht, ob die geforderten Teilaktivitäten genannt werden, die nötig sind, um die Aufgabe zu lösen. Ist dies nicht der Fall, dann ist der Lösungsprozess offen und für die Lernenden nicht klar vorstrukturiert. Zu c) Gefragt wird hier, ob die Antwort eindeutig ist (konvergente Aufgabe). Ist dies nicht der Fall, werden also „differenzierte Begründungen und vielfältige Bezüge zwischen Vorwissen und Text sowie Bezüge zwischen Textstellen untereinander erforderlich“ (Winkler, 2011, S. 139), handelt es sich um eine divergente Aufgabe.</p> | | |
| Ausprägungen | <i>Definiert/konvergent: Eng strukturierte Aufgabe</i> | <i>Definiert/divergent: Mittel strukturierte Aufgabe</i> | <i>Ungenau definiert/ divergent: Weit strukturierte Aufgabe</i> |
| Beschreibung | Eindeutiger Arbeitsauftrag bzw. klar identifizierbare Fragestellung. Nur eine Lösung ist richtig. | Eindeutiger Arbeitsauftrag bzw. klar identifizierbare Fragestellung. Einzelne Arbeitsschritte sind vorgegeben bzw. eindeutiges Suchkriterium. Mehrere Lösungen/Lösungswege sind möglich. | Info über Problem/Situation gegeben, aber die Vorgabe bleibt unbestimmt. Keine Einschränkung des Untersuchungsfeldes; Arbeitsschritte nicht klar benannt. Das gewünschte Ergebnis der Aufgabenbearbeitung ist offen. |
| Ankerbeispiel | z. B. „eine Aufgabe, die eine konkrete, von der Begrifflichkeit her problemlos anzureichernde Schlussfolgerung aus dem Text vorgibt, für die bereits eine Textstelle als Stütze angeführt ist“ (Winkler, 2011, S. 139) z. B. „Lies den Text bis Zeile 30 genau und unterstreiche die Adjektive, die den Jungen beschreiben.“ | „a) Trage nun die Wörter in die Tabelle auf dem Arbeitsblatt ein. Die positiven Wörter trägst du auf der rechten Seite ein, die negativen auf der linken Seite der Tabelle. b) Überlege dir nun eine passende Überschrift für jede Spalte, die zu den gefundenen Wörtern passt. Du kannst dir dazu die Zeilen 10–36 zur Hilfe nehmen.“ | z. B. „Wann und wodurch wandelt sich die Geschichte von einem ruhigen Schwimmausflug zu einem gefährlichen Abenteuer? Wie macht der Autor diese Gefahr deutlich?“ |
| Code | a | b | c |
| Literatur: Artelt et al., 2004; Heins, 2017; Kleinbub, 2010; Köster, 2006, 2016; Maier et al., 2013; Pissarek, 2018; Schweitzer, 2007; Steinmetz, 2020; Winkler, 2010, 2011; Zabka; 2006 | | | |

| Kategorie | Präzisionsgrad | | |
|---|--|--|--|
| Beschreibung | <p>Untersucht wird der Präzisionsgrad, welcher bei der Aufgabenlösung eingefordert wird. Dieser wird „verstanden als der nötige Grad der Detailliertheit bei der Einbeziehung von Textmerkmalen als Basis für die Aufgabenlösung.“ (Winkler, 2011, S. 110) Der Präzisionsgrad bezieht sich hier auf den Bearbeitungsprozess und das erwünschteste Endergebnis. Zu fragen ist:</p> <p>a) Wie differenziert müssen relevante Informationen aus dem Text in den Lösungsprozess inkludiert werden?</p> <p>b) Wie intensiv muss der Text in dem Endergebnis verarbeitet werden?</p> | | |
| Ausprägungen | <i>gering</i> | <i>mittel</i> | <i>hoch</i> |
| Beschreibung | Die für die Aufgabenlösung relevanten Textstellen sind nicht versteckt, sondern auffällig und damit problemlos zu finden. Oder ein Textbezug wird nicht eingefordert. | Es genügt nicht, den Text nur oberflächlich zu lesen. Zumindest partiell ist der Bezug auf Textdetails notwendig. Die für die Aufgabenlösung relevanten Textstellen sind aber problemlos zu finden. | Der Text muss genau untersucht werden, um die Aufgabe lösen zu können. Die Vorgabe, nach Textstellen zu suchen, braucht einen detailgenauen Blick; ein bloßes Überfliegen des Textes reicht nicht aus. |
| Ankerbeispiel | „Lies den Text bis Zeile 30 genau und unterstreiche die Adjektive, die den Jungen beschreiben.“ | <p>„a) Trage nun die Wörter in die Tabelle auf dem Arbeitsblatt ein. Die positiven Wörter trägst du auf der rechten Seite ein, die negativen auf der linken Seite der Tabelle.</p> <p>b) Überlege dir nun eine passende Überschrift für jede Spalte, die zu den gefundenen Wörtern passt. Du kannst dir dazu die Zeilen 10–36 zur Hilfe nehmen.“</p> | „Der Junge erzählt die Geschichte am nächsten Tag stolz seinen Freunden. Spiele die Szene nach. Wie erklärt er, dass die Schwäne zur Seite gewichen sind? Diskutiert: Gibt es nur eine Erklärung?“ |
| Code | a | b | c |
| Literatur: Artelt et al., 2004; Kleinbub, 2010; Köster, 2006, 2016; Schweitzer, 2007; Winkler, 2010, 2011 | | | |

