

SLLD (B) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
BÄNDE

Literar- und medienästhetisches Lernen

Zum Praxisbezug fachdidaktischer
Forschungspraktiken

Stefan Emmersberger &
Christel Meier
(Hrsg.)

BAND **15**

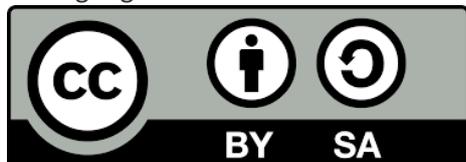
Literar- und medienästhetisches Lernen

Zum Praxisbezug
fachdidaktischer Forschungspraktiken

Christel Meier & Stefan Emmersberger (Hrsg.)

Open Access verfügbar unter
<https://doi.org/10.46586/SLLD.338>

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt, jedoch in der vorliegenden Form unter der Creative Commons Lizenz CC BY-NC-SA „Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ veröffentlicht.



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-96955-043-4 (digital)

ISSN: 2701-0600 (digital)

DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.338>

Redaktionen

SLLD (z) ZEITSCHRIFT FÜR
SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK

Jörn Brüggemann
Jochen Heins
Miriam Morek
Juliane Stude

SLLD (B) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
BÄNDE

Steffen Gailberger
Katrin Kleinschmidt-Schinke
Michael Krelle
Nicole Masanek
Tobias Stark
Swantje Weinhold
Thomas Zabka

SLLD (E) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
EINFÜHRUNGEN

Cornelius Herz
Birgit Mesch
Björn Rothstein
Caroline Schuttkowski

SLLD (U) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
UNTERRICHTSVORHABEN

Juliane Dube
Nadine Hoff
Magdalena Kißling
Boris Körkel
Kirsten Schindler
Benjamin Uhl
Johannes Wild
Heike Wirthwein

Beirat

Cordula Artelt (Bamberg)
Michael Becker-Mrotzek (Köln)
Albert Bremerich-Vos (Essen)
Christian Dawidowski (Osnabrück)
Ricarda Freudenberg (Weingarten)
Christine Garbe (Köln)
Ingrid Gogolin (Hamburg)
Cornelia Gräsel (Wuppertal)
Elke Grundler (Ludwigsburg)
Matthias Hölzner (Essen)
Michael Kämper-van den Boogaart (Berlin)
Beate Leßmann (Kiel)
Christine Pauli (Fribourg)
Susanne Prediger (Dortmund)
Susanne Riegler (Leipzig)
Knut Schwippert (Hamburg)
Torsten Steinhoff (Siegen)
Maja Wiprächtiger-Geppert (FHNW Windisch)
Arne Ziegler (Graz)
Evelyn Ziegler (Essen)

Inhalt

Christel Meier & Stefan Emmersberger

- Praxisbezug als zentrale politische Dimension von Deutschdidaktik.
Überlegungen zum Verhältnis von Wissenschaft und Unterrichtspraxis 3

Interventionsstudien

Jörn Brüggemann, Volker Frederking, Benjamin Nagengast & Ulrich Trautwein

- Die Bedeutung von Subjektivität und Emotionalität in Gesprächen über Literatur
im Deutschunterricht (SEGEL). Praxisbezüge im Fokus anwendungsorientierter
literaturdidaktischer Grundlagenforschung 20

Wolfgang Bay

- Lese- und Literaturdidaktik als anwendungs- und nutzenorientierte Grundlagen-
wissenschaft. Ökologische Validität und Praktikabilität als Konstrukte literatur-
und lesedidaktischer Forschung 38

Rekonstruktive Studien zu Lehrkräfteprofessionalisierung und Aufgabenkultur

Florian Hesse

- Praxisbezüge in der Unterrichtsqualitätsforschung. Am Beispiel einer Videostudie
zur Qualität von Literaturunterricht im Praxissemester 58

Daniela Matz

- Die Inhaltsangabe und ihre schreib- und literaturdidaktische Neukonzeption.
Überblick über ein Forschungsdesign und seine theoretischen Grundlagen 82

Jan M. Boelmann & Lisa König

- Warum Literatur lesen? Literarische Sinndeutungen zwischen Bewertungspraxis
und Plausibilitätsanspruch 103

Rekonstruktive Studien zur Nutzung von Lernangeboten durch Schüler*innen*Mark-Oliver Carl*

Geschichtsbilder und Kontextualisierungen literarischer Texte. Ein Vergleich von Laut-Denk-Daten von Schüler*innen und Studierenden mit Unterrichtsmaterialien zu Heinrich Böll und Bertolt Brecht 125

Kristina Krieger & Julia Weiss

„Das ging so schnell, man kann gar nicht mehr alles zusammenfassen von den kleinen Momenten.“ Theateraufführungen als Lerngegenstände im Deutschunterricht 144

Stefanie Granzow

Wie Neunt- und Zehntklässler*innen sich einen Comic in gesellschaftlich-politischer Hinsicht aneignen. Eine Untersuchung von Anschlusskommunikationen 160

Jennifer Witte

Systemwechsel? – Von der Schule an die Universität. Die Entwicklung von Lesewertungen und ihre Implikationen für die Hochschuldidaktik 175

Christel Meier & Stefan Emmersberger

Praxisbezug als zentrale politische Dimension von Deutschdidaktik

Überlegungen zum Verhältnis von Wissenschaft und Unterrichtspraxis

Abstract

Der Beitrag versteht Praxisbezug als zentrale politische Dimension von Deutschdidaktik. Es wird ein Referenzrahmen für die Einordnung fachdidaktischer Studien vorgestellt, in dessen Zentrum das „Kaskadenmodell“ der Unterrichtsforschung nach Krauss et al. (2020) steht, das eine idealtypische Wirkungskette von professionellen und situationsbezogenen Kompetenzen der Lehrkräfte über deren Unterrichtsperformanz und die Aufgabennutzung durch die Lernenden bis zur Erreichung von Unterrichtszielen annimmt. Eingebettet sind diese Zusammenhänge in das gesellschaftspolitische Handlungsfeld Deutschunterricht und Lehrkräftebildung. Transdisziplinäre fachdidaktische Forschung bewegt sich dabei in der Schnittmenge fachlicher, kulturwissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Diskurse und kann rekonstruktiv und/oder konstruktiv erfolgen. Der Theorie-Praxis-Transfer kann dabei stärker top-down oder bottom-up ausgerichtet sein. Auch methodologisch verschiedenartige Studien lassen sich so hinsichtlich einzelner oder mehrerer Aspekte des Referenzrahmens einordnen und gewinnbringend aufeinander beziehen.

Keywords

Praxisbezug, Theorie-Praxis-Transfer, Politik und Deutschunterricht, Transdisziplinarität, Kaskadenmodell der Unterrichtsforschung

Abstract

The article conceptualises practical relevance as a central political dimension of teaching German language and literature. As a frame of reference for the classification of studies in the field of teaching German language and literature, a model is presented that is based on the “cascade model” according to Krauss et al. (2020), which conceives the relationship between teacher competences, teaching performance, the use of tasks by the students and teaching goals as an idealized chain of effects. These relations are embedded in the socio-political field of teaching and teacher training. Transdisciplinary research on teaching language and literature operates at the overlap of subject-specific, cultural-scientific and social-scientific discourses and can take a reconstructive and/or constructive approach. The transfer between theory and practice can vary between top down and bottom up. Thus even methodologically different studies can be categorised in regard to individual or several aspects of the presented frame of reference and fruitfully related to each other.

Keywords

Practical Relevance, Transfer between Theory and Practice, Politics and Teaching German Language and Literature, Transdisciplinarity, Cascade Model

1 | Dimensionen des Politischen in Literatur- und Mediendidaktik

In den Ergebnissen der PISA-Studie 2022 zeigt sich bei deutschen Schüler*innen eine deutlich negative Tendenz (vgl. im Überblick Lewalter et al., 2023). Beim Lesen lag der Mittelwert 2022 sogar unter dem Punktwert von 2000 (vgl. Heine et al., 2023, S. 151), und Deutschland befindet sich lediglich in der „Negativ-Rangreihe“ der Staaten mit signifikanten Zunahmen schwacher Lesender „im oberen Drittel“ der OECD-Staaten. Im Vergleich zu 2012 erreichten 11 % mehr Jugendliche nur untere Kompetenzstufen (Heine et al., 2023, S. 154). In der Presse wird daher in Anlehnung an den sogenannten PISA-Schock von 2001 bereits von einem *zweiten* PISA-Schock gesprochen (vgl. z. B. DIPF, 2023). Als mögliche Gründe für diese alarmierenden Ergebnisse werden unterschiedliche Punkte diskutiert, nicht zuletzt auch die Schulschließungen im Zusammenhang mit Corona und der anscheinend nur bedingt erfolgreiche Online-Unterricht. Allerdings zeichnet sich diese negative Tendenz bezüglich der Leseleistungen schon seit 2015 ab (Heine et al., 2023, S. 151). Vor diesem Hintergrund wird die Frage immer dringlicher, wie erfolgreich die bildungspolitischen Maßnahmen der jüngeren Vergangenheit tatsächlich sind und inwiefern es in den letzten zwei Jahrzehnten gelungen ist, die Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung in Form eines evidenzbasierten Lehrens und Lernens in die Unterrichtspraxis zu transferieren.

