

Florian Hesse & Iris Winkler

# Wie gehen angehende Deutschlehrkräfte mit der Mehrdeutigkeit literarischer Texte im Unterricht um?

## How do prospective German teachers deal with the ambiguity of literary texts?

Abstract: Schülerinnen und Schüler sollen im Deutschunterricht die Fähigkeit erwerben, mit der Mehrdeutigkeit literarischer Texte kompetent umzugehen. Aus Sicht der bisherigen Forschung ist allerdings ungeklärt, wie (angehende) Lehrpersonen diese Fähigkeiten im Unterricht anbahnen. Um diesem Desiderat nachzukommen, werden im vorliegenden Beitrag Fallanalysen zu zwei videografierten Unterrichtsstunden von Studierenden zum Text *Nacht* von Sibylle Berg kontrastiert. Im Ergebnis zeigt sich, dass die beiden Studierenden sehr unterschiedliche Lernangebote gestalten: Während eine Studentin den Text als ‚Trainingsgerät‘ modelliert und die Lernenden dazu anhält, bestehendes Vorwissen schemaartig auf den Text anzuwenden, betrachtet der andere Student den Text als komplexen Lerngegenstand, für dessen Verständnis die Lernenden Unterstützung benötigen. Der Beitrag ordnet die Befunde in die literaturdidaktische Professionalisierungs- und Unterrichtsforschung ein und leitet Konsequenzen für die weitere Forschung ab.

Keywords: Mehrdeutigkeit, Deutschunterricht, Fallstudien, Unterrichtsforschung, Professionalisierungsforschung

Abstract: One goal of first language teaching is that students should acquire the ability to deal competently with the ambiguity of literary texts. Previous research, however, has not clarified how (prospective) teachers develop these skills in the classroom. To address this gap, two lessons by teacher students on the text *Nacht* (‘Night’) by Sibylle Berg were analysed contrastively in the present study. The results show that the students treat the text differently with regard to the learning opportunities: While one student models the text as a ‘training device’ and encourages the learners to apply existing prior knowledge to the text in a schema-like manner, the other student regards the text as a complex learning object for which the learners need support for understanding. The article discusses the findings against the background of findings from professionalisation and teaching research and derives consequences for further research in the field of literature teaching.

Keywords: Ambiguity, teaching German, case studies, teaching research, professionalisation research

© 2024, Florian Hesse; Iris Winkler  
Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Lizenz [CC BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) „Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen“.



Zeitschrift für Sprachlich Literarisches Lernen und Deutschdidaktik 4 (2024)  
veröffentlicht am 23.05.2024

<https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2024.11591>



## 1 | Einleitung

Schülerinnen und Schüler sollen bis zum Ende ihrer Schullaufbahn in die Lage versetzt werden, „Mehrdeutigkeit als konstitutives Merkmal literarischer Texte nach[zu]weisen“ (KMK 2012, S. 19) bzw. literarische Texte als „Geflechte innerer Bezüge und Abhängigkeiten zu fassen [und dabei] Mehrdeutigkeit und alternative Lesarten zu berücksichtigen“ (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2019, S. 61). (Angehende) Deutschlehrkräfte sind vor diesem Hintergrund gefordert, im Literaturunterricht Lernangebote zu unterbreiten, die einen angemessenen Umgang mit der Mehrdeutigkeit literarischer Texte kultivieren – sei es, indem sie mittels Aufgabenstellungen oder Gesprächsimpulsen gezielt Aspekte von Mehrdeutigkeit adressieren, oder sei es, indem sie eine Haltung zu literarischen Texten vorleben und mit Schüler:innen einüben, die von Mehrdeutigkeit als einem erwartbaren Standardfall im Umgang mit Literatur ausgeht.

Auf welche Weise Lehrpersonen mit dieser Aufgabe umgehen, ist bislang kaum erforscht worden, ebenso wie für den Literaturunterricht allgemein nur vereinzelte Studien vorliegen, die alltäglichen, ungeskripteten Unterricht in den Blick nehmen (Wieser, 2019). Insbesondere ist wenig darüber bekannt, inwiefern bereits angehende Lehrpersonen Mehrdeutigkeit in ihrem Unterricht (beispielsweise in Praxisphasen) gezielt zum Gegenstand der unterrichtlichen Auseinandersetzung machen. Die vorliegende Studie greift dieses Desiderat in explorierender Weise auf, indem sie anhand zweier Unterrichtsstunden zu Sibylle Bergs Kurzgeschichte *Nacht* im 10. Jahrgang der Frage nachgeht, *wie Studierende in ihrem Praxissemester mit der Mehrdeutigkeit literarischer Texte umgehen*. Die Unterrichtsstunden stammen dabei aus einem größeren Korpus von Unterrichtsstunden, das Hesse (2024) u. a. mit Blick auf die angebotsseitige fachliche Qualität von Literaturunterricht untersucht hat. Dies ist für die vorliegende Untersuchung insofern von Relevanz, als die hier analysierten Fälle nicht rein zufällig ausgewählt wurden, sondern im Sinne eines qualitativen Samplings (Döring & Bortz, 2016, S. 302) Literaturunterricht repräsentieren, der hinsichtlich der fachlichen Qualitätsdimensionen *kognitiv-emotionale Aktivierung* und *Auswahl und Aufbereitung des Lerngegenstandes* von externen Beobachter:innen einmal als eher gelungen, einmal als eher nicht gelungen eingeschätzt wurde (vgl. zum Vorgehen Kap. 3). Zu prüfen ist nachfolgend also auch, inwiefern sich die quantitativ gewonnenen Einschätzungen zur Unterrichtsqualität auch in qualitativer Sicht mit Blick auf den Umgang mit Mehrdeutigkeit widerspiegeln.

## 2 | Forschungsstand

Anknüpfen kann die Untersuchung einerseits an Befunde der literaturdidaktischen Unterrichtsforschung zum Gespräch über Literatur (2.1) sowie zum Einsatz von Lernaufgaben (2.2). Andererseits sind Befunde der literaturdidaktischen Professionalisierungsforschung zur fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenz von Studierenden von Interesse (2.3), insofern sie Erklärungsansätze für bestimmte Handlungsweisen der Studierenden im beobachteten Unterricht liefern können.

## 2.1 | Forschung zum Gespräch über Literatur

Die literaturdidaktische Forschung zum Gespräch über Literatur befasst sich seit längerem v. a. im Rahmen von Fallstudien mit der Frage, inwiefern es erfahrenen Lehrpersonen gelingt, Gesprächssituationen herzustellen, die der Mehrdeutigkeit literarischer Texte gerecht werden. Einschlägig sind in diesem Zusammenhang die Analysen zum sog. ‚fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch‘ (Wieler 1989; Spinner 1992), in denen deutlich wurde, dass die untersuchten Lehrpersonen dazu neigen, die Schüler:innen durch kleinschrittiges Fragen zu einem bereits im Vorfeld der Unterrichtsstunde festgelegten Verstehensziel zu führen. Insofern die Lehrperson in dieser Fehlform des Klassengesprächs eine von ihr „bevorzugte Interpretation des Textes dominieren und andere Deutungsmöglichkeiten in den Hintergrund treten [lässt]“ (Wieler, 1989, S. 82), bleibt für die Mehrdeutigkeit von Literatur nur wenig Raum.

Ausgehend von diesem Befund setzte die Literaturdidaktik in den 1990er und 2000er-Jahren viel daran, stärker an den Schüler:innen und ihren je individuellen Verstehenswegen orientierte Gesprächskonzeptionen für den Literaturunterricht zu entwickeln. Zu nennen ist hier insbesondere das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs, das gerade *nicht* auf eine vermeintlich objektive, abgeschlossene Interpretation zielt, sondern „unterschiedliche Auslegungsarten [...], ein dynamisches Wechselspiel zwischen Text und Gesprächsteilnehmern [...], eine Entfaltung von Textsinn im Gesprächsprozess“ ermöglichen will (Steinbrenner & Wiprächtinger-Geppert, 2010, S. 2). Angemerkt sei dabei, dass die Lehrperson im Heidelberger Modell als „partizipierende Leitung“ nicht nur gesprächsorganisatorisch, sondern auch inhaltlich intervenieren darf und soll – im Unterschied zum fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch allerdings mit selektiv-authentischen Beiträgen, die ein persönliches Interesse an den Mehrdeutigkeiten und Rätselhaftigkeiten des literarischen Textes sowie an den vielfältigen Verstehensprozessen der Schüler:innen deutlich hervortreten lassen (Härle, 2004). Dass dieser Gedanke u. a. deshalb problematisch sein dürfte, weil die Lehrperson einerseits qua Ausbildung und Unterrichtsvorbereitung einen Wissensvorsprung vor den Schüler:innen hat und ihre Beiträge andererseits stark lenkende Wirkung entfalten können, da die Lehrperson von den Schüler:innen i. d. R. als Expert:in wahrgenommen wird, hat Zabka (2015, S. 177–180) deutlich gemacht.

Aktuelle Studien zum literarischen Unterrichtsgespräch versuchen vor diesem Hintergrund wieder verstärkt, verstehensförderliche Potenziale eines inhaltlich eingreifenden, nicht notwendigerweise authentischen (i. S. des Heidelberger Modells) Lehrer:innenhandelns zu modellieren. So verstehen etwa Magirius et al. (2022, S. 9) „Lernunterstützung“ im literarischen Gespräch „als schüler\*innenseitig und textseitig adaptive Supportleistung der Lehrperson mit der Funktion, Verstehensprozesse vor dem Hintergrund der textseitigen Verstehensanforderungen und der schüler\*innenseitigen Verstehensbedürfnisse aktiv und zielorientiert zu begleiten“. Dabei gehen sie von der für den vorliegenden Zusammenhang relevanten These aus,

dass eine lehrerseitig unterstützte Bewältigung von Verstehensanforderungen nicht mit der Reduktion von Textkomplexität, mit der Entproblematisierung von Textproblemen, mit der Vereindeutigung von literarischer Polyvalenz oder mit der Beschneidung individueller Verstehenswege einhergehen muss [...], sondern im besten Fall das gemeinsame Sprechen über Kunsterfahrung befruchtet, vielleicht sogar erst ermöglicht. (Magirius et al., 2021, S. 2).

Gegenstandsseitige Mehrdeutigkeit und lehrer:innenseitige Lenkung stehen hier also in einem produktiven Verhältnis zueinander – vorausgesetzt, dass im Unterricht sog. „klärungswürdige Fragen“ initiiert oder aufgegriffen werden, die (1) als strittig gelten, (2) am Text überprüfbar

sind und (3) im Idealfall von den Lernenden selbst als klärungsbedürftig angesehen werden (Magirius et al., 2021, S. 2–7).

Inwiefern sich die unterschiedlichen Überlegungen zum Gespräch über Literatur empirisch bewähren, ist derzeit noch immer eine weitgehend offene Frage. Zum Heidelberger Modell liegen qualitativ-erprobende Studien zu unterschiedlichen Schulformen und bei Studierenden vor (Heizmann, 2018; Mayer, 2017; Thösen, 2020; Wiprächtiger-Geppert, 2009), die sich insgesamt positiv über dessen Potenzial äußern, literarische Lernprozesse und damit auch einen produktiven Umgang mit Mehrdeutigkeit anzuregen. So resümiert beispielsweise Heizmann (2018, S. 260), dass die von ihm untersuchten Grundschüler:innen

im gemeinsamen Handeln der Bedeutungs- und Deutungsvielfalt literarischer Texte innerwerden, Textverstehen und Sinnkonstituierung als Annäherung statt als Habhaftwerdung erfahren und dabei implizit Ambiguitätstoleranz gegenüber einem größeren Spektrum an text- und personenbezogenen Sinnentwürfen einüben.

Inwiefern sich diese auf Basis kleinster Stichproben gewonnen Erkenntnisse generalisieren lassen, muss dabei offenbleiben. Das gilt auch für die Korrelationsstudie von Magirius et al. (2022), in der die Autoren auf Basis einer kleinen Stichprobe von vier Unterrichtsstunden positive Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Facetten der Lernunterstützung und einer positiveren Einschätzung des literarischen Textes bei vier Unterrichtsstunden zu einer Kurzgeschichte ermitteln (z. B. mit Blick auf das Angesprochenensein durch und das Interesse am literarischen Text).