Für die Weiterarbeit werden die in der Deskription erhobenen Einschätzungen zu einer Bewertung der Einzelaufgaben (und anschließend des Aufgabensets) verdichtet. Dabei führt die/der Ratende hoch-inferente Entscheidungen durch. Um die Gewichtung und Bedeutungsbeimessung der einzelnen Anhaltspunkte in Abhängigkeit vom Gesamtkontext mit einer möglichst hohen Objektivität gewährleisten zu können, gelten die nachfolgenden Kategorien der Bewertung, die normative Setzungen zur Qualität einer Aufgabe (in speziell diesem Forschungs-Kontext) definieren. Dabei sind die Fragen leitend, ob es den Studierenden gelungen ist, Aufgaben zu konstruieren,

- a) deren didaktische Zielsetzung mit dem Anforderungsprofil der Aufgabe korrespondiert,
- b) die zum vertieften Textverstehen beitragen (Kompetenzorientierung),
- c) die das Anspruchsniveau der Aufgaben so setzen, dass weder Über- noch Unterforderung zu erwarten ist (Dimensionierung),
- d) deren Aktivitäten in logischer Weise aufeinander bezogen sind (Strukturierung des Aufgabensets) und
- e) die als Aufgabenset als adaptiv für eine Lerngruppe im Alter von ca. 10 Jahren angenommen werden kann (Adaptivität).

II) Bewertung der Einzelaufgaben

| Kategorie | Korrespondenz von didaktischem Ziel und Anforderungsprofil der Aufgabe | | | |
|--------------|--|--|--|---|
| Beschreibung | <p>Hierbei wird geprüft, ob die in dem Kompetenzziel formulierte didaktische Intention zu den zur Aufgabenbearbeitung erforderlichen kognitiven Operatoren passt. Denn wenn eine Aufgabe zweckmäßig sein soll, „[müssen] didaktisches Ziel und Anforderungsprofil einer Aufgabe [...] korrespondieren“ (Winkler, 2011, S. 18).</p> <p>Die Zielstellung kann dabei sein (die Formulierung muss aber nicht der hier dargestellten entsprechen):</p> <p>a) Lokalisierung von Textinformationen oder b) Etablierung globaler Kohärenz oder c) Erkennung von Sinn Interpretation</p> <p>Folgende Operatoren bieten sich für die einzelnen Ebenen an: Ebene a) und b) (be-)nennen, beschreiben, darstellen/wiedergeben, zusammenfassen, analysieren, charakterisieren, einordnen/zuordnen, erschließen/herausarbeiten, vergleichen/gegenüberstellen, untersuchen Ebene c) interpretieren, diskutieren, erörtern, begründen, beurteilen, prüfen/überprüfen, gestalten/entwerfen</p> <p>Als erster Schritt muss analysiert werden, welches Ziel die in der Aufgabe geforderte Leistung abbildet („Welche Aufgabe gehört zu welchem Kompetenzziel?“). Geprüft wird dann, a) ob die Formulierung des zur Aufgabe gehörenden Kompetenzziels inhaltlich eine der oben dargestellten Zielstellungen abbildet und b) ob die dazugehörige Aufgabe die Erreichung des Ziels anbahnt.</p> <p><u>Hinweis:</u> Bei der Analyse der Einzelaufgabe ist zu beachten, dass möglicherweise mehrere Teilaufgaben (mit unterschiedlichen Operatoren) angeboten werden. Der/Die Kodierende bewertet in diesem Fall stets die hierarchiehöchste Anforderung, welche die gesamte Aufgabe (inklusive der möglichen Teilaufgaben) setzt. Wird allerdings eine explizite Zusatzaufgabe für stärkere SuS angeboten, wird diese aus der Analyse des Integrationsgrades exkludiert und nur die Aufgabe ‚für alle‘ berücksichtigt.</p> | | | |
| Ausprägungen | <i>trifft nicht zu</i> | <i>trifft eher nicht zu</i> | <i>trifft eher zu</i> | <i>trifft zu</i> |
| Beschreibung | Das Kompetenzziel bildet keine der obigen Zielstellungen ab. Der Operator in der Aufgabe regt nicht dazu an, die Zielstellung zu erfüllen. | Das Kompetenzziel bildet eine der obigen Zielstellungen ab. Der Operator in der Aufgabe regt aber nicht dazu an, die Zielstellung zu erfüllen. | Das Kompetenzziel stellt eine Vorgabe, die in der Aufgabe nur in Teilen bearbeitet wird bzw. die Aufgabe erfordert mehr, als das Kompetenzziel angibt. | Das Kompetenzziel bildet eine der obigen Zielstellungen ab. Der Operator in der Aufgabe regt dazu an, die Zielstellung zu erfüllen. |