An den Schockwellen der PISA-Ergebnisse und den damit verbundenen Anstrengungen verschiedener mit Bildung befasster Akteur*innen lassen sich wie in einem Brennglas zentrale Dimensionen des Politischen beobachten, die für die Deutschdidaktik Relevanz besitzen: Die Schlüsselkompetenz Lesen gilt als bedeutender Standortfaktor für ein auch wirtschaftlich erfolgreiches Deutschland und als Bedingung für kulturelle Teilhabe. Politische Akteure haben also ein hohes Interesse, über Bildungsstandards, Bildungspläne, Reformen der Lehrkräftebildung oder die Vergabe von Forschungsmitteln eine Leistungsverbesserung auf diesem Feld herbeizuführen. Die Deutschdidaktik sieht sich hohen Erwartungen bezüglich der Lehrkräftebildung und der Erforschung evidenzbasierter Förderverfahren gegenüber, was regelmäßig zu fachpolitischen Diskussionen bezüglich fachlicher Inhalte oder fachdidaktischer Forschungsmethodik führt. Solche und andere *Dimensionen des Politischen* waren Gegenstand des 22. Symposiums Deutschdidaktik 2022 in Wien (vgl. im Detail SDD, 2022a). So heißt es gleich zu Beginn der Themabeschreibung: „Die Deutschdidaktik ist von unterschiedlichen Dimensionen des Politischen durchdrungen: sei es durch ihre spezifischen Gegenstände, Methoden und Ziele, sei es durch ihre theoretischen Positionierungen, sei es durch ihre inter- und transdisziplinäre Ausrichtung.“ (SDD, 2022a) Als mögliche Dimensionen werden unter anderem politische Bildung, kommunikative Kompetenzen, Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt, potenzielle und reale Vermittlungskulturen in Schule und Hochschule sowie die historisch-kritische Selbstreflexion des Fachs ausgeführt. Am Ende verspricht die Themabeschreibung eine „facettenreiche Standortbestimmung der Deutschdidaktik“ (SDD, 2022a), wobei die Perspektiven einer politischen Sprach-, Literatur- und Mediendidaktik in den Blick genommen werden sollen.

Die zwölfte Sektion mit dem Titel *Literar- und medienästhetisches Lernen*, aus der dieser Band entstanden ist, fokussierte aus der Perspektive von Literatur- und Mediendidaktik die politischen Implikationen sowohl von Konzeptionen und Unterrichtsmethoden als auch von Forschungsmethodik (vgl. im Detail SDD, 2022b). Dabei lässt sich das jeweilige Verständnis des

Politischen anhand zentraler systemischer Felder noch einmal genauer auffächern und präzisieren (vgl. Abbildung 1).



Abb. 1: Dimensionen des Politischen im Hinblick auf literar- und medienästhetisches Lernen

Liegt der Schwerpunkt zum Beispiel auf der pädagogischen Praxis und dem Umgang mit Heterogenität, kann man von einer *schulpolitischen* Dimension sprechen. Kommen primär die Lehrkräftebildung und der Forschungstransfer in den Blick, geht es eher um *Hochschulpolitik*. Rücken beispielsweise Inter- und Transdisziplinarität samt Forschungsmethodik in den Vordergrund, ist insbesondere eine *fachpolitische* Dimension angesprochen. *Gesellschaftspolitische* Relevanz bzw. eine politische Dimension im engeren Wortsinn liegt bei Themen wie politischer Bildung, Demokratieerziehung oder Persönlichkeitsbildung vor. Diese Aufzählung an systemischen Feldern ist selbstredend nicht erschöpfend. Sie zeigt aber die Komplexität des Tagungsthemas und die Vielfalt an politischen Dimensionen, die es zu bedenken gilt (vgl. hierzu zusammenfassend auch Hesse & Witte, 2023, S. 3–4).

Dessen bewusst wollen wir dennoch den Versuch wagen, einen kleinsten gemeinsamen Nenner für literar- und medienästhetisches Lernen zu formulieren, auf den sich die verschiedenen politischen Dimensionen beziehen lassen. Aus unserer Sicht ist dieser das kulturelle Handlungsfeld unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Lernens mit Literatur in verschiedenen medialen Formen. Zumindest im Bereich der Didaktik sind Fachpolitik und Hochschulpolitik in letzter Konsequenz auf dieses Praxisfeld ausgerichtet und gesellschaftspolitische Wirkung entsteht letztlich aus diesem.

Wie zentral der Praxisbezug in der aktuellen bildungswissenschaftlichen (und bildungspolitischen) Diskussion ist, zeigt auch das Thema der GEBF-Tagung von 2024, das *Bildung verstehen – Partizipation gestalten – Transfer gestalten* lautet. Hier wird insbesondere unter dem letzten Punkt betont, dass für die Weiterentwicklung des Bildungssystems Transferprozesse essenziell sind:

Damit sich unsere Bildungsgesellschaft weiter entwickeln und den heutigen Anforderungen aus Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft begegnen kann, gilt es den Austausch von Expertise zwischen den verschiedenen Akteur:innen im Bildungssystem zu stärken, neue Erkenntnisse sichtbar zu machen und diese in ko-konstruktiver Art in Bildungsangebote zu implementieren sowie die Wirkung der Dissemination zu analysieren. So lässt sich mittels Transferprozessen nicht nur Bildung besser verstehen, sondern auch Partizipation erreichen. (GEBF, 2024)

Wie sich der Praxisbezug deutschdidaktischer Forschung bei der „Vielfalt“ (Hesse & Witte, 2023, S. 1) von Themen, methodischen Zugangsweisen und Forschungsinteressen systematisieren lässt, soll im Folgenden skizziert werden.

2 | Zum Praxisbezug deutschdidaktischer Forschung

Die folgende Abbildung, die das literaturdidaktisch adaptierte „Kaskadenmodell“ der Unterrichtsforschung nach Krauss et al. (2020) in das gesellschaftspolitische Handlungsfeld Deutschunterricht und Lehrkräftebildung einbettet, veranschaulicht das Gesamtgefüge des Praxisbezugs fachdidaktischer Forschung.

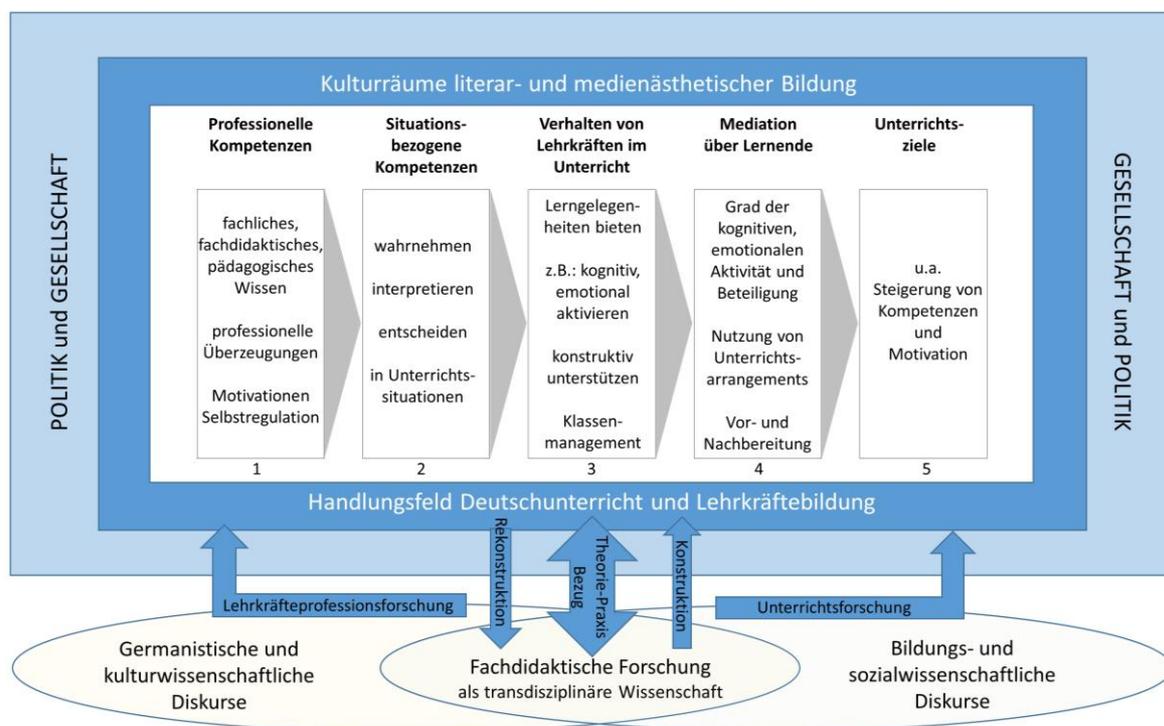


Abb. 2: Aspekte der Praxisorientierung fachdidaktischer Forschung in Bezug auf das nach Krauss et al. (2020) adaptierte „Kaskadenmodell“¹

