

„Immer, immer, immer wieder üben.“

Eine Berner Lehrpersonen-Perspektive auf die Praxis des Übens im Kontext der selbstständigen Erschließung literarischer Texte und Konsequenzen für die Lehrpersonen-Ausbildung

Katrin Seele^{1,*} & Gaby Grossen¹

¹ Pädagogische Hochschule Bern

* Kontakt: Pädagogische Hochschule Bern,
Fabrikstrasse 8, 3012 Bern, Schweiz
katrin.seele@phbern.ch

Zusammenfassung: Im Schweizer Kanton Bern wie auch in anderen Schweizer Kantonen müssen Schüler*innen im Rahmen der mündlichen Maturprüfung (= Reifeprüfung) im Fach Deutsch demonstrieren, dass sie selbstgewählte literarische Texte, die nicht im Deutschunterricht behandelt wurden, eigenständig erschließen können. Aus dieser während der gymnasialen Ausbildung wichtigen und in Hinblick aufs Matur-Prüfungsgespräch über Literatur zentralen Herausforderung ergeben sich für Lehrpersonen und damit auch für die *Lehrpersonen- ausbildung* literatur- und mediendidaktische Anforderungen, die beachtet werden müssten. Diesen Konsequenzen für die Lehrpersonen- ausbildung gehen wir im vorliegenden Aufsatz nach. Die explorative Studie öffnet den Blick auf ein bislang kaum erforschtes Feld im Bereich der Literaturdidaktik sowie in der Ausbildung der künftigen gymnasialen Deutschlehrpersonen: Basierend auf einer qualitativen Interviewstudie unter 21 Lehrpersonen im Kanton Bern kommen wir zu der Empfehlung, dass angehende Lehrpersonen mit den Schüler*innen nicht nur das Interpretieren literarischer Texte üben, sondern zusätzlich offenlegen sollten, welche literaturwissenschaftlichen Methoden zu welchen Textinterpretationen führen (können). Ebenso ist zu wünschen, dass die Spezifika von literarischen Unterrichtsgesprächen im Kontrast zu Prüfungsgesprächen über Literatur in der Lehrpersonen- ausbildung vertieft thematisiert werden. Als weiteres Ergebnis der Interviewauswertung sei hier angeregt, dass die Lehrpersonen- ausbildung angehende Lehrkräfte künftig stärker befähigen sollte, die digitale Mediennutzung im Literaturbereich adäquat einzubeziehen.

Schlagwörter: Lehrerausbildung; Literaturdidaktik; Schweiz; Textinterpretation; Überzeugung



1 Standortspezifische Faktoren von Lehrpersonen- und gymnasialer Unterrichtspraxis im Fach Deutsch

Um angehenden Lehrpersonen wie auch Hochschuldozierenden einen Einblick in die standortspezifischen Faktoren in der Lehrpersonen- und gymnasialen Unterrichtspraxis im Fach Deutsch zu geben, fokussiert dieser Artikel die Situation im Schweizer Kanton Bern. Die Ausbildung von Lehrpersonen findet in der Schweiz in der Regel an Pädagogischen Hochschulen statt und zeichnet sich durch starke Praxisorientierung aus. Dies gilt auch für eine der drei größten Pädagogischen Hochschulen der deutschsprachigen Schweiz, nämlich diejenige des Kantons Bern, die PHBern. Sie bildet über die Kantonsgrenzen hinaus Lehrpersonen für alle Schulstufen aus. Für angehende Lehrpersonen der Sekundarstufe II (Gymnasium, Fachmittelschule; im Folgenden: Sek. II) ist sie einer der Ausbildungsorte, wohin die Studierenden nach ihrem an einer Universität erworbenen fachwissenschaftlichen Master-Abschluss kommen, um im kürzesten Fall in nur einem Jahr das schweizweit anerkannte „Lehrdiplom für Maturitätsschulen“ zu erwerben. Der Ausbildungsgang verknüpft allgemein-, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Studieninhalte mit Fachpraktikumserfahrungen. Die Kürze dieser nachuniversitären „Berufsausbildung“ bringt es mit sich, dass Junglehrpersonen nach ihrem Berufseinstieg für die Dauer von ein bis zwei Jahren von einer erfahrenen Lehrperson in schul- und unterrichtsspezifischen Fragen mentoriert werden.

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Studie gilt auf Schulebene einem Teilbereich des gymnasialen Deutschunterrichts, nämlich dem Literaturunterricht und der Vorbereitung der Schüler*innen auf die Anforderungen der Maturprüfungen im Schulfach „Erstsprache Deutsch“, dem Äquivalent zur Abiturprüfung in Deutschland, durch deren Lehrperson. Zu den schriftlichen Maturprüfungen Deutsch gibt es mit EVAMAR II seit 2008 eine gesamtschweizerische Studie.¹ Deshalb beschränkt sich die in diesem Aufsatz beschriebene explorative Studie auf die *mündliche* Maturprüfung im Schulfach „Erstsprache Deutsch“. Sie wendet sich einem bis anhin kaum erforschten Feld zu, nämlich der Frage, *wie* Lehrpersonen das selbstständige Erschließen literarischer Texte in ihrem Unterrichtsalltag mit Schüler*innen *üben*. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen für die Lehrpersonen- und literaturdidaktische Themen „Üben“ im Schulalltag anspruchsvoll. In der Schweiz und damit auch an der PHBern gilt es, die zukünftigen Deutschlehrpersonen praxisnah darauf vorzubereiten, *wie* das selbstständige Erschließen literarischer Texte im schulischen Unterricht schrittweise eingeführt und geübt werden kann, weil dies im Rahmen der mündlichen Maturprüfungen, auf die sie dereinst ihre Schüler*innen vorbereiten müssen, eingefordert wird.

Die konkreten Leitfragen für diese Studie finden sich am Ende dieses ersten Kapitels.

Der hier präsentierten, die Unterrichtspraxis beleuchtenden Studie liegen Leitfadeninterviews zugrunde, die mit 21 Berner Gymnasiallehrpersonen 2019 im Rahmen des dreijährigen Forschungsprojekts (2017–2020) „Überzeugungen von Sek. II-Lehrpersonen Deutsch hinsichtlich der selbstständigen Erschließung literarischer Texte durch ihre Schülerinnen und Schüler – eine qualitative Studie“ (SEliT) geführt wurden. In diesen 35- bis 45-minütigen Leitfadeninterviews wurden die Lehrpersonen auch zum Thema Üben befragt (vgl. Kap. 2 und 3).

Für die Lehrpersonen- und für diese Studie ist es wichtig, sich das Prüfungsformat Maturprüfung „Erstsprache Deutsch“ im Rahmen des schweizerischen Bildungssystems zu vergegenwärtigen: Die Organisation der gymnasialen Ausbildung obliegt den einzelnen Kantonen (vergleichbar mit den deutschen Bundesländern). Sie betrifft u.a.

¹ Gesamtschweizerische Evaluation der gymnasialen Maturität (EVAMAR). EVAMAR II (2005–2008) untersuchte unter anderem den Ausbildungsstand der Schüler*innen am Ende ihrer Ausbildung (Erstsprache, Mathematik und Biologie). Vgl. <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/maturitaet/gymnasiale-maturitaet/evamar.html>

das Aufnahmeverfahren für die Schüler*innen, die Ausbildungsdauer, Lehrpläne und Stundentafel der Gymnasien. Obgleich das von den Gymnasiast*innen erworbene Schweizer Maturitätszeugnis eidgenössisch (d.h. in der gesamten Schweiz) anerkannt ist und den übertrittsfreien Zugang zur Tertiärstufe gewährt, variiert die Dauer der gymnasialen Ausbildung in der Schweiz. Auf eidgenössischer Ebene ist vorgeschrieben, dass alle Kantone mindestens ein vierjähriges Kurzzeitgymnasium anbieten müssen; einige wenige Kantone führen zusätzlich zum Kurzzeitgymnasium ein sechsjähriges Langzeitgymnasium. Die Lehrpläne sind, verglichen mit denjenigen in deutschen Bundesländern, generell knapp und deutungs offen formuliert. Die Mehrzahl der deutschsprachigen Kantone wie auch der in Bildungsfragen gewichtige Kanton Bern kennen das System *kantonal verordneter* Lehrpläne; andernorts wie bspw. im bildungspolitisch starken Kanton Zürich formulieren die Lehrpersonen der *einzelnen* Gymnasien den Lehrplan für das eigene Fach, damit im Sinne der Schulentwicklung durch die Lehrplanarbeit Fachwissen und fachdidaktisches Know-how von erfahrenen Lehrpersonen zu Berufseinsteiger*innen fließen kann. Die Vielfalt der Ausprägungen der Schulorganisation ist Ausdruck des Schweizer Föderalismus.

Einig ist man sich in allen vier Sprachregionen, dass es auch in Zukunft keine dem Zentralabitur vergleichbaren, inhaltlich zentral formulierten Maturprüfungen geben wird. Auf eidgenössischer Ebene sind die Dauer der schriftlichen und mündlichen Prüfungen vorgegeben; die kantonalen Weisungen für die Maturprüfungen regeln die inhaltlichen und organisatorischen Fragen. Es gibt keine kantonal verbindlichen Listen etwa mit literarischen Werken, die die Grundlage für die Maturprüfungen bilden würden. Ganz im Gegenteil, die Deutschlehrperson hat innerhalb des offen formulierten Lehrplans inhaltliche wie auch methodische Freiheiten bei der Themenwahl, der Wahl der literarischen Texte und der Unterrichtsgestaltung. Konsequenterweise formuliert sie allein oder im Austausch mit einer Lehrpersonengruppe für ihre Klasse(n) die Maturklausurthemen. Ebenfalls bewilligt sie die für die mündliche Maturprüfung von jedem ihrer Schüler*innen *individuell* zusammengestellte Lektüreliste, die den kantonal vorgegebenen Weisungen (ERZ BE, 2014) bezüglich Anzahl und Verteilung der literarischen Werke über die Epochen und Gattungen hinweg entsprechen muss. Das Prüfungsgespräch dauert – nach einer 15-minütigen Vorbereitungszeit – eine Viertelstunde (ERZ BE, 2014). Zudem hat die Lehrperson in der Gestaltung der mündlichen Maturprüfung dahingehend Freiheit, ob sie das Prüfungsgespräch mittels Fragen strukturieren will, ein frei formuliertes Referat erwartet oder eine Mischform bevorzugt. Es ist der Lehrperson und dem*der das Prüfungsgespräch protokollierenden Maturexpertin bzw. -experten² überlassen zu beurteilen, wie überzeugend welche inhaltlichen und thematischen Schwerpunktsetzungen am vorliegenden literarischen Text(ausschnitt) von dem Kandidaten bzw. der Kandidatin herausgearbeitet wurden.

Angesichts der je nach Kanton variierenden gymnasialen Schulorganisation und der leicht unterschiedlichen Lehrpläne ist es sinnvoll, sich für die vorliegende Studie auf den bevölkerungs- und flächenmäßig großen Kanton Bern mit seinen neun öffentlichen und vier privaten Gymnasien im deutschsprachigen Kantonsteil zu fokussieren, weil für sie derselbe kantonal verordnete Lehrplan mit derselben Stundentafel und denselben Anforderungen für die Maturprüfungen Deutsch gilt. Somit ist die Vergleichbarkeit der Ergebnisse der Studie gewährt; sinngemäß lassen sich diese Ergebnisse auf die anderen deutschsprachigen Kantone übertragen.

² Die Kantonale Prüfungskommission für Maturprüfungen ernennt zu Maturexpert*innen gymnasiale Deutsch-Lehrpersonen, die mehrfach selbst in ihren Klassen Deutsch-Maturprüfungen durchgeführt haben, und Fachleute vom Germanistischen Institut der Universität Bern. Deren Aufgabe ist es, für die Vergleichbarkeit der Anforderungen und Beurteilungen innerhalb der zu prüfenden Lerngruppe(n) wie auch über die Grenzen der Lerngruppen hinaus zu sorgen. In Zweifelsfällen bei der Notensetzung entscheidet der Maturexperte bzw. die Maturexpertin, wie die Leistung zu beurteilen ist.

Der zum Zeitpunkt der Lehrpersonen-Befragung (2019) verbindliche *Lehrplan 2005* an Berner Gymnasien nannte für den Bereich „Lesen/Literatur“ für die beiden letzten Schuljahre folgende „Grobziele“:

- Selbstständig Texte erschließen und bewerten.
- Erkennen, wie textexternes Material zur Interpretation beigezogen werden kann.
- Literarische Texte exemplarisch in historische Zusammenhänge einordnen und ihre Bedeutung für die Gegenwart erkennen.
- Wechselwirkungen zwischen literarischen Texten und nicht literarischen Ausdrucksformen verstehen (vgl. ERZ BE, 2005, S. 5).

