

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und  
Literatur**  
<http://www.didaktik-deutsch.de>  
23. Jahrgang 2018 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren GmbH

*Jochen Heins*

**WAS SIND TYPISCHE  
PROBLEMSITUATIONEN IM  
LITERATURUNTERRICHT? EIN  
RAHMENMODELL ZUR  
SYSTEMATISIERUNG VON  
UNTERRICHTSSITUATIONEN FÜR  
DIE ENTWICKLUNG VON  
VIGNETTEN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 23. H. 44. S. 27-43.

---

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

Jochen Heins

## WAS SIND TYPISCHE PROBLEMSITUATIONEN IM LITERATURUNTERRICHT?

### EIN RAHMENMODELL ZUR SYSTEMATISIERUNG VON UNTERRICHTSSITUATIONEN FÜR DIE ENTWICKLUNG VON VIGNETTEN

#### *Zusammenfassung*

In einer kompetenztheoretisch fundierten Lehrerbildung wird die Bedeutung der situationsspezifischen Fähigkeiten von Lehrkräften (Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungsfindung) zunehmend stärker berücksichtigt. In einigen literaturdidaktischen Projekten werden zu deren Schulung Vignetten für die Lehre generiert. Was in der aktuellen literaturdidaktischen Forschung fehlt, ist ein Rahmenmodell typischer Problemsituationen im Literaturunterricht, das einen Rahmen für die Entwicklung von Vignetten bietet. Inhaltsanalytisch ausgewertet werden in der zugrunde liegenden Studie eine E-Mail-basierte Umfrage (N=45) und eine ergänzende Interviewstudie (N=6) mit LiteraturdidaktikerInnen und FachseminarleiterInnen zu der Frage, was sie unter typischen Problemen im Literaturunterricht verstehen. Das in der Studie entwickelte Rahmenmodell typischer Problemsituationen umfasst sechs Problemfelder, zu denen sich die problematischen Unterrichtssituationen bündeln lassen. In einem ergänzenden Modell werden die Problemfelder auf zugrunde liegende Spannungsverhältnisse zurückgeführt.

#### *Abstract*

Teacher training that is based on competence theory focuses on situation-specific skills of professional teachers (perception, interpretation and decision-making). Some projects on literature education use vignettes as a means to train teachers. However, research in literature education currently fails to provide a model identifying problems typically encountered in literature lessons that could serve as basis for the creation of vignettes. This article presents a study that analyses the content of an email-based survey (N=45) as well as a supplementary interview-based study (N=6) conducted among university-based and school-based teacher instructors on what they consider problems typically encountered in literature lessons. The model identifies six problem areas into which typical problematic situations can be grouped. In a supplementing model these problem areas are attributed to underlying conflicts.

## Theoretischer Hintergrund

### Situationsspezifische Fähigkeiten von Lehrkräften

Im kompetenztheoretischen Ansatz der Lehrerprofessionalisierungsforschung hat sich ein Kompetenzbegriff durchgesetzt, der Kompetenz in Anlehnung an Weinert als die verfügbaren oder erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten definiert, die benötigt werden, um bestimmte Aufgaben und Probleme zu lösen (Weinert 2001). Das von Baumert und Kunter (2006) entwickelte Lehrerkompetenz-Modell setzt sich entsprechend aus kognitiven und affektiv-motivationalen Komponenten zusammen, die als Dispositionen gefasst werden. In Anlehnung an Shulman (1987) umfassen die kognitiven Komponenten pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen. Die aktuelle kompetenztheoretische Diskussion berücksichtigt ferner verstärkt den Situationsbezug (vgl. Kramer et al. 2017) und reduziert professionelle Kompetenz nicht auf das Vorhandensein bestimmter deklarativer Wissensbestände (vgl. Herzmann/König 2016: 108). Insbesondere das von Blömeke et al. (2015) veröffentlichte PID-Modell greift den Gedanken der situationsspezifischen Fähigkeiten *Wahrnehmung* (perception), *Interpretation* (interpretation) und *Entscheidungsfindung* (decision-making) systematisch auf und schafft über sie eine Verknüpfung der Dispositionen mit der Performanz im Handlungskontext. Abgesehen von offenen Fragen in einzelnen Punkten<sup>1</sup> besteht eine weitgehende Einigkeit über die strukturelle Verankerung von situationsspezifischen Fähigkeiten als Teil von professioneller Kompetenz und die Notwendigkeit von deren Schulung im Rahmen der LehrerInnenbildung. Die Schulbarkeit der situationsspezifischen Fähigkeiten wird i. d. R. auf der Grundlage von wahrnehmungs- und kognitionspsychologischen Erkenntnissen begründet und in der Erweiterung mentaler Skriptbestände angenommen (Anderson 2007, Kahneman 2012, Goldstein 2015). Variantenreiche Skripts für den Umgang mit vielfältigen Situationen können durch Abstraktion anhand unterschiedlicher Situationen gewonnen werden, weshalb Fallarbeit in der aktuellen LehrerInnenbildung als zielführend angesehen wird. Fallarbeit soll angehende Lehrkräfte in der Auseinandersetzung mit domänenspezifischen Anforderungen unterstützen, konkrete Situationen theoriebasiert zu analysieren sowie zu reflektieren (vgl. Kersting et al. 2010: 173, Kramer et al. 2017: 144–146). Eingesetzt werden dazu häufig Text- oder zunehmend auch Video-Vignetten. Vignetten „sind kurze Szenen aus dem Alltag des Unterrichts bzw. der Lehrpersonen, die kritische Probleme aufzeigen, zu deren Bewältigung bestimmte Kompetenzen notwendig sind“ (Rehm/Bölsterli 2014: 215).

### Problemhaltige Unterrichtssituationen

Die Frage, wann von einem in Unterrichtssituationen beobachteten Problem gesprochen werden kann, erscheint keinesfalls eindeutig geklärt. Grundlegend lassen sich

<sup>1</sup> Siehe dazu Heins/Zabka (in Vorbereitung).

zwei Ansätze der Bestimmung von Problemen bzw. problematischen Situationen unterscheiden. Ein erster Ansatz geht von Problemen der Handlung aus, d. h. von Problemen, die zu einer Störung des Unterrichts führen. Wernet bestimmt in diesem Sinne die *klientenorientierte* Perspektive der Kasuistik, die sich den Adressaten pädagogischen Handelns zuwendet und ein manifestes Problem oder eine lebenspraktische Krise voraussetzt. Ein zweiter Ansatz umfasst solche Situationen, die vor dem Hintergrund von fachlichem, fachdidaktischem oder lehr-lernprozessbezogenem Wissen sowie Überzeugungen und Normen als problematisch eingeschätzt werden. Das Problematische wird in diesem Ansatz erst in der Reflexion über Praxis bestimmt und tritt nicht als Problem in der Praxis auf oder muss nicht zwingend von den Akteuren als problematisch empfunden werden. Die *akteursorientierte* Kasuistik lässt sich diesem Ansatz zuordnen, insofern in ihr gerade auch berufliches Handeln zum Fall gemacht wird, das nicht in die Krise führt, „sondern [...] dem unscheinbaren und unspektakulären Verlauf beruflicher Alltagsroutinen folgt“ (Wernet 2006: 183).