Ankerbeispiel

Zielformulierung:
„SuS beschreiben
eine Figur.“

Aufgabe: „Erläutere
wie der kleine Jun-
ge beschrieben und
dargestellt wird.
Achte dabei auf
wörtliche Aussagen.
Gehe auch darauf
ein, was aus seinem
Handeln und Ver-
halten in Bezug auf
seinen Charakter
deutlich wird“

Zielformulierung:
„Die SuS vollziehen
die Situation der
zentralen Figur
nach, indem sie
einen inneren
Monolog zu seinen
Gedanken und
Gefühlen verfassen,
wie aus Angst Mut
wird.“

Aufgabe: „Versetze
dich nun in die
Lage des Jungen:
Wie muss er sich
gefühlt haben und
was hat er wohl ge-
dacht, als er sich da
am Holzpfehl fest-
klammerte? Wieso
bekam er plötzlich
Mut? Schreibe sei-
ne Gedanken in die
Gedankenblase auf
dem Arbeitsblatt.“

| Code | 0 | 1 | 2 | 3 |
|------|---|---|---|---|
|------|---|---|---|---|

Literatur: Anderson et al., 2009; Heins, 2016, 2017; Keller & Bender, 2012; Kiper, 2010; Mägdefrau & Michler, 2014; Winkler, 2011, 2018