Im Zentrum des Handlungsfelds Deutschunterricht und Lehrkräftebildung stehen Aspekte der Lehrkräfteprofessionalität und des Unterrichts mit seinem Anregungspotenzial für Lernende, die dieses individuell unterschiedlich für ihre kognitive und emotionale Entwicklung nutzen (Helmke, 2009, S. 73). Die idealtypischen Zusammenhänge dieser Praxisaspekte werden im „Kaskadenmodell“ von Krauss et al. (2020) schlüssig dargestellt, weshalb es in unserem Modell die zentrale Referenz bildet (vgl. Abschnitt 2.1). Eingebettet ist das Unterrichtsgeschehen in verschiedenste „Kulturräume“ (Kepser, 2013, S. 57) literar- und medienästhetischer Bildung, die vom schulischen Klassenzimmer und dem universitären Hörsaal bis zu Lernorten wie Literaturhäusern oder Theatern reichen. Dieses Gesamtgefüge steht schließlich in einer komplexen

¹ In Anlehnung an Hesse (2024, S. 154) wurden in den Säulen 3 und 4 die „emotionale“ Aktivierung und Beteiligung ergänzt, da diese insbesondere für das literar- und mediendidaktische Feld zentral sind.

Wechselbeziehung mit gesellschaftlichen und politischen Diskursen, Bedingungen und Akteur*innen.

Fachdidaktische Forschung bezieht sich auf diese Kulturräume bzw. Handlungsfelder sowohl rekonstruktiv, indem verschiedene Praxisaspekte oder praxisrelevante Grundlagen erforscht werden, als auch konstruktiv, wenn z. B. didaktische Konzeptionen oder Zielsetzungen für die Praxis entwickelt werden (vgl. Abschnitt 2.2). Dabei ist fachdidaktische Forschung stets transdisziplinär, insofern sie neben ihren fachwissenschaftlichen Kernkompetenzen weitere fachliche Bezüge und Methoden integriert. Diese können im Fall der Literatur- und Mediendidaktik kulturwissenschaftlicher Natur sein und/oder sozial- und bildungswissenschaftlich. Die Schnittmenge zwischen diesen Diskursen spannt sozusagen den Forschungsraum auf, in dem sich die inhaltlich und methodisch vielfältige deutschdidaktische Forschung bewegt (vgl. Abschnitt 2.3). Schließlich ist mit der Praxisorientierung fachdidaktischer Forschung immer auch die Frage verbunden, wie ein gelungener Theorie-Praxis-Bezug aussehen kann (vgl. Abschnitt 2.4).

Diese insgesamt vier Aspekte des Modells sollen im Folgenden näher betrachtet werden.

2.1 | Das „Kaskadenmodell“ der Unterrichtsforschung als Referenzrahmen für den Praxisbezug fachdidaktischer Forschung

Um die verschiedenartigen Praxisbezüge in der deutschdidaktischen Forschung zu systematisieren, greifen wir als Referenzrahmen auf das „Kaskadenmodell“ der Unterrichtsforschung zurück. Dieses von Krauss et al. (2020) entwickelte Modell verbindet Aspekte der Lehrkräfteprofessionalität (vgl. Shulman, 1986, 1987; Krauss, 2020, S. 155–156) sowie der situationspezifischen Performanz, in der sich Kompetenzen äußern (vgl. Blömeke et al., 2015), u. a. mit dem Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke (2009, S. 73). Der in dem Modell veranschaulichte prototypische Wirkungsverlauf beginnt in Säule 1 mit Aspekten der „professionellen Kompetenz“ (Lindl et al., 2023, S. 7) von Lehrkräften, wie sie in der COACTIV-Studie (vgl. Kunter & Voss, 2011) konzipiert wurden. Dazu gehören Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, Überzeugungen, Motivation und Selbstregulation. Die zweite Säule bezieht sich auf „situationsspezifische Kompetenzen“ (Lindl et al., 2023, S. 7), wobei professionelle Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtssituationen und die damit verbundenen Entscheidungen nach Blömeke et al. (2015) im Fokus stehen. Die dritte Säule betrifft die „Unterrichtsperformanz“ (Lindl et al., 2023, S. 7) von Lehrkräften unter Bezug auf grundlegende Aspekte von Unterrichtsqualität wie die kognitive Aktivierung, die konstruktive Unterstützung der Lernenden und die Klassenführung (vgl. z. B. Praetorius et al., 2018). Dass diese Lerngelegenheiten von Lernenden auch genutzt werden müssen, also über diese mediiert werden, berücksichtigt die an Helmkes (2009) Angebots-Nutzungs-Modell orientierte vierte Säule, die der fünften Säule zur Erreichung von Unterrichtszielen wie Kompetenzentwicklung oder Motivation der Schüler*innen vorgeschaltet ist (vgl. im Überblick auch Lindl et al., 2023, S. 2–9; Schilcher & Rader, 2022, S. 74–75). Dabei ist anzumerken, dass es sich bei den skizzierten Wirkzusammenhängen, die graphisch durch die Pfeile zwischen den Säulen symbolisiert werden, um „eine theoretisch idealisierte, plausible Wirkungskette“ (Lindl et al., 2023, S. 9) handelt, deren komplexes Gefüge bislang nur in der Mathematikdidaktik bezüglich vier der fünf Säulen anhand der COACTIV-Daten empirisch untersucht wurde (Säule vier wurde dabei nicht berück-

sichtig). Dabei weist ein entsprechendes Strukturgleichungsmodell insgesamt zwar einen zufriedenstellenden Modellfit und eine Varianzaufklärung von 90 % auf, die Mediationshypothesen bestätigen sich darin aber kaum (vgl. Krauss et al., 2020, S. 324).² Wie genau die verschiedenen Säulen direkt oder auch indirekt zusammenwirken, stellt derzeit für alle Fachdidaktiken ein zentrales Forschungsdesiderat dar.

Gleichwohl eignen sich die beschriebenen fünf Säulen sehr gut zur Strukturierung der Praxis des häufig beschworenen „Handlungsfeld[s] Deutschunterricht“ (Bremerich-Vos, 1993; Ivo, 1975; Rupp, 2016, S. 190; Wieser, 2016, S. 131). Wenn z. B. Ossner (2016, S. 153) wiederholt betont, dass die Deutschdidaktik Lehrkräfte in die Lage versetzen müsse, aufgrund transparenter Modelle, „valide[r] Konstrukte“ und Konzeptionen „begründbare Entscheidungen“ zu treffen, so zielt diese Forderung sowohl auf deren Professionswissen ab als auch auf situationsspezifische Kompetenzen und die Unterrichtsperformanz. Sein Plädoyer dafür, dass solche Modelle nicht starr auf alle Lerngruppen gleichermaßen bezogen werden können (vgl. Ossner, 2016, S. 164), trägt der Nutzung dieser Lernangebote durch Schüler*innen Rechnung, die durch die verschiedensten schüler*innenseitigen Faktoren bedingt ist.

Diese Wirkzusammenhänge beziehen sich jedoch nicht nur auf schulische Kontexte, sondern auch auf Kontexte der Lehrkräftebildung in den verschiedenen Ausbildungsphasen (z. B. Hochschuldidaktik) und auf außerschulische Bildungszusammenhänge. Lehr-Lernprozesse, wie sie im Kaskadenmodell dargestellt sind, sind „Bestandteile des soziokulturellen Subsystems der Gesellschaft“, wie Kreft (1982, S. 152) es formuliert, bzw. Teil von „Kulturräumen“ (Kepser, 2013, S. 57), die sich historisch wandeln und die in Wechselwirkung mit gesellschaftlichen und politischen Parametern stehen. Der „Adressat deutschdidaktischer Forschung“ ist dabei letztlich, wie Rupp (2016, S. 190) zu Recht betont, die „Gesellschaft“. Zugleich stellen Gesellschaft und Politik aber auch beständig Anforderungen an die Deutschdidaktik. So steuern und bündeln z. B. BMBF-Ausschreibungen oder Förderlinien von Stiftungen (Mercator, Bosch etc.) fachdidaktische Forschungsbemühungen durch entsprechende Drittmittelzuweisungen mit einem vorgegebenen gesellschaftlichen Fokus. Vice versa nehmen Forschende z. B. über Gremien wie die *Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz* (SWK) Einfluss auf die Bildungspolitik, sie beraten bei der Erstellung von Bildungsstandards und Curricula.