Die 2019 gültigen „fachspezifischen Weisungen Deutsch (Erstsprache)“ für die mündlichen Maturprüfungen im Kanton Bern nannten folgende Anforderungen:

„Für die individuelle Vorbereitung der mündlichen Prüfung bestimmen die Kandidatinnen und Kandidaten in Absprache mit der Lehrkraft

- entweder eine exemplarische Auswahl von 4 – 8 Werken der deutschsprachigen Literatur von mehreren Autorinnen und Autoren und aus mindestens drei Jahrhunderten (Werke, die nach 2000 erschienen sind, werden dem 20. Jahrhundert zugerechnet). Dabei müssen die drei Gattungen Epik, Dramatik und Lyrik vertreten sein. Aus anderen europäischen und außereuropäischen Literaturen der Vergangenheit und Gegenwart sind Werke dann zulässig, wenn sie zur Erreichung der Richtziele des Faches gemäss Lehrplan beitragen. Diese Werke dürfen nicht gleichzeitig für die Maturvorbereitung in einem Fremdsprachenfach gewählt werden;
- oder eine Auswahl von 2 – 3 Spezialgebieten aus den Teilgebieten der Germanistik;
- oder eine gleichwertige Kombination der beiden vorgenannten Möglichkeiten.“ (ERZ BE, 2014)

In Hinblick auf die Vorbereitung auf die mündlichen Maturprüfungen ist für die Lehrpersonen wie auch deren Schüler*innen folgende Präzisierung wichtig: „Die Liste der Prüfungslektüre kann Werke enthalten, die in Arbeitsgruppen selbstständig erarbeitet worden sind. Werke, die im Klassenverband erarbeitet worden sind, zählen nicht zur individuellen Vorbereitung.“ (BKD BE, 2021, S. 18) Das bedeutet, dass im Kanton Bern Schüler*innen im Rahmen der obligatorischen mündlichen Maturprüfung Deutsch demonstrieren müssen, dass sie literarische Texte, die *nicht* als Klassenlektüre im Unterricht behandelt wurden, selbstständig erschließen können: Von ihnen wird verlangt, dass sie selbstgewählte literarische Texte, die sie selbstorganisiert gelesen und für ein literaturwissenschaftliches Fachgespräch vorbereitet haben, im Prüfungsgespräch präsentieren und diskutieren. Dies stellt Schüler*innen wie auch deren Lehrpersonen während der vierjährigen Sek. II-Ausbildung vor die Herausforderung, wie die Schüler*innen auf diese Prüfung hin die wichtigen Unterrichtsinhalte des Literaturunterrichts, die Kompetenz der literarischen Texterschließung und schließlich auch das Format des Prüfungsgesprächs über Literatur möglichst zielloptimal erwerben können.

„Üben“ ist eine gängige Praxis im Schulunterricht (Brinkmann, 2011) und dementsprechend auch ein wichtiges Thema, wenn es im Fach Deutsch um die Vorbereitung der vielleicht anspruchsvollsten Prüfung in der gymnasialen Schullaufbahn geht. Wie können Schüler*innen eine so komplexe Tätigkeit wie die literarische Texterschließung üben? Und welche Hilfestellungen geben Lehrpersonen während der vierjährigen Ausbildung und speziell im Vorfeld der mündlichen Maturprüfung Deutsch ihren Maturand*innen, damit das Üben erfolgsversprechend für die Prüfung ist? Wie werden die spezifischen Erfordernisse der mündlichen Prüfungssituation seitens der Lehrpersonen reflektiert und in ihrem Literaturunterricht berücksichtigt? Das spezifische Prüfungsformat der mündlichen Maturprüfung stellt auch Dozent*innen der Literaturdidaktik vor die Frage, wie sie ihre Studierenden, nämlich angehende Deutschlehrer*innen der Stufe Sek. II, auf die herausfordernde Unterrichtsphase im Vorfeld der Maturprüfung fachdi-

daktisch vorbereiten. Welche konkreten, durch praxisnahe Unterrichtsforschung belegbaren Erkenntnisse können sie in der Aus- und Weiterbildung den Deutschlehrpersonen vermitteln?

Da die Anforderung an Gymnasiast*innen, im Rahmen der Reifeprüfung selbstständig ausgewählte literarische Texte zu präsentieren und zu diskutieren, in weiten Teilen des deutschsprachigen Raums (z.B. in Deutschland) nicht besteht, ist diese literaturdidaktische Herausforderung höchstens ein Randthema in der einschlägigen fachdidaktischen Literatur. Es steht kaum ein wissenschaftlicher fachdidaktischer Diskurs zur theoretischen Auseinandersetzung mit der selbstständigen Erschließung literarischer Texte für die Maturprüfung zur Verfügung. Deshalb ist es umso dringender, dass für die Lehrpersonenaus- und -weiterbildung in der Schweiz die spezifischen Herausforderungen, vor denen Lehrpersonen im Rahmen der mündlichen Maturprüfung Deutsch stehen, beschrieben, analysiert, eingeordnet und reflektiert werden. Die Ergebnisse dürften im Großen und Ganzen auch für andere Regionen mit ähnlichen Prüfungsordnungen adaptierbar sein.

Aus dem Praxisproblem einer standortspezifischen, komplexen und für Schüler*innen wie Lehrpersonen herausfordernden Maturprüfungssituation und der sich aus ebendieser Standortspezifität ergebenden unzureichenden Aufbereitung und fachdidaktischen wie auch wissenschaftlichen Durchdringung dieser Herausforderung leitet sich unser im Bereich der Praxisforschung (gemäß Klewin et al., 2021) angesiedeltes Forschungsinteresse her: die Perspektive von Lehrpersonen auf die Berner mündliche Maturprüfung Deutsch durch eine breit angelegte Interviewstudie auszuleuchten, um Antworten auf die folgenden Forschungsfragen zu finden:

- In welchen Bereichen sehen Lehrpersonen Bedarf, die Kompetenz ihrer Schüler*innen, literarische Texte selbstständig zu erschließen, durch Üben zu festigen und methodisch zu vertiefen?
- Welche Konsequenzen für den Unterricht leiten Lehrpersonen aus der vermuteten Methodenkompetenz ihrer Schüler*innen im Bereich selbstorganisierter literarischer Texterschließung ab?
- Welche Konsequenzen lassen sich aus den Erfahrungen und Überzeugungen aktiver Lehrpersonen für die Lehrpersonen-Ausbildung ableiten?

Ziel dieses Beitrags ist es, wesentliche Erträge des dreijährigen, an der PHBern situierten schulpraktischen Forschungsprojekts „SEliT“ für die Lehrpersonenausbildung wie auch die Schulpraxis adaptierbar zu machen.

2 Das Forschungsprojekt SEliT: Forschungsdesign und Verzahnung zwischen Schulpraxis und Hochschuldidaktik

Das PHBern-Forschungsprojekt „SEliT“ (*Selbständige Erschließung literarischer Texte*) ist ein auf mehrere Jahre angelegtes, dreiphasiges, exploratives Forschungsprojekt, das durch die multiperspektivische Erforschung eines schulpraktischen Problems (standortspezifische Anforderungen der mündlichen Maturprüfung Deutsch) Erträge für die Lehrpersonenausbildung gewinnen und nutzbar machen will. SEliT ist damit als Praxisforschungsprojekt (Klewin et al., 2021, S. 4) einzuordnen.

Die Verzahnung der Anforderungen der Maturprüfung an Schüler*innen, Lehrpersonen und die Lehrpersonenausbildungsinstitutionen veranschaulicht die Abbildung 1 auf der folgenden Seite:



Abbildung 1: Verzahnung der Herausforderungen an verschiedene beteiligte Akteur*innen durch die Anforderungen der Maturprüfung Deutsch, Kanton Bern (eigene Darstellung)

Das Forschungsprojekt folgt einem Mixed-Methods-Design, in dem sowohl Befragungen mittels Online-Fragebogen als auch Leitfadeninterviews mit Schüler*innen und Lehrpersonen durchgeführt wurden. In einer ersten Erhebungsphase wurden 198 Schüler*innen von acht Berner Stadtgymnasien kurz vor der mündlichen Maturprüfung Deutsch 2016 zu ihrem Vorgehen bei der Vorbereitung auf diese Prüfung mittels Online-Fragebogen befragt. Er enthielt sowohl offene als auch geschlossene Fragen. Neben allgemeinen Fragen zur Prüfungsvorbereitung bildeten diejenigen zur Hilfsmittelnutzung (Print-Lektürehilfen, Internet-Hilfsmittel) sowie zur Einübung der Hilfsmittelnutzung im Literaturunterricht besondere Schwerpunkte. Eine zentrale Erkenntnis dieser Erhebung ist, dass über 60 Prozent der befragten Schüler*innen antworteten,

„dass es ‚eher nicht‘ oder ‚gar nicht‘ zutrifft, dass sie in die Internetrecherche als Instrument zur Erschließung literarischer Texte eingeführt wurden. Dies ist ein erstaunlicher Befund, wenn man bedenkt, dass die Internetrecherche von über 80 % der Schüler/innen immer oder oft für die selbständige Erschließung literarischer Texte herangezogen wird und damit mit großem Abstand das für die Schüler/innen wichtigste Hilfsmittel überhaupt darstellt.“ (Grossen & Seele, 2017, S. 232)

In einer zweiten Erhebungsphase wurden 2016 und 2018 teilstrukturierte, leitfadengestützte Interviews mit 18 Schüler*innen jener acht Berner Stadtgymnasien über deren Prüfungsvorbereitung auf die mündliche Maturprüfung Deutsch und ihre Hilfsmittelnutzung geführt. Die ca. halbstündigen Interviews fanden wenige Tage vor der mündlichen Maturprüfung Deutsch statt. Sie wurden entlang eines Kodierleitfadens transkribiert, der sowohl induktiv als auch deduktiv erstellte Kategorien beinhaltet, von drei Kodierinnen kodiert und mit dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Die Auswertung zeigte u.a., dass Schüler*innen Hilfsmittel zur Texterschließung (Print-Lektürehilfen, Internet usw.) zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in unterschiedlicher Reihenfolge (z.B. vor/nach/statt der Primärtextlektüre) nutzen (Seele & Grossen, 2020, S. 192–194) und dass sie dabei unterschiedliche wie auch differenzierte Vorannahmen und Überzeugungen über Hilfsmittel haben (Seele & Grossen,

2020, S. 194–200). Die Erhebung zeigte ferner verschiedene typische Hilfsmittel-Nutzungsarten von Schüler*innen (Seele & Grossen, 2020, S. 200–203) und konnte die These einer „systemintelligenten Prüfungsvorbereitung“, die die Autorinnen bereits als Erkenntnis aus der ersten Erhebungsphase formuliert hatten (Grossen & Seele, 2017, S. 222), bestätigen (Seele & Grossen, 2020, S. 203f.).

In einer dritten Erhebungsphase schließlich wurden 2019 teilstrukturierte, leitfadengestützte Interviews mit 21 Deutsch-Lehrpersonen von Gymnasien der Stadt und des Kantons Bern geführt. Bei den Interviewpartner*innen handelte es sich um Lehrpersonen unterschiedlichen Alters und Geschlechts mit unterschiedlicher Lehr- und Maturerfahrung (mindestens einmal) und teilweise sogar Erfahrung als Matur-Expertin bzw. -Experte. Zudem unterrichteten die Lehrpersonen zum Zeitpunkt der Befragung eine Lerngruppe im Maturjahr. Bei fünf der 21 Lehrpersonen hatten 2016/2018 bereits Interviews mit von ihnen unterrichteten Schüler*innen stattgefunden. Die Interviews wurden transkribiert, wiederum mithilfe eines Kodierleitfadens, der sowohl induktiv als auch deduktiv erstellte Kategorien beinhaltet, kodiert und mit dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet.

Die folgende Graphik zeigt die drei Erhebungsphasen und -methoden entlang eines Zeitpfeils, der die Projektlaufzeit darstellt:



Anmerkungen: S*S = Schüler*innen; LP = Lehrpersonen.

Abbildung 2: SELiT – Projektdesign und -phasen (eigene Darstellung)

Ein Fokus der Analyse und Auswertung (gem. Kodierleitfaden) lag auf den Überzeugungen (vgl. Kap. 4.1) von Sek. II-Lehrpersonen Deutsch zur Rolle und Relevanz des Übens hinsichtlich der selbstorganisierten literarischen Texterschließungskompetenz ihrer Schüler*innen: Wenn Lehrpersonen sich darüber äußern, wo ihrer Einschätzung nach besondere Herausforderungen für Schüler*innen bei der literarischen Texterschließung (allgemein wie auch im Hinblick auf die Maturprüfung) liegen und wo sie Bedarf sehen, die geforderten Kompetenzen durch Üben zu festigen, dann äußern sie der Definition von Reusser et al. (2011) zufolge berufsbezogene Überzeugungen. Reusser et al. verorten den Begriff der „berufsbezogenen Überzeugungen“ im Kontext bestehender Forschung und definieren diese als

„affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und

ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben“ (Reusser et al., 2011, S. 642).

Gleiches gilt, wenn sie aus diesen wahrgenommenen Herausforderungen, nämlich den antizipierten Stärken und Schwächen ihrer Schüler*innen bei der literarischen Texterschließung, Konsequenzen zur Gestaltung ihres Literaturunterrichts ableiten. Denn diesen Äußerungen ist jeweils eine (manchmal implizite, manchmal explizierte) Bewertung der Lehr-Lernprozesse und der jeweiligen Rollen inhärent – so unsere Grundannahme.