Während der erste Ansatz Probleme im Sinne der Kompetenzforschung als ungewohnte Hürde bestimmt, für deren Überwindung bei den Akteuren keine Handlungsmuster oder -routinen vorliegen (Neber 2006: 192), verweist der zweite Ansatz bei der Bestimmung von Problemen auf eine normative Perspektive. Feilke betont, dass der „Diskurs der Didaktik [...] wesentlich normativ [sei], weil es um die Fragen geht, was, wie und mit welchem gewünschten Resultat unterrichtet werden soll“ (Feilke 2015: 119). Bei der Normativität wiederum setzt Wernets Problematisierung der pädagogischen Fallarbeit an. Pädagogische Fallarbeit mache etwas „zum Fall [...], was dem beruflichen Handeln u. U. gar nicht als Fall gegeben war“ (Wernet 2006: 115). Aber nicht nur bei der *Auswahl* von Situationen für Vignetten spielt Normativität eine konstitutive Rolle, sondern auch bei der *Fallrekonstruktion*, wie Ohlhaver/Wernet (1999: 21–23) anmerken. Lindow konstatiert in diesem Zusammenhang, dass „die Ausleuchtung von Handlungsoptionen und Handlungsalternativen als konstitutive Gedankenoperation des Fallverstehens tendenziell dazu führt, zu explizieren, was sein soll“ (Lindow 2013: 58).

In der vorliegenden Untersuchung sollen gemäß dem zweiten Ansatz Situationen als problematisch angesehen werden, die aus literaturdidaktischer Perspektive im Hinblick auf ihre normative Angemessenheit des LehrerInnenhandelns je nach Betrachtungsschwerpunkt besonders kontrovers interpretiert und bewertet werden können. Solche Probleme können im Gegensatz zu *Problemen der Handlung* als *Probleme der Interpretation* bezeichnet werden, da sie, auch wenn das Handeln allen Beteiligten reibungslos erscheint, aus literaturdidaktischer Sicht problematisch sein können. Im Hinblick auf die Förderung der situationsspezifischen Fähigkeiten professioneller Kompetenz erscheint ein solcher Problemegriff erforderlich, um Studierende dazu anzuleiten, spezifische Probleme der Auseinandersetzung mit Literatur im Kontext Schule überhaupt erst wahrzunehmen. Bauersfeld (1999) betont in diesem Sinne, dass in der Lehrerbildung zum Fall gemacht werden müsste,

was andernfalls verdeckt bliebe, da sich Unterricht ansonsten in den Routinen und Mustern reproduziere, die sich in den 13 Jahren Schulerfahrung der Studierenden festgeschrieben haben (vgl. Bauersfeld 1999: 192 f.).

Aktuelle Forschungs- und Entwicklungsstudien zur Erhebung und Schulung situationsspezifischer Fähigkeiten bleiben mitunter vage hinsichtlich der Frage, ob Probleme der Handlung oder der Interpretation den Kern der verwendeten Vignetten darstellen. (1) Einige Ansätze gehen von exemplarischen Anforderungen (u. a. Goeze et al. 2013) oder repräsentativen Aufgaben bzw. häufigen Vorkommnissen (bspw. Kersting et al. 2010) der beruflichen Tätigkeit aus. (2) In anderen Studien werden explizit Situationen ausgewählt, die bezogen auf Kriterien guten Unterrichts von Helmke (2009) kritisch oder problematisch sind bzw. besondere Anforderungen an die Lehrkraft stellen (u. a. Krammer/Hugener 2014, Gold et al. 2013, Seidel et al. 2010). (3) Bischoff et al. (2005: 385) definieren problematische Situationen nach deren Ausprägung einer der Dimensionen adaptiver Lehrerkompetenz. (4) Wieder andere Studien beziehen sich explizit auf fachdidaktische Kriterien und Fähigkeitsaspekte (bspw. Brovelli et al. 2013).

In der Literaturdidaktik ist bisher kein systematischer Versuch unternommen worden, typische Unterrichtssituationen herauszuarbeiten, die Gegenstand einer Vignette zur Schulung situationsspezifischer Fähigkeiten sein können.

## Grundlegende Spannungsverhältnisse in Unterrichtssituationen

Der Einblick zeigt, dass die Auswahl eines Falls nicht willkürlich bzw. beliebig erfolgen sollte. Ferner sind solche Situationen auszuwählen, die „Ausdruck einer typischen Erscheinung“ (Wernet 2006: 105) sind und bei denen es sich um einen allgemeinen Problemzusammenhang dieser Praxis handelt. Entsprechend fragt Wernet, ob es eine allgemeine Struktur geben kann bzw. ob zugrunde liegende Gemeinsamkeiten der problematischen oder als problematisch empfundenen Situationen rekonstruiert werden können (vgl. Wernet 2006: 189).

Mit der Absicht der strukturtheoretischen Professionsforschung, die Gesetzmäßigkeiten der Handlungsstrukturen einer Profession zu bestimmen, hat Helsper (2000) auf der Basis empirischer Untersuchungen eine Vielzahl von Antinomien des LehrerInnenhandelns herausgearbeitet, denen jedwedes LehrerInnenhandeln unterworfen sei.<sup>2</sup> Bei den Antinomien handelt es sich um „unauflösbare Widerspruchs-paare, die sich aus den gesellschaftlichen Aufgaben der Schule [...] für die Interaktion der Lehrperson mit den Schülerinnen und Schülern ergeben“ (Herzmann/König 2016: 90). Den Versuch, die fachunspezifischen Antinomien literaturdidaktisch zu füllen, haben u. a. Lindow (2013), Lindow/Wieser (2013) und Pflugmacher (2016) unternommen. Lindow/Wieser (2013) sehen insbesondere die Sach- und

<sup>2</sup> Begründungsantinomie, Praxisantinomie, Subsumtionsantinomie, Ungewissheitsantinomie, Symmetrie- bzw. Machtantinomie, Vertrauensantinomie, Näheantinomie, Differenzierungsantinomie, Interaktionsantinomie, Autonomieantinomie.