Auf breiterer Datenbasis fußt aktuell lediglich die Interventionsstudie ÄSKIL, in der ein ausschließlich kognitiv ausgerichteter, eher transmissiver Gesprächstypus (KOKIL) und ein kognitiv-emotionaler, eher konstruktivistischer Gesprächstypus (ÄSKIL) hinsichtlich ihrer Affordanzen in literarästhetischen Verstehens- und Erfahrungsräumen sowie ihrem Einfluss auf das literarästhetische Verstehen und die literarästhetische Erfahrung bei 34 Gymnasialklassen miteinander verglichen wurden. Mit Blick auf den Bereich der Ambiguität zeigt sich in der Studie, dass

die Lernenden des konstruktivistisch ausgerichteten Treatments [...] dem literarischen Text in einem höheren Maß Mehrdeutigkeit zu[schreiben] [...] und [...] diese Ambiguität auch entsprechend häufiger im Gespräch erfahren [haben] als die Schülerinnen und Schüler der transmissiven Gespräche [...], wengleich diese stärker den Eindruck hatten, dass zur Diskussion stehende, unterschiedliche Deutungsansätze am Text belegt worden sind (Albrecht, 2022, S. 366).

Insgesamt legen die Befunde damit die Vermutung nahe, dass die Mehrdeutigkeit literarischer Texte am ehesten in solchen interaktiven Settings zum Tragen kommt, in denen die Lehrperson nicht ein vorher festgelegtes Verstehensziel verfolgt, sondern klärungswürdige Deutungsansätze der Schüler:innen ernst nimmt, aufgreift und weiterentwickelt – ein Befund, der sich auch weitestgehend mit der internationalen Forschungslage zum Unterrichtsgespräch deckt (vgl. ausführlich Winkler, 2021).

## 2.2 | Forschung zu Lernaufgaben im Literaturunterricht

Die Mehrdeutigkeit literarischer Texte kann im Unterricht nicht nur im Rahmen von Gesprächen über Literatur, sondern auch durch Erarbeitung- bzw. Textverstehensaufgaben angesteuert werden, die auf „gegenstandsbezogene Erkenntnis, also auf Weiterverarbeitung bzw. Anreicherung fachspezifischer Gegenstände gerichtet [sind]“ (Winkler, 2011, S. 19).

Laut Zabka (2020) sind Textverstehensaufgaben und Gesprächsimpulse im Unterricht häufig funktional aufeinander bezogen und können deshalb mit denselben Kategorien beschrieben werden. Entsprechend verwundert auch nicht, dass zwischen dem literaturdidaktischen Gesprächs- und Aufgabendiskurs Parallelen bestehen. Die Frage der lehrer:innenseitigen Lenkung etwa, die für den Diskurs zum Unterrichtsgespräch über Literatur konstitutiv ist (s. o.), wird in der Aufgabenforschung gleichermaßen gestellt und in zunehmendem Maße empirisch bearbeitet. Hierbei hat sich in einschlägigen Studien gezeigt, dass „Lenkung“ (Heins, 2017) bzw. „Verstehenssupport“ (Steinmetz, 2020) die Lernenden keineswegs nur Vorgedachtes reproduzieren lässt und sie auch nicht notwendigerweise in ihrem Autonomieempfinden einschränkt. Vielmehr deuten die Ergebnisse von Heins (2017, S. 443–444) darauf hin, dass insbesondere Lernende mit weniger guten Voraussetzungen ohne ein stark lenkendes Aufgabenset gar nicht erst in der Lage wären, komplexere Verstehensanforderungen zu bewältigen. Steinmetz (2020) kann zeigen, dass sich Verstehenssupport positiv auf die Interpretationsleistungen auswirkt und den verstehenden Umgang mit Indirektheit, Unbestimmtheit und Mehrdeutigkeit signifikant begünstigt. Zudem weisen seine Ergebnisse darauf hin, dass v. a. Personen mit hoher interpretatorischer Selbstwirksamkeitserwartung vom Support profitieren, wenn es um den Umgang mit Indirektheit, Unbestimmtheit und Mehrdeutigkeit geht (Steinmetz, 2020, S. 219–220).

Blickt man vor diesem Hintergrund darauf, wie (angehende) Lehrpersonen Aufgaben konstruieren und in Sets zusammenstellen, offenbart sich eine große Diskrepanz zu den obigen Befunden. So kommt etwa Susteck (2018), der selbstkonstruierte Aufgabenstellungen von Studierenden zu einem beliebig ausgewählten literarischen Text in einer universitären Seminarveranstaltung untersucht hat, zu dem Ergebnis, dass „die studentischen Aufgaben in vielen Fällen keine oder ungenaue Lenkungen des Blicks [gewähren]“ sowie „wenig Unterstützung an[bieten] und [...] nicht nur lösungs-, sondern auch prozessoffen [sind]“ (Susteck, 2018, S. 290). Nimmt man des Weiteren die Beobachtung hinzu, dass die Aufgaben einerseits „zentrale Werkaspekte nur rudimentär abdecken“ und andererseits Erwartungshorizonte vorgelegt werden, die lediglich „skizzenhafte, eigentümlich unvollständige und teils unzureichende Erwartungen“ aufweisen (Susteck, 2018, S. 291), stellt sich die Frage, ob Studierende anstelle eines bewussten Umgangs mit Mehrdeutigkeit nicht eher Beliebigkeit Tür und Tor öffnen. Die maximale Offenheit bei gleichzeitiger Textferne und unkonkreten Ergebniserwartungen legen dies zumindest nahe.

### **2.3 | Forschung zu professionellen Kompetenzen angehender Lehrpersonen**

Ogleich es sich bei Sustecks Untersuchung zunächst einmal nur um Beobachtungen zu Aufgabenkonstruktionen Studierender eines Masterseminars handelt, sind seine Befunde doch sehr gut anschlussfähig an andere Ergebnisse allgemein- und literaturdidaktischer Professionalisierungsforschung. Zwar stellen Studierende des Faches Deutsch im Vergleich zu Studierenden des Faches Mathematik die Mehrdeutigkeit literarischer Texte als bedeutsames Charakteristikum des Deutsch- bzw. Literaturunterrichts heraus (Winkler, 2015). Allerdings zeigen zahlreiche Studien, dass sie sich häufig damit schwertun, Potenziale eines literarischen Textes herauszuarbeiten (Pissarek & Schilcher, 2017), (mehrere) Deutungshypothesen zu einem gegebenen Text zu formulieren (Anselm, 2011), Textverstehensaufgaben zu lösen (Winkler et al., 2020; Winkler & Seeber, 2020) oder fachwissenschaftliche bzw. fachdidaktische Fehler in einer Planungsvignette zu erkennen (Masanek & Doll, 2020).

Zudem legen zahlreiche Studien nahe, dass die für einen angemessenen Umgang mit Mehrdeutigkeit wichtige Fähigkeit, die je individuellen Verstehenswege der Schüler:innen zu berücksichtigen, bei Studierenden noch nicht hinreichend entwickelt sein dürfte. So gehen bereits die klassischen Stufenmodelle der berufsbiografischen (Fuller & Bown, 1975) sowie Expertiseforschung (Berliner, 2004; Dreyfus & Dreyfus, 1980) davon aus, dass Lehrpersonen gerade zu Beginn ihrer Tätigkeit im Unterricht noch sehr mit ihrer eigenen Person und Rolle beschäftigt seien: Sowohl die zu verhandelnde Sache als auch die Verstehenswege der Schüler:innen würden dem Bedürfnis untergeordnet, vor der Klasse zu ‚überleben‘; entsprechend würden die Studierenden zunächst jedweden pädagogischen Regeln und Vorschlägen folgen, die ihnen aus ihrer eigenen Schulzeit vertraut sind oder die insbesondere durch Mentor:innen an sie herangetragen werden. Neuere literaturdidaktische Studien können dies bestätigen, insofern Studierende in Testsituationen insbesondere mit Items Probleme haben, die auf den Umgang mit Schülerkognitionen zielen (Pissarek & Schilcher, 2017) oder eine genaue Analyse von Schüler:innenantworten erfordern (Winkler et al., 2020). Zudem zeigen Studien zur professionellen Unterrichtswahrnehmung (z. B. Heins, 2019), dass BA-Studierende dazu neigen, eher auf die Oberflächenmerkmale des Unterrichts zu fokussieren als die Lern- und Verstehenswege der individuellen Schüler:innen zu berücksichtigen.

## 2.4 | Zwischenbilanz

Aus der Sichtung des Forschungsstands kann geschlossen werden, dass ein produktiver Umgang mit der Mehrdeutigkeit literarischer Texte im Unterricht an verschiedene Bedingungen geknüpft ist:

- Mit Blick auf den *literarischen Text* ist es erforderlich, dass die Lehrperson selbst in der Lage ist, unterschiedliche Lesarten des literarischen Textes zu erkennen bzw. nachzuvollziehen. Abgesehen von der Klärung des eigenen Textverständnisses als Expertenleser:in ist sie zudem aufgefordert zu antizipieren, welche Textmerkmale und -strukturen für Schüler:innen besondere Verstehensanforderungen mit sich bringen, die zu bearbeiten wären, wenn die Mehrdeutigkeit des Textes erkannt bzw. ausgehalten werden soll (vgl. zur didaktischen Analyse literarischer Texte grundlegend auch Zabka et al., 2022, Kap. 3).
- Mit Blick auf die *Lernenden* ist es erforderlich, dass die Lehrperson Anforderung und Unterstützung in Lernaufgaben bzw. Gesprächsimpulsen angemessen austariert. So ist es wenig zielführend, aus der Deutungsoffenheit literarischer Texte abzuleiten, dass ein maximal offenes Lernarrangement bestmöglich geeignet wäre, um dieser Offenheit zu begegnen. Vielmehr sind gerade in der Lernsituation Unterstützungsmaßnahmen (Support in Lernaufgaben, Support im Gespräch) angezeigt, die sich an den antizipierten Verstehensanforderungen des literarischen Textes orientieren müssen. Die Unterstützung sollte dabei nicht nur auf das Textverstehen im engeren Sinne begrenzt sein, sondern auch eine *Haltung* der Lehrperson umfassen, die die Schüler:innen ermutigt, (Noch-)Nicht-Verstandenes zu artikulieren, und die auch nicht den Eindruck vermittelt, dass es im Unterricht darum ginge, (den) *einen* allgemeingültigen, objektiven Textsinn zu rekonstruieren.

Bisherige Studien im Bereich der allgemein- und literaturdidaktischen Professionalisierungsforschung lassen vermuten, dass Studierende mitunter Probleme haben, mit diesen Herausforderungen umzugehen. Allerdings wurden diesbezügliche Erkenntnisse ausschließlich handlungsfern, d. h. in Test- oder Interviewsituationen, oder im Rahmen von (quasi-)experimentellen Unterrichtsstudien gewonnen, weshalb nach wie vor ein Desiderat in der Untersuchung tatsächlicher Unterrichtssituationen besteht. Erkenntnisse in diesem Bereich würden dabei helfen, konkrete Anknüpfungspunkte für gezielte Professionalisierungsmaßnahmen in den verschiedenen Phasen der Lehrer:innenbildung zu generieren. Letztere scheinen für eine Steigerung der Unterrichtsqualität unabdingbar, da Studien zur Unterrichtsqualität im erstsprachlichen Unterricht auch bei erfahrenen Lehrpersonen zeigen, dass diese in Ratings nicht zwingend besser abschneiden (z. B. Lotz, 2016; Riegler et al., 2022; Stahns, 2021; Tengberg et al., 2022).

### 3 | Empirische Untersuchung

Um diesem Desiderat nachzugehen, sollen nachfolgend zwei Unterrichtsstunden vergleichend untersucht werden, wobei das Augenmerk auf einer Analyse der von den Studierenden eingesetzten Aufgaben sowie der darauf aufbauenden Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden liegt. Zuvor werden der Untersuchungskontext vorgestellt sowie der von beiden Studierenden besprochene Text *Nacht* von Sybille Berg im Hinblick auf Mehrdeutigkeitsmerkmale eingeordnet.