Die Interviews wurden mit MAXQDA transkribiert. Der Kodierleitfaden für die qualitativ-inhaltsanalytische Auswertung des Materials orientierte sich an den Vorgaben von Mayring (2010) mit dem Ziel einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse des Interviewmaterials. Auch sollten typische Vorgehensweisen von Lehrpersonen herausgearbeitet werden. Heins (2016) betont für das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse, dass es grundsätzlich geeignet sei, „auch Absichten, Einstellungen, Situationsdeutungen, Wissen und stillschweigende Annahmen der Probandinnen und Probanden aus dem Datenmaterial“ herauszuarbeiten, und dass die „Interpretativität keine zu vermeidende Störung“ (Heins, 2016, S. 309) darstelle. Denn wo Inhalte implizit geäußert werden, bedürfe es der Interpretationsprozesse der Auswertenden, diese einzuordnen und zu explizieren. Daher betont Heins „erhöhte Anforderungen an die Systematik und Regelgeleitetheit des qualitativ-inhaltsanalytischen Vorgehens“ (Heins, 2016, S. 309), die wir im Kontext von SELiT im Rahmen des folgenden schrittweisen Vorgehens umgesetzt haben:

Schrittweises Vorgehen (in Anlehnung an Kuckartz et al. 2007; Heins 2016)

1. Exploration/ Erkundung des Materials (Auswahl)
 - Aufteilung des Materials im Projektteam
 - erste explorative Durchsicht, Notieren von Auffälligkeiten
 - Austausch darüber
2. Erstellen d. Kategoriensystems und der Kodierregeln
 - Gemäss Interviewleitfaden
 - Induktiv materialbasiert (s. 1)
 - Wenige Codes aus Forschungsliteratur abgeleitet
3. Kodierleitfaden (Testläufe 1 und 2)
 - 3 Kodierende kodieren dieselben Interviews (Auswahl)
 - Diskussion d. Kodierungen im Projektteam
 - Überarbeitung Kodierleitfaden (Kategorien, Definitionen und Kodierregeln)
4. Kodierung d. gesamten Materials (Aufteilung unter 3 Kodiererinnen)
5. Vergleich der Kodierungen
6. Kategorienbasierte Auswertung

Abbildung 3: Schritte der Materialexploration und -auswertung (eigene Darstellung)

Bevor wir in Kapitel 4 Erkenntnisse über die Vorstellungen der befragten Lehrpersonen vom Interpretieren und von der Lehrpersonenrolle im Prozess der Aneignung dieser Fähigkeit, über die Herausforderungen der mündlichen Maturprüfungen sowie professionalisierungsbezogene Entwicklungsdesiderate aus Perspektive der Lehrpersonen präsentieren, erläutern wir in Kap. 3 zentrale Begriffe und Konzepte, da uns diese nicht nur für das Verständnis dieses Aufsatzes, sondern auch als Wissensbestände für die Lehrpersonenausbildung besonders relevant zu sein scheinen.

3 Zentrale Begriffe und Konzepte: Doppelte Relevanz für Forschungsprojekt und LP-Ausbildung

3.1 Selbstständige Erschließung literarischer Texte

Die literaturdidaktische Forschungsliteratur ist reich an Beschreibungen der Komplexität und Vielschichtigkeit von dem, was wir die selbstständige Erschließung literarischer Texte nennen. Entsprechend herausfordernd ist es, in der Lehrpersonenausbildung angehenden Lehrpersonen die Facetten dieser Texterschließungskompetenz in Theorie und Praxis zu vermitteln: Rosebrock (2017) unterscheidet etwa eine „literarästhetische Lesekompetenz“ von einer „informativischen Lesekompetenz“. Bereits 2006 differenziert Spinner „Literarisches Lernen“ in elf Teilaspekte aus und betont in seiner Revision die „Ebene der Individuation“ (Spinner, 2015, S. 189), d.h. die Rolle des literarischen Verstehens für die Selbst-Entwicklung, die aus literaturdidaktischer Perspektive mit der von Brinkmann (2011, S. 140) beschriebenen Wirkung der Übung auf das Selbst Übender korrespondiert (vgl. Kap. 2.3). Pieper und Wieser (2018) rücken in ihrem Aufsatz „Poetologische Überzeugungen und literarisches Verstehen“ in den Fokus und bieten eine aktuelle Übersicht über den Forschungsstand zu Phänomenen der mit dem literarischen Verstehen verknüpften Lesehaltungen und Lesestrategien: Die Autorinnen machen insbesondere die „Fokussierung sprachlicher Besonderheiten“, die „Zuweisung potenzieller (und nicht manifester) Bedeutungen“ und die „Akzeptanz von Widersprüchen“ als „spezifische Merkmale kompetenter literarischer Leseprozesse“ aus. Zudem seien für literarisches Verstehen „vernetztes literarisches Wissen sowie dessen flexible Nutzung“ wie auch der „textadaptive Einsatz von Leseaktivitäten“ von Bedeutung (Pieper & Wieser, 2018, S. 109). Wenngleich in der zitierten fachdidaktischen Forschungsliteratur die unterschiedlichen Kompetenzfelder und Konzepte mehr oder weniger trennscharf formuliert sind und routinierten Lehrpersonen ihnen Inhalte und konkrete Erfahrungen zuzuordnen vermögen, so ist es gerade für Lehrpersonen in der Ausbildung oftmals schwierig, die systematischen Elemente, die die fachdidaktische Forschungsliteratur benennt, mit konkreten Beispielen und Inhalten zu füllen. Im Hinblick auf die Lehrpersonenausbildung ist es deshalb ein Ziel dieses Aufsatzes, den Erfahrungsschatz langjähriger Lehrpersonen angehenden Fachkolleg*innen in Ausbildung durch die Auswertung von Interviews zugänglich zu machen.

3.2 Prüfungsgespräch über Literatur

Wie bereits in Kapitel 1 beschrieben, ist eine mündliche Prüfung über literarische Texte zentraler Bestandteil der Maturprüfung Deutsch. Weinert (1999) wies bereits auf den zentralen funktionalen Unterschied von Lern- und Leistungsaufgaben hin, Abraham und Müller (2009) haben ihn in ihrer Ausdifferenzierung von Aufgaben im Kontext der Deutschdidaktik spezifiziert. Demzufolge ist das im Rahmen der mündlichen Maturprüfung Deutsch stattfindende Gespräch über Literatur also keine Lernaufgabe, wie es beispielsweise von Spinner (2006), Steinbrenner und Wiprächtiger-Geppert (2010) oder Zabka (2015) beschrieben wird, sondern eine summative Leistungsaufgabe. „Dass es im Gegensatz zur Lernsituation Fehler zu vermeiden gilt, ist evident, weil jeder Fehler zu einer Beeinträchtigung der Leistung führt und entsprechend sanktioniert wird.“ (Freudenberg, 2012, S. 143) Das Prüfungsgespräch orientiert sich jedoch inhaltlich und strukturell an der Praxis literarischer Gespräche, die – wie die Ergebnisse unserer Interviewstudie (s. Kap. 4) zeigen – von Lehrpersonen gern als Übungsform im Literaturunterricht eingesetzt werden. Für in der Ausbildung befindlichen Lehrpersonen bietet daher die in der fachdidaktischen Literatur vielfach beschriebene Form des literarischen Gesprächs eine Orientierung und Basis, wie Gesprächsverläufe (auch) von Prüfungsgesprächen in der Berufspraxis angelegt werden können. Aus diesem Grund seien hier die Grundzüge literarischer Gespräche umrissen – im Wissen darum, dass in und aufgrund

der Prüfungssituation bestimmte Facetten der literarischen Gespräche nicht oder nur unzureichend realisiert werden können.

Spinner (2006) bestimmt das Vertrautwerden mit dem literarischen Gespräch als einen von elf Aspekten literarischen Lernens. In seiner Revision (Spinner, 2015, S. 192) betont er, dass das Gespräch sowohl als Lernprozess als auch als Kompetenz zu verstehen sei und dass dieser Aspekt eng mit dem Aspekt, „sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses“ von Literatur einzulassen, verbunden sei.

Zabka fokussiert genau diese „Janusköpfig[keit]“ (Zabka, 2015, S. 169) des literarischen Gesprächs als Kompetenz und Lernform. Pädagogischer Erfahrung zufolge sei die Balance zwischen „subjektive[r] Involviertheit und genaue[r] Textwahrnehmung“ (Zabka, 2015, S. 170) eine besondere Herausforderung. Ein „drittes Gesicht des Gesprächs im Literaturunterricht“ sei zudem, die „Unabschließbarkeit der Sinnbildung“ literarischer Texte im Gespräch bewusst zu thematisieren und auszugestalten (Zabka, 2015, S. 171). Erschwerend für das (im Sinne einer Enkulturation) gelingende Gespräch im Literaturunterricht kommt laut Zabka hinzu, dass literarische Gespräche als „elaborierte Auslegungsdiskurse“ in unterschiedlichen kulturellen Kontexten ihren festen Platz haben (Zabka, 2015, S. 172). Der jeweils als angemessen akzeptierte Grad an subjektiver und emotionaler Involviertheit sei jedoch unterschiedlich – so fehle im akademischen Diskurs die „immersive und aktualisierende Lektüre“. Daraus ergebe sich für den Literaturunterricht eine doppelte Aufgabe:

„[E]rstens geht es darum, mit bestimmten Vorgaben, Regeln, Gesprächsritualen und Lenkungsimpulsen eine von Immersion und Aktualisierung geprägte, Expression und Wertung unterstützende Gesprächsform zu fördern; zweitens geht es darum, mit anderen Vorgaben, Regeln, Gesprächsritualen und Lenkungsimpulsen ein von Textuntersuchung und Kontextualisierung geprägtes Interpretationsgespräch zu fördern, in dem die Problemorientierung eines solchen Gesprächs jederzeit auf die aktuelle Relevanz einer diskutierten Interpretation und – wichtiger noch – auf deren Evidenz für das individuell aneignende Verstehen bezogen werden kann.“ (Zabka, 2015, S. 172)

Beide Aufgabenfelder haben im Prüfungsgespräch über Literatur im Rahmen der Berner mündlichen Maturprüfung Deutsch ihren Platz und stellen daher ein potenzielles Betätigungsfeld für das Üben im Literaturunterricht dar.

Steinbrenner und Wiprächtiger-Geppert (2010, S. 4–6) stellen in ihrer Beschreibung des Heidelberger Modells des literarischen Unterrichtsgesprächs die Anforderungen noch konkreter dar. Demzufolge verfolgen literarische Unterrichtsgespräche folgende Zielsetzungen:

- (1) sich in einem Wechselspiel auf den Text und auf persönliche Erfahrungen beziehen,
- (2) Leseerfahrungen und Verstehensansätze in der eigenen Sprache formulieren,
- (3) den literarischen Text und seine Sprache mimetisch nachvollziehen,
- (4) die eigene Sprache an der Sprache des literarischen Textes erweitern und bilden,
- (5) Sprache im Gespräch über einen literarischen Text thematisieren und reflektieren,
- (6) sich über unterschiedliche Lesarten verständigen,
- (7) Irritation und Nicht-Verstehen artikulieren und aushalten,
- (8) Gesprächskompetenzen entwickeln:
 - (a) Bedeutungsvielfalt und -nuancen analysieren,
 - (b) Bedeutungssicherheit reflektieren und relativieren,
 - (c) Ambivalenzen ertragen, mit Missverständnissen umgehen,
- (9) an kultureller Praxis teilhaben.

Bis auf die Zielsetzungen 3) und 4), die wohl eher literarischen Gesprächen als Lernformen zu eigen sind, sind die genannten Zielsetzungen unserer Einschätzung nach auch Zielsetzungen von Prüfungsgesprächen über Literatur, so wie sie bei der Berner mündlichen Maturprüfung Deutsch stattfinden. Gleichwohl bedarf es gezielter Kommunikationsstrategien und auch von Lehrpersonen und Maturand*innen geteilter Überzeugungen über gelingende Prüfungsgespräche, damit beispielsweise die geäußerte Irritation (Zielsetzung 7) nicht als schwache, sondern als starke Leistung in der Prüfungssituation verbucht wird, wie Freudenberg (2012) mit Bezug auf Abituraufsätze ausführte:

„Denn was in der Lernsituation gelingen kann: die Annäherung an Textwiderstände anstelle ihrer Glättung, das Kommunizieren und Aushandeln unterschiedlicher Deutungen im Unterrichtsgespräch, das Aushalten, ja das Genießen von Unauflösbarkeit als poetische Strategie und die fruchtbare Irritation durch Fremdes im scheinbar bekannten Kontext – all dies ist für die Ermittlung von Textverstehens-, Argumentations- und Darstellungscompetenz in der Prüfungssituation nicht geeignet.“ (Freudenberg, 2012, S. 97)

Dies gilt unserer Einschätzung nach analog für Prüfungsgespräche. Damit stellt sich die Frage des Übens im Hinblick auf diese „janusköpfige“ Situation des Prüfungsgesprächs über Literatur, das in vielen Aspekten und Zielsetzungen an die Lernform literarischer Gespräche anknüpft, sich aber doch durch die Leistungssituation maßgeblich von ihnen unterscheidet.