2.2 | Praxisbezogene fachdidaktische Forschung als transdisziplinäre Wissenschaft

In der Fachdidaktik Deutsch lassen sich verschiedene Konzeptionen inter- oder transdisziplinärer Deutschdidaktik ausmachen, die gesellschaftliche Veränderung als Praxisfokus besitzen, sich aber zum Teil auf unterschiedliche Fächergruppen und Forschungsmethoden beziehen.

Am stärksten gesellschaftspolitisch argumentiert Kepser (2013), wenn er die Fachdidaktik Deutsch in Anknüpfung an Ingendahl (1991) und Fingerhut (1996) als „eingreifende Kulturwissenschaft“ charakterisiert. Als Teil der „cultural studies“ sei deutschdidaktische Forschung auf gesellschaftliche Veränderung ausgerichtet und erforsche die „Kulturräume“, in denen sich

² Es gibt zwar signifikante Effekte von Säule 1 zu Säule 2, diese vermitteln sich aber nicht signifikant über Säule 3 auf Säule 5. Letztlich zeigt in diesem sehr komplexen Pfadmodell nur das Klassenmanagement einen kleinen signifikanten Zusammenhang zum Leistungszuwachs der Lernenden.

sprachliches, literar- und medienästhetisches Lernen vollzieht, inter- bzw. transdisziplinär mit den verschiedensten Methoden (Kepser, 2013, S. 57–58). Dieser Strang deutschdidaktischer Forschung beansprucht für sich, das Handlungsfeld und die darin agierenden Akteur*innen kritisch-distanziert zu betrachten – auch als Korrektiv für bildungspolitische Entscheidungen und z. B. zu verengte Vorstellungen von Kompetenzentwicklung (vgl. Kepser, 2013, S. 58). Frederking (2014, S. 112) hat gegen diese Verortung der Fachdidaktik Deutsch als Teil der Kulturwissenschaften u. a. eingewandt, dass dieser Begriff „nicht den wissenschaftlichen Status aller Fachdidaktiken“ erfasse, insofern z. B. naturwissenschaftliche Fachdidaktiken dadurch exkludiert würden (vgl. hierzu auch Krelle, 2016, S. 232). Außerdem gibt Frederking (2014, S. 113) zu bedenken, dass sich der „Praxisbezug der Deutschdidaktik [...] keinesfalls im ‚Eingreifen‘ bzw. in ‚Eingriffen‘“ erschöpfe, da „Praxis z. B. auch theoretisch modelliert oder empirisch beobachtend erforscht“ werde (vgl. hierzu auch Abschnitt 2.3). Er schließt sich daher teilweise Ossners (2001, S. 24) Definition der Deutschdidaktik als „*Handlungswissenschaft*“ (Hervorh. i. Orig.) an, erweitert diese Definition aber um den der Fachdidaktik ebenfalls inhärenten Aspekt der „Grundlagenforschung“ (Frederking, 2014, S. 113) zu „anwendungsorientierter Grundlagenforschung“ nach Mittelstraß (1996, S. 62). Diese sei notwendigerweise empirisch, da Deutschdidaktik als Wissenschaft überprüfen müsse, „ob das, was wir theoretisch modellieren und als praxistauglich empfehlen, tatsächlich die erhofften Wirkungen zeitigt“ (Frederking, 2014, S. 115). Das bedeute keine Suspendierung der „hermeneutisch-theoretischen Ausrichtung“, sondern deren „komplementäre“ Ergänzung durch – auch quantitative – empirische Zugänge (Frederking, 2014, S. 116), denen kulturwissenschaftlich fundierte Ansätze häufig skeptisch begegnen. Frederkings (2014) Ansatz enthält damit auch, was Rupp (2016) Kepsers (2013) kulturwissenschaftlichem Ansatz „als andere[n] Pol“ gegenüberstellt: Deutschdidaktik als „kompetenzorientierte Vermittlungswissenschaft“ (Rupp 2016, S. 192), er geht aber nicht darin auf.

Transdisziplinäre Deutschdidaktik in Frederkings (2014) Sinn lässt sich z. T. auch als „domänenspezifische Bildungswissenschaft“ (Schilcher & Meier, 2021, S. 1) beschreiben. Je nach Problemstellung geht sie „Wahlverwandtschaften“ mit Bildungs- und Sozialwissenschaften ein und verwandelt sich auch deren empirisches Methodenrepertoire an (Schilcher & Meier, 2021, S. 1). Politisch ist sie insofern, als sie versucht, gesellschaftliche Probleme im Fach (z. B. eine zu geringe Lese- oder Diskursfähigkeit) in Kooperation mit für das spezifische Problem geeigneten wissenschaftlichen Partner*innen zu lösen. Denn unter „Transdisziplinarität“ versteht Mittelstraß (2005, S. 21) ein „Forschungs- und Wissenschaftsprinzip“, das jeweils dort gefragt ist, „wo eine allein fachliche oder disziplinäre Definition von Problemlagen und Problemlösungen nicht möglich ist“, z. B. bei gesellschaftlichen Problemen. Dadurch komme es „zu einer andauernden, die fachlichen und disziplinären Orientierungen selbst verändernden wissenschaftssystematischen Ordnung“ (Mittelstraß, 2005, S. 19) und zu einer Veränderung der „methodischen und theoretischen Perspektiven“ (Mittelstraß, 2005, S. 23).

Köster (2016, S. 66) fasst sowohl Kepsers (2013) als auch Frederkings (2014) Ansatz als „paradigmatisch für eklektische Positionen“ in der Deutschdidaktik auf, die sie genauso problematisch findet wie die Heterogenität verschiedenster Partikularansätze im Fach. Zwischen der im Fach beobachtbaren „Partialisierung“ auf der einen und eklektizistischen Positionen auf der anderen Seite werde „das Handlungsfeld des Deutschunterrichts zum blinden Fleck. Aus dem Blickfeld geraten seine Inhalte und Gegenstände, die Tauglichkeit von Bildungsstandards und Kompetenzerwartungen, die Lernwirksamkeit von Lernaufgaben, die Leistungsfähigkeit von

Prüfungsaufgaben und Operatoren etc.“ (Köster, 2016, S. 60). Dieser tendenziell pessimistischen Einschätzung schließen wir uns in diesem Band nicht an. Um nochmals auf Mittelstraß (2005, S. 20–21) zurückzukommen, bleiben auch bei Problemen, die nicht aus einem einzigen Fachzusammenhang heraus zu lösen sind, „[d]isziplinäre Kompetenzen [...] die wesentliche Voraussetzung“. Diese bringt die Fachdidaktik Deutsch maßgeblich in Forschungsverbünde verschiedenster Zusammensetzung ein, egal ob es z. B. um Grundlagenforschung zu fachspezifischen Kompetenzen oder Lehrkräfteprofessionsforschung geht (vgl. Schilcher & Meier, 2021). Mit Schneuwly (2009, S. 323) lässt sich hier durchaus selbstbewusst feststellen, dass „Fachdidaktik [...] im Zentrum der Unterrichtsforschung“ steht, „da, wo es um das Wesentliche geht: Was wie unterrichtet wird und warum – aus der Perspektive der Lehrpersonen, aus der Schülerperspektive und aus Schulfach- und allgemeiner Schulperspektive.“

Diese Sichtweise greifen wir in unserem Modell auf, indem wir dieses Handlungsfeld in Form des Kaskadenmodells als praxisbezogenen Kern jeglicher fachdidaktischen Forschung ins Zentrum stellen. Die Gesamtheit fachdidaktischer Forschung lässt sich dann mit Rupp (2016, S. 196) als „Synthese von Kultur- und Vermittlungswissenschaft“ fassen, wobei unser Modell weniger in „Polen“ (Rupp, 2016, S. 192), sondern eher in Schnittmengen denkt, die je nach transdisziplinären fachwissenschaftlichen, bildungs- und sozialwissenschaftlichen oder kulturwissenschaftlichen Anteilen sowie den eingesetzten Methoden variieren. In unserer Grafik bilden die entsprechenden Diskurse gewissermaßen den Forschungsraum, in dem sich die Deutschdidaktik bewegt. Transdisziplinäre Forschung kann dabei – je nach Zielsetzung – auf einzelne, mehrere oder sogar alle Säulen des Kaskadenmodells bzw. den sie umgebenden Kulturraum zielen. Lehrkräfteprofessionsforschung z. B. fokussiert primär auf die ersten drei Säulen des Modells, kann aber auch nur eine Säule (z. B. Säule 1 bei Untersuchungen zu Überzeugungen von Lehrkräften) oder (fast) alle Säulen betreffen, wenn – wie z. B. bei COACTIV (vgl. Krauss et al., 2020) – untersucht wird, wie sich Lehrkräftehandeln auf die Leistungsentwicklung von Lernenden auswirkt. Unterrichtsforschung als Implementationsforschung wird hingegen eher auf die Säulen 3–5 abzielen, Grundlagenforschung zu Schüler*innen-Kognitionen oder -Emotionen eventuell nur auf Säule 4, Forschung zu Kompetenzmodellen oder Leistungsdiagnostik primär auf Säule 5.