#### 3.1 | Kontextualisierung, Auswahl und Charakterisierung der analysierten Unterrichtsstunden

Die beiden Unterrichtsstunden stammen aus dem Promotionsprojekt *Qualitäten von Literaturunterricht*, das von Hesse (2024) im Rahmen des interdisziplinären Projekts OVID-PRAX (Gröschner et al., 2019) durchgeführt wurde. In OVID-PRAX wurde untersucht, inwiefern sich videobasiertes Feedback im Jenaer Praxissemester<sup>1</sup> positiv auf das fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Wissen Studierender auswirkt (vgl. hierzu Jähne et al., 2022; Winkler & Seeber, 2020). Entsprechend wurden die teilnehmenden Studierenden des Faches Deutsch dazu aufgefordert, eine selbstgewählte Unterrichtsstunde zu einem selbstgewählten kurzen Erzähltext eigenständig zu videografieren, um daran anschließend Peer- und Expert:innenfeedback zu diesen Videografien zu erhalten.

Während das Projekt OVID-PRAX primär an den Wirkungen der Feedbackintervention interessiert war, hat Hesse (2024) die videografierten Unterrichtsstunden ( $N = 22$ ) als solche ins Zentrum seiner Analysen gerückt. Orientiert an Erkenntnissen und Methoden der quantitativ ausgerichteten Unterrichtsqualitätsforschung wurde mittels explorativer Verfahren u. a. untersucht, welche Qualität die Lernangebote der Unterrichtsstunden aufweisen. Dabei wurden sowohl generische als auch fachspezifische Qualitätsdimensionen des Unterrichts berücksichtigt, die sich auf die oben angeführten Gelingensbedingungen eines produktiven Umgangs mit Mehrdeutigkeit beziehen lassen (vgl. zsf. Hesse & Winkler, 2022):

<sup>1</sup> Das Jenaer Praxissemester findet regulär im 5. oder 6. Fachsemester des modularisierten Staatsexamensstudiengangs statt und dauert ca. 5 Monate.



- Auf einer grundsätzlichen Ebene lassen sich Facetten eines produktiven Umgangs mit Mehrdeutigkeit bereits aus Einschätzungen der generischen Qualitätsdimension *sozio-emotionale Unterstützung* ablesen. Sie erfasst, inwiefern (angehende) Lehrpersonen im Unterricht für eine Lernatmosphäre sorgen, die durch Freundlichkeit, Herzlichkeit und Wärme gekennzeichnet ist. Anzunehmen ist, dass sich Schüler:innen im Rahmen einer solchen Atmosphäre eher ermutigt fühlen, sich der Mehrdeutigkeit des Textes und damit mit dem potenziell Risikohaften, Uneindeutigen und Brüchigen zu öffnen. Hieran anknüpfend ist auch eine *effektive Klassenführung* wichtig, die es ermöglicht, dass sich die Schüler:innen störungsfrei mit dem Gegenstand auseinandersetzen können.
- Die fachliche Dimension *Auswahl und Aufbereitung des Lerngegenstandes* umfasst indes Aspekte von Unterrichtsqualität, die sich darauf beziehen, inwiefern die Lehrperson textseitige Verstehenspotenziale überhaupt in den Blick nimmt, einer klar erkennbaren Struktur folgt oder ein fachlich angemessener Umgang mit dem literarischen Text durch die Lehrperson anberaumt wird. Der letzte Aspekt ist für den vorliegenden Zusammenhang besonders wichtig, da ‚fachliche Angemessenheit‘ u. a. heißt, dass die Lehrperson die Schüler:innen dazu auffordert, Deutungshypothesen immer wieder am Text zu überprüfen, um einer beliebigen Spekulation entgegenzuwirken. Andererseits heißt Angemessenheit aber auch, dass alle Deutungen, die unter Rückgriff auf den Text plausibel gemacht werden können, im Unterricht gleichberechtigt nebeneinanderstehen dürfen und nicht vorschnell zugunsten einer lehrer:innenseitig favorisierten Deutung verdrängt werden.
- Die Dimension der *kognitiv-emotionalen Aktivierung* bezieht sich schließlich darauf, inwiefern die im Unterricht eingesetzten Aufgabenstellungen und die darauf aufbauende Interaktion die Lernenden zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem literarischen Text anregen. Hierbei geht es einerseits um die Frage, inwiefern die Lernenden zu genauer Textwahrnehmung, subjektiver Involviertheit und einem Wechselspiel zwischen beiden angeregt werden. Andererseits wird betrachtet, welche Unterstützungsmaßnahmen bereitgestellt werden, um zu einem Textverstehen zu gelangen. Der Bezug zur Mehrdeutigkeit liegt dabei auf der Hand: Ein Unterricht, der Schüler:innen lediglich zu oberflächlichen Textbeobachtungen anregt, wird zu Aspekten von Mehrdeutigkeit womöglich gar nicht erst vordringen. Umgekehrt handelt es sich bei dem Streben nach ‚vertieftem Textverstehen‘ um eine komplexe Anforderung, die – wie oben gezeigt – einer gezielten Unterstützung bedarf.

Die unterschiedlichen Dimensionen wurden im Rahmen des Projekts mittels kriteriengeleiteter Ratings eingeschätzt (Kleinbub, 2018). Hierfür wurde basierend auf theoretischen Überlegungen der aktuellen literaturdidaktischen und fächerübergreifenden Unterrichtsforschung ein Ratingmanual mit insgesamt 23 Items für die vier oben genannten Qualitätsdimensionen entwickelt. Für jedes Items konnte bezogen auf die gesamte Stunde ein Wert auf einer vierstufigen Skala vergeben werden, wobei die Stufe 1 eine geringe bzw. wenig adaptive Ausprägung des Merkmals und Stufe 4 eine hohe adaptive Ausprägung des Merkmals bedeutet. Für das Rating selbst wurden neben dem Autor der Studie zwei studentische Hilfskräfte (fortgeschrittene Studierende des Lehramts Deutsch) mit dem Manual geschult, sodass jede der Unterrichtsstunden von insgesamt drei unabhängigen Rater:innen eingeschätzt wurde. Basierend auf den so ver-



gegebenen Werten wurde dann die Inter-Rater-Reliabilität mittels Intra-Klassen-Korrelation errechnet, die mit Blick auf den hohen Komplexitätsgrad des Ratings durchweg zufriedenstellende Werte erreichte ( $.722 < ICC^2 < .907$ ). Als ebenso zufriedenstellend können die Cronbachs Alpha-Werte der eingesetzten Skalen bewertet werden ( $.746 < \alpha < .930$ ), die darauf schließen lassen, dass diese eine hohe interne Konsistenz aufweisen.

Die für die vorliegende Untersuchung ausgewählten Stunden zeichnen sich nun dadurch aus, dass sie im Rating der aufgezeigten Qualitätsdimensionen unterschiedlich abschneiden. Die Unterrichtsstunde der Studierenden Fr. Schneider<sup>3</sup> weist im Rating einige Mängel in den fachlichen Qualitätsdimensionen (kognitiv-emotionale Aktivierung, Auswahl und Aufbereitung) auf, d. h. sie regte aus Sicht der Beobachter:innen nur bedingt eine elaborierte Auseinandersetzung der Lernenden mit dem literarischen Text an und schaffte es nur ansatzweise, den Anforderungen an eine angemessene Auswahl und Aufbereitung des Lerngegenstandes zu genügen. Der Studierende Hr. Maurer hingegen bewältigte diese Anforderungen aus Sicht der Rater:innen eher gut, wenngleich auch er auf der vierstufigen Skala beider Dimensionen jeweils nicht die Bestwerte erreicht. Gegenübergestellt werden im Folgenden also zwei Unterrichtsstunden, die einem vorangegangenen Rating durch externe Beobachtende zufolge mehr oder weniger Potenzial für literarisches Lernen aufweisen – und zwar sowohl kriterial als auch bezogen auf die Mittelwerte der gesamten Stichprobe. In Tabelle 1 werden zur Veranschaulichung die Ergebnisse der Qualitätsratings in den Fällen Schneider und Maurer dargestellt sowie mit dem Mittelwert der gesamten Stichprobe ( $N = 22$  Fälle) verglichen.

	Anzahl Items	<i>M</i> Schneider	<i>M</i> Maurer	<i>M</i> gesamt
Kognitiv-emotionale Aktivierung	7	1.86	2.86	2.32
Auswahl und Aufbereitung der Lerngegenstände und Fachmethoden	4	2.25	3.00	2.60
Klassenführung	8	2.50	3.00	3.35
Sozio-emotionale Unterstützung	4	3.00	2.50	3.48

Tabelle 1. Ratingergebnisse fallbezogen und hinsichtlich der Gesamtstichprobe

Für die Einordnung der nachfolgend dargestellten Unterrichtsstunden ist auch zu berücksichtigen, mit welchem Vorwissen die Studierenden an die Unterrichtsplanung und -gestaltung herangegangen sind. Bis zum Zeitpunkt des Praxissemesters haben die Studierenden eine Einführung in die Fachdidaktik Deutsch sowie drei unterschiedlich perspektivierte Einführungen in die Neuere Deutsche Literaturwissenschaft durchlaufen (Literaturgeschichte, -analyse und -theo-

<sup>2</sup> Zur Berechnung der Inter-Rater-Reliabilität wurden zweifaktorielle Intra-Klassen-Korrelationen auf Basis unjustierter Einzelwerte berechnet (Wirtz & Caspar, 2002). Eine ausführliche Einordnung der Ergebnisse der Reliabilitätsstudie findet sich bei Hesse (2024).

<sup>3</sup> Die Namen sind frei erfunden und dienen im Folgenden lediglich einer besseren Anschaulichkeit. Das Geschlecht der Proband:innen wurde beibehalten.

rie), die jeweils aus Vorlesungen, Seminaren und z.T. vertiefenden Tutorien bestehen. Im Praxissemester selbst erfolgte die universitäre Begleitung vorbereitend (eintägige Auftaktveranstaltung), begleitend (2 SWS, vierzehntägig) sowie nachbereitend (eintägige Abschlussveranstaltung). Im Fokus der Lernbegleitung der untersuchten Studierenden stand aus erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive der lernförderliche Umgang mit Schüler:innenantworten, der im Auftakt zum Praxissemester exemplarisch an der Kurzgeschichte *Streuselschnecke* (J. Franck) geübt wurde (vgl. ausführlich Gröschner et al., 2019). Zumindest mit Blick auf das Lehrangebot kann also durchaus erwartet werden, dass die Studierenden in der Lage sein sollten, sich einen literarischen Kurzprosatext aus fachwissenschaftlicher und -didaktischer Perspektive zu erschließen.

Wenn wir die beiden Unterrichtsstunden im Folgenden im Hinblick auf den Umgang mit Mehrdeutigkeit einschätzen, ist schließlich auch zu bedenken, dass über die Vorgaben, die den Praxissemesterstudierenden etwa durch ihre schulische Mentor:innen gemacht wurden, nichts bekannt ist. Welches Stundenziel in den beiden Stunden in Bezug auf den gewählten Text verfolgt wurde und welche Schwerpunktsetzungen bei der Unterrichtsgestaltung daraus resultierten, ist möglicherweise nicht (nur) ein Ausweis des Professionalisierungsstandes der Studierenden, sondern geht (auch) auf externe Faktoren zurück.

### 3.2 | Der literarische Text: *Nacht von Sibylle Berg*

Die in beiden Unterrichtsstunden verhandelte Kurzgeschichte *Nacht* von Sibylle Berg ist 2001 im Band *Das unerfreuliche zuerst. Herrengeschichten* im Verlag Kiepenheuer und Witsch erschienen. Sie beschreibt, wie zwei nicht näher charakterisierte Figuren, die als „[d]as Mädchen und der Junge“ bezeichnet werden, für eine Nacht aus ihrer Alltagsroutine ausbrechen. Anstatt den abendlichen Heimweg anzutreten, begeben sie sich unabhängig voneinander auf einen Aussichtsturm oberhalb der Stadt, wo sie zunächst die Anwesenheit der/des jeweils anderen als Störung empfinden. Über Nacht kommen sie ins Gespräch und sich gegenseitig näher. Erzählt wird vom Gleichklang der Gedanken der beiden, der Gemeinsamkeit ihrer Wahrnehmung und ihrer auch körperlichen Annäherung. Am Ende besteht Einigkeit im Wunsch, diese Abkehr vom Alltag in Zweisamkeit zu erhalten.