3.3 Üben

Anknüpfend an die Überlegungen aus Kapitel 3.2 kann festgehalten werden, dass Üben primär in Lern- und nicht in Leistungsaufgaben angelegt ist, sich aber gleichzeitig auf eine erfolgreiche Bewältigung bevorstehender Leistungsaufgaben ausrichtet. Freudenberg (2012, S. 143) zufolge lassen sich bei den Lernaufgaben Erarbeitungs- und Übungsaufgaben unterscheiden. Während das Ziel der Erarbeitungsaufgaben der Aufbau „intelligenten Wissens“ (Freudenberg, 2012, mit Verweis auf Weinert, 1999) sei, gehe es bei den Übungsaufgaben darum, das „neu erlernte Wissen zu verankern, es zu prozeduralisieren, damit es im Anwendungsfall zur Verfügung steht und sich tatsächlich als flexibel nutzbar und insofern als intelligent erweist“ (Freudenberg, 2012, S. 144). Dieses Erkenntnis ist insbesondere für in der Ausbildung befindliche Lehrpersonen wichtig, da sie helfen kann, Aufgabentypen spezifisch auf den gewünschten Übungsprozess hin auszurichten.

Brinkmann (2011, S. 140) charakterisiert das Üben als eine auf (besseres) Können ausgerichtete Praxis: „Geübt werden Praktiken, die man nicht unmittelbar durch Wille [sic] oder Entschluss ausführen kann“. Wir vertreten in diesem Aufsatz die These, dass die selbstständige Erschließung literarischer Texte eine solche übbar Praxis ist, allerdings auch eine herausfordernde für Lehrende wie für Lernende. Sie entzieht sich zudem weitgehend einem Üben im Sinne des aus der Allgemeindidaktik bekannten Teaching-to-the-Test-Effekts (Maag-Merki, 2005, S. 12). Brinkmann betont ferner, dass durch Üben nicht nur die Beherrschung einer Sache angeeignet und verbessert werde, sondern dass Übung auch auf das Selbst der Übenden wirke, „das in der Übung Stil und Form gewinnen soll“ (Brinkmann, 2011, S. 140). Damit knüpft das Üben an die „Ebene der Individuation“ (Spinner, 2015, S. 189) als Teilaspekt literarischen Lernens an (vgl. Kap. 3.1).

Wie ein solches individuationsorientiertes, intelligentes Üben im Literaturunterricht aussehen könnte, schildern Scherf und Werner (2017) mit Fokus auf Unterrichtsgespräche angehender Lehrpersonen mit Schüler*innen über Literatur. Ausgehend von der Feststellung, dass die sogenannten „lehrergelenkten fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräche von der fachdidaktischen Gemeinde vornehmlich kritisch beäugt werden“ (Scherf & Werner, 2017, S. 205), benennen sie „Facetten“ weniger gelenkter Formen

lernwirksamer literaturbezogener Unterrichtsgespräche, die von (angehenden) Lehrpersonen eingeübt werden können: Bei der Facette „Offenlassen des Gesprächsfadens“ (Scherf & Werner, 2017, S. 207) handele die Lehrperson im Gespräch so, dass sie möglichst nicht in das Gespräch, in dem die Lerngruppe literarische Verstehensprozesse aushandelt, eingreift. Dabei sende sie ein Angebot zur kooperativen Elaboration an die Lerngruppe und/oder reihe deren Äußerungen aneinander. Aus dieser Gesprächshandlung der Lehrperson könne die Übungshandlung der Lernenden hervorgehen, sich über verschiedene Verstehensentwürfe und Deutungen auszutauschen. Die Facette „Fokuswechsel“ schreiben Scherf und Werner (2017, S. 208) solchen Gesprächshandlungen der Lehrperson zu, bei denen sie gezielt einen Themenwechsel im literarischen Gespräch initiiert, um so die Aufmerksamkeit der Lerngruppe auf einen neuen Gesprächsfokus zu richten, nachdem ein Fokus erschöpfend besprochen zu sein scheint. Als Übungshandlung der Lernenden könne daraus ein „reichhaltiges literarisches Verstehen“ (Scherf & Werner, 2017, S. 208) resultieren. Die Facette der „Bitte um eine Spezifikation und/oder einen Textbezug“ (Scherf & Werner, 2017, S. 208) fordere von den Lernenden schließlich, gezielt „Bezüge zu Oberflächenstrukturen des Textes herzustellen, und/oder schülerseitig Spezifikationen, Begründungen und Erklärungen“ (Scherf & Werner, 2017, S. 208) zu geben.

Für den theoretischen Hintergrund unserer Studie liefert diese Betrachtung von Scherf und Werner Hinweise darauf, inwiefern konkret durch erkennbar wiederkehrende Gesprächshandlungen von (angehenden) Lehrpersonen in literarischen Gesprächen für Schüler*innen gezielt Übungsimpulse für das Erschließen von Literatur (bzw. Gespräche darüber) erzeugt werden können. Wir nehmen an, dass Schüler*innen, angestoßen durch bestimmte typische Gesprächszugänge, Gespräche über Literatur üben und diese Strategien dann möglicherweise auch im Prüfungsgespräch für die Demonstration ihrer literarischen Texterschließung fruchtbar anwenden können und dass angehende Lehrpersonen, die im Rahmen ihrer Ausbildung bewusst und reflektierend mit Schüler*innen literarische Gespräche mit unterschiedlichen Gesprächsimpulsen geübt haben, auch in ihren ersten Prüfungssituationen als Junglehrer*innen an diese Gesprächserfahrungen anknüpfen können, selbst wenn das Prüfungsgespräch einen anderen Gesprächskontext darstellt als das literarische Gespräch im Unterricht.

Indem die Lehrperson im Unterricht und allenfalls zusätzlich mittels einer Prüfungssimulation den Lernenden bestimmte Praktiken erwünschter literarischer Gespräche vor-macht resp. kriterienbasiert im Sinne von Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert (2010) darlegt, was sie unter Interpretieren implizit und/oder explizit versteht, bietet sie die Möglichkeit zur Nachahmung. Wulf zufolge wirken mimetische Prozesse der Aneignung oftmals nicht nur bewusst, sondern auch unbewusst: „Insbesondere wird die Art und Weise, in der individuelle Lehrer empfinden, denken und urteilen, in mimetischen Prozessen erfahren und gelernt.“ (Wulf, 2015, S. 201) Mimetische Prozesse seien in diesem Zusammenhang gerade auch bei der Enkulturation als einem der drei zentralen Handlungsfelder von Literatur (Kepser & Abraham, 2016, S. 27) wirksam. Zudem dürfte der in die Übungsphasen gehörende „mimetische Prozess“ inklusive der darin angelegten Feedbacks die von uns festgestellte und in der Prüfung seitens der Kandidat*innen angewandte „Systemintelligenz“ (Grossen & Seele, 2017, S. 222) befördern. Solches geschieht bspw., wenn die Textinterpretation in im Unterricht simulierten Prüfungsgesprächen geübt wird, wenn Lehrpersonen Feedbacks dazu geben und/oder allenfalls simulieren, was sie in der Rolle von Matur-Kandidat*innen gesagt hätten.

3.4 Systemintelligenz

Vergegenwärtigen wir uns die Situation des Literaturunterrichts unter dem Blickwinkel der mündlichen Maturprüfung Deutsch, so bewegt sich die einzelne Lehrperson zusammen mit ihren Maturand*innen in einem Anforderungsdreieck. Es ist geprägt durch die Vorgaben der „Kantonalen Weisungen vom 23. Mai 2014“ (ERZ BE, 2014) bezüglich

Prüfungsinhalten und -dauer. Die Maturprüfung ist der zentrale Eckpunkt, auf den die Lehrperson ihre Lernenden bestmöglich vorzubereiten hat. Die beiden anderen Eckpunkte gestehen der Lehrperson deutlich mehr Spielraum zu, was einerseits mit dem offen formulierten Lehrplan und damit einhergehend dem individuell gestaltbaren vierjährigen Spiralcurriculum zusammenhängt; andererseits ermöglicht das Prüfungsformat Gespräch über Literatur der Lehrperson einen gewissen Gestaltungsspielraum im Ablauf wie auch in der inhaltlichen und methodischen Akzentsetzung.

Wie wir aufgrund der Interviewstudie mit Schüler*innen über deren Maturvorbereitung festgestellt haben, verhalten sie sich in diesem Anforderungsdreieck „systemintelligent“. Unter „Systemintelligenz“ von Lernenden verstehen wir, „wenn Schülerinnen und Schüler [...] nicht nur den konkreten Texterschließungsprozess betrachten, sondern Überlegungen über das System, also den Kontext, in dem ihnen in der Prüfungssituation eine Textinterpretation abverlangt wird, anstellen.“ (Grossen & Seele, 2017, S. 233) Die Lehrpersonen bewegen sich in demselben Anforderungsdreieck. Auch sie verhalten sich in gewissem Sinn „systemintelligent“. Unter „Systemintelligenz“ von Lehrpersonen verstehen wir demgegenüber die strategisch an Lehrplan/Maturprüfungsvorgaben antizipierten berufsbezogenen Überzeugungen (vgl. Kap. 3.5) der Lehrpersonen sowie die an eigenen Ressourcen orientierte, individuell-spezifische Prüfungsvorbereitung. Für den Bereich der Lehrpersonenausbildung ist es daher wichtig, dass die angehenden Lehrpersonen um die „Systemintelligenz“ des Verhaltens der Schüler*innen, aber auch diejenige von Lehrpersonen wissen und dass sie im Bewusstsein dieses multilateral systemintelligenten Verhaltens handeln.

Welche berufsbezogenen Überzeugungen liegen den Überlegungen zugrunde, die Lehrpersonen anstellen, wenn sie mit ihren Schüler*innen möglichst zielorientiert und -führend das Gespräch über Literatur üben, in dessen Zentrum die sogenannte Interpretation des literarischen Textausschnitts steht? In allen 21 Interviews fragten wir, gestützt auf den Interviewleitfaden, gezielt zu Beginn des Gesprächs, was die Lehrperson unter „interpretieren“ verstehe oder wie sie den Begriff definiere. Somit wurde der Blick zuerst auf den vierjährigen gymnasialen Literaturunterricht gerichtet, bevor im längeren Teil der Interviews die Vorbereitung der Schüler*innen auf die mündliche Maturprüfung ins Zentrum rückte. Konkret fragten wir danach, wie sie als Lehrperson diese komplexe Fähigkeit der selbständigen Erschließung literarischer Texte mit den Schüler*innen in Hinblick auf die Prüfungssituation übe und „wo die Lehrperson Bedarf [sehe], diese Kompetenz durch Üben zu festigen und methodisch zu vertiefen“. Diese Frage entspricht auch der ersten unserer Forschungsfragen (s. Kap. 1).

Wir versprechen uns von den Auswertungen der Interviews zu diesen Fragen Einblicke, aber auch einen Erfahrungstransfer von der Prüfungspraxis erfahrener Lehrpersonen hin zu den sich in der Ausbildung befindlichen Lehrpersonen, die in naher Zukunft eine erste Prüfungssituation mit Maturand*innen meistern müssen.

3.5 Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen

Indem wir im Projekt „SELiT“ Lehrpersonen nach ihren Vorstellungen von literarischen Texterschließungsprozessen, den Vorgehensweisen ihrer Schüler*innen bei der selbstorganisierten Texterschließung, den wahrgenommenen Herausforderungen und den im Unterricht angebotenen Übungsphasen fragen, erfragen wir zugleich ihre berufsbezogenen Überzeugungen als Lehrpersonen. Reusser et al. führen aus, dass neben

„unterschiedlichen Facetten des objektivierten beruflichen Wissens sowie motivationalen Merkmalen [...] insbesondere den subjektiv geprägten berufsbezogenen Überzeugungen (beliefs) von Lehrkräften eine bedeutsame Rolle für die Qualität ihres Berufshandelns zugeschrieben [wird], indem sie die Auswahl von Zielen und Handlungsplänen, die Wahrnehmung und Deutung von Situationen sowie das didaktische und kommunikative Handeln und Problemlösen im Unterricht beeinflussen und steuern“ (Reusser et al., 2011, S. 642).

Diese Zuschreibung erscheint uns für den Bereich der Vorannahmen zur selbstorganisierten literarischen Texterschließung passend, da Reusser et al. explizit den Einfluss solcher berufsbezogenen Überzeugungen auf die unterrichtliche Handlungsplanung und das unterrichtliche Handeln hervorheben (vgl. Definition in Kap. 2).

Wieser (2012, S. 135) konstatiert, dass die berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonen zu literarischen Verstehensprozessen vermutlich variieren, „in Abhängigkeit davon, ob sie auf den Literaturunterricht oder die Literaturwissenschaft oder einen privaten Kontext bezogen werden“ (Wieser, 2012, S. 135), und dass auch „die konkreten literarischen Texte, die assoziiert werden, [...] einen Einfluss“ auf die jeweils relevant werdenden Überzeugungen haben dürften (Wieser, 2012, S. 146). Dies trifft unserer Einschätzung nach auch für die individuelle Gestaltung der Maturprüfungen durch Lehrpersonen zu. Für die Lehrpersonenausbildung erscheint es uns von besonderer Relevanz, dass die angehenden Lehrer*innen um die Subjektivität und Vielfalt derartiger berufsbezogener Überzeugungen wissen, um die Subjektivität dieser Überzeugungen sowohl im Fachdiskurs mit Kolleg*innen als auch im Gespräch mit Schüler*innen thematisieren und reflektieren zu können.