Autonomieantinomie, d. h. die Spannungen (a) zwischen wissenschaftlich kodifiziertem Wissen und den lebensweltlichen Vorstellungen der SchülerInnen sowie (b) zwischen der Stärkung autonomen Verhaltens und der durch Heteronomie bestimmten Unterrichtssituationen, für relevant an, um sie fachdidaktisch zu spezifizieren (vgl. Lindow/Wieser 2013: 392). Im Literaturunterricht zeigen sich diese Spannungen bspw. (a) in der Gewichtung und Aushandlung „von individuellen Verstehensweisen und Lesarten einerseits und intersubjektiv ‘abgesicherten’ oder literaturwissenschaftlich angemessenen Deutungen andererseits“ (ebd.) und (b) in der Zielstellung, individuelle Verstehenswege und -weisen zu ermöglichen und zugleich Bewertungen vornehmen zu müssen, sodass Lehrende schließlich doch die richtigen Wege weisen (vgl. Lindow/Wieser 2013: 394).

Im kompetenztheoretischen Ansatz hingegen werden ausgehend von einer möglichst genauen Beschreibung der unterrichtlichen Aufgaben Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen definiert, die für die Ermöglichung lernwirksamen Unterrichts notwendig sind (vgl. Terhart 2011: 207). Eine Kritik, deren Berechtigung Helsper konzidiert (vgl. Helsper 2007: 576), besteht entsprechend aus Sicht des kompetenzorientierten Ansatzes darin, dass im strukturtheoretischen Ansatz der Kern der Berufstätigkeit, d. h. die Inszenierung und Durchführung von Unterricht, nicht im Fokus stehe (vgl. Baumert/Kunter 2006: 473f.). Die zentrale Perspektive des Antinomien-Ansatzes führt dazu, dass der Rekonstruktion professioneller Lehrerkompetenzen bisher zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet worden sei (vgl. Helsper 2007: 576). Im kompetenzorientierten Ansatz sind wiederum aufgrund seiner Fokussierung auf Wissensdimensionen bisher keine zugrunde liegenden Spannungsverhältnisse problematischer Situationen herausgearbeitet worden.

Die vorliegende Untersuchung hat ihren Ausgangspunkt nicht in grundlegenden Antinomien, sondern in fachspezifischen Problemen des Unterrichts. Sie setzt nicht die generelle Existenz von Antinomien voraus, um anschließend Problemsituationen zu suchen, die antinomische Merkmale aufweisen, sondern untersucht in umgekehrter Richtung fachspezifische Problemsituationen, um am Ende beurteilen zu können, ob die ihnen zugrunde liegenden Spannungsverhältnisse auf einer antinomischen oder einer anders gearteten Struktur beruhen.

Der Ausgangspunkt bei *Problemen der Interpretation* ist mit dem handlungstheoretischen Kompetenzbegriff von Weinert kompatibel, auch wenn es nicht um die Lösung konkreter Handlungsprobleme geht. Im kompetenztheoretischen Ansatz wird qualitätsvoller Unterricht einerseits anhand lernwirksamer bzw. effektiver und andererseits anhand normativer Unterrichtsmerkmale sowie Vorstellungen über gute Lernprozesse bestimmt (vgl. Berliner 2005). Um entsprechend kompetent zu handeln, stellen die Fähigkeiten, auch Situationen wahrzunehmen und zu interpretieren, in denen die normative Angemessenheit des LehrerInnenhandelns kontrovers ist, Dispositionen für die Bewältigung der Anforderungen dar, guten und effektiven Unterricht zu gestalten. Würden im funktional-pragmatischen Kompetenzverständnis nur Handlungsprobleme als Ausweis für kompetentes Handeln anerkannt, dann

wären alle jene Situationen ausgeklammert, in denen routiniertes Handeln und ein reibungsloser Verlauf gerade problematisch sind, weil sich Routinen oft durch ein Gleichgewicht von Konfliktvermeidung und oberflächlicher Effektivität von Unterricht auszeichnen (vgl. Bauersfeld 1999: 203). In diesen Anforderungssituationen beweist sich kompetentes Handeln gerade im situationsspezifischen Interpretieren der reibungslosen Situation und in einer didaktischen Entscheidung, die z. B. konfliktierende Normen in einer Weise aufgreift, die effektiven und guten Unterricht ermöglicht. Die situationsspezifischen Fähigkeiten zur Lösung von Problemen der Interpretation sind daher mit jenen kognitiven Dispositionen zur Lösung von Handlungsproblemen vergleichbar. Professionelle Kompetenz muss sich auch situationspezifisch im Hinblick auf normative Fragen der Angemessenheit von LehrerInnenhandeln zeigen.

### Fragestellung der Untersuchung

Vor dem skizzierten theoretischen Hintergrund nimmt die dem Artikel zugrunde liegende Studie das Forschungsdesiderat der Literaturdidaktik auf, dass es bisher kein Rahmenmodell zur Auswahl typischer Problemsituationen des Literaturunterrichts gibt, um die Entwicklung von Vignetten zu unterstützen. Zwei Fragen wird zu diesem Zweck nachgegangen:

- (1) *Welches sind die wiederkehrenden typischen Problemsituationen im Literaturunterricht, die gezielt zum Gegenstand einer Vignette gemacht werden können?*
- (2) *Können die wiederkehrenden typischen Problemsituationen im Literaturunterricht auf Spannungsverhältnisse zurückgeführt werden, die der unendlichen Zahl an möglichen konkreten Situationen zugrunde liegen und diese als „typische Erscheinung“ (Wernet 2006: 105) verstehbar machen?*

Im Zentrum beider Teilfragestellungen steht der Kern der Berufstätigkeit, verstanden als die Inszenierung und Durchführung von Literaturunterricht.

### Datenerhebung und inhaltsanalytische Auswertung

Die Datenerhebung erfolgte in zwei Schritten: (a) einer E-Mail-basierten Umfrage und (b) einer Interviewstudie.

In der E-Mail-basierten Umfrage (N = 45) wurden universitäre LiteraturdidaktikerInnen im deutschsprachigen Raum gebeten, Situationen und Szenarien des Literaturunterrichts zu nennen, *die sich kontrovers beurteilen lassen hinsichtlich des angemessenen Umgangs mit textseitigen Herausforderungen, mit Schüleräußerungen oder anderen Problemen* (Wortlaut der E-Mail-basierten Umfrage). Der Adressatenkreis erstreckte sich auf PostdoktorandInnen und ProfessorInnen, die aktiv in die Lehrerbildung und die Betreuung schulpraktischer Studien eingebunden

sind. Die Entscheidung, wissenschaftliche ExpertInnen für Literaturunterricht zu befragen, resultiert aus der Annahme, dass diese Gruppe das fachdidaktische (d. h. wissenschaftliche) Wissen über Normen der Angemessenheit von LehrerInnenhandeln in Situationen besitzen, in denen Handeln nach unterschiedlichen (konfligierenden) Normen möglich ist. Erwartet wurde, auf diese Weise jene typischen Problemsituationen zu identifizieren, anhand derer Studierende dazu angeleitet werden können, spezifische Probleme der Auseinandersetzung mit Literatur im Kontext von Schule überhaupt erst wahrzunehmen. Der E-Mail-Impuls in der Umfrage formuliert lediglich eine Eingrenzung auf fachspezifische Herausforderungen aus dem Kernbereich Literaturunterricht. Die so gewonnene Sammlung problematischer oder von Personen unterschiedlich einschätzbarer Situationen wurde in einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Genutzt wurde ein induktives Verfahren der Kategorienbildung, in welchem aus dem Datenmaterial heraus strukturierende Kategorien gewonnen werden (vgl. Kuckartz 2012: 63), die das Problematische der Situationen in einer höheren Abstraktionsstufe begrifflich bündeln (vgl. ebd., Mayring 2010: 85). Dadurch wurde die Vielzahl an konkreten Situationen in Problemfelder strukturiert. Die so gewonnenen „inhaltlich-strukturierenden Kategorien“ (Kuckartz 2012: 43) stellen die Ergebniskategorien dar, die im nächsten Abschnitt vorgestellt werden.