Allen praxisbezogenen Forschungen ist dabei gemeinsam, dass sie rekonstruktiv oder/und konstruktiv Bezug auf die Praxis fachspezifischer Lehr-Lern-Prozesse nehmen.

2.3 | Zum (re)konstruktiven Praxisbezug fachdidaktischer Forschung

Wieser (2016) greift mit dem Terminus der „Konstruktion“ einen Begriff von Tenorth (2012, S. 14) auf. Als konstruktiv gelten Aktivitäten der Fachdidaktiken, die auf Lehren und Lernen Einfluss nehmen, indem z. B. Lehrplanreformen begleitet werden, Diagnoseinstrumente entwickelt oder Unterrichtsvorschläge unterbreitet werden (vgl. Wieser, 2016, S. 131). Sobald aus fachdidaktischer Forschung didaktische Implikationen abgeleitet werden, sind diese letztlich „konstruktiv“ (vgl. Wieser, 2016, S. 134).

Unter „Rekonstruktion“ lassen sich all jene Studien subsumieren, die Lehr- und/oder Lernprozesse empirisch erforschen. Wieser (2016, S. 135) rechnet auch „Studien außerhalb des unterrichtlichen Kontextes, die als eine Form der Grundlagenforschung verstanden werden können,

bis hin zu Interventionsstudien, welche die konkrete Wirksamkeit bestimmter Verfahren überprüfen“, zur Rekonstruktion. Frederkings (2014, S. 113) „anwendungsbezogene Grundlagenforschung“ wäre also ebenso hier zu verorten.

Nicht nur die Konstruktion, sondern auch die Rekonstruktion ist Wieser (2016, S. 137) zufolge dabei „mit normativen Setzungen verbunden“, wobei der „normative Horizont“ der „empirisch-rekonstruktiven Zugänge“ ihres Erachtens „häufig unzureichend reflektiert wird“.

In Abbildung 2 deuten die Pfeile „Rekonstruktion“ und „Konstruktion“ die entsprechende Ausrichtung fachdidaktischer Forschung an, wobei sich beide Richtungen keineswegs ausschließen. So formulieren die meisten rekonstruktiven Studien zumindest vorsichtige didaktische Implikationen und werden damit auch konstruktiv (vgl. zur Problematik „didaktischer Implikationen“ rekonstruktiver Studien zuletzt Carl & Scherf, 2022). Pieper (2018, S. 5) fordert dies sogar explizit ein: „Mit Blick auf die Vermittlung von Forschung und Entwicklung muss sich aber auch eine deutschdidaktisch-rekonstruktive Forschung der Frage stellen, welche konstruktiven Anschlussmöglichkeiten an ihre Ergebnisse entwickelt werden könnten“. Vice versa basieren konstruktive Studien stets auf mehr oder minder expliziten Rekonstruktionen von Lehr-Lern-Konstellationen.

2.4 | Zur Problematik des Theorie-Praxis-Transfers

Zur politischen Dimension des Praxisbezugs gehört immer auch die Frage, wie das Verhältnis von Theorie und Praxis zu denken ist.

Rupp (2016, S. 198) stellt hier einem „Top Down-Modell“, bei dem „die durch empirische Untersuchungen ermittelten plausiblen Lehr- und Lernprozesse im Rahmen der Kompetenzorientierung zur allfälligen Realisierung an die Praxis weitergegeben werden“, ein „[s]ymbiotisches Entwicklungsmodell“ gegenüber, bei dem „didaktische Innovationen mit den Lehrpersonen als gleichberechtigten ExpertInnen zusammen vor Ort konzipiert und durchgeführt werden“. Pieper (2018, S. 5–6) plädiert für die „direkte Zusammenarbeit mit Lehrkräften“ z. B. durch „Action Research“, „ökologisch valide Interventionsforschung“, „Qualitative Experimente“ oder „Design Based Research“ und warnt davor, „Schulen [...] als Landeplatz empirischer Untersuchungen in Anspruch“ zu nehmen.

Der Frage, wie der „Wissenschaft-Praxis-Transfer gelingen“ kann, widmet sich auch ein 2022 erschienener Band von McElvany et al., in dem zwei Projekte mit deutschdidaktischer Beteiligung vertreten sind: das FiLBY-Projekt (Schilcher et al., 2022) und das BiSS-Projekt (Becker-Mrotzek & Roth, 2022). Schilcher et al. (2022, S. 30) zeigen dabei auf, wie bei einem groß angelegten Leseförderprojekt für die Grundschule, das zum Ziel hat, empirisch überprüfte Konzepte „nachhaltig in den alltäglichen Unterricht zu implementieren“, Wissenschaft, Lehrkräftefortbildung, die kultusministerielle Ebene sowie Schulentwicklung miteinander interagieren. Auch Schilcher et al. (2022, S. 30) betonen wie Pieper (2018, S. 5–6), dass es „meist nicht nachhaltig“ sei, „wenn die Wissenschaft glaubt, alleine einen Masterplan für qualitativ vollen Unterricht entwickeln zu können, der dann von den Akteurinnen und Akteuren in der Praxis und Bildungsadministration implementiert werden soll.“ Vielmehr sei „eine frühe und enge Zusammenarbeit zwischen allen beteiligten Akteurinnen und Akteuren [...] unabdingbar“. Becker-Mrotzek & Roth (2022, S. 83) betonen ähnlich wie Schilcher et al. (2022), „dass Transfer sich

nicht auf die eindimensionale Weitergabe von Wissen beschränken kann, sondern dass es sich um einen komplexen kommunikativen Prozess handelt, der die Kontextgebundenheit von Ansätzen und Praktiken im Blick behalten muss“. Transfer wurde im BiSS-Projekt in die Aspekte „Dissemination“ zur Verbreitung von Forschungsergebnissen, „Multiplikation [...] gesicherten Wissens und entsprechender Kompetenzen zum Zwecke der Qualifizierung und Professionalisierung der Akteurinnen und Akteure auf unterschiedlichen Ebenen“ und „Implementation“ im Sinne einer „systematische[n] Umsetzung [...] erfolgreich evaluierter Maßnahmen und Konzepte an anderer Stelle“ aufgespalten (Becker-Mrotzek & Roth 2022, S. 87, Hervorh. i. Orig.), wobei das Implementieren das Verbreiten und Multiplizieren geeigneter Maßnahmen voraussetze. Der idealtypische Implementationsverlauf im BiSS-Projekt orientiert sich an Helmke (2015). Einer „Diagnose“ der aktuellen Situation an einer bestimmten Bildungseinrichtung folgt die „Reflexion“ dieses Zustands als Ausgangspunkt für die Festlegung bestimmter Maßnahmen unter Abwägung von Aufwand und Nutzen („Motivation und Entscheidung“), bevor diese umgesetzt („Aktion“) und evaluiert werden (Becker-Mrotzek & Roth, 2022, S. 88). Eine zentrale Herausforderung bei der Implementation sei dabei die Entwicklungen von Maßnahmen, die „nicht nur unter hoch kontrollierten (Labor-)Bedingungen wirksam sind, sondern auch in an den Unterrichtsalltag adaptierter“ Form (Becker-Mrotzek & Roth, 2022, S. 91). Aktuell wisse man nicht, welche Aspekte eingeführter Modelle ohne Verlust an Wirksamkeit weggelassen werden könnten und welche nicht.

Doch wie ist Theorie-Praxis-Transfer in der Literatur- und Mediendidaktik zu denken, in der es bislang wenig vergleichbar „gesichertes Wissen“ (Carl & Scherf, 2022, S. 16) über Konstrukte oder die Wirksamkeit bestimmter Maßnahmen gibt? Carl und Scherf (2022, S. 12) haben hier zu Recht zu bedenken gegeben, dass „die Frage nach jeweils angemessenen Umgangsweisen mit empirisch gewonnenen Erkenntnissen im Hinblick auf sog. didaktische Implikationen in der innerdisziplinären Diskussion eine (zu) kleine Rolle spielt“ und dass dies „ein Problem darstellt für eine Wissenschaft, die auf die Praxis von (zukünftigen) Lehrenden einwirken möchte“. Gerade bei Empfehlungen für die Bildungsadministration, die zwingend aus einem „erhärteten Forschungsstand hervorgehen“ müssten, seien auch methodisch „besonders hohe Maßstäbe“ an die empirische Absicherung anzulegen (Carl & Scherf, 2022, S. 18). Um auch in der Literatur- und Mediendidaktik einen stärkeren Konsens über (empirisch) abgesicherte Erkenntnisse zu erlangen, die man zur Grundlage für Praxisempfehlungen guten Gewissens heranziehen könne, mahnen Carl & Scherf (2022, S. 18) „mehr gegenseitige Bezugnahme“ an.