| Kategorie | Kompetenzorientierung der Lernaufgabe / Anregung zum vertieften Verstehen des Textes |
|--------------|--|
| Beschreibung | <p>Eine kompetenzorientierte Lernaufgabe wird als Aufgabe definiert, die bewusst die Förderung der literarischen Kompetenz zum Ziel hat und in der Angebote gemacht werden, die potentiell dazu führen können, dass Lernende ihre literarische Kompetenz (bzw. eine oder mehrere Teildimensionen der literarischen Kompetenz) verbessern (Kleinbub, 2010, S. 88).</p> <p>Es wird untersucht, ob die Aufgabe deutlich darauf abzielt, ein vertieftes Verstehen des Textes bei den Lernenden anzuregen. „Hierbei steht nicht die theoretische Aufgabe an sich im Mittelpunkt, sondern ihre Einbettung in den Reflexionsprozess und die Tiefe ihrer Behandlung im Rahmen der Textarbeit. Demnach kann eine Aufgabe wie ‚Male ein Bild der Hauptperson‘ eine kreative Beschäftigung mit oder ohne Einfluss auf das Textverständnis der Lerner sein, je nachdem, ob sie die Textarbeit intensiviert und die mehrmalige Lektüre erforderlich macht, indem beispielsweise verlangt wird, dass der Zeichnung die im Text genannten Informationen zugrunde liegen müssen“ (ebd., S. 162).</p> <p>Eine Aufgabe ist dann kognitiv anregend und kompetenzorientiert, wenn sie 1) eine der nachfolgenden Kategorien des Textverstehens adressiert und 2) Erschließungsstrategien anbietet, die auch auf andere Texte übertragbar sind.</p> <p>Kategorien des Textverstehens</p> <ul style="list-style-type: none"> • Räumliche Ordnung/Schauplatz • Semantik der räumlichen Ordnung • Handlungsverlauf • Ereignis/Wendepunkt • Explizite Figurencharakterisierung • Implizite Figurencharakterisierung • Figurenkonstellation • sprachliche/formale Gestaltung • Zeitliche Gestaltung • Kernbotschaft/Deutungsansatz <p>Texterschließungsstrategien: z. B. Unterstreichen, gliedern, Fragen formulieren; Abschnitte zusammenfassen; logische Strukturen über Schemata (<i>graphic organizers</i>) visualisieren; ein Angebot von Thesen muss mithilfe des Textes vertreten werden; alternative Überschriften (finden und) begründen; Figuren und ihren Handlungen übertragene Bedeutung zuweisen; die Semantik der Orte kennen und nutzen; das Textende für die Bewertung des Erzählten nutzen etc.</p> <p>Aufgaben sind hinsichtlich folgender Fragestellungen zu analysieren:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Fördert die Aufgabe aktiv mind. eine der oben angeführten Kategorien des Textverstehens? b) Fördert die Aufgabe eine intensive Textarbeit? c) Leitet die Aufgabe zu Verfahren an, die auch auf andere Texte anwendbar sind, indem z. B. transferierbare Erschließungsstrategien angeboten werden? <p>Für die Bewertung dieser Kategorie sind v. a. die Einschätzungen des Integrationsgrads und Präzisionsgrads hilfreich.</p> |

| Ausprägungen | <i>trifft nicht zu</i> | <i>trifft eher nicht zu</i> | <i>trifft eher zu</i> | <i>trifft zu</i> |
|--|---|--|--|--|
| Beschreibung | <p>Die Texterschließung ist zur Lösung der Aufgabe nicht erforderlich. Die Konstruktion umfassender Textbedeutung wird nicht gefordert oder gefördert. Die Aufgabe kann ohne jegliche Auseinandersetzung mit dem Text bearbeitet werden.</p> <p>Keine Übertragbarkeit der Erschließungsstrategien auf andere Texte.</p> | <p>Die Texterschließung ist zur Lösung der Aufgabe nur ansatzweise erforderlich. Die Konstruktion umfassender Textbedeutung wird nicht gefordert oder gefördert. Die Aufgabe erfordert wenig Bezug zum Text. Nur punktuell wird dieser eingefordert.</p> <p>Übertragbarkeit der Erschließungsstrategien auf andere Texte eher nicht gegeben.</p> | <p>Die Aufgabe fördert in Teilen das Verstehen z. B. des Handlungszusammenhangs, der inneren Situation der Figur oder der Sinnaussage des Textes (oder andere Kategorien des Textverstehens).</p> <p>Die Aufgabe erfordert eine Auseinandersetzung mit dem Text, die aber weniger intensiv gestaltet als rechts dargestellt.</p> <p>Übertragbarkeit der Erschließungsstrategien auf andere Texte eher gegeben.</p> | <p>Die Aufgabe fördert aktiv das Verstehen z. B. des Handlungszusammenhangs, der inneren Situation der Figur oder der Sinnaussage des Textes (oder andere Kategorien des Textverstehens). Es wird deutlich, dass eine intensive Auseinandersetzung mit dem Text (z. B. durch mehrfache Lektüre, Anwenden von Lesestrategien, Austausch mit Mitschüler*innen, Notieren von Informationen) zur Lösung der Aufgabe erforderlich ist.</p> <p>Übertragbarkeit der Erschließungsstrategien auf andere Texte gegeben.</p> |
| Ankerbeispiel | <p>„Sind Wasser, Seerosen und Schwäne wirklich so gefährlich wie der Vater sagt? Recherchiere zum Thema und nenne einige Punkte (5–8), worauf man beim Schwimmen in einem Teich/See achten soll.“</p> | <p>„Der Vater hat dem Jungen zwei Lehren mit auf den Weg gegeben. Unterstreiche diese im Text.“</p> | | <p>„Der kleine Junge könnte sagen: ‚Am Anfang war ich glücklich und stolz, aber am Ende noch viel glücklicher und stolzer.‘ Was meinst du, warum es gut ist, dass er auf die Schwäne zu geschwommen ist? Sammelt mehrere Meinungen und haltet sie in einer Mind-Map fest. In der Mitte der Mind-Map steht: Sein Mut hat dem Jungen geholfen...“</p> |
| Code | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Literatur: Kleinbub, 2010; Köster, 2006; Leubner & Saupe, 2016; Scheubeck, 2023; Schilcher & Pissarek, 2015b; Spinner, 2017; Winkler, 2017 | | | | |

| Kategorie | Dimensionierung des Anspruchsniveaus |
|-----------|--------------------------------------|
|-----------|--------------------------------------|