Im Anschluss an die Auswertung der Umfragedaten wurden FachseminarleiterInnen für das Fach Deutsch zur selben Frage interviewt (N=6). Dazu wurde ein halb-strukturierter Interviewleitfaden genutzt (vgl. Schmidt 2016), demzufolge mit einem offenen Impuls zu problematischen Situationen im Literaturunterricht eröffnet wird und im Anschluss Nachfragen gestellt werden, die sich auf die induktiv gebildeten Kategorien problematischer Situationen beziehen. Ziel der zweiten Datenerhebung und -auswertung war es einerseits, die Handlungsrelevanz der wissenschaftlich bestimmten typischen Probleme durch ExpertInnen beurteilen zu lassen, die aufgrund ihrer beruflichen Aufgaben zwischen fachdidaktischen Themen und Unterrichtspraxis vermitteln. Andererseits sollte das Kategoriensystem um weitere Kategorien bzw. Unterkategorien erweitert werden. Die audiographierten Interviewdaten wurden dazu einer deduktiv-induktiven Auswertung unterzogen, indem die Ausführungen der FachseminarleiterInnen, sofern möglich, mit den bereits bestehenden Kategorien strukturiert wurden. Erst für das Vorkommen von Fundstellen, die sich nicht einer bestehenden Kategorie bzw. Unterkategorie zuordnen ließen, wurden neue Kategorien gebildet. Die Auswertungen der sechs ca. einstündigen Interviews haben dazu geführt, dass keine weiteren Kategorien mehr hinzugekommen sind. Dieses Ergebnis ist jedoch nicht als letztgültige Sättigung zu verstehen, soll aber als Indiz einer guten Passung des entwickelten Kategoriensystems zu den aus der Sicht von Ausbildern handlungsrelevanten Problemsituationen der Datenbasis aufgefasst werden.

Die so gewonnenen Kategorien zu typischen Situationen im Literaturunterricht wurden anschließend einer sekundären Auswertung unterzogen, in welcher sie vor



dem Hintergrund der zentralen Unterrichtsfaktoren *Schüler/Klasse, Gegenstand, Ziele, Methoden* und *Lehrperson* interpretiert wurden (vgl. bspw. Kiper/Mischke 2006). Analyseleitend war dabei die Frage, welche Spannungen oder Divergenzen zwischen welchen zentralen Unterrichtsfaktoren zu den als problematisch empfundenen Situationen führen. Eine solche Auswertung abstrahiert die typischen Problemsituationen noch stärker von der konkreten Unterrichtssituation und versucht die verbindenden Strukturen hinter den Problemfeldern als zugrunde liegende Spannungsverhältnisse herauszuarbeiten.

## Ergebnisse der Studie

### ***Das Rahmenmodell typischer Problemsituationen im Literaturunterricht***

Im Folgenden wird das Ergebnis der strukturierenden Inhaltsanalyse sowohl zu den Umfrage- als auch zu den Interviewdaten dargestellt, das als Rahmenmodell typischer Problemsituationen im Literaturunterricht dient. In der Analyse konnten sechs Oberkategorien gebildet werden, die als *Problemfelder* die Situationen bündeln.<sup>3</sup>

Tab. 1: Problemfeld 1 – Probleme der Phasierung

<b>Unterkategorien</b>	<b>Erläuterungen<sup>4</sup></b>
<i>(a) Übergänge zwischen Phasen</i>	Übergänge zwischen Phasen des Literaturunterrichts werden als problematisch angesehen, wenn an die Operationen einer vorangegangenen Phase nicht angeschlossen wird, etwa an den subjektiven Textzugang der ersten Phase in der nachfolgenden Texterschließung.
<i>(b) Auswertung der Erarbeitungsergebnisse</i>	In der Ergebnisauswertung einer Arbeitsphase besteht die Herausforderung darin, die Schülerresultate produktiv aufeinander und auf die Aufgabe zu beziehen, für das Verstehen des Gegenstandes ertragreich zu machen, sie zu sichern und schließlich eine Weiterarbeit daraus abzuleiten.
<i>(c) Zeitpunkt der Thematisierung</i>	Eine didaktisch anspruchsvolle Aufgabe besteht darin, zu entscheiden, was an welcher Stelle in einer Unterrichtsreihe/Unterrichtsstunde thematisiert werden kann. Davon berührt sind die Fragen, was bereits verstanden, gekannt oder gewusst werden muss, um einen nachfolgenden Verstehens- oder Lernschritt erfolgreich bewältigen zu können.

<sup>3</sup> Für die Diskussion meiner Analyse danke ich den Mitgliedern der Arbeitsgruppe „Videovignetten im Literaturunterricht“ Thomas Zabka, Christoph Bräuer, Juliane Köster, Daniel Scherf, Miriam Havard, Bettina Noack und Kirsten Kumschlies.

<sup>4</sup> Die Erläuterungen basieren auf den in der E-Mail-basierten Umfrage benannten Situationen und können als zusammenfassende Formulierung zu Fällen i. S. d. qualitativen Inhaltsanalyse verstanden werden (vgl. Kuckartz 2012: 96).

Tab. 2: Problemfeld 2 – Probleme der Gegenstandsauswahl und -bewertung

<b>Unterkategorien</b>	<b>Erläuterungen</b>
<i>(a) Eignung (inhaltlich, literarisch/ästhetisch)</i>	Die geringe Eignung eines literarischen Gegenstandes zeigt sich in Situationen, in denen das Interesse der Lernenden nicht getroffen wird, der Gegenstand wenige Anlässe zur Auseinandersetzung bietet, ästhetisch wenig ansprechend ist oder aus anderen Gründen keine interessanten Zugänge für Lernende bietet.
<i>(b) Passung der Komplexität/ Anforderung zu Lernern</i>	Eine fehlende Passung der Komplexität/ Anforderungen der Gegenstandsauswahl und -bewertung besteht in Situationen, in denen der literarische Gegenstand die Lernenden kognitiv oder emotional über- oder unterfordert.