4 Selbständige Erschließung literarischer Texte üben? – Erfordernisse und Strategien aus Lehrpersonen-Perspektive

4.1 Überzeugungen der Lehrpersonen vom Interpretieren und von der Lehrpersonenrolle im Prozess der Aneignung dieser Fähigkeit

Wie bereits vermerkt, erlaubt es diese explorative qualitative Studie nicht, Aussagen aus den 21 Interviews³ (vgl. Kap. 2) zu quantifizieren. Auch wenn jede Lehrperson gefragt wurde, was sie unter Interpretieren versteht, lässt sich keine allgemein gültige Vorstellung im Sinne einer Definition aus den Antworten rekonstruieren; dafür sind die Umschreibungen zu divergent. Vielmehr zeigen sich in den Interviews je individuelle Vorstellungen dessen, was die Lehrperson von ihren Kandidat*innen als Interpretationsleistung erwartet und worauf sie sie vorbereitet. So meint bspw. Frau Blum kurz und bündig: „*Interpretation* (.) *wäre in dem Fall, (--)* ist, (---) *das aus einem Text herauszulesen, das nicht da ist.*“ (Blum, 44). Der über viel Unterrichtserfahrung verfügende Herr Schärer spricht von

Mehrdeutigkeiten ähm (.) *zu erspüren, allenfalls zwischen den Zeilen zu lesen* (-) *ähm* (.) *kontextabhängig zu lesen, ähm* (-) *Leerstellen aufzufüllen, Leerstellen quasi zuerst* (.) *zu definieren und entsprechend auch* (-) *aufzufüllen mit -, (.) mit eben Hypothesen allenfalls.* (Schärer, 16)

Mehrere Lehrpersonen betonen, dass sie bis Ende der Gymnasialzeit ihre Schüler*innen dahingehend schulen, dass sie in der Prüfung über Inhaltliches ebenso wie über Formales sprechen können sollten. Dies kommt exemplarisch in Frau Niederers Äußerung zum Ausdruck:

Ich glaube, (.) die Schwierigkeit im Schulkontext ist, dass man eben (-) *die Schüler dahin bringt, dass sie nicht nur inhaltlich den Text wahrnehmen, sondern einfach* (-) *all die Dinge, die man sich vorher im Detail angeschaut hat, Sprachanalyse, (-) das Kontextwissen zum Text und dann eben auch inhaltliches Verstehen natürlich auf einer ersten Ebene, (--)* dass

³ Die 21 rund 35 bis 45 Minuten dauernden, in Dialekt geführten und in Standardsprache transkribierten, mit MAXQDA inhaltsanalytisch ausgewerteten Interviews sind im Folgenden mit fiktiven Familiennamen versehen worden, um die Lesbarkeit zu vereinfachen und die Äußerungen den anonymisierten gymnasialen Deutschlehrer*innen besser zuordnen zu können. Dabei bedeutet ein Familienname mit A oder B beginnend, dass es sich um eine Lehrperson mit wenigstens einer Maturerfahrung handelt. Buchstaben M und N gehören zu Lehrpersonen mit einer Berufserfahrung von acht bis ca. 12 Jahren, während Lehrpersonen mit fiktivem Familiennamen S und T über langjährige, mindestens zwanzig Jahre umfassende Berufserfahrung verfügen.

man (.) das schafft, irgendwie (--) ähm (--) den Schülern den Blick zu öffnen, dass (-) all diese Perspektiven eine Rolle spielen und dass (-) das die Grundlage ist für eine gute Interpretation (-) und sie nicht nur auf das zurückgreifen, was sie sich irgendwo angelesen haben - - in irgendwelchen (--) ähm (.) Lektürehilfen. (Niederer, 11–24)

Damit dieses Ziel, nämlich „die Grundlage [...] für eine gute Interpretation“ (Niederer, 24), erreicht werden könne, erfordere dies einen systematischen Aufbau während der gymnasialen Jahre. Zugleich sind sich Lehrpersonen der Herausforderungen bewusst, die das Interpretieren im Rahmen der Prüfungssituation an die Kandidat*innen stellt, worauf die an Maturerfahrungen reiche Frau Trachsel hinweist:

(--) ich will ihnen von Anfang an, (.) und das ist dann auch der grosse Unterschied natürlich zur -, (.) zur Sekundarschule, von wo sie kommen, zur 8. (.) oder vielleicht 9. [Klasse], von wo sie kommen, wo man -, (.) wo man halt (.) inhaltlich über Texte spricht. [-] Und ich zeige ihnen, man kann noch anders über Texte sprechen. (--) Einige finden das noch spannend.

Äh (--) und Gattungstheorie ist mir auch wichtig. Dass sie eben wissen, was ein Bürgerliches Trauerspiel ist, dass sie (--) Novellentheorie, wenn sie -, (.) ich sage, schaut einfach, steht da (.) Roman oder Novelle. Oder nachher beim Roman ist es ein Beziehungsroman, Entwicklungsroman. Aber das heißt dann nicht, dass sie das dann alles können. Das tönt jetzt so (--) grossmündig, oder. Aber es wäre eigentlich die Anforderung. (Trachsel, 58–60 und 164–166)

Den meisten Lehrpersonen ist wichtig, dass der*die Kandidat*in im Prüfungsgespräch eine persönliche, möglichst eigenständige Auseinandersetzung mit dem Text sichtbar macht:

Also Interpretieren ist in erster Linie mal zeigen, (--) dass man einen Text kann -, (.) la-, (.) lebendig machen kann. (--) Dass ähm (.) ein Text Gedanken auslöst, (--) weiterführende Gedanken, (1s) wo man nachher zu einer (--) bestimmten persönlichen Sicht kommt, (1s) was dieser Text einem sagt. (2s) Und in dem Sinn, ähm (.) ist mir das das Wichtigste, (--) dass sie -, (.) dass sie zeigen, dass sie mit diesen Texten etwas anfangen können. (1s) Und (.) irgendwie (--) so Anteile von dem -, (.) von dem Text zu etwas eigenem machen können, also, dass dieser Text (--) beginnt (--) zu leben (.) in ihren Gedanken (--) und in dem Sinn so eine persönliche Gestalt erhält. (--) Natürlich (.) ähm (---) kommt da noch ein gewisses, äh (.) so (---) ähm (--) vorwissenschaftliches (--) Instrumentarium - dazu, das wir erlernen, also (---) Erzählpositionen, Erzählverhalten (.) in epischen Texten, (.) lyrische Elemente bei -, (.) bei Gedichten, (.) Dramentheorie. (--) Und da gibt es einfach so eine bestimmte Anzahl von (.) Fachbegriffen, (--) die ich erwarte, dass sie diese in ihren (.) Interpretationen -, (.) Interpretationen einfließen lassen. (2s) Also, das wäre eigentlich das Optimum, wenn sie -, (--) wenn sie das Instrumentarium würden -, (.) brauchen würden, um eben - auszudrücken, auch, (.) was -, (--) was die Texte in ihnen (--) ähm (.) auslösen. Also nicht nur so aus dem Bauch heraus. Sondern dass das auch (.) eine gewisse (.) wissenschaftliche Abstützung (hat). (Schmid, 9–16)

Unterschiedlich präzise benennen die Lehrpersonen, was an literaturwissenschaftlichen Kenntnissen vermittelt und demzufolge im Rahmen des Prüfungsgesprächs gezeigt werden soll. Stellvertretend sei hier diese vergleichsweise detaillierte Beschreibung eines Lehrers mit rund einem halben Dutzend Maturprüfungserfahrungen zitiert:

(.) eine Standardform von mir bei dem Interpretieren oder bei dem Deuten ist das, wo ich (.) ähm (.) eine Kernstelle analysiere eng. Oder eine Kernstelle analysiere und situiere (.) ähm: Es ist einfach so eine Null-, (.) ähm (.) eine Standardaufgabe und das ist auch das, was sie an der Maturprüfung eigentlich können müssen. Sie bekommen einen Textauszug vorge-setzt und diesen (.) einbetten können in einen Handlungskonflikt, Figurenzusammenhang, (.) einen thematischen Zusammenhang. (--) Ähm (--) und das ist eigentlich ihre wichtigste Interpretationsleistung, dass sie ähm (.) ähm (.) ähm (--) bei -, (.) bei einer Textstelle (--) ähm (--) Bezüge dann herstellen können zu dem, was -, (.) was sie sonst gelesen haben. (.) Bezüge herstellen können (---) zu theoretischen Wissensbeständen, die man im Unterricht besprochen hat. (1s) Ähm (.) dass sie, (--) ähm (.) nachvollziehbar beschreiben können, was -,

(.) was an dieser Textstelle speziell ist, warum sie aussagekräftig ist, warum es vielleicht eine Kernstelle ist. (1s) Und (.) das ist, glaube ich, etwas, (1s) das (2s) sie mit den gängigen Interpretationshilfen, die greifbar sind, eigentlich schlecht können. (.) Sie können es schlecht delegieren. Weil -, (.) weil die Textstellen, da redet man oft über ganz andere Sachen als über: Ähm (2s) was sind die Hauptfiguren? Oder ähm: (.) Was ist das zentrale Thema? Oder, (.) sie sind mit einer -, (.) auf einer ganz anderen ähm (.) Ebene gefordert eigentlich. (---) Und das übe ich eigentlich seit der Quarta. (.) Also seit GYMI übe ich das. (2s) Ist das immer wieder ein Thema. (Müller, 10–12)

Der zitierte Lehrer Müller ist sich der Anforderungen bewusst, wenn er von der „ganz anderen ähm (.) Ebene“ spricht, auf der seine Kandidat*innen im Prüfungsgespräch gefordert sind. Aufschlussreich ist deshalb sein Hinweis, dass die Schüler*innen die eingeforderte Interpretationskompetenz an die „gängigen Interpretationshilfen, die greifbar sind, eigentlich schlecht delegieren“ können. Gleichzeitig weist er auf die Dauer des Übungsprozesses hin (Müller, 10–12).

Obgleich das Gespräch über Literatur anspruchsvoll sei, ist es offenbar schrittweise mit je individuell unterschiedlichen Vorgehensweisen lern- und übbar. Darauf weist Herr Schärer hin:

Mhm. (2s) Also Teilkompetenzen in diesem Sinn (.) als dass (--) ähm (.) das Leseverstehen etwas ist, das -, (.) das sich in tatsächlich in solche Prozessschritte oder Kompetenzschritte aufgliedert. Das kann heissen (.) Mehrdeutigkeiten ähm (.) zu erspüren allenfalls zwischen den Zeilen zu lesen (-) ähm (.) kontextabhängig zu lesen, ähm (-) Leerstellen aufzufüllen, Leerstellen quasi zuerst (.) zu definieren und entsprechend auch (--) aufzufüllen mit -, (.) mit eben Hypothesen allenfalls. (Schärer, 16)

In Kapitel 3.2 haben wir gestützt auf Steinbrenner und Wiprächtiger-Geppert (2010, S. 4–6) darauf hingewiesen, dass es in der Prüfungssituation auch darum gehe, dass die Kandidat*innen verschiedene Lesarten an einer Textstelle festmachen und begründen können. Dies wurde offenbar zuvor im Unterricht geübt, denn nur so macht es Sinn, dass Lehrer Schärer von einer einzufordernden „Transferleistung“ spricht:

es geht eigentlich um eine Transferleistung zu erbringen, dass dieser -, (--) dass dieser funktioniert hat (.) und das ermöglicht an der Prüfungsanlage insofern, (-) die -, (.) die sich eben nicht zu sehr interessiert für -, (-) für irgendwelches deklaratives (.) Wissen, noch nicht mal so sehr (.) für eine Einbettung aus meiner Sicht in -, (--) in irgendwelche ähm (-) Epochen -, (.) literar-, (.) literaturgeschichtliche Epochen. Wenn es nicht darüber hinausgeht, diese einfach zu benennen und sie (-) zu entsprechend ähm (-) mit -, (.) mit -, (.) mit Gemeinplätzen zu verknüpfen, sondern wenn -, (.) wenn jemand an einem bestimmten Werk wirklich auch erkennt ähm (-) und vielleicht auch (-) zeigt, dass er auf Konzepte zurückgreift, auf Begrifflichkeiten zurückgreift, welche im Unterricht Thema gewesen sind. (Schärer, 370–376)

Dass dieses Sprechen über Literatur, ausgehend von einem oder zwei literarischen Textausschnitte(n), geübt sein will, das zeigt sich in allen 21 Interviews. Einige Lehrpersonen sehen sich als „Coach“, als „Trainer“ und machen „mündliche (--) Demonstrationen, also, äh (.) vor allem gegen die Matur zu, wo ich sage, so jetzt tun wir mal die -, (.) die -, (.) die halbe Stunde, die man da hat für eine Maturprüfung, (.) spielen wir mal so durch, exemplarisch.“ (Schmid, 26–30) Sie wollen Hilfestellungen geben: „Meine Schüler brauchen (--) Techniken, - - wie sie (.) diese Texte erschliessen können. Sie (---) brauchen Techniken, wie sie die Resultate der Texterschliessung (--) kommunizieren können.“ (Aebi, 446–448) Für unser Thema des Übens zeigt diese Äußerung eines noch wenig erfahrenen Lehrers stellvertretend für andere, wie sehr sich Lehrpersonen bewusst sind, dass nicht nur das sogenannte Interpretieren geübt sein will, sondern ebenso das ungewohnte Prüfungsformat der mündlichen Einzelprüfung.