Beschreibung Überprüft wird, ob die Aufgabe ein Anspruchsniveau setzt, das für eine Lerngruppe am Ende der Primarstufe angemessen ist.
 Die Lernaufgabe gilt dann als angemessen dimensioniert, wenn sie

- **(eher) kompetenzorientiert** ist und dabei
- **den Entscheidungsspielraum im Verhältnis zur Anforderung (Integrationsgrad) angemessen** setzt.

Hinweis:

- **Überforderung** ist zu erwarten, wenn ein hohes Maß an Komplexität (Integrationsgrad: Sinn erkennen) mit einer großen Offenheit (Entscheidungsspielraum: Offen strukturierte Aufgabe) verknüpft ist.
- **Unterforderung** ist zu erwarten, wenn geringe Offenheit (eng strukturierte Aufgabe) mit geringer Komplexität (Integrationsgrad: Textinformationen lokalisieren) und kombiniert wird und die Aufgabe nicht zum vertieften Verstehen des Textes (Kompetenzorientierung) beiträgt.

Folgende Tabelle soll bei der Entscheidungsfindung zur Einschätzung der Angemessenheit helfen (zu lesen als Entscheidungsbaum von links nach rechts):

| Integrationsgrad | Entscheidungsspielraum | Angemessenheit gegeben? | Kompetenzorientierung |
|---------------------------------------|------------------------------|-------------------------|-----------------------------------|
| Lokalisierung von Textinformationen | Eng strukturierte Aufgabe | Ja, wenn ... | <i>trifft eher zu / trifft zu</i> |
| | Mittel strukturierte Aufgabe | Ja, wenn ... | <i>trifft eher zu / trifft zu</i> |
| | Weit strukturierte Aufgabe | nein | - |
| Kohärenztablierung | Eng strukturierte Aufgabe | Ja, wenn ... | <i>trifft eher zu / trifft zu</i> |
| | Mittel strukturierte Aufgabe | Ja, wenn ... | <i>trifft eher zu / trifft zu</i> |
| | Weit strukturierte Aufgabe | nein | - |
| Erschließen von Sinn (Interpretation) | Eng strukturierte Aufgabe | nein | - |
| | Mittel strukturierte Aufgabe | Ja, wenn ... | <i>trifft eher zu / trifft zu</i> |
| | Weit strukturierte Aufgabe | Nein | - |

Abschließender **Abgleich der Bewertung** aus dem Entscheidungsbaum mit den **Makrostandards** im Bereich „Texte erschließen“ für das Ende der Primarstufe, welche als Bezugsrahmen für die Lernvoraussetzungen gelten. Wird mind. einer der Standards adressiert?

(1) Ein Gesamtverständnis des Textes entwickeln

- Texte und Lebenswelt vergleichen,
- ein mentales Textweltmodell konstruieren, das den Text repräsentiert,
- Überschriften zu den Texten bilden, die das Wesentliche des Textes, seine zentrale Bedeutung zum Ausdruck bringen.

(2) Literarische Texte interpretieren:

- Figuren und ihren Handlungen übertragene Bedeutung zuweisen,
 - Die Semantik/den Symbolwert von Tageszeiten, Jahreszeiten, Orten, Gegenständen etc. kennen und angeleitet nutzen,
 - Drei Varianten von Schlüssen (gutes Ende, böses Ende, unentschiedenes Ende) in literarischen Texten kennen und für die textinterne Bewertung des Erzählten nutzen,
 - Sympathienlenkung als Form textinterner Bewertung wahrnehmen.
 (Köster, 2006, S. 61)
-