Diese gegenseitige Bezugnahme methodisch und inhaltlich vielfältiger literatur- und mediendidaktischer Forschungsansätze soll in diesem Band durch den Bezug auf gemeinsam beforschte Praxisfelder ermöglicht werden. Behält man den Bereich im Blick, für den fachdidaktische Forschung Implikationen haben kann und soll, fällt ein Dialog auch zwischen methodisch verschiedenen sozialisierten Forschenden leichter. Setzt man einzelne Mosaiksteine fachdidaktischer Erkenntnisse für bestimmte Aspekte des Kaskadenmodells zusammen, so dürfte sich sukzessive ein schärferes Bild der verschiedenen Säulen des Modells ergeben, was mittelfristig auch literatur- und mediendidaktische Praxisempfehlungen im Handlungsfeld Deutschunterricht erleichtern sollte.

3 | Praxisbezüge literar- und medienästhetischer Forschung in diesem Band

Die Gliederung des Bandes orientiert sich an den vier in Abschnitt 2 ausgeführten Aspekten des Modells zum Praxisbezug fachdidaktischer Forschung (vgl. Abbildung 2). Im Mittelpunkt steht dabei das Kaskadenmodell der Unterrichtsforschung, mithilfe dessen sich Forschungsprojekte danach einteilen lassen, welche Glieder der Wirkungskette sie von den Lehrkräften über den Unterricht und die Schüler*innen bis hin zu den unterrichtlichen Zielkriterien in den Blick nehmen. Festmachen lässt sich dies in der Regel an der Art der erhobenen Daten und den eingesetzten Datenerhebungsverfahren. Verbunden mit der jeweiligen disziplinären Ausrichtung ist darüber hinaus die Frage zentral, ob zunächst der Status quo der Unterrichtspraxis rekonstruiert wird oder ob bereits (neu) konstruierte Modelle oder Methoden überprüft werden. Auf dieser Basis lässt sich sodann noch einmal genauer unterscheiden, wie das Theorie-Praxis-Verhältnis im Detail gedacht und konkret ausgestaltet wird. Das Forschungsinteresse kann beispielsweise eher grundlagen- oder eher anwendungsorientiert ausfallen sowie der Wissenstransfer und die eventuelle Zusammenarbeit eher top-down oder eher bottom-up ausgerichtet sein.

Der Blick in die Forschungspraxis zeigt, dass die vier Aspekte selten eindeutig bestimm- und trennbar sind. So kommt es gerade bei größeren, umfassender angelegten Forschungsprojekten zu Überschneidungen und Kombinationen. Aus diesem Grund ist es für die Gliederung der in diesem Band versammelten Forschungsprojekte erforderlich, die vier Aspekte zusammenzudenken und zu bündeln. Konkret werden folgende drei Kapitel unterschieden: (1) Interventionsstudien, (2) rekonstruktive Studien zur Lehrer*innenprofessionalisierung und Aufgabenkultur sowie (3) rekonstruktive Studien zur Nutzung von Lernangeboten durch Schüler*innen. Gerade für erstere ist es charakteristisch, Effekte über verschiedene Säulen hinweg nachzuvollziehen und dabei sowohl auf quantitative als auch qualitative Forschungspraktiken zurückzugreifen. Die rekonstruktiven Studien verbindet der primär qualitativ ausgerichtete Ansatz, bestehende Unterrichtspraxis im Detail zu verstehen bzw. Innovationen in einem ersten Schritt eingehend zu explorieren. Dabei werden in aller Regel einzelne Säulen fokussiert.

Kapitel 1 zum Praxisbezug in Interventionsstudien wird durch einen Beitrag von Jörn Brüggemann, Volker Frederking, Benjamin Nagengast und Ulrich Trautwein eröffnet, in dem methodisch-konzeptionell gezeigt wird, wie anwendungsorientierte Grundlagenforschung im Verbund aus Literaturdidaktik und empirischen Bildungswissenschaften sich auf alle fünf Säulen des Kaskadenmodells beziehen kann. Das Projekt *SEGEL*, das sich mit *Subjektivität und Emotionalität in Gesprächen über Literatur* beschäftigt, indem Kombinationsformen von Aktivierungstypen und Interaktionsformen literarischer Gespräche systematisch empirisch untersucht werden, bezieht sich auf Säule 1 u. a. aufgrund von Lehrkräftefortbildungen im Kontext der Intervention, auf Säule 2 im Hinblick auf qualitative Analysen situationsspezifischer Lehrkräftekompetenzen anhand von video- und audiographierten Gesprächen, auf Säule 3 durch die Entwicklung kognitiv, emotional und subjektiv aktivierender Lernangebote, auf Säule 4 im Hinblick auf die Untersuchung der Nutzung dieser Angebote durch Schüler*innen und auf Säule 5 durch die Untersuchung der kognitiven und emotionalen Effekte der Treatments. Die Studie verbindet Konstruktion und Rekonstruktion insofern, als die erprobten Unterrichtsarrangements zwar auf der Rekonstruktion typischer Gesprächsformen beruhen, letztlich jedoch spezifische Spielarten

von Unterrichtsgesprächen konstruiert werden. Im Mixed-Methods-Design werden dabei sowohl qualitative Methoden (z. B. hinsichtlich der Rekonstruktion situativen Unterrichtshandelns von Lehrkräften oder der Nutzung von Angeboten durch Schüler*innen) als auch quantitative Methoden bezüglich der Effekte der Treatments eingesetzt. Durch die Einbindung von Lehrkräften in die Entwicklung der Treatments handelt es sich um ein komplexes Theorie-Praxis-Verhältnis, das sowohl Bottom-up- als auch Top-down-Prozesse umfasst.

Im zweiten Beitrag des ersten Kapitels reflektiert Wolfgang Bay „Lese- und Literaturdidaktik als anwendungs- und nutzenorientierte Grundlagenwissenschaft“ am Beispiel seines Lesestrategieprogramms *Geschichten verstehen* für die sechste Jahrgangsstufe. Dabei diskutiert er die Umsetzbarkeit des Praxistransfers wissenschaftlicher Erkenntnisse u. a. im Hinblick auf Aspekte der ökologischen Validität. Die Theorie-Praxis-Bezüge sind auch bei ihm vielfältig. Die Entwicklung und Optimierung des Programms erfolgte über formative Evaluationsiterationen mit direkten Rückmeldungen zu Umsetzbarkeit und Akzeptanz durch Lehrkräfte und Schüler*innen. Die Wirksamkeit des Trainings wurde hypothesengeleitet durch summative Evaluation über ein quasiexperimentelles Kontrollgruppendesign realisiert. Auch Bays Beitrag bezieht sich damit auf mehrere Säulen des Kaskadenmodells. Die Konstruktion eines spezifischen Lesetrainings fokussiert auf Säule 3, die qualitativen Begleitstudien zur Nutzung des Trainings durch Lehrkräfte und Schüler*innen beziehen sich auf die Säulen 2 und 4. Die quantitativen Tests zur Wirksamkeit des Trainings betreffen Säule 5 des Modells, und durch Lehrkräftefortbildungen im Verlauf der Studie ist zusätzlich Säule 1 betroffen. Wie bei Brüggemann und Frederking gehen also bei Bay Konstruktion und Rekonstruktion, qualitative und quantitative Methoden sowie Top-down- und Bottom-up-Prozesse im Theorie-Praxis-Verhältnis Hand in Hand.