4.2 Herausforderungen der mündlichen Maturprüfungen aus Perspektive der Lehrpersonen

In den Interviews schildern die Lehrpersonen die unterschiedlichsten Herausforderungen, vor die die mündliche Maturprüfung Deutsch nach ihrer Einschätzung die Schüler*innen stellt. So scheint das Zeitmanagement der Schüler*innen bei der Prüfungsvorbereitung aus Lehrpersonensicht eine größere Schwierigkeit darzustellen, da diese angesichts der erforderlichen selbstständigen Lektüre und Erschließung von bis zu acht teilweise anspruchsvollen, teilweise umfangreichen literarischen Texten idealerweise bereits Monate vor der Maturprüfung beginnen und kontinuierlich durchgehalten werden sollte. Mit der Herausforderung der angemessenen Einschätzung des Zeitbedarfs und des Zeitmanagements geht nach Ansicht zahlreicher interviewter Lehrpersonen auch die Herausforderung des Motivationserhalts während der langwierigen selbstständigen Prüfungsvorbereitung bei den Schüler*innen einher – zumal ja parallel zur Deutschmatur zahlreiche andere Maturprüfungen vorbereitet werden müssen.

Zwei häufig genannte Herausforderungen, die wir hier detaillierter betrachten möchten, sind einerseits der Umgang der Schüler*innen mit Sekundärinformationen auf dem Weg zur eigenen Textinterpretation und andererseits die Herausforderungen, die mit dem Format der Prüfung, dem Gespräch über Literatur, das ein Prüfungsgespräch (vgl. Kap. 3.2) ist, einhergehen.

Die Nutzung von Hilfsmitteln wie Printlektürehilfen oder dem Internet ist unter Schüler*innen bei der Maturvorbereitung weit verbreitet, wobei aus Schüler*innenperspektive das Internet das wichtigste Hilfsmittel für die selbstständige literarische Texterschließung darstellt (Grossen & Seele, 2017, S. 232). Schüler*innen nutzen derartige Hilfsmittel allerdings während der langen Prüfungsvorbereitungsphase in unterschiedlicher Reihenfolge (Seele & Grossen, 2020, S. 192–194) und Art und Weise (Seele & Grossen, 2020, S. 200–203) und mit unterschiedlichen Strategien und Begründungen (Seele & Grossen, 2020, S. 194–200). Aus Lehrpersonenperspektive offenbaren die mündlichen Maturprüfungen die Herausforderung, dass Maturand*innen Wissensbestände, die sie aus Hilfsmitteln entnehmen, tatsächlich in ihre eigene Textdeutung integrieren (oder aber kritisch hinterfragen und ggf. verwerfen). Auch wenn literaturbezogenes Wissen für Schüler*innen z.B. im Internet auf den ersten Blick schnell und einfach verfügbar sei, so merke man es den Textinterpretationen der Maturand*innen an, wenn die angelesenen Informationen nicht mit der eigenen Lesart verwachsen sind:

Also, eben die Herausforderung ist, (.) habe ich schon gesagt, das ist sicher (.) die Gefahr, dass sie sich (.) zu fest nachher Sachen anlesen, die sie -, (.) die sie vielleicht nicht -, (-- also, ein bisschen wie nur (.) angeklebtes Wissen, welches nicht wirklich (.) äh (.) in der Tiefe i-, (.) ist. (Nydegger, 102)

Das Problem des „*angeklebten Wissens*“ wird von vielen Lehrpersonen beschrieben. Die Interviewanalyse ergibt zudem einige unter diesem Oberbegriff zu subsumierende Herausforderungen, die sich offenbar aus der Schwierigkeit, Informationen aus Hilfsmitteln adäquat zu nutzen, ergeben: Schüler*innen müssen Inhalte aus Hilfsmitteln, speziell aus dem Internet, kritisch hinterfragen können, wie beispielsweise der noch junge Herr Amman betont:

Die Herausforderung ist natürlich nachher sicher die, dass sie (-- das, was sie lesen, vielleicht auch ein bisschen kritisch hinterfragen. (3s) Also beispielweise (-- es kommen nachher Schüler mit irgendwelchen Informationen, die sie von Metapedia herhaben, (-- das ja wirklich eine (-- brutal gefährliche Internetseite ist. Und dass sie da (.) irgendwie merken, aha, das ist eigentlich nicht so gut. [...]. Hier habe ich so ein bisschen das Gefühl, (-- ist so ein bisschen fifty-fifty in der Klasse. (Amman, 74–76)

Die nächste Herausforderung ist aus der Sicht zahlreicher Lehrpersonen, aus der Informationsfülle, die Hilfsmittel bieten, Relevantes herauszufiltern und die Informationen sinnvoll zu strukturieren:

Zumindest vor allem (.) wenn man -, (.) wenn -, (.) wenn sie eben mit -, (.) wenn sie mit Internet (--) und mit Recherchen arbeiten. Dass sie einfach vor lauter Bäumen -, (--) oder wie sagt man, vor lauter Wald -, (.) vor lauter Bäumen den Wald nicht mehr sehen? [...] Genau. Das ist mehr -, (.) das ist das Schwierige, das ist sicher die Herausforderung (--) mit den neuen Medien. (Baumann, 158–160)

Im Zusammenhang mit der Informations-, aber auch Interpretationsfülle, die sich gerade zu kanonischen Texten in den Hilfsmitteln findet, kann es aus Sicht der interviewten Lehrpersonen für Schüler*innen durchaus herausfordernd sein, überhaupt eine eigene Position oder Lesart zu einem Text zu finden, meint Herr Abegglen:

Ähm (.) also einfach das, was ich aus den (.) Lektüregesprächen mitnehme, zumindest wenn ich es merke, (--) ähm (.) dass sie sie brauchen (), dass sie schon sehr ein äh -, (.) wie soll ich sagen, so ein -, (.) ja halt ein Autoritätsargument quasi. Es steht dort drin, - also ist es richtig. Ähm (.) das ist -, (.) bei sehr -, (.) bei einem Großteil ist das der Fall. Ja. (--) Und (.) das ist auch ein Problem. (Abegglen, 234–240)

An diesen bei ihren Schüler*innen wahrgenommenen Herausforderungen setzt das Üben der Lehrpersonen im Literaturunterricht der Sek. II schwerpunktmäßig an, wie wir in Kapitel 4.3 dokumentieren werden.

Verschärft werden die von den Lehrpersonen beobachteten o.g. Herausforderungen durch das Prüfungssetting (vgl. Kap. 1). Neben einer starken Auswahl und Verdichtung der Informationen, die Schüler*innen im Gespräch zeigen wollen, stellt das Prüfungsgespräch aus Sicht der Lehrpersonen auch eine eigene besondere Herausforderung für die Schüler*innen dar, denn hier wird die von Zabka (2015, S. 172) beschriebene „doppelte Aufgabe“ des literarischen Gesprächs deutlich: das Gelingen des Gesprächs als Form und als Interpretationsgespräch, das gleichzeitig ein Prüfungsgespräch ist (und damit eine Leistungsaufgabe). Auf beiden Ebenen kann eine Prüfung gelingen oder misslingen, wie die Beschreibung von Lehrer Amman illustrieren kann:

Äh (.) für die (--) Schülerinnen und Schüler (---) hat es mich gedünkt, ist es sehr (.) schwierig (---) teilweise, präzise und pointiert zu beantworten. Sie haben, glaube ich, das Gefühl, wenn eine Frage gestellt wird, dass sie einfach alles, was sie irgendwie im Kopf haben, jetzt rauslassen (.) müssen. Ich versuche sie (--) drei Jahre im Voraus eigentlich darauf hinzutrimmen, - dass sie einfach auf Fragen antworten und nicht einfach einen Roman (--) nacherzählen oder Ähnliches. Aber da haben sie, glaube ich, zum Teil wirklich Mühe. (Amman, 162–166)

Mit der Formulierung „darauf hintrimmen“ verdeutlicht Herr Amman, dass er nicht nur das Interpretieren, sondern auch die Gesprächsform, die an der Prüfung idealerweise stattfinden soll, mit seinen Schüler*innen übt.

4.3 Herausforderungen und professionalisierungsbezogene Entwicklungsdesiderate aus Perspektive der Lehrpersonen

Die von den Lehrpersonen genannten Herausforderungen (vgl. Kap. 4.2) konnten wie folgt typisiert werden:

- a) Differenz zwischen Lern- und Vorbereitungspraktiken von Schüler*innen, die eine Lehrperson für sinnvoll und zielführend hielt, und den von ihr beobachteten oder vermuteten tatsächlichen Lern- und Vorbereitungspraktiken der Schüler*innen

Elf der 21 interviewten Lehrpersonen beschreiben einen solchen Sachverhalt. So beobachten Lehrpersonen, dass die Lernenden häufig Informationen, die sie aus Sekundärquellen bezogen haben, nacherzählen (z.B. Inhaltsangaben aus dem Internet) und mit „angeklebtem Wissen“ (Nydegger, 102) nur oberflächlich den literarischen Text zu deuten versuchen, anstatt eine eigenständige Positionierung zu einem Primärtext vorzunehmen.

Für dieses Verhalten nennen die Lehrpersonen verschiedene Gründe, z.B.:

- Die Schüler*innen messen der eigenen Textdeutung wenig Wert bei (Burri, 354–362);
- „Nicht-Verständnis [der Schüler*innen], um was das es bei dieser Prüfung überhaupt geht“ (Schärer, 196–210);
- Schüler*innen wollen mit „angeklebtem Wissen“ (Nydegger, 102) brillieren;
- Unklarheit bei den Schüler*innen, wieviel eigene Positionen im Prüfungsgespräch die Lehrperson wünscht und erwartet;
- Schüler*innen vermeiden die Lektüre des Primärtextes (Müller, 69; Blum, 594–598);
- Zeitmangel in Sinne von falschem Zeitmanagement in der Phase der Maturvorbereitung als Herausforderung für die Schüler*innen (z.B. Thomet, 392–406).

b) Differenz zwischen dem faktischen Lehrpersonen-Handeln und dem nach Überzeugung der Lehrperson eigentlich angemessenen Handeln

Wiederum elf Lehrpersonen artikulierten derartige Beschreibungen. Hervorzuheben ist hier eine Gruppe, die selbstkritisch eingesteht, die fachgerechte Nutzung von Hilfsmitteln, insbesondere des Internets, im Unterricht zu wenig einzuüben, wie die Äußerung dieser jungen Lehrerin illustriert:

Ähm (-- ich habe das Gefühl, eben, es wird jetzt mit dem ganzen -, (.) mit der ganzen Änderung, wo wir uns (.) auf das Internet müssen (-- im Kanton Bern ähm (.) ja, wo wir uns ein-, (-- ja, wo wir uns dort, (-- ja mit dem (.) einfach das (.) übernehmen dann, (-- auch wir. Ähm (-- dass das wahrscheinlich dann immer mehr eine Rolle spielt. Dass ich werde müssen -, (.) ich mache es wirklich wie noch ein bisschen zu wenig, ich bin immer noch jemand, der gerne Bücher und so (-- schön anstreicht. [...] (.) ((lacht)) Aber ähm (-- das wird, (.) ja, dass man dann halt auch mit dem Internet sie recherchieren lässt. Eben bei uns ist das einfach noch nicht (-- da, es ist noch nicht (.) Fakt. (Baumann, 102–104)

Dieser Befund ist insbesondere zentral, wenn man ihn mit einem Ergebnis der vorausgegangene Maturand*innen-Befragung des Projektteams spiegelt: Über 60 Prozent der kurz vor der Maturprüfung befragten Schüler*innen gaben hier an,

„dass es ‚eher nicht‘ oder ‚gar nicht‘ zutrifft, dass sie in die Internetrecherche als Instrument zur Erschließung literarischer Texte eingeführt wurden. Dies ist ein erstaunlicher Befund, wenn man bedenkt, dass die Internetrecherche von über 80 Prozent der Schüler/innen immer oder oft für die selbständige Erschließung literarischer Texte herangezogen wird und damit mit großem Abstand das für die Schüler/innen wichtigste Hilfsmittel überhaupt darstellt.“ (Grossen & Seele, 2017, S. 232)

c) Anknüpfend daran kann auf der Basis der Lehrpersoneninterviews nun ein weiterer erstaunlicher Befund formuliert werden:

- 1) das Internet ist für Schüler*innen das wichtigste Hilfsmittel bei der prüfungsvorbereitenden selbstständigen Texterschließung;
- 2) Lehrpersonen nutzen ebenfalls für die Texterschließung und/oder Unterrichtsvorbereitung das Internet als Hilfsmittel;
- 3) Schüler*innen präsentieren häufig aus Hilfsmitteln mehr oder weniger unreflektiert „angeklebtes“ Wissen (Nydegger, 102), was der vorliegenden Interviewstudie zufolge bisher nur in wenigen Fällen dazu führt, dass Lehrpersonen eine fachspezifisch adäquate Hilfsmittelnutzung aktiv zum Gegenstand ihres Literaturunterrichts machen.