Der Text zeigt Aspekte sowohl semantischer als auch referenzieller Mehrdeutigkeit (Zabka et al., 2022, S. 50). *Semantische Mehrdeutigkeit* tangiert die Konstruktion eines Textweltmodells, also einer kohärenten Vorstellung textimmanenter Zusammenhänge. Im Text *Nacht* ergibt sich am Ende nicht die von Lesenden möglicherweise erwartete Eindeutigkeit, wie es für die beiden Figuren nach der gemeinsamen Nacht auf dem Aussichtsturm weitergeht:

Und sie saßen immer noch, als der Morgen kam, als die Stadt zu atmen begann [...], und die beiden erkannten, dass es das Ende von ihnen wäre, hinunterzugehen ins Leben. Ich wollte, es gäbe nur noch uns, sagte der Junge. Das Mädchen nickte, sie dachte kurz: So soll das sein, und im gleichen Moment verschwand die Welt. Nur noch ein Aussichtsturm, ein Wald, ein paar Berge blieben auf einem kleinen Stern.

Die Erzählinstanz teilt mit, dass das Mädchen den vom Jungen geäußerten Wunsch in Gedanken bekräftigt und „im gleichen Moment“ die Welt bis auf einen „kleinen Stern“ verschwindet, auf welchem nur der die beiden Figuren unmittelbar umgebende Raum erhalten bleibt. Man kann vermuten, dass das eher die momentane Wahrnehmung der literarischen Figur (nicht die Wahrnehmung der Erzählinstanz) ist, zumal sie wie eine Fortsetzung der Wunschvorstellung

eng gekoppelt an den Gedanken des Mädchens mitgeteilt wird. Offen bleibt, wie sich diese Wahrnehmung exklusiver Zweisamkeit über den Augenblick hinaus mit den im Übrigen dargestellten Gesetzmäßigkeiten der Textwelt vereinbaren lässt.

Ein über die Annahme einer intensiven Wunschvorstellung hinausgehender Deutungsansatz für das Ende bezieht die Märchenanspielungen im Text stärker mit ein. Man kann die Schlusspassage so lesen, dass hier die bislang als realistisch gezeichnete Textwelt ins Märchenhafte kippt, da das Formulieren eines Wunsches auszureichen scheint, dass er entgegen allen empirischen Gesetzmäßigkeiten in Erfüllung geht. Auf den ersten Blick passt dieser Schluss nicht zur vorher aufgerufenen Textwelt. Es finden sich aber bereits zuvor Anklänge an ein Märchen, etwa wenn Mädchen und Junge allein „nicht nach Hause gehen, sondern in den Wald“, wo es „Tiere, die sangen“, gibt. Die Erzählinstanz vergleicht die Worte, die die beiden auf dem Turm miteinander wechseln, „mit dem süßen Brei, den Verliebte aus ihren Mündern lassen“ – eine Anspielung auf das Grimmsche Märchen „Der süße Brei“, in dem ein Zuviel des Breis keineswegs positiv belegt ist.<sup>4</sup> Der skizzierte Vorschlag zur Kohärenzetafelung nimmt also die wiederholten märchenhaften Elemente als semantische Ähnlichkeiten wahr und stützt sich auf diese, um die vor dem Hintergrund semantischer Mehrdeutigkeit entfaltete Lesart nachvollziehbar zu machen (vgl. Zabka et al., 2022, S. 50f.).

Für beide Verstehensansätze gilt, dass man den zitierten Schluss nicht ins Eindeutige auflösen muss. Es braucht also nicht geklärt zu werden, wie es angehen kann, dass plötzlich „die Welt“ verschwindet. Es genügt vielmehr, den Schluss als Höhepunkt der von den Figuren erlebten Zweisamkeit und Abschirmung vom Alltagsleben zu lesen – als einen Moment, der die Figuren innerhalb ihrer Welt wie „auf einem kleinen Stern“ isoliert und der nur festzuhalten wäre, wenn Gesetzmäßigkeiten von Märchen gälten.

Der Schluss des Textes dürfte für viele Schüler:innen schwierig sein, weil er sich dem Bestreben widersetzt, einen eindeutigen Handlungszusammenhang herzustellen. Der skizzierte Ansatz, der für ein Offenheit tolerierendes Verstehen plädiert, ist voraussetzungsreich: In jedem Fall gilt es auszuhalten, dass die Situation am Ende des Textes nicht mit streng rationalen Erfahrungsmaßstäben abschließend zu klären ist. Will man die märchenhaften Elemente als Stützen für eine mögliche Lesart nutzen, müssen zudem die entsprechenden Textstellen erkannt und dem Genre Märchen zugeordnet werden, sie müssen aufeinander bezogen und schlussfolgernd mit dem bereits etablierten Textweltmodell in Einklang gebracht werden.

Auch Aspekte *referenzieller Mehrdeutigkeit* lassen sich an Bergs Kurzgeschichte festmachen. Referenzielle Mehrdeutigkeit entsteht dadurch, „dass im Text oder durch seine pragmatische Rahmung offen bleibt, auf welches Segment der Wirklichkeit sich die Aussagen beziehen lassen“ (Zabka et al., 2022, S. 50). Welche Sinnzuschreibungen sind mit Blick auf *Nacht* plausibel? Recherchiert man im Internet, stellt man fest, dass sog. Musterinterpretationen den Text häufig als Loblied auf Eskapismus aus dem Alltag lesen. Auf der Website des Bloggers und Lehrers Bob Blume etwa heißt es:

<sup>4</sup> Im Grimm'schen Märchen steht der Brei, der sich über die Maßen ausgebreitet hat, zudem der Rückkehr in die Stadt im Wege, was eine weitere Parallele zu „Nacht“ nahelegt.

Die Welt selbst, mit all ihren Unzulänglichkeiten, verschwindet durch ein liebevolles Einvernehmen zwischen zwei Menschen, die Eintönigkeit nicht hinnehmen wollen. Und hier liegt der tiefe Optimismus der Kurzgeschichte.<sup>5</sup>

Der User „deadMeiki“ auf der Internetplattform „Schreiber Netzwerk“ geht so weit zu behaupten, die Autorin wolle

uns dazu anhalten, wenigstens ab und zu aus dem Alltag auszubrechen und uns daran zu erinnern, wie wundervoll und bereichernd es sein kann die Grenzen des Denkens zu überwinden [...] [Interpunktion wie im Original].<sup>6</sup>

Dass die Kurzgeschichte das Ausbrechen von Individuen aus Alltagsroutinen und Zwängen zum Thema macht, dürfte unstrittig sein. Mehrdeutig scheint allerdings, wie dieser Ausbruch aus dem Alltag zu bewerten ist. Die zitierten Sinnzuschreibungen vernachlässigen ein wesentliches Merkmal des Textes, nämlich die Tatsache, dass sich die Erzählinstanz von den Figuren distanzieren und starke explizite und implizite Wertungen des Erzählten vornimmt, die sich als Kritik oder zumindest Ironisierung des inneren und äußeren Geschehens lesen lassen, z. B.:

[...] bei so vielen Menschen auf der Welt kann es leicht vorkommen, dass sich die Gedanken gleichen [...] So sind die Menschen [...] klare Sätze wichen dem süßen Brei, den Verliebte aus ihren Mündern lassen, um sich darauf zum Schlafen zu legen [...]

Nimmt man diese Positionierungen der Erzählinstanz ernst, kann der Text als Ironisierung von Strategien, dem Alltag zu entkommen, verstanden werden. Am Ende, als der Wunsch der Figuren nach Perpetuierung des Glücksmoments wahr zu werden scheint, bleibt die Wertung durch die Erzählinstanz allerdings offen. Will man sich der Ironisierung der Erzählinstanz nicht anschließen, wären angesichts dieser Beobachtungen am Text zumindest beide Deutungsvarianten ins Verhältnis zu setzen. *Nacht* könnte dann interpretiert werden als ein Text, der das Spannungsverhältnis zwischen privaten Glücksmomenten und Alltagszwängen, zwischen Weite und Enge des menschlichen Lebens thematisiert.

Auch diese Deutung ist insofern anspruchsvoll, als sie dem Bestreben nach Klarheit und Eindeutigkeit zuwiderläuft (und zudem der menschlichen Sehnsucht, eigene Hoffnungen bestätigt zu sehen). Außerdem hat sie höhere Komplexität als die exemplarisch zitierten Sinnzuschreibungen aus dem Internet (s. o.), weil sie erforderlich macht, auch die erzählerische Vermittlung zur Kenntnis zu nehmen und in die Sinnzuschreibung zu integrieren.

### 3.3 | Vorgehen bei der Fallanalyse

Die nachfolgend durchgeführten Fallanalysen erfolgten in einem mehrschrittigen Verfahren. Zuerst wurde die Makrostruktur der Unterrichtsstunde rekonstruiert. Damit wurde ähnlich zur Konversationsanalyse das Ziel verfolgt, „auf Basis dieser Inventarisierung und des wiederholten Sichtens ‚verdächtiger‘ Stellen“ (Heller & Morek, 2018, S. 230) eine „zielgerichtete Auswahl analyserelevanter Stellen“ (ebd.) vorzunehmen. Als analyserelevant wurden solche Sequenzen des Unterrichts betrachtet, innerhalb derer Gelegenheiten geschaffen oder verschlossen wurden, die die referenzielle oder semantische Mehrdeutigkeit des Textes *Nacht* betreffen (s. o., Kap. 3.2). Darüber hinaus kam bei der Analyse der Betrachtung der Stundeneinstiege eine besondere Bedeutung zu, da diese Hinweise zur Ziel- und Schwerpunktsetzung der Stunde aus

<sup>5</sup> <https://bobblume.de/2015/10/25/interpretation-eines-prosatexts-sibylle-berg-nacht/> (01.09.2023)

<sup>6</sup> <https://www.schreiber-netzwerk.eu/de/Blog/801/deadMeiki/402/Was-will-der-Autor-mir-eigentlich-sagen-Nacht-ist-eine-Kurzgeschichte-von-Sibylle-Berg/> (05.09.2023)

Sicht der Lehrperson enthielten, die für eine Analyse des Umgangs mit Mehrdeutigkeit von Bedeutung waren.

In einem zweiten Schritt wurden die so identifizierten Stellen durch die beiden Autor:innen des Beitrags zunächst unabhängig voneinander analysiert und die daraus resultierenden Beobachtungen anschließend kommunikativ validiert. Leitend war dabei die Frage, inwiefern die jeweilige Lehrperson Lerngelegenheiten schafft, die für den Umgang mit Mehrdeutigkeit im Text *Nacht* förderlich oder hinderlich erscheinen. Grundlage hierfür bildeten die aus dem Forschungsdiskurs herausgearbeiteten Aspekte eines produktiven Umgangs mit Mehrdeutigkeit (s. Kap. 2) sowie eine Analyse des literarischen Textes (s. Kap. 3.2).

Zu erwähnen ist weiterhin, dass die jeweils analysierten Sequenzen einerseits fallimmanent vor dem Hintergrund des vorangehenden bzw. nachfolgenden Stundenverlaufs interpretiert wurden, um zu prüfen, ob sich die von den Forschenden vorgenommenen Zuschreibungen auch mit Blick auf den weiteren Stundenverlauf bestätigen. Andererseits wurden die Sequenzen auch fallübergreifend kontrastiert, um die jeweils spezifischen Herangehensweisen der beiden Lehrpersonen stärker zu konturieren. Im folgenden Kapitel werden die Befunde fallweise präsentiert und mit ausgewählten Transkriptausschnitten untermauert.

## 4 | Ergebnisse

### 4.1 | Stunde 1: Frau Schneider – eher wenig qualitätsvoller Unterricht

Fr. Schneider (10. Klasse, Gymnasium) nimmt in ihrer Stunde die Mehrdeutigkeit des gewählten Textes von sich aus kaum in den Blick. Sie orientiert sich ihrer Planung folgend vor allem an tradierten Skripts von Literaturunterricht (vgl. Winkler, 2019, S. 69–70), die weniger auf die vertiefte Auseinandersetzung mit der Mehrdeutigkeit des Textes als auf die schemaartige Applikation von Vorwissensbeständen zielen.<sup>7</sup> Als Novizin im Unterrichten erhöht Fr. Schneider dadurch die Umsetzungswahrscheinlichkeit ihrer Planung (vgl. 2.3), indem sie die Komplexität der Anforderungssituation reduziert. Deutlich wird dies schon auf der Ebene der Makrostruktur der Stunde (vgl. Tabelle 1).