Tab. 3: Problemfeld 3 – Probleme der Verstehensziele

<b>Unterkategorien</b>	<b>Erläuterungen</b>
<i>(a) Subjektive Freiheit der Interpretation</i>	Dies umfasst Situationen, in denen unterschiedliche Lesarten aufeinandertreffen bzw. die Situation von der Frage geprägt ist, ob im schulischen Literaturunterricht nur eine bestimmte und verbindliche Interpretation Gültigkeit besitzen kann oder auch unterschiedliche Lesarten als einander gleichberechtigt zu akzeptieren sind.
<i>(b) Sinnebenen der Interpretation</i>	Als problematisch werden Situationen wahrgenommen, in denen Lehrende und Lernende literarische Texte nicht auf der gleichen Sinnebene verstehen und interpretieren. Bspw. erkennen Lernende die Verstehensherausforderungen parabolischen Verstehens nicht oder lehnen die Fiktionalität der Darstellung ab.
<i>(c) Bestimmtheitsgrad des Ziels</i>	Als problematisch werden zwei konträre Ausprägungen empfunden: (1) Eine strikte Setzung und Verfolgung bestimmter Verstehensziele verhindert individuelle Auseinandersetzungen der Lernenden, die nur nach dem Verstehensziel der Lehrenden suchen. (2) Wenn kein Verstehensziel verfolgt wird, dann werden beliebig neue Themen verhandelt.

Tab. 4: Problemfeld 4 – Probleme im Interpretationsprozess

<b>Unterkategorien</b>	<b>Erläuterungen</b>
<i>(a) Unterschiedliche Verstehensleistungen</i>	Der Konstruktionscharakter des Textverstehens als Wechselspiel von daten- und wissensgesteuerten Prozessen führt unweigerlich zu unterschiedlichen Lesetempi sowie Verstehensleistungen und zu Problemen, mit den unterschiedlichen Verstehensleistungen umzugehen.
<i>(b) Interpretationsschritte</i>	Zwei Ausprägungen der Sequenzialität von Interpretationen werden als problematisch erachtet: (1) Die Lehrperson hat einen „Interpretationsfahrplan“ im Kopf, die Äußerungen der Lernenden gehen aber zunächst in eine andere Richtung. (2) Die angestrebten Interpretationsergebnisse werden in Relation zum Interpretationsfahrplan zu früh genannt.
<i>(c) Literarisches Verstehen als Spekulieren</i>	Literarisches Verstehen und Interpretieren beinhaltet Schlussfolgerungen auf nicht explizit Genanntes durch ein In-Beziehung-Setzen von Informationen und Wissen sowie durch Zuschreibung von Bedeutung. Als problematisch gilt, wenn dieser Prozess ohne Anspruch auf Intersubjektivität und Falsifizierung am Text vollzogen wird.

Tab. 5: Problemfeld 5 – Probleme der Gegenstandsangemessenheit

<b>Unterkategorien</b>	<b>Erläuterungen</b>
(a) <i>(Keine) genaue Textarbeit</i>	Als problematisch wird wahrgenommen, wenn im Verstehens- und Interpretationsprozess Textbelege und genaue Textarbeit ausbleiben.
(b) <i>Schematische Nutzung lit.wiss. Kategorien/Wissens</i>	Eine deduktive, schematische Anwendung von Wissen oder Kategorien und daraus resultierende einseitige und generalisierende Verstehensleistungen gelten ebenso als problematisch wie Situationen, in denen allgemein-literarische Kategorien durch Lernende anhand sehr weniger Beispiele induktiv gewonnen werden sollen.
(c) <i>Fehlende subjektive Textbegegnung</i>	Typische Problemsituationen treten dann auf, wenn eine subjektive Verstrickung im Prozess der Textbegegnung fehlt und die Lernenden keine subjektiven Anknüpfungspunkte finden.
(d) <i>Beigabe von Verstehenshorizonten</i>	Als problematisch gilt, wenn die Vorgabe von Verstehenskontexten die Verstehenshorizonte von SchülerInnen einschränkt bzw. manipuliert oder wenn das Fehlen notwendiger Kontextualisierungen ein angemessenes Verstehen verhindert.
(e) <i>Vereinfachungen der Textgrundlage</i>	Problematisiert wird der Einsatz von veränderten (bspw. gekürzten), abschnittsweise vorgelegten oder (sprachlich) vereinfachten Fassungen der literarischen Gegenstände.
(f) <i>Klärung von Verstehensfragen</i>	Zwei Formen einer frühen Klärung von Verstehensfragen werden als problematisch wahrgenommen: (1) Lernenden wird die Möglichkeit genommen, der Widersprüchlichkeit und Ambiguität in Suchbewegungen zu begegnen. (2) Lehrende signalisieren, dass es nur eine richtige Bedeutung gibt.
(g) <i>Fehlende Passung von Zielen und Gegenstand</i>	Typische Probleme umfassen Situationen, in denen Lehr-/Lernziele verfolgt werden, für die der literarische Gegenstand keine Grundlage bietet.

Tab. 6: Problemfeld 6 – Probleme der Methoden<sup>5</sup>-Funktionalität

<b>Unterkategorien</b>	<b>Erläuterungen</b>
(a) <i>Einsichtigkeit der Methodenverwendung</i>	Als problematisch gelten Situationen, in denen die Lernenden nicht wissen, mit welchem Ziel sie eine bestimmte Methode des Umgangs mit Literatur anwenden sollen.
(b) <i>Mangelnde Funktionalität von Methoden</i>	Als problematisch gelten Situationen, in denen eine Erschließungsmethode wie z. B. eine bestimmte Form der Textanalyse entweder nicht zum Gegenstand bzw. zum Verstehensziel passt oder das Potenzial der Methode mangels Anknüpfung an das Erstverstehen oder an Interpretationsfragen nicht genutzt wird. <sup>6</sup>

<sup>5</sup> Gemeint sind hier und im Folgenden Methoden im Umgang mit Literatur (vgl. Spinner 2010). Davon abzugrenzen sind Unterrichtsmethoden im allgemeindidaktischen oder schulpädagogischen Verständnis (vgl. Meyer 2016: 74–85).

<sup>6</sup> Vgl. hierzu Lindow (2013: 95–98), die den kritischen Diskurs zur Methoden-Funktionalität von handlungs- und produktionsorientiertem Literaturunterricht referiert.