Das zweite Kapitel beginnt mit einer Studie von Florian Hesse zu Praxisbezügen in der Unterrichtsforschung. Seine Videostudie zur Qualität von Literaturunterricht stellt Säule 3 in den Mittelpunkt, indem untersucht wird, wie Deutschstudierende im Praxissemester Lernangebote im Unterricht gestalten. Zur Einschätzung der Qualität wird ein Modell genutzt, das Klassenführung (inklusive sozio-emotionaler Unterstützung), Auswahl und Aufbereitung der Lerngegenstände, Adaptivität sowie kognitiv-emotionale Aktivierung als Basisdimensionen in den Blick nimmt. Für die Operationalisierung werden diese dann noch einmal jeweils in detaillierte Qualitätsmerkmale bezüglich der Aufgabenstellung und Aufgabenbearbeitung sowie bezüglich der Anforderungen und der Unterstützung ausdifferenziert. Ein zentrales Ergebnis der Studie ist die Beschreibung von vier Clustern, die prototypisch für unterschiedliche qualitative Ausprägungen von Literaturunterricht stehen und wertvolle Hinweise für dessen Verbesserung geben. Abschließend wird anhand von drei Spannungsfeldern im Handlungsfeld Schule allerdings davor gewarnt, voreilige Rückschlüsse auf die Unterrichtspraxis zu ziehen. Gerade One-Size-Fits-All- und Top-Down-Ansätze werden problematisiert und in diesem Zuge insbesondere fachspezifische Anforderungen sowie die Heterogenität der Unterrichtswirklichkeit und die Bedürfnisse von Lehrkräften thematisiert.

Im nächsten Beitrag entwickelt Daniela Matz eine schreib- und literaturdidaktische Neukonzeption der schulischen Textsorte Inhaltsangabe und konzentriert sich damit ebenfalls auf Säule 3. In einem ersten Schritt wird dafür die umfangreiche Kritik aus der Forschungsliteratur resümiert, einschlägige Schulbücher werden exemplarisch gesichtet und schließlich etablierte didaktische Orientierungen für Textrezeption und -produktion festgehalten. Vor dieser Folie wird

darauhin ein Forschungsdesign vorgestellt, dessen zentrales Ziel die Neuausrichtung der Inhaltsangabe auf der Basis aktueller schreib- und literaturdidaktischer Erkenntnisse ist. Dazu soll mithilfe dreier Textkorpora sowohl die bestehende Unterrichtspraxis noch einmal genauer untersucht als auch deren Öffnung für die kulturelle Praxis in Form von Textsortenvarianten wie Lesetagebüchern, Buchvorstellungen oder Rezensionen empirisch erprobt werden. Den verbindenden theoretischen Hintergrund bildet das Konzept der Textprozeduren.

Das zweite Kapitel schließt mit einem Beitrag von Jan Boelmann und Lisa König. Sie setzen sich kritisch mit einer auf Vereindeutigung zielenden Aufgabenkultur und Bewertungspraxis in der Schule auseinander und betonen im Kontrast dazu die zentrale Bedeutung, die Sinndeutungsprozessen bei literarischem Verstehen zukommt. Ihre Kritik stützen sie dabei vor allem auf einschlägige bildungspolitische Vorgaben zu Kompetenzen und Bildungsstandards sowie auf unterrichtspraktische Dokumente wie Lehrwerke, Lektürehilfen und Erwartungshorizonte, womit schwerpunktmäßig Säule 3 und zu einem gewissen Grad auch Säule 1 und 2 fokussiert werden. Für die Darstellung möglicher Alternativen greifen sie auf das empirisch erprobte BOLIVE-Modell zu literarischen Grundkompetenzen zurück und schlagen vor, Plausibilität als zentrales Qualitätskriterium literarischer Sinndeutungsprozesse anzusetzen und als neues Paradigma für die Bewertungspraxis zu etablieren. Der Fokus verschiebt sich an dieser Stelle größtenteils zu Säule 4 und 5, da nun detaillierte Niveau- und Durchdringungsstufen für Schüler*innen der Primar- und Sekundarstufe modelliert werden. Abschließend wird auf dieser Basis jedoch noch einmal ein Rückbezug zur gegenwärtigen Aufgabenkultur und Bewertungspraxis hergestellt und eine entsprechende Neuausrichtung gefordert.

Das dritte Kapitel zu rekonstruktiven Studien, die sich schwerpunktmäßig auf die Nutzung von Lernangeboten durch Schüler*innen beziehen, beginnt mit Mark-Oliver Carls Beitrag zu „Geschichtsbildern und Kontextualisierungen literarischer Texte“. Carl vergleicht darin Laut-Denkdaten von Schüler*innen der zehnten Jahrgangsstufe und Lehramtsstudierenden im Fach Deutsch zu Texten von Heinrich Böll und Bertolt Brecht mit Unterrichtsmaterialien zu diesen Autoren. Dabei zeigt sich eine Kluft zwischen den durch die Proband*innen aktivierten pauschalen, fortschrittsoptimistischen universellen Geschichtsbildern und den partikularen, fachbezogenen Geschichtsbildern der Unterrichtsmaterialien. Carl fokussiert dabei v. a. auf Säule 4 des Kaskadenmodells, insofern er Einblicke in die Nutzung literarischer Texte durch Schüler*innen und Studierende gibt und mittels qualitativer Inhaltsanalyse aufzeigt, welche kognitiven Kontextualisierungsaktivitäten solche Texte bei den Lesenden auslösen. Die Dokumentenanalyse bezieht sich hingegen auf Säule 3, insofern Lerngelegenheiten auf ihr kognitives Aktivierungspotenzial hin befragt werden. Da die Studie dazu führt, dass Lehrkräfte Verstehensprobleme und -horizonte von Schüler*innen besser antizipieren und bei der Auswahl von Unterrichtsmaterialien einplanen können, adressiert der Beitrag auch das Professionswissen von Lehrkräften (Säule 1). Hochschulpolitische Relevanz gewinnt die Studie aufgrund der qualitativen Einblicke in die Kontextualisierungspraxis von Lehramtsstudierenden zu Beginn ihres Studiums und gesellschaftspolitische Relevanz aufgrund der nachgezeichneten Geschichtsbilder, wobei kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben wird.

Kristina Krieger und Julia Weiss fokussieren wie Carl auf die Nutzung von Lerngelegenheiten durch Schüler*innen (Säule 4). Sie nehmen dabei das kognitive und emotionale Aktivierungspotenzial des „Aufführungsgesprächs“ in den Blick (Säule 3), bei dem sich Schüler*innen im

Sinne einer theaterspezifischen Spielart des Heidelberger Modells über ihre Theatererfahrungen austauschen. Der Beitrag besitzt konstruktive Anteile, insofern die Konzeption des Aufführungsgesprächs theoretisch fundiert und entfaltet wird. Dabei kommen der Flüchtigkeit der Theatererfahrung und theatersemiotischen Aspekten eine besondere Rolle zu. Rekonstruktive Elemente zeigen sich in der empirischen Auswertung eines Aufführungsgesprächs in einem Oberstufenkurs nach dem Besuch von Arthur Millers *Ein Blick von der Brücke*. Mithilfe der dokumentarischen Methode werden Prozesse des Aushandelns von Bedeutung in der Gruppe transparent gemacht, wobei ausschließlich die kognitive Wahrnehmungsdimension im Zentrum steht und affektive und körperliche Aspekte des Theatererlebnisses von den Schüler*innen nicht thematisiert werden. Die Schlüsse, die Krieger und Weiss aus ihren Beobachtungen für die Moderation von Aufführungsgesprächen ziehen, sind wiederum konstruktiver Natur und berühren das Professionswissen von Lehrkräften (Säule 1).

Auch Stefanie Granzow untersucht in ihrer Studie Anschlusskommunikation im Literaturunterricht und konzentriert sich dabei auf die Frage, wie sich Neunt- und Zehntklässler*innen den Comic *Der gigantische Bart, der böse war* (2014), in gesellschaftlich-politischer Hinsicht aneignen. Ihr Fokus liegt damit auf Säule 4 und zumindest perspektivisch zudem auf Säule 5. Als empirische Daten stehen videografierte Gruppengespräche von Schüler*innen im Mittelpunkt, die mithilfe der dokumentarischen Methode ausgewertet wurden. Zentrales Ergebnis sind vier prototypische Rezeptionsmodi, die mit Blick auf literarisches Lernen ausführlich reflektiert werden und erste Rückschlüsse auf literar- und medienästhetische Lern- und Bildungspotenziale sowie damit verbundene Herausforderungen erlauben.

Den Abschluss des dritten Kapitels und damit des Bandes insgesamt bildet der Beitrag von Jennifer Witte. Sie untersucht anhand von Oberstufenschüler*innen bzw. Studierenden die Entwicklung von Lesewerthaltungen über die Schule hinaus und fragt nach möglichen Implikationen für die Hochschuldidaktik. Im Zentrum der Überlegungen stehen somit Säule 4 und Säule 5 im weiteren Sinne sowie bei angehenden Lehrkräften darüber hinaus ansatzweise Säule 1. Konkret wurden im Rahmen eines echten Längsschnittdesigns biografisch-narrative Interviews zu drei markanten Erhebungszeitpunkten durchgeführt: zu Beginn eines Leistungskurses Deutsch, kurz vor dem Abitur und schließlich zu Beginn des Studiums. Dabei werden auf Basis der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik einschlägige lesebezogene Deutungsmuster herausgearbeitet, für die sich vier Trends identifizieren und sieben Entwicklungshypothesen formulieren lassen. Auf dieser Basis wird abschließend ein gesellschaftskritischer Blick auf das Lesen entwickelt, der den Unterschied zwischen privatem und formell-institutionellem Lesen herausstellt.