Phase	Zeit	Inhalt
<b>Einstieg</b>	5 Min.	Sammlung von Assoziationen zum Stichwort „Nacht“, anschließend abschnittweises Vorlesen des Textes <i>Nacht</i>
<b>Erarbeitung I</b>	20 Min.	„Nachweis“, dass es sich bei <i>Nacht</i> um eine Kurzgeschichte handelt
<b>Erarbeitung II</b>	20 Min.	Weiterschreiben des ‚offenen Endes‘ des Textes

Tabelle 2. Makrostruktur der Stunde von Fr. Schneider

Im Einstieg sollen die Schüler:innen zunächst allgemein und ohne Kenntnis des Textes benennen, was sie mit dem Stichwort „Nacht“ assoziieren, ehe sie nach der Textlektüre anhand eines

<sup>7</sup> Ob und inwieweit sie sich bei ihrer Planung auch an Vorgaben der begleitenden Lehrperson orientiert, ist nicht feststellbar.

ihnen bekannten Merkmalskataloges „nachweisen“ sollen, dass es sich bei *Nacht* um eine Kurzgeschichte handelt. Das Ziel der Stunde liegt zunächst also darin, Textsortenwissen zu festigen. Dies ist ein legitimes Ziel. Allerdings fällt doch auf, dass die Studentin voraussetzt, dass die Schüler:innen von sich aus parallel zur Erstlektüre ein tragfähiges Textverständnis entwickeln, sieht sie doch keinen Schritt zur Verständigung über Verstehensansätze vor. Die oben skizzierte Mehrdeutigkeit des Textes als Verstehensherausforderung scheint in den Planungen keine Rolle zu spielen. Die für den Schluss der Stunde angesetzte produktionsorientierte Schreibaufgabe (Weiterschreiben des Endes) hat auf den ersten Blick Potenzial, die Mehrdeutigkeit des Textes zu adressieren. Zu Beginn führt die Studentin mit folgenden Worten in die Stunde ein:

```

008   FrS:   (.) wir werden FOLgendes machen== [...]
011           =wir gucken uns nochmal EINmal eine kurzgeschichte an-
012           (-- ) JA: ich weiß-
013           (-) werden DAran nochmal das erkennen der merkmale üben==
014           =und werden dann aber nochmal n bisschen kreativ an der
           kurzgeschichte WEIterarbeiten-
015           (---) oKAY;
016           (-) ja kreaTIV==
017           =ich hab schon geSICHter gesehen-
```

Bereits an diesem kurzen Transkriptauszug zeigt sich, dass insgesamt ein für die Auseinandersetzung mit Mehrdeutigkeit eher ungünstiges Setting geschaffen wird. Einerseits wird, wie schon an der Makrostruktur der Stunde erkennbar, der Text als Gegenstand eingeführt, an dem einmal mehr „das erkennen der merkmale“ geübt werden soll, ohne dass die Spezifika des Textes dabei eine Rolle spielen (Z. 13). Andererseits entsteht der Eindruck, dass die Studentin auf Seiten der Lernenden v. a. mit Blick auf die kreative Aufgabe von mangelndem Interesse an Text und Aufgaben ausgeht („ich hab schon geSICHter gesehen“, Z. 17).

Hinzu kommt, dass die angekündigte kreative Arbeit am Text (Z. 14f.) mit der Klassifizierungsübung (Z. 13) inhaltlich nichts zu tun haben scheint, da sie zunächst additiv („und werden dann“) und dann sogar adversativ („aber“) dem Erkennen der Textsorte anbei- bzw. gegenübergestellt wird. Interessant ist die Äußerung in Z. 14 auch insofern, als die Studentin den Anspruch an den Schreibauftrag durch das Adverb „bisschen“ schmälert, womöglich weil sie mit wenig Begeisterung seitens der Lernenden rechnet und versucht, die Aufgabe von vornherein weniger fordernd oder aufwändig wirken zu lassen, als sie es tatsächlich ist (vgl. hierzu Z. 16–17 sowie vorher schon Z. 12 mit Blick auf die Behandlung einer weiteren Kurzgeschichte).

Betrachtet man die sich anschließenden Arbeitsphasen genauer, bestätigt sich mit Blick auf den Nachweis der Gattungsmerkmale der Eindruck, dass diese nicht zu einem Verständnis des individuellen Textes und dessen Mehrdeutigkeit beitragen sollen – und zwar auch nicht an denjenigen Stellen im Unterrichtsverlauf, an denen sich dies durchaus angeboten hätte. Die Unterrichtsphase läuft so ab, dass die Schüler:innen nacheinander aus ihrer Sicht relevante Merkmale der Kurzgeschichte anbringen und dann am Text belegen. Insgesamt werden die betreffenden Merkmale (z. B. direkter Einstieg, wenige Figuren, Darstellung von Alltagssituationen) lediglich affirmativ auf den Text angewendet. Die Studentin verharrt also in der Logik einer von „Merkmalslisten“ geprägten Gattungsdidaktik (vgl. z. B. Köster, 2015). Mit Blick auf die Mehr-

deutigkeit des Textes erklärungsbedürftige oder diskussionsbedürftige Lernendenantworten werden von der Lehrperson lediglich bestätigt. Bspw. wird von einem Schüler auch das Merkmal „Erzähler“ angeführt, das prinzipiell durchaus geeignet wäre, um die Aufmerksamkeit auf die Erzählinstanz und deren zahlreiche Wertungen des Geschehens zu lenken und damit die referenzielle Mehrdeutigkeit des Textes zu berücksichtigen. Tatsächlich belässt es die Studentin aber bei der bloßen Benennung des Merkmals: Der Schüler vermutet, dass es sich um einen allwissenden Erzähler handele, der aus der dritten Person berichte. Die Studentin erklärt diese Antwort als korrekt und leitet im Anschluss unmittelbar zur Besprechung des nächsten Merkmals, nämlich des Endes, über.

Die darauffolgende Unterrichtspassage weicht nun vom gerade skizzierten Muster deshalb ab, weil die Studentin einen Schüler auffordert, seine Zweifel zu artikulieren, ob das Ende der Kurzgeschichte – wie einige Minuten vorher von einer Mitschülerin festgestellt – tatsächlich ein offenes ist.

379 FrS: <<zu S5 und S6 und Tim> ihr hattet doch vorhin  
diskutiert mit dem ENde;  
380 (0.8)  
381 S05: ja das HAtten wir;  
382 FrS: oKAY;=  
383 =möchtest du da mal was (.) dazu Äußern,  
384 (2.4)  
385 S05: ALso-  
386 (-) ich bin ja der MEInung dass es kein offenes ende ist;  
387 (0.5)  
388 FrS: oka:y JA,  
389 (1.1) waRUM,  
390 (1.0)  
391 S05: weil ich (-- ) hab irgendwie gedacht beim LEsen-  
392 (2.1) dass mich (.) ALso-=  
[S05 zitiert das Ende der Kurzgeschichte]  
399 (.) und ich (.) HÄtte vielleicht gedacht--=  
400 =dass die (-- ) in dem moment geSPRUNgen sind;  
401 S15: JA;  
402 SuS: ((lachen, 1.3)).  
403 FrS: okay alle anderen scheinen das AUCh gedacht zu haben--=  
404 =ja ok <<zu S16> du nickst du du du SCHÜttelst mit dem kopf;>  
405 (-) was sagst DU denn (-) dazu;  
406 (-- ) vielleicht diskutieren wir auch erstmal das ENde ganz  
kurz;

Angesichts des Umstandes, dass das Ende der Kurzgeschichte nicht nur besonders markant, sondern in seiner Deutung auch voraussetzungsreich ist, ist zu würdigen, dass Fr. Schneider an dieser Stelle des Unterrichts Raum für Diskussionen öffnet. Tatsächlich regt sie damit eine lebhaft diskursive Diskussion über das Für und Wider der Suizid-These an, die im Vergleich zu den sonstigen



Gesprächsphasen des Unterrichts aufgrund der regen Beteiligung der Schüler:innen heraussticht. Einzelne Schüler:innen sind es, die unter Verweis auf konkrete Textstellen die Suizid-These anzweifeln und die Festlegung auf einen eindeutigen Ausgang letztlich auch als nicht textadäquat bezeichnen. Allerdings geht die Studentin darauf nicht ein. Der folgende Transkriptauszug illustriert dies und markiert den Abschluss der Diskussion über den Schluss:

469 S11: =also wenn wenn man sich darauf einigen WÜRde==  
 470 =dass die gesprungen SIND==  
 471 =dann wär\_s KEIN offenes ende mehr;  
 472 (1.0)  
 473 FrS: oKAY ja;=  
 474 =<<zu Anna Lia> willst DU noch,>  
 475 Ann: ich find so oder SO ist es n offenes ende==  
 476 =weil es steht ja nicht direkt DA==  
 477 =dass sie SPRINGen-  
 478 (-- ) aber es steht ja auch nicht wirklich da dass sie SITzen  
 bleiben wollen-  
 479 (-) sodass es halt TROTZdem noch (-- ) zum nachdenken anregt;  
 480 (0.5)  
 481 FrS: AH okay;=  
 482 =GUT;  
 483 (.) es ist aber schon mal gut dass ihr dadrauf geKOMmen seid-  
 484 (-) gibt es denn jetzt noch IRgendwelche merkmale die ihr  
 rausgefunden habt,  
 485 (-- ) die noch diskutiert werden MÜSSten,

Am Ende des Austauschs über den Schluss der Geschichte steht also die von der Schülerin Anna Lia eingebrachte Annahme, über den Ausgang der dargestellten Handlung lasse sich keine vom Text gedeckte Aussage treffen (Z. 475–478), so dass der Text zum Nachdenken (Z. 479) anrege. Mit Blick auf den Umgang mit der Mehrdeutigkeit des Textes besteht das Problem an dieser Stelle darin, dass nicht geklärt wird, auf welche Frage(n) sich dieses Nachdenken in Bezug auf den Text richten könnte, wenn nicht auf die Alternative ‚Springen oder Sitzenbleiben‘. Mit dem Feststellen der Offenheit bleibt stattdessen das Bestreben nach Vereindeutigung auf der Handlungsebene verbunden: Da der Text aus Sicht etlicher Schüler:innen (z. B. S11, Z. 469–471) die Möglichkeit bietet, einen Sprung vom Turm als plausibel anzunehmen, oder aber dies auch nicht zu tun (S11 formuliert im Konjunktiv II), scheint letztlich jede:r Leser:in aufgefordert, sich nach Belieben einen eigenen Handlungsausgang auszusuchen. Die Studentin tritt diesem Eindruck nicht entgegen, da sie keinen Support leistet, wie mit der von Anna Lia bilanzierten Offenheit des Ausgangs adäquat umzugehen ist, also etwa thematisiert, warum der Text keine eindeutige Lösung für die Figuren innerhalb der Textwelt aufzeigt.