Im Sinne einer induktiven Kategorienbildung und gemäß dem Ansatzpunkt der Untersuchung bei Problemen der Interpretation wurden als Kriterien der Bildung von Problemfeldern die in den Situationsbeschreibungen erkennbaren Erklärungen von Ursachen und Wirkungen der typischen Problemsituationen bestimmt, welche die ExpertInnen vor dem Hintergrund ihres fachlichen, fachdidaktischen oder lernprozessbezogenen Wissens sowie ihrer normativen Überzeugungen formuliert haben. Zur Illustration sollen zwei Auszüge aus dem Kodierhandbuch dienen:

Tab. 7: Auszüge aus dem Kodierhandbuch

Problemfeld 3: <i>Verstehensziele</i>	Unterkategorie c: <i>Bestimmtheitsgrad des Ziels</i>	<i>Ankerbeispiel</i>
	Zugeordnet werden Problemsituationen, deren Ursachen und Wirkungen erkennbar im Zusammenhang mit einer zu strikten oder fehlenden Setzung von Verstehenszielen erklärt werden.	„Die Lehrerin stellt ein paar allgemeine Fragen, die SchülerInnen diskutieren lebhaft, aber das Gespräch nimmt immer wieder eine andere Richtung. Als es langsam versickert, lobt die Lehrerin die SchülerInnen für ihre Diskussionsfreudigkeit und ist zufrieden, dass die Klasse mit dem Text etwas habe ‚anfangen‘ können.“ (Lit.Did.4.5)
Problemfeld 4: <i>Interpretationsprozess</i>	Unterkategorie b: <i>Interpretationsschritte</i>	<i>Ankerbeispiel</i>
	Zugeordnet werden Problemsituationen, deren Ursachen und Wirkungen erkennbar im Zusammenhang mit der Sequenzialität von Interpretationsschritten erklärt werden.	„Eine Lehrkraft hat für ein Interpretationsgespräch Zwischenschritte geplant. Die SchülerInnen machen die erwarteten interpretierenden Angebote, aber zur falschen Zeit. Wie damit umgehen?“ (Lit.Did.23.3)

Gemäß dem Vorgehen einer induktiven Kategorienbildung, die versucht, nah am Datenmaterial zu bleiben und von weit-inferenziellen Kategorienbildungen und -zuordnungen abzusehen (vgl. Kuckartz 2012: 63–66), wurden zur Abgrenzung der Problemfelder und Zuordnungen nicht die hinter den Situationen zu vermutenden Strukturen verbindender Problematiken genutzt. Eine solche Zusammenfassung bzw. Neuordnung erfolgt bezogen auf die zweite Fragestellung erst in dem sekundären Auswertungsschritt.

## Zugrunde liegende Spannungsverhältnisse typischer Problemsituationen im Literaturunterricht

Die Interpretation der typischen Problemsituationen im Rahmen der zentralen Unterrichtsfaktoren *Schüler/Klasse*, *Gegenstand*, *Ziele*, *Methoden* und *Lehrer* hat zu folgendem Modell zugrunde liegender Spannungsverhältnisse von typischen Problemsituationen im Literaturunterricht geführt.

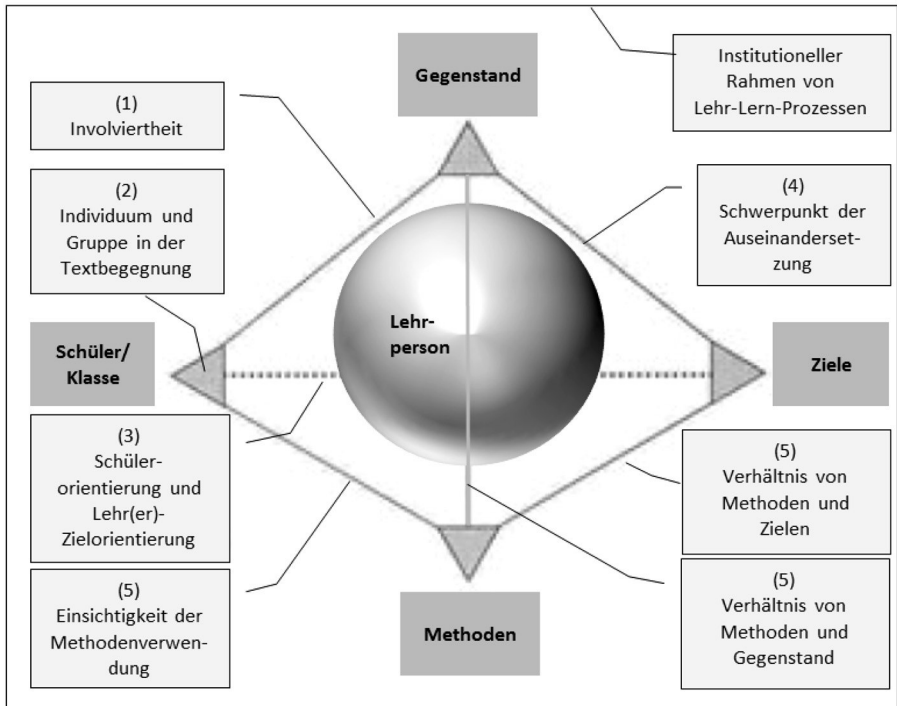


Abb. 1: Modell zugrunde liegender Spannungsverhältnisse typischer Problemsituationen des Literaturunterrichts

Eine vertiefende Analyse der von den ExpertInnen genannten Situationen hat gezeigt, dass das Problematische der einzelnen Problemfelder aus dem Divergieren von mindestens zwei der genannten Unterrichtsfaktoren verstehbar wird. Dass zwei Kerngrößen divergieren, meint, dass sie auseinandertreiben bzw. nicht in einem fruchtbaren Wechselverhältnis stehen. Die Situationen der Unterkategorie 4c, dass *literarisches Verstehen zum textfernen Spekulieren* wird, kann bspw. grundlegend auf das Spannungsverhältnis von *SchülerInnen* und *Gegenstand* zurückgeführt werden: Das Spekulieren ist Ausdruck einer vom Gegenstand entbundenen Subjektorientierung. Mit umgekehrtem Vorzeichen liegen auch die Situationen der Unterkategorie *Fehlende subjektive Textbegegnung* (Kategorie 5c) im Spannungsverhältnis von *Gegenstand* und *Schüler/Klasse*, da durch eine einseitige Objekt- oder Gegenstandsorientierung der Gegenstand sich nicht in der Vorstellung des Lernenden entfalten kann, infolgedessen eine gegenstandsangemessene Auseinandersetzung erschwert wird. Das Spannungsverhältnis von *Gegenstand* und *Schüler/Klasse* ist neben den dichotomen Merkmalen *Gegenstandsorientierung* vs. *Subjektorientierung* ferner durch die Merkmalsdichotomie *Immersion/Nähe* vs. *Reflexion/Distanz* geprägt: Im Falle eines spekulierenden Verstehens überlagert ein immersivi-

ves Verstehen jegliche notwendige Reflexion und Distanz, während die immersive Nähe bei einseitiger Objekt- oder Gegenstandsorientierung gerade fehlt.

In entsprechender Weise wurden die typischen Problemsituationen interpretiert. Im Ergebnis ist ein Tetraeder-Modell entstanden, dessen Kanten jeweils zwei Unterrichtsfaktoren verbinden, die in typischen Problemsituationen in je spezifischer Weise divergieren. Die Lehrkraft, die vor der Herausforderung steht, alle unterrichtstheoretisch relevanten Kerngrößen in ein fruchtbares Verhältnis zu setzen, bildet die Mitte des Modells.