| Ausprägungen | <i>trifft nicht zu</i> | <i>trifft eher nicht zu</i> | <i>trifft eher zu</i> | <i>trifft zu</i> |
|---|--|---|---|---|
| Beschreibung | Die Lernvoraussetzungen werden nicht berücksichtigt (Makrostandards). Der Anspruch der Aufgabe ist nicht angemessen reduziert. Über-/Unterforderung ist zu erwarten. | Die Voraussetzungen der Lernenden werden nur wenig berücksichtigt (Makrostandards). Anspruch eher nicht angemessen dimensioniert. Über-/Unterforderung in Teilen erwartbar. | Die Lernvoraussetzungen werden meist berücksichtigt (Standards). Der Anspruch der Aufgabe ist angemessen reduziert, aber die Vorgaben sind z. T. etwas unscharf. Kompetenzorientierung: <i>trifft eher zu</i> | Die Lernvoraussetzungen werden voll und ganz berücksichtigt. Der Anspruch der Aufgabe ist angemessen didaktisch reduziert. Die Lernaufgabe gibt klare Vorgaben zur Orientierung, die dennoch nicht übervereinfachend wirken. Weder Über- noch Unterforderung entsteht. Die Aufgabe regt zum vertieften Verstehen des Textes an (Kompetenzorientierung: <i>trifft zu</i>). |
| Ankerbeispiel | „Schreibe eine Geschichte aus der Sicht des Vaters: Wo ist mein kleiner Junge?“ (Integrationsgrad: ‚Interpretieren‘ + Entscheidungsspielraum; ‚weit strukturierte Aufgabe‘ + geringe Kompetenzorientierung führt zur Überforderung) | | | „Der Junge erzählt die Geschichte am nächsten Tag stolz seinen Freunden. Spiele die Szene nach. Wie erklärt er, dass die Schwäne zur Seite gewichen sind? Diskutiert: Gibt es nur eine Erklärung?“ |
| Code | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Literatur: Kleinbub, 2010; J. König et al., 2015; Köster, 2006; Steinmetz, 2019 | | | | |

III) Bewertung des Aufgabensets

| Kategorie | Strukturierung des Aufgabensets | | | |
|---|---|--|--|--|
| Beschreibung | <p>Es wird untersucht, ob das Aufgabenset konzeptionell kohärent organisiert ist, so dass Aktivitäten aufeinander bezogen sind und in logischer Weise aufeinander aufbauen („Roter Faden“ erkennbar?).</p> <p>Weiterhin wird untersucht, ob der Textverstehensprozess lernförderlich gemäß einer Progression strukturiert ist (vom Leichten/Bekanntem zum Schweren/Unbekanntem).</p> <p>Zur Bewertung dieser Kategorie kann auf die vorangegangenen Einschätzungen Bezug genommen werden.</p> | | | |
| Ausprägungen | <i>trifft nicht zu</i> | <i>trifft eher nicht zu</i> | <i>trifft eher zu</i> | <i>trifft zu</i> |
| Beschreibung | <p>Keinerlei logische Sequenzierung ist zu erkennen. Es entsteht der Eindruck einer beliebigen Reihung der Aufgaben.</p> <p>Der Textverstehensprozess ist nicht lernförderlich gemäß einer Progression strukturiert (vom Leichten/Bekanntem zum Schweren/Unbekanntem).</p> | <p>Es sind gelegentliche Brüche im logischen Ablauf der Sequenzierung zu erkennen.</p> | <p>Das Aufgabenset weist leichte Einschränkungen bzgl. Folgerichtigkeit und Transparenz der Sequenzierung auf. Grundsätzlich ist eine lernförderliche Strukturierung des Textverstehensprozesses gemäß einer Progression (vom Leichten/Bekanntem zum Schweren/Unbekanntem) aber erkennbar.</p> | <p>Die Bezüge zwischen den Aufgaben sind für die Lernenden transparent. Die Gefahr zur Konfusion besteht nicht. Den Lernenden wird deutlich, warum die nächste Aufgabe der vorangegangenen folgt; der „Rote Faden“ ist erkennbar. Der Textverstehensprozess ist lernförderlich gemäß einer Progression strukturiert (vom Leichten/Bekanntem zum Schweren/Unbekanntem). Brüche, Rückschritte oder Stagnation der Progression werden nicht deutlich.</p> |
| Code | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Literatur: Heins, 2017; Kleinbub, 2010; Leubner & Saupe, 2016; I. Pieper, 2009; Steinmetz, 2020 | | | | |