Es finden sich in den Interviews zwar viele Hinweise auf die Einschätzung des Gebrauchs von Hilfsmitteln seitens der Maturand*innen für die Texterschließung (vgl. Seele & Grossen, 2020); doch sind nur selten konkrete Hinweise zu finden, wie denn die Recherchefähigkeiten der Lernenden zu verbessern wären. Dieser Befund deckt sich mit

einer zentralen Erkenntnis aus der im Rahmen von SELiT durchgeführten Maturand*innenbefragung, in der Schüler*innen betonten, nicht oder nur wenig in die gezielte und fachspezifische Nutzung von Hilfsmitteln eingeführt zu werden (Grossen & Seele, 2017, S. 232). Stellvertretend für diese erkannte „schulische Lücke“ sei hier diese Äußerung zitiert:

die Weite des Internets, die -, (.) die einfach äh (-) schwierig ist. Das ist (.) vielleicht so eine Kompetenz, - etwas, das -, (.) das -, (.) das vielleicht auch Teil wäre, das ich eben wirklich einmal im Unterricht aufnehmen müsste. Dass wir wirklich einmal zusammen schauen, wie gehen wir mit dem um. Wie genau, (-) müsste ich noch gut überlegen, aber - ((lacht)) Aber fänd-, (-) wahrscheinlich ist es wirklich - etwas, das ich müsste -, (.) das -, (.) das man jetzt anfangen müsste. Wahrscheinlich schon hätte müssen. (---) Ja. (Blum, 308–326)

Wie bereits erwähnt, fehlt den interviewten Lehrpersonen gesichertes Wissen, wie ihre Lernenden bei SELiT effektiv vorgehen. Deshalb erstaunt es nicht, dass zwar zwölf von 21 Lehrpersonen sich zur Mediennutzung so oder ähnlich wie Frau Bucher äußern: „*Ich mache die Erfahrung, dass sie (.) zwar (---) verstehen, dass sie eigentlich jederzeit alles nachschauen können, (-) aber keinen Plan haben, wie.*“ (Bucher, 139–145) Das Grundproblem der Informationsverarbeitung der Lernenden benennen Lehrpersonen folgendermaßen: „*Und nachher dünkt mich einfach in dieser Flut von Informationen eben dann das herauszugreifen, was passt. Also das dünkt mich die Schwierigkeit.*“ (Baumann, 150–152)

Das Bemängeln einer offenbar beobachteten schwachen Methoden- und Medienkompetenz der Lernenden ist das eine, doch wie Abhilfe verschaffen? Wie kann man diese oben erwähnte „schulische Lücke“ füllen? Nur gerade zwei von 21 Lehrpersonen äußern sich konkret zur Schulung der Lernenden in Medienkompetenz, wobei die ausführliche Antwort von Herrn Müller sich explizit nicht auf die literaturbezogene Recherche bezieht:

Doch, (---) das mache ich, aber eben nicht literaturbezogen. Das sind dann mehr (.) ähm (.) im Rahmen (1s) ähm (.) eigentlich von Medien-, (.) Medienpädagogik. (1.5s) Ähm (.) kritisches Denken, (.) kritisches - (.) Also, es ist mehr dann (.) geschichtsinspiziert, (1s) dass ich dort ein Projekt habe, wo sie -, (1s) wo sie Recherchen machen müssen. (-) Ähm (2s) ja, (.) wo sie die -, (-) die kognitiven -, (3s) die kognitiven Prozesse lernen müssen. Also, (.) kritische (.) ähm (1s) eben die kognitiven Verzerrungen, die logischen Fehlschlüsse, die -, (.) die diesen Texten zugrunde liegen (1s) ähm (.) erproben müssen. (---) Das läuft aber nicht auf der Ebene (.) Literaturrecherche. (.) Mir reicht es auch an der Matur, (1s) wenn sie -, (---) wenn sie könn-, (.) wenn sie können -, (.) wenn sie einen Text gelesen haben und mit diesem Text umgehen können. (1s) Ähm (.) und wenn sie -, (.) wenn sie die Basisinformationen haben, dass sie den Text auch einbetten können. (1s) Also, (---) wenn sie ähm (-) wissen, dass E.T. Hoffmann etwas mit Romantik zu tun hat zum Beispiel. (1.5s) ((lacht)) (Müller, 70–71).

Lehrerin Neubrück regt folgende spirallcurricular aufgebaute Schulung in Mediennutzung an:

Ich mach mit ihnen ab der Quarta immer wieder mal Vergleiche, (-) seriöse Quellen und Internetquellen. Also wir vergleichen den Wiki-Artikel mit einem (---) Artikel aus einem literarischen Wörterbuch oder aus dem Kindler, (-) und dann noch irgendein (.) anderer Internetartikel und schauen, (---) woran merke ich, dass es Mist ist? (1s) Schon auf den ersten Blick, (-) und ähm, (---) worauf muss ich achten, wenn vielleicht das Ganze seriös erscheint? Also, wir machen es. Wir können natürlich nicht verhindern, (---) dass da auch mal irgendein Unsinn (-) verarbeitet wird. Mehr als darauf hinweisen, kann man nicht. (-) Ähm (.) die Internetrecherche ist vor allem bei den schwächeren Schülern (1s) ziemlich verbreitet, denn (1s) man soll's glauben oder nicht, aber sie sind immer noch (-) in gewissen Momenten hilflos einem Text gegenüber. (Neubrück, 30–32)

Dies sind, wie oben vermerkt, sehr seltene und deshalb auch nicht repräsentative Äußerungen. Von einer Didaktik der literaturbezogenen Internetnutzung für Sek. II sind wir

gemäß den 21 Interviews noch sehr weit entfernt. Hier öffnet sich ein weiteres Forschungsfeld.

5 Fazit

Wie bereits oben ausgeführt, liegt das Kernanliegen des vorliegenden Aufsatzes darin, für in der Lehramtsausbildung tätige Dozierende wie auch für in Ausbildung befindliche Studierende mit Studienziel Lehramt Deutsch Sek. II standortspezifische Faktoren der Lehrpersonenausbildung und Unterrichtspraxis im Schweizer Kanton Bern (stellvertretend für die Situation in der deutschsprachigen Schweiz) im Bereich Literaturdidaktik sichtbar zu machen, da es zu diesem Thema nach Wissen der Autorinnen bisher keine Studien gibt. Forschungsliteratur zum Thema stellt jedoch für die Fortentwicklung der Lehrpersonenausbildung ein wichtiges Desiderat dar. Die Relevanz der Aufarbeitung dieses Forschungsdesiderats zeigten wir mit der bereits in Kapitel 2 verwendeten Abbildung 1 auf. Lehrpersonenausbildung an Hochschulen und Schulen (z.B. in Praktika, ausgeübt durch mentorierende Lehrpersonen) und die Schulpraxis (wahrgenommen und gelebt einerseits durch die aktiven Fachlehrpersonen einer Schule und andererseits durch die Schüler*innen) sind aufs Engste miteinander verbunden, verzahnt. Denn Vorstellungen und berufsbezogene Überzeugungen (vgl. Reusser et al., 2011) davon, wie Schüler*innen effektiv für die komplexen Anforderungen der mündlichen Maturprüfung Deutsch üben können (d.h. welches die gängigen Praktiken von Schüler*innen bei der selbstorganisierten Texterschließung sind und welche weiteren Strategien es gäbe), erwerben Lehrpersonen selten nur im Hochschulstudium, sondern sowohl durch eigene Schüler*innenerfahrungen zu Schulzeiten als auch dann später erst durch Berufserfahrung und Beobachtung der Praktiken von Kolleg*innen (z.B. während der Schulpraktika in der Ausbildung). Der vorliegende Aufsatz kann daher das Erfahrungsspektrum angehender Lehrpersonen anreichern durch eine empirische Studie über die Übungspraxis in Berner Schulzimmern im Sek. II-Fach Deutsch bei der Vorbereitung der mündlichen Maturprüfung. Er ergänzt damit die individuellen Ansichten und Vorannahmen um eine empirisch-qualitative Übersicht. Für die Lehrpersonenausbildung wiederum bietet die vorliegende Studie einen Diskussions- und Reflexionshintergrund, um Ausbildungsinhalte in Ausbildungsseminaren und an Hochschulen einzuordnen. Als Praxisforschung stellt die Studie somit eine wichtige Brücke zwischen der Ausbildungspraxis auf der einen Seite und dem theoretisch-begrifflichen wissenschaftlichen Fachdiskurs auf der anderen Seite dar.

Wir sind uns bewusst, dass das Forschungsprojekt SEliT folgende Limitationen hat:

Im Rahmen des Projekts wurden lediglich die Gymnasien des Schweizer Kantons Bern untersucht. Somit beschreibt dieser Bericht vor allem die Situation in diesem Kanton. Vergleichsstudien aus anderen Kantonen oder auch anderen Ländern (Deutschland, Österreich) könnten die Ergebnisse ergänzen und abrunden. Das umfangreiche Material birgt jedoch vermutlich reichhaltige Ergebnisse, könnte also noch deutlich differenzierter ausgewertet werden. Auch konnte im Rahmen des Projekts nur an wenigen Stellen und punktuell ein Aufeinander-Beziehen von Ergebnissen aus der Schüler*innenstudie (Grossen & Seele, 2017; Seele & Grossen, 2020) und der Lehrpersonenbefragung, die Gegenstand dieses Aufsatzes ist, erfolgen.

Daraus ergeben sich folgenden Anschluss-Desiderate für die literaturdidaktische Forschung und die Ausbildung angehender Literatur-Lehrpersonen an Hochschulen und Seminaren:

Hilfreich wäre eine quantitative Anschlussstudie, die die im qualitativen Design identifizierten Fragestellungen und Themen präzisiert (z.B.: Wie viele Lehrpersonen thematisieren im Unterricht das Internet als Hilfsmittel? Mit welchem didaktisch-methodischen Zugang?), und auf Ebene der (wissenschaftlichen) Fachdidaktik Deutsch die Ausarbeitung einer fachspezifischen Mediendidaktik, die zunächst die Potenziale und

dann die Zugänge wissenschaftlich evaluiert, wie das Internet als fachspezifisches Hilfsmittel für die Literaturdidaktik und für den literarischen Interpretationsprozess nutzbar gemacht werden kann, ohne die individuellen und persönlichen Textzugänge Lernender zu verdecken.

Auch unter Schüler*innen verbreitete Print-Hilfsmittel (z.B. Lektürehilfen) sollten in ihrer Nutzung und Effizienz stärker erforscht werden.

Sofern analoge wie digitale Hilfsmittel in der Unterrichtspraxis stärker berücksichtigt würden, bräuchten die Schüler*innen zudem Unterstützung einerseits bei der Organisation und Verwaltung und andererseits bei der Nutzbarmachung recherchierter Informationen oder Interpretationsansätze, damit diese nicht als fremdes, „angeklebtes Wissen“ erscheinen, sondern von den Schüler*innen kritisch hinterfragt werden können und schließlich angemessen und authentisch in die Textinterpretation einfließen. Das würde für die Lehrpersonenausbildung bedeuten, Hochschulen und Seminare müssen ihre angehenden Literaturlehrpersonen ausbilden und befähigen, Informationen aus analogen und digitalen literaturbezogenen Hilfsmitteln (von *Wikipedia* bis *Kindler Literaturlexikon*) zu finden, zu überprüfen, einzuschätzen, zu verwalten und im Interpretationsprozess in die eigenen Wissensbestände zu integrieren, damit sie flexibel nutzbar sind und situationsangemessen in die Textinterpretation integriert werden können.

In diesem Sinne formulieren wir das folgende Fazit zu den drei von uns in Kapitel 1 aufgeworfenen Leitfragen:

*In welchen Bereichen sehen Lehrpersonen Bedarf, die Kompetenz ihrer Schüler*innen, literarische Texte selbstständig zu erschließen, durch Üben zu festigen und methodisch zu vertiefen?*

Da wir, wie bereits oben ausgeführt, davon ausgehen, dass die selbstständige Erschließung literarischer Texte eine übliche Praxis ist, kann sie von Schüler*innen anhand der Lektüre von sogenannten Interpretationshilfen (in analoger oder digitaler Form) nur unzureichend nachvollzogen oder erworben werden. Das sogenannte „Interpretieren“ selbstständig ausgewählter und vorgeschlagener Texte und die Demonstration der Kompetenz, für einen solchen selbstgewählten Text eine schlüssige Interpretation darlegen und vertreten zu können, bedarf vielmehr des praktischen Übens verschiedener Aspekte wie der flexiblen Anwendung und Übertragung von erworbenem (literaturwissenschaftlichem) Wissen auf neue, unbekannte Texte sowie des Übens von literarischen Gesprächen und Prüfungsgesprächen über Literatur (z.B. in Form von „mock exams“). Hervorzuheben ist dabei, dass literarische Gespräche (z.B. Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, 2010; Zabka, 2015) sich vom Setting her signifikant von Prüfungsgesprächen über Literatur unterscheiden, da erstere eben gerade keine Prüfungssituation darstellen (Freudenberg, 2012). Dennoch scheint für viele Lehrpersonen, wie unsere Erhebung zeigte, das literarische Gespräch als Form und Methode zur Vorbereitung des Prüfungsgesprächs genutzt zu werden.