Dass auf diese Weise die mit der Mehrdeutigkeit verbundenen Herausforderungen von den Schüler:innen individuell zu bewältigen sind, bietet scheinbar einen guten Anknüpfungspunkt für die Abschlussaufgabe. Diese verlangt, wie bereits erwähnt, dass das (als offen bezeichnete) Ende von den Schüler:innen weitergeschrieben werden soll:

493 FrS: (.) ihr habt jetzt schon gut rausgefunden dass es sich um  
ein Offenes ende handelt==  
494 =ihr hattet ja auch schon so verSCHIEdene ausgänge genannt;  
495 (.) es geht mir jetzt DARum dass ihr-  
496 (-) kreaTIV werdet;  
497 [das HEISST-]  
498 SuS: [((stöhnen))]  
499 FrS: (.) OH gott;=  
500 =was hab ich jetzt ANgerichtet;=  
501 =dass ihr ein EIgenes ende für die kurzgeschichte schreibt;  
[...]  
504 (-- ) ihr sollt euch EIne der figuren AUSsuchen-  
505 (-- ) und aus der sicht EIner dieser figuren  
ein ende schreiben;  
506 (-- ) für die [KURZgeschichte; ]  
507 S?: [ <<genervt> OH::;> ]  
508 FrS: <<laut> ihr DÜRFT-  
509 SuS: ((reden durcheinander, 1.2 Sek.)).  
510 FrS: ihr dürft einen MOnolog schreiben==  
511 =ihr dürft einen TAgebucheintrag schreiben==  
512 =ihr dürft die geschichte einfach nur WEItererzählen;>

Die gestellte Aufgabe ist nicht nur deswegen offen, weil die Schüler:innen zwischen „verSCHIE-dene ausgänge[n]“ (Z. 494) wählen können. Auch die Textsorte (Z. 510–512) und die Perspektive (Mädchen oder Junge) ist frei wählbar. Dies kann man als diversitätssensibles Differenzierungsangebot betrachten, das allerdings, wie aus dem Transkriptausschnitt deutlich hervorgeht, nicht auf positive Resonanz bei den Lernenden stößt. Der Studentin scheint es in erster Linie darum zu gehen, dass die Schüler:innen nun „kreaTIV“ (Z. 496) werden. Mit welchem textbezogenen (Verstehens-)Ziel die Aufgabe gestellt wird, bleibt unklar, zumal die maximale Wahlfreiheit den Eindruck von Orientierungslosigkeit bei den Schüler:innen erwecken kann. Während der Arbeitsphase treten entsprechend etliche Unklarheiten seitens der Lernenden zutage, auf die hin Fr. Schneider den Arbeitsauftrag jeweils anpasst, weiterhin ohne dass dabei eine klare Linie erkennbar wäre:

„es [das ende] sollte schon den konFLIKT aus der kurzgeschichte lösen“ (Z. 537); „aber du kannst natürlich auch SAgen==die hüpfen von dem TURM (Z. 541f.); „also es DARF auch gerne lustig sein“ (Z. 555); „ihr sollt KEInen schlusssatz schreiben;==ihr sollt wirklich n TEXT schreiben; also bevor jemand auf die idee kommt zu SCHREIben==wir SPRANgen und punkt (Z. 563–565); „SCHREIBT gern aus der sicht des aussichtsturms“ (Z. 572)

Im Falle der Entscheidung für einen Suizid könne auch aus Sicht einer dritten frei wählbaren Person geschrieben werden (Z. 580). Der Eindruck, der sich verfestigt, besteht darin, dass jeder Lösungsansatz gleichermaßen als erwünscht und angemessen gilt, wenn er nur mehr als einen Satz umfasst. Eine produktionsorientierte Schreibaufgabe, die die Mehrdeutigkeit des Textes aufgreift und zur Entwicklung von Verstehensansätzen anregt, die den Text in seiner Eigenheit ernst nehmen, liegt damit nicht vor.

Als Zwischenbilanz lässt sich feststellen, dass ein zunächst stark schematisches Vorgehen, weitgehende Textferne und die Tendenz, Mehrdeutigkeit in Richtung Beliebigkeit aufzulösen, den von der Studentin gewählten Zugang prägen.

### 3.4 | Stunde 2: Herr Maurer – eher qualitätsvoller Unterricht

Die Unterrichtsstunde von Hr. Maurer (10. Klasse, Berufsschule) zielt stärker als Fr. Schneiders Stunde darauf ab, die Besonderheiten des Textes einerseits und die Perspektiven der Lernenden andererseits zu berücksichtigen. Dass dem so ist, lässt sich ebenfalls schon mit Blick auf die Makrostruktur der Stunde vermuten (vgl. Tabelle 2).

Phase	Zeit	Inhalt
Einstieg	5 Min.	Sammlung von Assoziationen zum Wort „Nacht“
Erarbeitung I	10 Min.	stille Lektüre des Textes, anschließend Formulierung und Besprechung des Erstleseindrucks
Erarbeitung II	15 Min.	Plenumsgespräch zur Bedeutung der Tageszeit Nacht in der Kurzgeschichte
Erarbeitung III	10 Min.	Einzelarbeit und Plenumsgespräch zur Charakterisierung der Hauptfiguren und deren Beziehung
Erarbeitung IV	5 Min.	Formulieren einer Deutungshypothese

Tabelle 3. Makrostruktur der Stunde von Hr. Maurer

Anhand dieser Makrostruktur wird sichtbar, dass sich der Student einerseits Zeit nimmt, die Lernendenperspektiven vor und nach der Textlektüre einzuholen. Andererseits setzt er mit dem Fokus auf den Titel und damit das raumzeitliche Setting (Nacht) sowie die Figuren und deren Beziehung Schwerpunkte, die notwendigerweise zur Sprache kommen müssen, wenn die Schüler:innen zu einer textangemessenen Deutung geführt werden sollen. Das Formulieren von Deutungshypothesen am Schluss der Stunde birgt das Potenzial, die zuvor absolvierten Teilschritte zusammenzuführen und anhand stärker konturierter Thesen in Folgestunden weiterzubearbeiten.

Bereits am Anfang der Stunde wird deutlich, dass Hr. Maurer im Vergleich zu Fr. Schneider *kontinuierlich* an den Perspektiven der Lernenden interessiert ist. Hier sollen die Schüler:innen nach einer Sammlung von Assoziationen zur Überschrift „Nacht“ erste Leseindrücke formulieren.

174 HrM: (.) wenn man (.) den ersten leseindruck sozusagen verFASST;  
 175 (1.2) ihr könnt (-) auf die FRAGE eingehen==  
 176 =geFÄLLT mir der text überhaupt,  
 177 (-- ) waRUM gefällt er mir,  
 178 (.) warum gefällt er mir NICHT,

Auffällig ist, dass der Student dabei auf die Begründung der Eindrücke am Text Wert legt und damit ein Lernangebot schafft, das die für einen kognitiv-emotional aktivierenden Unterricht

wichtige Verbindung von subjektiver Aktivierung und genauer Textwahrnehmung anbahnt. Dies gilt sowohl für die Aufgabenstellung als auch für die nachfolgende Besprechung der Aufgabe im Plenum:

225 HrM: GUT;  
 226 (1.8) dann wollen wir mal drüber SPREchen;  
 227 (-- ) was SAGT ihr denn zu dem text,  
 228 (-) wie ist denn euer erster LEseeindruck,  
 229 (-- ) RAphael;  
 230 Rap: sehr verWIrrend;  
 231 (0.9)  
 232 HrM: sehr verWIrrend;=  
 233 =waRUM,  
 234 (0.3)  
 235 Rap: keine ahnung ich versteh den zuSAMmenhang nicht so richtig;

Auch hier beharrt der Student darauf, dass sich die Schüler:innen an einer Erklärung ihrer Eindrücke versuchen, wenngleich dies im Fall von Raphael (Z. 235) nicht unmittelbar zu einer elaborierten Antwort führt, sondern der Schüler vielmehr sein Nichtverstehen artikuliert. Anders als Fr. Schneider geht Hr. Maurer allerdings nicht über die Verstehensschwierigkeiten der Schüler:innen hinweg – auch die übrigen Schüler:innen der Klasse reagieren auf den Text mit Unverständnis bis hin zu einer Abwehrhaltung –, sondern versucht, ihnen durch die weiterführenden Aufgabenstellungen zur Bedeutung der Nacht sowie zur Charakterisierung der Hauptfiguren (vgl. im Überblick Tabelle 2, oben) eine Brücke für das Textverstehen zu bauen. Dies signalisiert er auch den Schüler:innen, indem er bspw. im Anschluss an die Besprechung der Erstleseeindrücke ankündigt, nachfolgend „STÜCKchen für stückchen“ vorgehen zu wollen:

401 HrM: (2.0) gehen wir mal STÜCKchen für stückchen vor;  
 402 (-- ) ich hab mit dem begriff <<auf die Tafel verweisend>  
 NACHT> mit euch begonnen-  
 403 (1.7) wo kommt denn der begriff NACHT==  
 404 =oder wo kommt denn die NACHT in dem text vor,  
 405 (1.7) JAnnik;  
 406 Jan: eh die haben halt dann (-) auf diesem BERG==  
 407 =beziehungsweise auf diesem LEUCHTturm gesessen==  
 408 =bei NACHT;=  
 409 =und haben halt in die STERne geguckt;

Wie aus dem Transkriptauszug hervorgeht, fokussiert Hr. Maurer in seiner schrittweisen Annäherung an den Text nicht beliebige Textmerkmale, wie es etwa in der merkmalslistenartigen Besprechung von Fr. Schneider der Fall ist. Vielmehr greift er gezielt die gesammelten Assoziationen zum Begriff „Nacht“ vom Beginn der Stunde auf und bezieht diese nun auf den Text (Z. 404). Mit Blick auf die Verstehensanforderungen des Textes (s. Kap. 3.2, oben) ist dieser Zugriff durchaus vielversprechend, insofern das Erkennen des Tag-Nacht-Kontrastes und des

damit verbundenen (temporären) Ausbruchs von Junge und Mädchen aus dem Alltag Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit der Mehrdeutigkeit der Kurzgeschichte ist. Auf Ebene der Aufgabenstellung kann hier mit Steinmetz (2020, S. 109–110) von einem fokussierenden syntaktischen Support gesprochen werden. Über die inhaltliche Fokussierung („wo kommt denn die NACHT im text vor“, Z. 404) und Entlastung durch Fokus auf die Rekonstruktion des Geschehens gelingt es dem Schüler Jannik schließlich, das Setting ‚Nacht‘ – i. S. eines geschützten Erfahrungsraums für von Alltagszwängen befreite Wahrnehmungen – exklusiv den beiden Protagonist:innen zuzuschreiben. Diese Erkenntnis wird im weiteren Stundenverlauf durch Hr. Maurer nochmals forciert, indem er komplementär zu Janniks Äußerung danach fragt, wie die übrigen Menschen in der Kurzgeschichte die Nacht wahrnehmen:

478 HrM: meine FRAGE war==  
 479 =ob die menschen die nacht am ANfang der geschichte  
 wahrnehmen,  
 480 (2.1)  
 481 Cle: ich denk SCHON ja;  
 482 (0.5)  
 483 HrM: du DENKST schon,  
 484 Cle: JA;  
 485 (2.4)  
 486 HrM: DAnny;  
 487 Dan: bis auf die beiden HAUPTprotagonisten würde ich sagen nicht;  
 488 (2.5)  
 489 HrM: das ist schon mal ne interessante erKENNTnis;  
 490 (-- ) die menschen nehmen die nacht nicht wahr (.) als SOLche;  
 491 (.) wie ihr sie <<auf die Tafel zeigend> mit STERNenhimmel>  
 beschrieben habt;  
 492 (-- ) JA;  
 493 (-- ) sondern (-) die gehen einfach ihrem ALLtag nach;  
 494 (-- ) Aber (-) zwei nicht;  
 495 (-- ) und das sind die beiden HAUPTfiguren;

Nochmals deutlich wird an dieser Stelle, dass Hr. Maurer darauf bedacht ist, Fragen zu klären, die mit Blick auf den Text weitgehend unstrittig sind. Dies geschieht einerseits, indem textuell kaum haltbare Vermutungen<sup>8</sup> als solche markiert werden („du DENKST schon,“ – die betonende Wiederholung meldet Zweifel an). Andererseits werden plausible Vermutungen wie die von Danny (Z. 487) entsprechend verstärkt und in die bisherigen Überlegungen (bspw. bezogen auf die eingangs gesammelten Assoziationen; Z. 491) eingeordnet. Ganz explizit wird auf diese Weise auch sprachlich markiert, dass sich Junge und Mädchen in der Kurzgeschichte von den

<sup>8</sup> Der Text markiert zu Beginn explizit, dass die anderen Menschen zumindest den Einbruch der Nacht nicht wie die beiden Hauptfiguren wahrnehmen: „Die Menschen würden den Himmel ignorieren, den Abend und würden nach Hause gehen.“ (Wessen Bewusstsein hier mitgeteilt wird – das der Erzählinstanz oder der Hauptfiguren – lässt sich nicht zweifelsfrei sagen.) Wie die anderen Menschen die Nacht wahrnehmen, darüber erfährt man nichts. Folgt man aber dem im Text entfalteten Anfangsszenario, nach dem „[d]ie Menschen“ den Abend auf der Couch verbringen, bedeutet das auch, dass sie die Nacht nicht wie die beiden Hauptfiguren erleben (können).