Durch folgende dichotome Merkmale können die Spannungsverhältnisse zwischen den zentralen Unterrichtsfaktoren des Modells charakterisiert werden:

<b>1</b>	<b>Involviertheit</b>		
	Immersion/Nähe	↔	Reflexion/Distanz
	Subjektorientierung	↔	Objekt- oder Gegenstandsorientierung
<b>2</b>	<b>Individuum und Gruppe</b>		
	individuelles Textverstehen	↔	interindividuelles Textverstehen
<b>3</b>	<b>Schülerorientierung und Lehr(er)-Zielorientierung</b>		
	Schülerziele	↔	Lehrerziele/bildungspolitische Vorgaben
	Literaturverständnis der SchülerInnen	↔	Literaturverständnis der LehrerInnen
<b>4</b>	<b>Schwerpunkt der Auseinandersetzung</b>		
	verallgemeinerbares Wissen/Kompetenzen erwerben	↔	Einzeltext/Besonderes wahrnehmen und verstehen/interpretieren
	Erreichen der (Lern-)Ziele	↔	Verständigung über Gegenstand
<b>5</b>	<b>Verhältnis von Methode und Gegenstand/Ziele/SchülerInnen</b>		
	Methode/meth. Gestaltung bestimmt die Ziele	↔	Ziele bestimmen die Methodenwahl/meth. Gestaltung
	Gegenstand bestimmt die Methodenwahl/meth. Gestaltung	↔	Methode/meth. Gestaltung bestimmt die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand
	Funktion der Methode einsichtig für Lernende	↔	Funktion der Methode nicht einsichtig für Lernenden

Abb. 2: Spannungsverhältnisse der typischen Problemsituation im Literaturunterricht

Gerahmt wird das Modell durch die Bedingungen institutionalisierter Lehr-Lern-Prozesse. In den typischen Problemsituationen selbst sind die institutionellen Bedingungen nicht eigens berücksichtigt, sondern bilden ausschließlich einen jedweden Unterricht zugrunde liegenden Rahmen, in welchem sich professionelles LehrerInnenhandeln bewähren muss (vgl. Baumert/Kunter 2006: 477).<sup>7</sup>

## Diskussion der Ergebnisse und der Funktion des Modells

Das auf zentralen allgemeindidaktischen Unterrichtsfaktoren beruhende Modell zugrunde liegender Spannungsverhältnisse zeigt, dass sich die typischen Problemsituationen im Literaturunterricht auf Divergenzen zwischen jeweils zwei Unterrichtsfaktoren zurückführen lassen, die in einem Tetraeder-Modell mit weiteren Unterrichtsfaktoren verbunden sind. Bei den vier Eckpunkten des Modells handelt es sich um Fixpunkte der Anforderung, Unterricht zu gestalten, die keine antinomischen Gegenbegriffe i. S. v. unauflösbaren Widerspruchspaaren darstellen. Damit wird ein Modell zur theoretischen Modellierung typischer Problemsituationen vorgeschlagen, das nicht auf einer Vielzahl unterschiedlicher antinomischer, d. h. grundlegend unauflösbarer Spannungsverhältnisse beruht, sondern jene zugrunde liegenden Spannungsverhältnisse von Problemsituationen umfasst, die für qualitätsvollen Unterricht fruchtbar auszugleichen sind. Das Modell knüpft damit an die Forderung des kompetenztheoretischen Ansatzes an, zur Beschreibung von Anforderungen bei der Kernaufgabe der LehrerInnen anzusetzen, und grenzt die zugrunde liegenden Spannungsverhältnisse von jenen Antinomien ab, die im strukturtheoretischen Ansatz diskutiert werden.<sup>8</sup>

Die Relevanz des Modells für hochschuldidaktische Zusammenhänge besteht darin, eine Basis für die gezielte Auswahl von solchen Unterrichtssituationen zu sein, anhand derer Strukturen rekonstruiert werden können, die typisch für den Literaturunterricht sind und mit denen die professionelle Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungsfindung im Handlungskontext geschult werden kann. An einem Beispiel soll das Potenzial konkret dargestellt werden.

Die folgende im Sinne dieser Untersuchung typische Problemsituation ist dem Problemfeld 4 *Probleme im Interpretationsprozess* zugehörig, da sie Ausdruck der Gefahr *literarischen Verstehens* ist, *zum textfernen Spekulieren* zu werden (Unterkategorie c): Im Anschluss an eine erste Textbegegnung tauschen sich die Lernenden in einem freien Gespräch aus. Ihre Äußerungen weisen teilweise eine große Entfernung zum Text auf, erinnern an freies Assoziieren oder Fantasieren und sind von starken Bezügen zur Lebenswelt der Lernenden geprägt. Der Lehrende greift nicht

---

<sup>7</sup> Damit muss sich auch dieses Modell der Kritik von Helsper stellen, durch die Fokussierung auf Unterricht nicht die unreduzierte soziale Konstitution von Unterricht in den Blick zu nehmen (vgl. Helsper 2007: 575 f.).

<sup>8</sup> Eine kritische Revision der Helsper'schen Antinomien im Sinne ihrer Zuordnung zu den genannten Fixpunkten jeglichen Unterrichts kann an dieser Stelle nicht geleistet werden.

lenkend in das Gespräch ein, nimmt alle Äußerungen anerkennend an und fordert die Lernenden nicht auf, ihre Äußerungen an den Text rückzubinden. Diese Problemsituation kann, wie oben bereits erfolgt, als Ausdruck des zugrunde liegenden Spannungsverhältnisses zwischen den Unterrichtsfaktoren *SchülerInnen/Klasse* und *Gegenstand* angesehen werden. Kontrovers bzw. zu einem Problem der Interpretation wird die Situation, wenn man die Angemessenheit des Lehrerhandelns vor dem Hintergrund fachdidaktischer Theorien zur Beziehung von *SchülerInnen* und *Text* beim Literarischen Lernen betrachtet, die das zugrunde liegende Spannungsverhältnis fachdidaktisch in den Beziehungen von *subjektiver Involviertheit-Textbezug*, *Hypothesenbildung-Hypothesenprüfung* und *Fantasieren-Entfalten* konkretisieren: Sollte in einer Phase der Verstrickung und Hypothesenbildung schon ein Textbezug eingefordert werden? Wo endet eine produktive Entfaltung des Textes und beginnt ein selbstbezogenes Fantasieren? Welche Handlungsmöglichkeiten eröffnet die Situation? In der Bearbeitung solcher Fragen kann das zugrunde liegende Spannungsverhältnis zwischen *SchülerInnen/Klasse* und *Gegenstand* situationsspezifisch ausgeleuchtet, das aus fachdidaktischer Perspektive Kontroverse des LehrerInnenhandelns interpretiert und nach Wegen für einen fruchtbaren Ausgleich gesucht werden. Durch die theoretische Zuordnung und Diskussion der Problemsituation als zugehörig zu einem zugrunde liegenden Spannungsverhältnis lassen sich andere dem Spannungsverhältnis zugehörige Problemsituationen vergleichend betrachten.