| Kategorie | Kompetenzorientierung des Aufgabensets / Anregung zum vertieften Verstehen des Textes | | | |
|--|--|---|---|--|
| Beschreibung | <p>Es wird untersucht, ob das Aufgabenset deutlich darauf abzielt, ein vertieftes Verstehen des Textes bei den Lernenden anzuregen. Hierbei steht nicht die einzelne Aufgabe an sich im Mittelpunkt, sondern der insgesamt geforderte Reflexionsprozess, also dessen Tiefe im Rahmen der Textarbeit. Fördert das Aufgabenset Aktivitäten, die die Textarbeit intensivieren und mehrmalige Lektüre erforderlich machen (Kleinbub, 2010, S. 162)?</p> <p>Zur Bewertung dieser Kategorie kann auf die vorangegangenen Einschätzungen im Bereich ‚Kompetenzorientierung (Einzelaufgaben)‘ Bezug genommen werden: Wurden mindestens zwei Aufgaben in der Kategorie mit <i>trifft eher zu</i> oder <i>trifft zu</i> bewertet, so gilt dies auch für das Aufgabenset.</p> | | | |
| Ausprägungen | <i>trifft nicht zu</i> | <i>trifft eher nicht zu</i> | <i>trifft eher zu</i> | <i>trifft zu</i> |
| Beschreibung | Das Aufgabenset kann ohne jegliche Auseinandersetzung mit dem Text bearbeitet werden. Die Texterschließung ist zur Lösung der Aufgaben nicht erforderlich. Die Konstruktion umfassender Textbedeutung wird nicht gefördert. | Das Aufgabenset erfordert wenig Bezug zum Text. Nur punktuell wird dieser eingefordert. | Das Aufgabenset erfordert eine Auseinandersetzung mit dem Text, die aber weniger intensiv gestaltet als rechts dargestellt. Das Aufgabenset fördert in Teilen das Verstehen z. B. des Handlungszusammenhangs, der inneren Situation der Figur oder der Sinnaussage des Textes. | Es wird deutlich, dass eine intensive Auseinandersetzung mit dem Text (z. B. durch mehrfache Lektüre, Anwenden von Lesestrategien, Austausch mit Mitschüler*innen, Notieren von Informationen) zur Lösung der drei Aufgaben erforderlich ist. Das Aufgabenset fördert aktiv das Verstehen z. B. des Handlungszusammenhangs, der inneren Situation der Figur oder der Sinnaussage des Textes. |
| Code | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Literatur: Kleinbub, 2010; Köster, 2006; Leubner & Saupe, 2016; Scheubeck, 2023; Schilcher & Pissarek, 2015b; Spinner, 2017; Winkler, 2017 | | | | |

| Kategorie | Adaptivität des Aufgabensets | | | |
|--|---|---|--|--|
| Beschreibung | <p>Adaptivität des Aufgabensets trifft dann zu, wenn das Aufgabenset mindestens eine Aufgabe formuliert, die dazu anregt ein Gesamtverständnis des Textes zu entwickeln (<i>Globale Kohärenz etablieren</i>) und mindestens eine, die das Erkennen von Sinn (Interpretation) einfordert. Dabei muss das Anspruchsniveau der drei Aufgaben so abgestimmt sein, dass weder Über- noch Unterforderung entsteht (vgl. <i>Dimensionierung</i>).</p> <p>Unterforderung ist zu erwarten, wenn mehr als eine Aufgabe geringe Offenheit (<i>eng strukturierte Aufgabe</i>) mit geringer Komplexität (Integrationsgrad: <i>Textinformationen lokalisieren</i>) kombiniert (Winkler, 2010, S. 108–109).</p> <p>Überforderung ist zu erwarten, wenn bei mehr als einer Aufgabe ein hohes Maß an Komplexität (Integrationsgrad: <i>Globale Kohärenz</i> oder <i>Sinn erkennen</i>) mit einer ungenauen Definiertheit (Entscheidungsspielraum: <i>weit strukturierte Aufgabe</i>) verknüpft ist.</p> <p>Weiterhin wird untersucht, ob das Aufgabenset sowohl stärkere als auch schwächere Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Differenzierungspotential zeigt sich a) im Angebot leistungsdifferenzierter Teilaufgaben oder b) in dem Angebot unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade bei den drei Hauptaufgaben und c) durch aufgabenimmanente Unterstützung durch z. B. Zeilenangaben oder Einschränkung des Arbeitsfeldes.</p> <p>Zur Bewertung dieser Kategorie soll auf die vorangegangenen Einschätzungen Bezug genommen werden.</p> | | | |
| Ausprägungen | <i>trifft nicht zu</i> | <i>trifft eher nicht zu</i> | <i>trifft eher zu</i> | <i>trifft zu</i> |
| Beschreibung | <p>Der Anspruch des Aufgabensets ist nicht angemessen dimensioniert.</p> <p>Über-/Unterforderung ist bei zwei oder mehr Aufgaben zu erwarten.</p> <p>Differenzierungsangebote werden nicht entwickelt.</p> | <p>Der Anspruch des Aufgabensets ist in Teilen nicht angemessen dimensioniert: Über-/Unterforderung ist bei max. zwei Aufgaben zu erwarten.</p> <p>Differenzierungsangebote werden kaum entwickelt.</p> | <p>Es wird eine Aufgabe zur Globalen Kohärenz und eine zur Interpretation angeboten.</p> <p>Der Anspruch der Aufgaben ist meist angemessen dimensioniert, aber die Vorgaben sind z. T. etwas unscharf, so dass Über-/Unterforderung bei max. einer Aufgabe möglich ist.</p> <p>Differenzierungsangebote werden ansatzweise entwickelt.</p> | <p>Es wird eine Aufgabe zur Globalen Kohärenz und eine zur Interpretation angeboten.</p> <p>Der Anspruch aller drei Aufgaben ist angemessen didaktisch dimensioniert.</p> <p>Die Lernaufgaben geben klare Vorgaben zur Orientierung, die dennoch nicht übervereinfachend wirken.</p> <p>Weder Über- noch Unterforderung entsteht.</p> <p>Differenzierungsangebote werden entwickelt.</p> |
| Code | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Literatur: Kleinbub, 2010; J. König et al., 2015; Köster, 2006; Steinmetz, 2020; Winkler, 2010 | | | | |