übrigen Menschen unterscheiden und dass der Tag-Nacht-Kontrast damit korreliert. Auf einen expliziten Textnachweis verzichtet Hr. Maurer hier jedoch.

Durch das hier vorgestellte Vorgehen berührt Hr. Maurer die unterschiedlichen Facetten der Mehrdeutigkeit des Textes allenfalls in Ansätzen. Er unterstützt die Lernenden, eine mentale Repräsentation des Settings der Geschichte zu etablieren und dabei den Tag-Nacht-Kontrast als bedeutungstragend zu verstehen. Mehrdeutigkeit i. S. v. verschiedenen möglichen Verstehensansätzen wird noch gar nicht thematisiert. Dies hängt damit zusammen, dass sich die Berufsschulklasse insgesamt schwertut, überhaupt einen Zugang zum Text zu finden. Sichtbar wird das sowohl an der eingangs zitierten Äußerung des Schülers Raphael („keine ahnung ich versteh den Zusammenhang nicht so richtig“) als auch an dem Umstand, dass es den Schüler:innen bereits auf lokaler Ebene schwerfällt, sich in Figuren hineinzusetzen (s. Schüler Clemens, oben) oder von der Textbasis auf übergeordnete Zusammenhänge zu schließen (s. Schüler Jannik, oben). Vor diesem Hintergrund scheint es folgerichtig, den Schüler:innen verschiedene Geländer zu bauen (z. B. fokussierender Support, bündelnde Gesprächsimpulse), mit deren Hilfe sie ihr mentales Modell vom Text aufbauen oder schärfen können – und zwar im stetigen Abgleich mit den eingangs genannten Assoziationen sowie Leseindrücken.<sup>9</sup>

Man mag nun einwenden, dass ein solches Vorgehen stark an einen fragend-entwickelnden Unterricht erinnert, der die Mehrdeutigkeit des Textes auf eine bestimmte Deutung hin verengt, anstatt unterschiedliche Interpretationen zuzulassen oder gar einzufordern. Dem ist allerdings entgegenzuhalten, dass die oben vorgenommen Klärungen nicht vordergründig auf potenziell mehrdeutige Aspekte zielen, sondern auf Verstehenselemente, die auf Basis des Textes relativ unstrittig zu schlussfolgern sind. Diese müssen zwingend ko-konstruiert werden, damit die sehr voraussetzungsreichen Mehrdeutigkeiten überhaupt in den Blick genommen werden können. Auf die skizzierte Weise schafft Hr. Maurer erst die Grundlage für die abschließende anspruchsvolle Aufgabe, die von den Lernenden verlangt, eigene Deutungshypothesen zu entwickeln. Diese können und sollen in den kommenden Stunden weiterverfolgt werden, so dass dann potenziell auch die Mehrdeutigkeit der Kurzgeschichte fokussiert wird.

Im Vergleich der beiden Stunden sind deren Zielstellungen und ihre Situierung im Reihenverlauf zu berücksichtigen. Während Fr. Schneider mit ihrer Klasse den Text genutzt hat, um am Ende einer Reihe „nochmal“ den Nachweis von Kurzgeschichtenmerkmalen einzuüben, setzt Hr. Maurer den Text am Beginn einer Reihe zum Interpretieren ein. Dass Hr. Maurers Stunde deshalb schon von ihrer Zielstellung her die Auseinandersetzung mit der Mehrdeutigkeit des Textes anbahnen muss, liegt auf der Hand. Gleichwohl wissen wir nicht, inwieweit es ihm gelungen ist, in der Folgestunde mit den Deutungshypothesen der Schüler:innen umzugehen. Wichtig war uns zu zeigen, dass es auch in Fr. Schneiders Stunde, obwohl sie gänzlich anders gelagert war, Gelegenheiten gegeben hätte, die Mehrdeutigkeit des Textes mehr als oberflächlich zu berücksichtigen. Während aber bei Hr. Maurer die Verständigung über verschiedene

<sup>9</sup> Das Vorgehen erinnert dabei an eine von Harwart & Scherf (2018, S. 158–160) beobachtete Literaturstunde zu Schubigers *Der blaue Falke*. In dieser finden die Schüler:innen ebenfalls keinen spontanen Zugang zum Text oder reagieren stellenweise sogar abwehrend. Wie auch Hr. Maurer begegnet die Lehrperson dieser Haltung mit einer Rekonstruktion des Textinhaltes, ehe sie dann bestimmte Unbestimmtheitsstellen des Textes vereinheitlicht. Obschon normativ unerwünscht, erreicht sie damit, dass sich die Lernenden schließlich „(doch noch) auf den Text ein[]lassen“ (ebd., S. 161).

Verstehensansätze durch die Abschlussaufgabe erst anvisiert wird, sorgt Fr. Schneiders Umgang mit der ‚Offenheit‘ des Schlusses dafür, dass mehr Verstehensansätze als zuträglich aufgerufen werden.

#### 4 | Diskussion und Ausblick

Den Ausgangspunkt des vorliegenden Artikels bildete die Beobachtung, dass die Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit Mehrdeutigkeit zwar normativ mit größter Selbstverständlichkeit gefordert wird, aus Sicht der Forschung allerdings wenig darüber bekannt ist, inwiefern (angehende) Lehrpersonen diese Anforderung (gut) bewältigen. Dies gilt insbesondere für den Bereich der Unterrichtsforschung, in dem bislang kaum Studien dazu vorliegen, wie (angehende) Lehrpersonen in durch Forschende gering beeinflussten Settings Aspekte von Mehrdeutigkeit aufgreifen.

Auf Basis einer Betrachtung der Makro- und Mikrostruktur zweier videografiertes Unterrichtsstunden von Lehramtsstudierenden im Praxissemester zum Text *Nacht* von Sibylle Berg konnte die vorliegende Untersuchung zeigen, dass diesbezüglich unterschiedliche Umgangsweisen in tatsächlich stattfindendem Unterricht rekonstruierbar sind. Auch wenn keine der beiden Stunden das Mehrdeutigkeitspotenzial des Textes *Nacht* auslotet, wird im Vergleich doch deutlich, dass im Fall von Hr. Maurer durch konsequente Textnähe und die gezielte Einforderung wie Unterstützung schüler:innenseitiger Konstruktionsprozesse zumindest eine günstige Voraussetzung dafür geschaffen werden kann. Dazu trägt auch bei, dass die Vorannahmen der Lernenden nicht nur affirmativ bestätigt, sondern Differenzen zwischen Vermutungen und literarischem Text herausgearbeitet werden. Im Fall von Fr. Schneider steht Textferne kombiniert mit dem schematischen Abarbeiten von Skripts und der Affirmation von Bekanntem einer fachlich angemessenen, kognitiv-emotional aktivierenden Auseinandersetzung mit der Mehrdeutigkeit des Textes entgegen. Hinzu kommt, dass Verstehensansätze von Lernenden nicht so aufgegriffen werden, dass dem Eindruck von Beliebigkeit vorgebeugt wird.

Aus Sicht der *Unterrichtsforschung* haben die vorliegenden Befunde vorrangig hypothesengenerierenden Charakter. Zukünftig zu überprüfen wäre etwa, inwiefern sich die hier nur anhand von zwei Fällen herausgearbeiteten Umgangsweisen mit Mehrdeutigkeit auch bei anderen Lehrpersonen, Lerngruppen und/oder literarischen Texten in vergleichbarer Form zeigen. Außerdem sollte ausgelotet werden, ob sich der Zusammenhang zwischen der durch Ratings ermittelten Unterrichtsqualität und den hier ermittelten Zugängen zu Literatur auch bei Betrachtung weiterer Stunden erhärtet. So lässt sich momentan annehmen, dass Literaturstunden mit einer eher niedrigen Bewertung im Qualitätsrating die Mehrdeutigkeit des literarischen Textes weniger produktiv aufgreifen als solche, die gut im Rating abschneiden. Dieser Zusammenhang ist einerseits erwartbar, insofern das eingesetzte Qualitätsrating speziell auf den Umgang mit Literatur ausgerichtet war. Andererseits stellt sich aufgrund der zu vermutenden Korrelation die Frage, inwiefern der Umgang mit Mehrdeutigkeit tatsächlich eine eigene, spezifische Herausforderung bei der Gestaltung von Lernangeboten im Literaturunterricht darstellt oder nicht in allgemeineren Facetten der Angebotsgestaltung aufgeht (z. B. Anregung genauer Textwahrnehmung). Schließlich wäre zu prüfen, inwiefern sich die hier getroffenen Wertungen hinsichtlich der Wirksamkeit beider Umgangsweisen (z. B. in Bezug auf Textverständnis, Autonomie-



erleben, Interesse) auch empirisch zeigen. Aufgrund der gerade angesprochenen Nähe der Befunde zu (mutmaßlich) lernwirksamen Dimensionen von Unterrichtsqualität ist dies wahrscheinlich, sollte aber zukünftig mit dafür geeigneten Studiendesigns nachgewiesen werden.

Für die *Professionalisierungsforschung* sind die Befunde deshalb interessant, weil sie verdeutlichen, dass bereits unter Studierenden eine große Heterogenität bezogen auf die Gestaltung von Lernangeboten besteht. Anschlussfähig an bisherige Untersuchungen im Bereich des Wissens und der professionellen Unterrichtswahrnehmung (vgl. Kap. 2.3, oben) ist dabei vor allem die Stunde von Fr. Schneider, insofern aufgrund der gestellten Aufgaben und im Unterricht getätigten Äußerungen der Eindruck entsteht, dass die Studentin den Text selbst nur in Ansätzen erfasst hat und die Beiträge der Lernenden nur bedingt in adaptiver Weise integrieren kann. Die Stunde von Hr. Maurer zeigt dagegen, dass auch schon Studierende in ihrem Praxissemester in der Lage sind, beispielsweise Lernendenäußerungen über verschiedene Unterrichtsphasen hinweg untereinander und mit dem Text zu verknüpfen. Zu vermuten ist dabei, dass Hr. Maurer den Text besser durchdrungen hat und mit Antworten der Schüler:innen adaptiver umgehen kann. Inwiefern jedoch die Dispositionen professioneller Kompetenz von Lehrpersonen, ihre situationsspezifischen Fähigkeiten und die unterrichtliche Performanz tatsächlich zusammenhängen, bleibt hingegen ein Desiderat, das es weiter zu erforschen gilt. Insofern im Projekt OVID-PRAX Daten zu allen Bereichen vorliegen, liegt es nahe, entsprechende Zusammenhänge in Zukunft auszuloten.

Mit Blick auf die Lehrer:innenbildung und damit auch die *Gestaltung universitärer Praxisphasen* verdeutlichen die Befunde einmal mehr die Notwendigkeit, dass sich Studierende aus einer fachlich-fachdidaktischen Sicht kritisch mit ihrem selbstgehaltenen Unterricht auseinandersetzen müssen. Dies gilt insbesondere für die Unterrichtsstunde von Fr. Schneider, die zwar oberflächlich reibungslos funktioniert, bei einem Blick ins Detail aber weder das Textverstehen fördert noch Gattungswissen ausbaut oder Kompetenzen im Bereich des kreativen Schreibens systematisch anbahnt. Inwiefern die in den letzten Jahren bundesweit ausgebauten Langzeitpraktika hier ausreichende Reflexionsgelegenheiten bereitstellen, um einer unreflektierten Übernahme schulischen Brauchtums vorzubeugen, ist fraglich. Vielmehr ist anzunehmen, dass die Konfrontation der Studierenden mit dem Handlungsdruck in der ‚Logik der Schule‘ überhaupt erst dazu führt, dass sich angehende Lehrpersonen verstärkt (auch ungünstiger) Routinen bedienen, um in der Schule handlungsfähig zu bleiben. Damit rückt einmal mehr das in der Praktikumsforschung mittlerweile unhinterfragte und in Ansätzen empirisch validierte Diktum in den Blick, demzufolge nicht die Quantität, sondern die Qualität von praktischen Lerngelegenheiten und damit verbundenen Unterrichtserfahrungen entscheidend für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen ist (vgl. z. B. Gröschner & Hascher, 2022; Ronfeldt & Reiningger, 2012; Rothland & Boecker, 2015). Dabei zeichnet sich die Qualität solcher Lernerfahrungen vor dem Hintergrund der vorliegenden Befunde wohl v. a. dadurch aus, dass Unterrichtsskripts aus fachdidaktischer Sicht hinterfragt (z. B. Wozu und in welchem Umfang sind Merkmalslisten im Literaturunterricht brauchbar?) und die Fähigkeiten der didaktischen Analyse von Unterrichtsgegenständen gestärkt werden (z. B. An welchen Stellen ist der literarische Text mehrdeutig? Wie können Schüler:innen diese Mehrdeutigkeiten erkennen?). Hier in der schulischen und universitären Lernbegleitung einen Schwerpunkt zu setzen, scheint unabdingbar, wenn die Stu-

dierenden langfristig in die Lage versetzt werden sollen, qualitätsvolle Lernangebote im Literaturunterricht zu gestalten, die den Spezifika literarischer Texte – z. B. ihrer Mehrdeutigkeit – gerecht werden.