In umgekehrter Weise kann das Modell dazu dienen, die Fülle an videographierten Situationen im Literaturunterricht daraufhin zu befragen, welchem Problemfeld sie zugeordnet werden können und welches zugrunde liegende Spannungsverhältnis sich in ihnen ausdrückt. Für die Generierung gescripteter Vignetten kann gezielt ein Problemfeld in den Blick genommen und der Situation gezielt ein Spannungsverhältnis eingeschrieben werden. Das Modell soll in diesem Sinne ein gemeinsames Inventar an Beschreibungskategorien anbieten und über dieses die Vernetzung unterschiedlicher Projekte bei der Entwicklung und Arbeit mit Vignetten zur Schulung situationsspezifischer Fähigkeiten unterstützen. Im Projekt ProfaLe<sup>9</sup> an der Universität Hamburg werden die benannten Funktionen in der fallbasierten Lehrerbildung und der Entwicklung von Vignetten erprobt.

## Literatur

- Anderson, John R. (Hg.) (2007): Kognitive Psychologie. Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.  
Bauersfeld, Heinrich (1999): Fallstudien in der Lehrerbildung – wozu? In: Ohlhaver, Frank/Wernet, Andreas (Hg.): Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Opladen: Leske + Budrich. S. 191–207.

<sup>9</sup> Das Projekt „Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen (ProfaLe)“ wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätssoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.



- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. H. 4. S. 469–520.
- Berliner, David C. (2005): The near impossibility of testing for teacher quality. In: *Journal of Teacher Education*. H. 3. S. 205–213.
- Bischoff, Sonja/Brühwiler, Christian/Baer, Matthias (2005): Videotest zur Erfassung „adaptiver Lehrkompetenz“. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*. H. 3. S. 382–397.
- Blömeke, Sigrid/Gustafsson, Jan-Eric/Shavelson, Richard J. (2015): Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. In: *Zeitschrift für Psychologie*. H. 1. S. 3–13.
- Brovelli, Dorothee/Bölsterli, Katrin/Rehm, Markus/Wilhelm, Markus (2013): Erfassen professioneller Kompetenzen für den naturwissenschaftlichen Unterricht – ein Vignettest mit authentisch komplexen Unterrichtssituationen und offenem Antwortformat. In: *Unterrichtswissenschaft*. H. 4. S. 306–329.
- Feilke, Helmuth (2015): Transitorische Normen – Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. In: *Didaktik Deutsch*. H. 38. S. 115–135.
- Goeze, Annika/Hetfleisch, Petra/Schrader, Josef (2013): Wirkungen des Lernens mit Videofällen bei Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. H. 1. S. 79–113.
- Gold, Bernadette/Förster, Stephan/Holodynski, Manfred (2013): Evaluation eines videobasierten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. H. 3. S. 141–155.
- Goldstein, E. Bruce (2015): *Wahrnehmungspsychologie*. Der Grundkurs. Berlin: Springer.
- Heins, Jochen/Zabka, Thomas (in Vorbereitung): Mentale Prozesse der Unterrichtsbeobachtung. Theoretische Klärungen und ein Fallbeispiel zum Literaturunterricht.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Helsper, Werner (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: Cloer, Ernst/Klika, Dorle/Kunert, Hubertus (Hg.): *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung*. Weinheim: Juventa. S. 142–177.
- Helsper, Werner (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. H. 4. S. 567–579.
- Herzmann, Petra/König, Johannes (2016): *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahneman, Daniel (2012): *Schnelles Denken, langsames Denken*. München: Siedler.
- Kersting, Nicole B./Givvin, Karen B./Sotelo, Francisco L. (2010): Teachers' Analyses of Classroom Video Predict Student Learning of Mathematics: Further Explorations of a Novel Measure of Teacher Knowledge. In: *Journal of Teacher Education*. H. 1–2. S. 172–181.
- Kiper, Hanna/Mischke, Wolfgang (2006): *Einführung in die Theorie des Unterrichts*. Weinheim: Beltz.
- Kramer, Charlotte/König, Johannes/Kaiser, Gabriele/Ligtvoet, Rudy/Blömeke, Sigrid (2017) : Der Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Ausbildung. Zur Wirksamkeit video- und transkriptgestützter Seminare zur Klassenführung auf pädagogisches Wissen und situationspezifische Fähigkeiten angehender Lehrkräfte. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. H. 1. S. 137–164.
- Krammer, Kathrin/Hugener, Isabelle (2014): Förderung der Analysekompetenz angehender Lehrpersonen anhand von eigenen und fremden Unterrichtsvideos. In: *Journal für LehrerInnenbildung*. H. 1. S. 25–32.
- Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Lindow, Ina (2013): Literaturunterricht als Fall. Kasuistisches Wissen von Deutschlehrenden. Wiesbaden: Springer.
- Lindow, Ina/Wieser, Dorothee (2013): Literaturunterricht als Fall philologischer Praxis: Antinomien und Lösungsversuche. In: Zeitschrift für Germanistik. H. 2. S. 390–404.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Meyer, Hilbert (2016): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- Neber, Heinz (2006): Problemlösen. In: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 192–195.
- Ohlhaver, Frank/Wernet, Andreas (1999): Zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Ansätze zur systematischen Begründung eines interpretativ-fallanalytischen Vorgehens in der Lehrerbildung. In: Ohlhaver, Frank/Wernet, Andreas (Hg.): Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Opladen: Leske + Budrich. S. 11–28.
- Pflugmacher, Torsten (2016): Deutschdidaktische Professionsforschung als Unterrichtsprozessforschung. In: Leseräume. H. 3. S. 4–20.
- Rehm, Markus/Bölsterli, Katrin (2014): Entwicklung von Unterrichtsvignetten. In: Krüger, Dirk/Parchmann, Ilka/Schecker, Horst (Hg.): Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. S. 213–225.
- Schmidt, Frederike (2016): Leitfadeninterviews planen und (durch-)führen. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 51–66.
- Seidel, Tina/Blomberg, Geraldine/Stürmer, Kathleen (2010): „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik. H. 56 (Beiheft). S. 296–306.
- Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: Harvard Educational Review. H. 1. S. 1–21.
- Spinner, Kaspar H. (2010): Methoden des Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 190–242.
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik. 57. Beiheft. Weinheim u. a.: Beltz. S. 202–224.
- Weinert, Franz Emanuel (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz Emanuel (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz. S. 17–32.
- Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Anschrift des Verfassers:

*Dr. Jochen Heins, Universität Hamburg, Max-Brauer-Allee 58/60, 22765 Hamburg  
Jochen.Heins@uni-hamburg.de*