Intensiv geübt wird bei der Vorbereitung der mündlichen Maturprüfung Deutsch auch die sogenannte Interpretationskompetenz, wobei die befragten Lehrpersonen keinen einheitlichen Interpretationsbegriff haben. Wie dies im Einzelnen von den Befragten verstanden und geübt wird, wurde im Kapitel 4.1 beschrieben.

Zusammenfassend ist zur ersten Leitfrage festzuhalten, dass das Format der mündlichen Maturprüfung Deutsch viel Eigenständigkeit, Selbstorganisation und Transferkompetenzen in Bezug auf das angeeignete literarische Wissen, d.h. eine entwickelte Interpretationskompetenz, von den Schüler*innen fordert. Hier also sehen die Lehrpersonen Bedarf, die Kompetenzen der Schüler*innen zu fördern und zu erweitern. Und diese Anforderung fordert wiederum von den *angehenden* Sek. II-Lehrpersonen, dass sie diesen komplexen Prüfungsvorbereitungsprozess ihrer Schüler*innen kompetent begleiten *lernen* müssen. Dies ist eine wichtige Aufgabe in der Phase der Lehrpersonenaus-, aber auch der -weiterbildung.

*Welche Konsequenzen für den Unterricht leiten Lehrpersonen aus der vermuteten Methodenkompetenz ihrer Schüler*innen im Bereich selbstorganisierter literarischer Texterschließung ab?*

Für Lehrpersonen bedeutet die Begleitung der Schüler*innen in dem oben beschriebenen vierjährigen Literaturunterricht im Hinblick auf die mündliche Maturprüfung, dass sie nicht nur das selbstständige Erschließen literarischer Texte im Unterricht üben, sondern die „Janusköpfigkeit“ des literarischen Gesprächs wie auch des Prüfungsgesprächs über Literatur zwischen „subjektive[r] Involviertheit und genaue[r] Textwahrnehmung“ (Zabka, 2015, S. 170) beachten. Dabei sind literaturbezogene Kompetenzen (z.B. Beschreibung, Analyse, Interpretation, historische Einordnung) gleichermaßen gefragt wie situationsangemessene Gesprächsformen (situationsangemessen sowohl im Unterrichts- als auch im Prüfungsgespräch). Aus den oben beschriebenen thematisch ähnlichen, jedoch formal unterschiedlichen Gesprächssituationen ergibt sich, dass „situationsangemessen“ für Schüler*innen bedeutet, sich vor allem im Prüfungsgespräch „systemintelligent“ zu verhalten (vgl. Kap. 3.4). Sie taxieren also ganz bewusst die Präferenzen und berufsbezogenen Überzeugungen (vgl. Kap. 3.5) der sie durch die Sek. II begleitenden und das Prüfungsgespräch durchführenden Lehrperson, um ein optimales Prüfungsergebnis zu erzielen. Aus der Perspektive der Lehrpersonenausbildung ist es daher wichtig, dass dieses „systemintelligente Verhalten“ (und zwar nicht nur von Schüler*innen, sondern durchaus auch von Lehrpersonen selbst) in der Ausbildung thematisiert und reflektiert wird, sodass frühzeitig ein Bewusstsein für den Zusammenhang von berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonen und systemintelligentem Verhalten geschaffen wird. Ein Ziel dieses Aufsatzes war es in dem Zusammenhang, die Praxis und Verfahren, aber auch die spezifischen Herausforderungen (Kap. 4.2) erfahrener aktiver Lehrpersonen für Lehramtsstudierende und Lehrpersonen in Ausbildung/im Praktikum zugänglich machen.

Welche Konsequenzen lassen sich aus den Erfahrungen und Überzeugungen aktiver Lehrpersonen für die Lehrpersonen-Ausbildung ableiten?

Aus dem Forschungsprojekt SELiT lassen sich folgende Konsequenzen und Empfehlungen für die literaturdidaktische Ausbildung von Deutsch-Lehrpersonen in Schulen, Hochschulen und Seminaren ableiten:

- 1) Wir erachten die Verankerung und damit die Behandlung der genannten zentralen Begriffe und Konzepte der selbständigen Erschließung literarischer Texte, des Prüfungsgesprächs über Literatur (in Abgrenzung zum literarischen Unterrichtsgespräch), des Übens, der Systemintelligenz und der berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonen für zentral, da sie angehenden Lehrpersonen helfen können, literaturdidaktische Theorie mit den Anforderungen der Unterrichtspraxis besser zu verknüpfen – gerade im für Junglehrpersonen schwierigen Übergang von der Hochschulausbildung ins Schulzimmer.
- 2) Ausgehend davon halten wir es für wichtig, dass Lehrpersonen in Ausbildung Impulse erhalten, sich ihre eigenen berufsbezogenen Überzeugungen zu literarischen Texten, literarischem Lernen und Interpretieren bewusst zu machen, sie kritisch zu hinterfragen und sie im Austausch mit anderen angehenden und auch bereits im Beruf stehenden Lehrpersonen zu diskutieren.
- 3) Darüber hinaus erachten wir es als wichtig, dass angehende Lehrpersonen während ihrer Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule lernen, im Unterricht ihren Schüler*innen offenzulegen, mit welchen literaturwissenschaftlichen Methoden sie zu welchen Textinterpretationen kommen (vgl. Kap. 3.1). Der literarische Interpretationsprozess sollte für die Schüler*innen transparent und nachvollziehbar sein. Damit einher geht die Erkenntnis auf Seiten der Lehrenden wie auch der Lernenden, dass die Mehrdeutigkeit literarischer Texte deren (literarische) Eigenart geradezu ausmacht. Lehrpersonen sollten also nicht nur eine „fertige“ Interpretation vorlegen/

ablegen, sondern selbst den Prozess demonstrieren. Dieses Vorgehen sollte bereits bei Studierenden geschult werden, damit sie Schüler*innen das Vorgehen bewusst demonstrieren können und die Schüler*innen Gelegenheiten zum mimetischen Lernen haben. Damit erhalten sie Lern- und Übungsmöglichkeiten, die ihnen Schulbücher und Lektürehilfen nicht bieten können.

- 4) Angehende Lehrpersonen/Lehrpersonen in Ausbildung sollten lernen, die Spezifika von literarischen Unterrichtsgesprächen und Prüfungsgesprächen über Literatur zu unterscheiden, und sie sollten das zieloptimale Gesprächsverhalten in beiden Situationen erlernen/üben. Ohne eine Thematisierung und Reflexion von Prüfungsgesprächen über Literatur im Rahmen der Ausbildung würde das situationsangemessene Verhalten in Prüfungsgesprächen lediglich informell an Junglehrpersonen weitergegeben (durch Beisitz an Maturprüfungen), bevor eine Junglehrperson die erste eigene Maturklasse bekommt.
- 5) SEliT hat eine Diskrepanz offengelegt zwischen der faktisch hohen Relevanz der Internetrecherche für Schüler*innen beim selbstorganisierten Vorbereiten auf die mündliche Maturprüfung Deutsch und der geringen Thematisierung (geschweige denn des Übens) fachspezifischer Internetnutzungsmöglichkeiten im schulischen Literaturunterricht. So gestand im Rahmen unserer Befragung mehr als die Hälfte der befragten Lehrpersonen kritisch ein, die fachspezifische Internetnutzung mit den Schüler*innen zu wenig zu üben. Hier sollte die Lehrpersonenausbildung ansetzen und angehende Lehrpersonen befähigen, Möglichkeiten digitaler Medien adäquat einzubeziehen.

Literatur und Internetquellen

- Abraham, U. & Müller, A. (2009). Aus Leistungsaufgaben lernen. *Praxis Deutsch*, 36 (214), 4–12.
- BKD BE (Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern). (2021). *Weisungen für die Durchführung der gymnasialen Maturitätsprüfungen*. Kanton Bern. <https://www.bkd.be.ch/content/dam/bkd/dokumente/de/themen/bildung/mittelschulen/kommisionen-und-konferenzen/ams-weisungen-mp-pruefungsablauf-pruefungsumfang-a-b-2021.pdf>
- Brinkmann, M. (2011). Üben. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 140–146). Kohlhammer.
- ERZ BE (Erziehungsdirektion des Kantons Bern). (2005). *Lehrplan 2005*. https://www.erz.be.ch/erz/de/index/mittelschule/mittelschule/gymnasium/lehrplan_maturitaetsausbildung/lehrplan-2005.assetref/dam/documents/ERZ/MBA/de/AMS/ams_klm_gesamtdokument.pdf
- ERZ BE (Erziehungsdirektion des Kantons Bern). (2014). *Maturitätsprüfungen – fachspezifische Weisungen Deutsch (Erstsprache)*. https://www.erz.be.ch/erz/de/index/mittelschule/mittelschule/gymnasium/maturitaetspruefungen/weisungen_maturitaetspruefungen.assetref/dam/documents/ERZ/MBA/de/AMS/ams_weisungen_mp_deutsch_erstsprache_2014.pdf
- Freudenberg, R. (2012). *Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte. Eine qualitativ-empirische Untersuchung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94137-0>
- Grossen, G. & Seele, K. (2017). Vorgehensweisen von Berner Maturandinnen und Maturanden bei der selbstgesteuerten Aneignung literarischer Texte. Einblicke in ein aktuelles Forschungsprojekt. In C. Dawidowski, A. Hoffmann & A. Stolle (Hrsg.), *Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte* (S. 221–236). Peter Lang.

- Heins, J. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse. In J. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung* (S. 305–323). Schneider Hohengehren
- Kepser, M. & Abraham, U. (2016). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Erich Schmidt.
- Klewin, G., Holler-Nowitzki, B. & Koch, B. (2021). Ist das schon Praxisforschung? Hochschuldozentinnen forschen zum Praxissemester. *PFLB – PraxisForschung-Lehrer*innenBildung*, 3 (1), 1–18. <https://doi.org/10.11576/pflb-4349>
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2007). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. VS
- Maag-Merki, K. (2005). Wissen, worüber man spricht. Ein Glossar. *Friedrich Jahresheft*, 22, 12–13.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktual. u. überarb. Aufl.). Beltz.
- Pieper, I. & Wieser, D. (2018). Poetologische Überzeugungen und literarisches Verstehen. *Leseräume*, 5 (4), 108–124.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch zur Forschung im Lehrberuf* (S. 642–661). Waxmann.
- Rosebrock, C. (2017). Sachtexte, literarische Texte: Zwei Lesehaltungen. *Der Deutschunterricht*, 69 (3), 2–9.
- Scherf, D. & Werner, S. (2017). Pädagogische Praktiken im Literaturunterricht. Zum Wert des Übens von Literaturunterricht. In C. Dawidowski, A. Hoffmann & A. Stolle (Hrsg.), *Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte* (S. 199–218). Peter Lang.
- Seele, K. & Grossen, G. (2020). „Herauspicken“, „Zusammensetzen mit Eigenem“, „Kombinieren“: Hilfsmittelnutzung für die selbständige Erschließung literarischer Texte und systemintelligente Prüfungsvorbereitung im Zusammenhang der Berner mündlichen Maturprüfung Deutsch. In S. Susteck (Hrsg.), *Erschriebene Kultur. Schulische Lektürehilfen zwischen Literaturwissenschaft, Didaktik und Empirie* (S. 181–210). Klinkhardt.
- Spinner, K. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 200 (33), 6–16.
- Spinner, K. (2015). Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? *Leseräume*, 2 (2), 188–194.
- Steinbrenner, M. & Wiprächtiger-Geppert, M. (2010). Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. *leseforum.ch*, 3, 1–15. <https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/434/verstehen-und-nicht-verstehen-im-gespraech.pdf>
- Weinert, F.E. (1999). Die fünf Irrtümer. *Psychologie heute*, 6, 28–34.
- Wieser, D. (2012). Die Vermittlung fachlichen Wissens: Praktisches professionelles Wissen und epistemologische Überzeugungen. In I. Pieper & D. Wieser (Hrsg.), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation* (S. 135–151). Peter Lang.
- Wulf, C. (2015). *Bilder des Menschen: Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur*. transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839429495>
- Zabka, T. (2015). Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. *Leseräume*, 2 (2), 169–187.

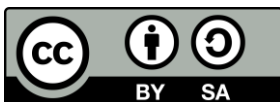
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Seele, K. & Grossen, G. (2023). „Immer, immer, immer wieder üben.“ Eine Berner Lehrpersonen-Perspektive auf die Praxis des Übens im Kontext der selbständigen Erschließung literarischer Texte und Konsequenzen für die Lehrpersonen-Ausbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (1), 76–101. <https://doi.org/10.11576/pflb-6214>

Online verfügbar: 13.03.2023

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>