Zur Autorin:

Mirjam Dick verfasste ihre Promotion im Rahmen eines inter- und transdisziplinären Projekts der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Passau namens SKILL (= Strategien zur Kompetenzentwicklung. Innovative Lehrformate in der Lehrerbildung). Die Arbeit war in den Fächern Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, empirische Lehr-Lernforschung und *Higher Education Research* angesiedelt. Mittlerweile ist Mirjam Dick an der Universität Regensburg tätig.

Vernetztes Professionswissen ist ein zentraler Baustein der Expertise einer Lehrkraft. Angehende Lehrkräfte erwerben zwar im Rahmen ihres Studiums isoliertes fachdidaktisches und fachwissenschaftliches Professionswissen, aber nur selten erhalten sie systematische Gelegenheiten, diese fragmentarisch gelehrt Bereiche zu vernetzen. Dies kann zu tragem Wissen führen und Studierende haben Schwierigkeiten, die verschiedenen Facetten ihres Professionswissen so in Beziehung zu setzen, dass sie für den beruflichen Einsatz flexibel nutzbar sind. Daher ist zu fragen: Können Lehramtsstudierende durch de-fragmentierende Lehr-Lernarrangements dabei unterstützt werden, vernetzte, anwendungsbezogene Problemstellungen besser zu lösen? Wie lässt sich der Erfolg eines vernetzten Lehr-Lernarrangements messen? Was konkret sind Gelingensbedingungen kognitiver Vernetzung?

Diesen Fragen geht Mirjam Dick im Rahmen ihrer empirisch angelegten Dissertation am Beispiel der Vernetzung von Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft in der Deutschlehrerbildung nach. Mit den Themenfeldern Textverstehen und Aufgabenkonstruktion werden zwei für Deutschlehrkräfte zentrale Professionsfacetten adressiert, die beide noch deutliche Forschungsdesiderate aufweisen. Darüber hinaus werden im Bereich Textverstehen semiotische und hermeneutische Verfahren hinsichtlich ihrer Wirksamkeit im Ausbildungsprozess untersucht.

Die Treatmentstudie zeigt, dass und wie sog. de-fragmentierende Prompts Wirkungsfaktoren bei der Vernetzung professionellen Wissens darstellen können. Im noch jungen Diskurs um Gelingensbedingungen und Erfolgsmessung vernetzter Lehre erscheint dieser Ansatz als ein wertvoller Diskussionsbeitrag mit hohem Transferpotenzial.

ISBN 978-3-910594-13-5



9 783910 594135

GABRIELSCHAEFERVERLAG.DE