## Literaturverzeichnis

- Albrecht, C. (2022). *Literarästhetische Erfahrung und literarästhetisches Verstehen: Eine empirische Studie zu ästhetischer Kommunikation im Literaturunterricht (ÄSKIL)*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-65672-3>
- Anselm, S. (2011). *Kompetenzentwicklung in der Deutschlehrerbildung: Modellierung und Diskussion eines fachdidaktischen Analyseverfahrens zur empiriegestützten Wirkungsforschung*. Peter Lang.
- Berliner, D. C. (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 200–212. <https://doi.org/10.1177/0270467604265535>
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (5., vollst. überarb., aktual. und erw. Aufl.)*. Springer.
- Dreyfus, S. E., & Dreyfus, H. L. (1980). *A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition*. California University Berkeley Operations Research Center.
- Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). *Becoming a teacher*. In K. Ryan (Hrsg.), *Teacher Education.: 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II.* (S. 25–52). The University of Chicago Press.
- Gröschner, A., & Hascher, T. (2022). *Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In M. Haring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik (2. Aufl., S. 709–720)*. Waxmann.
- Gröschner, A., Klaß, S., & Winkler, I. (2019). *Lernbegleitung von Langzeitpraktika—Konzeption und Designelemente einer hochschuldidaktischen Intervention mittels Unterrichtsvideos*. In J. Košinár, A. Gröschner, & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume: Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde (Bd. 4, S. 85–101)*. Waxmann.
- Härle, G. (2004). *Lenken—Steuern—Leiten: Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Schule und Hochschule*. In G. Härle & M. Steinbrenner (Hrsg.), *Kein endgültiges Wort: Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht (3. Aufl., S. 107–139)*. Schneider-Verl. Hohengehren.
- Harwart, M., & Scherf, D. (2018). „Vielleicht muss man aber auch so damit leben können und es aushalten.“: Zur Bedeutung des Lehrerhandelns in schulischen ästhetischen Rezeptionsprozessen. In A. Bertschi-Kaufmann & D. Scherf (Hrsg.), *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive (S. 149–163)*. Beltz Juventa.
- Heins, J. (2017). *Lenkungsgrade im Literaturunterricht: Zum Einfluss stark und gering lenkender Aufgabensets auf das Textverstehen*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17890-1>
- Heins, J. (2019). *Professionelle Unterrichtswahrnehmung: Wie Mentoren, Master- und Bachelorstudierende Literaturunterricht wahrnehmen und interpretieren*. In C. Führer & F.-M. Führer (Hrsg.), *Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung: Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Perspektiven (S. 123–144)*. Waxmann.
- Heizmann, F. (2018). *Literarische Lernprozesse in der Grundschule: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur*. Schneider Verlag Hohengehren.

- Heller, V., & Morek, M. (2018). Gesprächsanalyse—Mikroanalytische Beschreibung sprachlicher Interaktion in Bildungs- und Lernzusammenhängen. In J. M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik: Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren* (S. 221–241). Schneider Verlag Hohengehren.
- Hesse, F. (2024). *Qualitäten von Literaturunterricht. Eine Videostudie im Praxissemester*. Springer / J. B. Metzler.
- Hesse, F., & Winkler, I. (2022). Fachliche Qualität im Literaturunterricht. *SLLD-Z*, 2, 1–29. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9605>
- Jähne, M., Seeber, A., & Winkler, I. (2022). Das Praxissemester als Gelegenheit zum Erwerb fachdidaktischer Kompetenzen?: Differenzielle Ergebnisse einer Interventionsstudie mit Deutschstudierenden zur Wirksamkeit onlinebasierter Videofeeds. In J. Heins, K. Kleinschmidt-Schinke, D. Wieser, & E. Wiesner (Hrsg.), *Üben. Theoretische und empirische Perspektiven in der Deutschdidaktik*. SLLD-B.
- Kleinbub, I. (2018). Kriteriengeleitetes Rating: Ein Datenerhebungsverfahren zur Einschätzung von Unterrichtsmerkmalen. In J. M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik: Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren* (S. 341–358). Schneider Verlag Hohengehren.
- Köster, J. (2015). Merkmalslisten, Prototypen, Exemplare. Wege zur Didaktisierung von Gattungs- und Genrewissen. *Leseräume*, 2(2), 59–71.
- Lotz, M. (2016, Januar 1). Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule: Dokumentation der Beobachtungsinstrumente. Anhang zur Dissertation. [http://www.springer.com/cda/content/document/cda\\_downloaddocument/Lotz\\_Kognitive+Aktivierung\\_Online+Plus.pdf?SGWID=0-0-45-1515096-p177575114](http://www.springer.com/cda/content/document/cda_downloaddocument/Lotz_Kognitive+Aktivierung_Online+Plus.pdf?SGWID=0-0-45-1515096-p177575114)
- Magirius, M. (2022). Zum Umgang mit der Relativität literarischen Verstehens: Positionen von Deutschlehrkräften und -studierenden. In C. Führer, F. Schweitzer, B. Tesch, B. Eiben-Zach, F. Ulfat, P. Thomas, W. Polleichtner, B. Grewe, & U. Küchler (Hrsg.), *Relativität und Bildung: Fachübergreifende Herausforderungen und fachspezifische Grenzen* (S. 155–166). Waxmann.
- Magirius, M., Scherf, D., & Steinmetz, M. (2021). Lernförderliche Gespräche im Literaturunterricht: Zur Identifikation klärungswürdiger Fragen und lernunterstützenden Lehrerhandelns. *Leseräume*, 8(7), 1–21.
- Masanek, N., & Doll, J. (2020). Vernetzung ja, aber ohne Fachwissenschaft? - Zur Nutzung fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens durch Lehramtsstudierende im Bachelorstudium. *Didaktik Deutsch*, 25(48), 36–54.
- Mayer, J. (2017). *Wege literarischen Lernens: Eine qualitativ-empirische Studie zu literarischen Erfahrungen und literarischem Lernen von Studierenden in literarischen Gesprächen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Pissarek, M., & Schilcher, A. (2017). FALKO-D: Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden: Entwicklung eines Messinstrumentes zur fachspezifischen Lehrkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchoff, & R. H. Mulder (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 68–109). Waxmann.
- Riegler, S., Wiprächtiger-Geppert, M., Kusche, D., & Schurig, M. (2022). Wie professionelles Wissen und gegenstandsbezogene Sachstruktur die Qualität von Rechtschreibunterricht beeinflussen. *SLLD*, 2, 1–25. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9040>

- Ronfeldt, M., & Reiningger, M. (2012). More or better student teaching? *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1091–1106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.003>
- Rothland, M., & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8(2), 112–134.
- Stahns, R. (2021). Zur Operationalisierung der kognitiven Aktivierung in Studien zum Deutschunterricht. *Didaktik Deutsch*, 26(51), 64–77.
- Steinbrenner, M., & Wiprächtiger-Geppert, M. (2010). Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch: Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. *leseforum.ch*, 3, 1–15.
- Steinmetz, M. (2020). Verstehenssupport im Literaturunterricht: Theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28378-0>
- Susteck, S. (2018). Schwierige Aufgaben: Deutschdidaktische Debatten und die Konstruktion literaturunterrichtlicher Aufgaben durch Studierende. Beltz Juventa.
- Tengberg, M., van Bommel, J., Nilsberth, M., Walkert, M., & Nissen, A. (2022). The Quality of Instruction in Swedish Lower Secondary Language Arts and Mathematics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(5), 760–777. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1910564>
- Thösen, Y. (2020). Literarische Unterrichtsgespräche im transkulturellen Literaturunterricht: Eine qualitativ-empirische Untersuchung an Gemeinschafts- und Realschulen. In F. Heizmann, J. Mayer, & M. Steinbrenner (Hrsg.), *Das Literarische Unterrichtsgespräch: Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen* (S. 277–293). Schneider Verlag Hohengehren.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. (2019). Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife: Deutsch. [https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/43341?dateiname=lp\\_gy\\_deutsch\\_neue+Fassung\\_08.02.2019\\_TSP.pdf](https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/43341?dateiname=lp_gy_deutsch_neue+Fassung_08.02.2019_TSP.pdf)
- Wieler, P. (1989). Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Peter Lang.
- Wieser, D. (2019). Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Literaturunterricht. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2: Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien: Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung* (3., stark überarbeitete Aufl., Bd. 11/2, S. 353–384). Schneider Verlag Hohengehren.
- Winkler, I. (2011). Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht: Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92698-8>
- Winkler, I. (2015). Durch die Brille der anderen sehen. Professionsbezogene Überzeugungen im Lehramtsstudium Deutsch. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 62(2), 192–208.
- Winkler, I. (2019). Zwei Welten!? - Inwieweit das Studium der Fachdidaktik Deutsch zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann. *Didaktik Deutsch*, 26(46), 64–82.
- Winkler, I. (2021). Literarisches Lernen im Spiegel internationaler Forschung. *SLLD - Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 1, 1–16. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2021.8771>
- Winkler, I., Fischer, A., Krause, U.-M., & Specht, B. (2020). Teacher education in the fields of German and mathematics: Facets of pedagogical content knowledge from an interdisciplinary perspective. *RISTAL*, 3, 68–85.

- Winkler, I., & Seeber, A. (2020). Facetten literaturdidaktischer Kompetenz bei Deutschstudierenden vor und nach dem Praxissemester. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit videobasierter Lernbegleitung. *Didaktik Deutsch*, 25(49), 23–49. <https://doi.org/10.25656/01:22286>
- Wiprächtiger-Geppert, M. (2009). Literarisches Lernen in der Förderschule: Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen. Schneider Verlag Hohengehren.
- Wirtz, M., & Caspar, F. (2002). Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Hogrefe.
- Zabka, T. (2015). Konversation oder Interpretation?: Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. *Leseräume*, 2(2), 169–187.
- Zabka, T. (2020). Ins Offene gekommen, in die Enge geführt: Ein Versuch, Kategorien der Aufgabenanalyse für die Gesprächsanalyse zu nutzen. In F. Heizmann, J. Mayer, & M. Steinbrenner (Hrsg.), *Das Literarische Unterrichtsgespräch: Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen* (S. 113–132). Schneider Verlag Hohengehren.
- Zabka, T., Winkler, I., Wieser, D., & Pieper, I. (2022). *Studienbuch Literaturunterricht. Unterrichtspraxis analysieren, reflektieren und gestalten*. Klett | Kallmeyer.

### **Autor:inneninformation**

Florian Hesse ist wissenschaftlicher Mitarbeiter (Postdoc) am Lehrstuhl für Fachdidaktik Deutsch an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Seine Forschungsschwerpunkte sind Unterrichts- und Professionalisierungsforschung sowie der Einsatz Künstlicher Intelligenz im Deutschunterricht.

Iris Winkler ist Professorin für Fachdidaktik Deutsch an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der literaturdidaktischen Unterrichtsforschung, der Professionalisierung von Deutschlehrer:innen sowie der Aufgabenentwicklung.

Florian Hesse  
Friedrich-Schiller-Universität Jena  
Institut für Germanistische Literaturwissenschaft  
Fachdidaktik Deutsch  
Fürstengraben 18  
07743 Jena  
[florian.hesse@uni-jena.de](mailto:florian.hesse@uni-jena.de)

Iris Winkler  
Friedrich-Schiller-Universität Jena  
Institut für Germanistische Literaturwissenschaft  
Fachdidaktik Deutsch  
Fürstengraben 18  
07743 Jena  
[iris.winkler@uni-jena.de](mailto:iris.winkler@uni-jena.de)