4 | Literatur

Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2022). Wirksame Konzepte der Sprachförderung implementieren: Erfahrungen aus der Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS). In N. McElvany, C. Lepper, M. Becker, H. Gaspard & F. Lauermaann (Hrsg.), *Schulische Intervention: Wie kann Wissenschaft-Praxis-Transfer gelingen?* (S. 81–94). Waxmann.

Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>

- Bremerich-Vos, A. (Hrsg.). (1993). *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext* (1. Aufl.). Diesterweg.
- Carl, M.-O. & Scherf, D. (2022). Über den angemessenen Umgang mit empirischen Erkenntnissen in der Literaturdidaktik. *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 2. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.8894>
- DIPF (2023, 7. Dezember). Der nächste PISA-Schock. (Presse-)Dossier zur OECD-Studie „PISA 2022“. *Bildung + Innovation*. <https://www.bildungserver.de/innovationsportal/bildungplusartikel.html?artid=1329>
- Fingerhut, K. (1996). Literaturdidaktik – eine Kulturwissenschaft. In J. Belgrad & H. Melenk (Hrsg.), *Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben: Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik* (S. 50–72). Schneider.
- Frederking, V. (2014). Deutschdidaktik als transdisziplinäre, anwendungs- und grundlagenorientierte empirische Wissenschaft. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 61(2), 109–119.
- GEBF (2024, 25. Oktober). GEBF 11. 18.–20. März 2024. <https://www.uni-potsdam.de/de/gebf2024/index>
- Heine, J.-H., Heinle, M., Hahnel, C., Lewalter, D. & Becker-Mrotzek, M. (2023). Lesekompetenz in PISA 2022. Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven. In D. Lewalter, J. Diedrich, F. Goldhammer, O. Köller & K. Reiss (Hrsg.), *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland* (S. 139–162). Waxmann.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Franz Emanuel Weinert gewidmet. Klett/Kallmeyer.
- Helmke, A. (2015). Vom Lehren zum Lernen: Paradigmen, Forschungsstrategien und Kontroversen. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 33–43). Beltz.
- Hesse, F. (2024). Qualitäten von Literaturunterricht. Eine Videostudie im Praxissemester. *Deutschdidaktik*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-68775-8>
- Hesse, F. & Witte, J. (2023). Ambivalenz der Vielfalt. Reflexionen zu den Vorträgen der Sektion 12, Literar- und medienästhetisches Lernen, beim 24. Symposium Deutschdidaktik (18.–22.09.2022) in Wien. *SLLD(Z)*, 3, 1–11. DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2023.10240>
- Ingendahl, W. (1991). *Sprachliche Bildung im kulturellen Kontext: Einführung in die kulturwissenschaftliche Germanistik*. Westdt. Verl.
- Ivo, H. (1975). *Handlungsfeld Deutschunterricht: Argumente und Fragen einer praxisorientierten Wissenschaft*. Fischer.
- Kepser, M. (2013). Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft: Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. *Didaktik Deutsch*, 18(34), 52–68.
- Köster, J. (2016). Die dilemmatische Disziplin – Deutschdidaktik zwischen Eklektizismus und Partialisierung. In C. Bräuer (Hrsg.), *Denkrahmen der Deutschdidaktik: Die Identität der Disziplin in der Diskussion* (S. 59–77). Peter Lang.
- Krauss, S., Bruckmaier, G., Lindl, A., Hilbert, S., Binder, K., Steib, N. & Blum, W. (2020). Competence as a continuum in the COACTIV study: the “cascade model”. *ZDM*, 52(2), 311–327. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01151-z>
- Krauss, S. (2020). Expertise-Paradigma in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 154–162). Julius Klinkhardt.

- Kreft, J. (1982). *Grundprobleme der Literaturdidaktik* (2. Aufl.). Quelle & Meyer.
- Krelle, M. (2016). Deutschdidaktik als (zu) gestaltende Wissenschaft? In C. Bräuer (Hrsg.), *Denkrahmen der Deutschdidaktik: Die Identität der Disziplin in der Diskussion* (S. 229–240). Peter Lang.
- Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85–113). Waxmann.
- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O. & Reiss, K. (Hrsg.). (2023). *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann.
- Lindl, A., Krauss, S. & Buchholtz, N. (2023). Professionswissen von Mathematiklehrkräften – eine einleitende Übersicht. In S. Krauss & A. Lindl (Hrsg.), *Professionswissen von Mathematiklehrkräften. Implikationen aus der Forschung für die Praxis* (S. 1-35). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64381-5_1
- McElvany, N., Lepper, C., Becker, M., Gaspard, H. & Laueremann, F. (Hrsg.). (2022). *Schulische Intervention: Wie kann Wissenschaft-Praxis-Transfer gelingen?* Waxmann. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830995388>
- Mittelstraß, J. (1996). *Leonardo-Welt: Über Wissenschaft, Forschung und Verantwortung* (2. Aufl.). Suhrkamp.
- Mittelstraß, J. (2005). Methodische Transdisziplinarität. *TATuP – Zeitschrift für Technikfolgenabschätzung in Theorie und Praxis*, 14(2), 18–23. <https://doi.org/10.14512/tatup.14.2.18>
- Ossner, J. (2001). Elemente eines Denkstils für didaktische Entscheidungen. In C. Rosebrock (Hrsg.), *Tumulte: Deutschdidaktik zwischen den Stühlen* (S. 17–32). Schneider.
- Ossner, J. (2016). Didaktische Konstrukte und Konstruktvalidität in der Deutschdidaktik. In C. Bräuer (Hrsg.), *Denkrahmen der Deutschdidaktik: Die Identität der Disziplin in der Diskussion* (S. 147–167). Peter Lang.
- Pieper, I. (2018). Zumutungen erkennen, Verhältnismäßigkeiten im Blick behalten: Für mehr Balance in einer feldnahen Deutschdidaktik. *Didaktik Deutsch*, 23(44), 4–9.
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B. & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality. The German framework of three basic dimensions. *ZDM Mathematics Education*, 50(3), 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Rupp, G. (2016). Deutschdidaktik – eine eingreifende Kultur- und kompetenzorientierte Vermittlungswissenschaft. In C. Bräuer (Hrsg.), *Denkrahmen der Deutschdidaktik: Die Identität der Disziplin in der Diskussion* (S. 187–212). Peter Lang.
- Schilcher, A. & Meier, C. (2021). Verwandtschaften, Wahlverwandtschaften und andere Beziehungskisten: Deutschdidaktik als transdisziplinäres Fach. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*. <https://doi.org/10.1007/s41244-021-00190-7>
- Schilcher, A. & Rader, M. (2022). Professionalität von Deutschlehrkräften – auf der Suche nach der guten Deutschlehrkraft. In T. von Brand, J. Kilian, A. Sosna, T. Riecke-Baulecke, U. Abraham & T. Becker (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Deutsch unterrichten* (S. 72–89). Klett|Kallmeyer.
- Schilcher, A., Wilhelm, M., Stein, M., Neugebauer, C. & Wild, J. (2022). Das Leseförderprojekt FiLBY: Ein Erfahrungsbericht aus vier Perspektiven. In N. McElvany, C. Lepper, M. Becker, H. Gaspard & F. Laueremann (Hrsg.), *Schulische Intervention: Wie kann Wissenschaft-Praxis-Transfer gelingen?* (S. 9–34). Waxmann.

- Schneuwly, B. (2009). Die Fachdidaktiken – im Zentrum der Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27(3), 313–326.
- SDD (2022a). *Tagungsthema des 24. Symposium Deutschdidaktik in Wien*. <https://sdd2022.univie.ac.at/programm/tagungsthema/>
- SDD (2022b). *Sektion 12 des 24. Symposium Deutschdidaktik in Wien*. <https://sdd2022.univie.ac.at/programm/sektionen/literar-und-medienaesthetisches-lernen/>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Tenorth, M. (2012). *Forschungsfragen und Reflexionsprobleme – zur Logik fachdidaktischer Analysen*. In H. Bayrhuber, U. Harms, B. Muszynski, B. Ralle, M. Rothgangel, L.-H. Schön, H. J. Vollmer & H.-G. Weigand (Hrsg.), *Formate fachdidaktischer Forschung: Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen* (S. 11–27). Waxmann.
- Wieser, D. (2016). Zum Verhältnis von Rekonstruktion, Konstruktion und Normfragen in der Deutschdidaktik. In C. Bräuer (Hrsg.), *Denkrahmen der Deutschdidaktik: Die Identität der Disziplin in der Diskussion* (S. 127–145). Peter Lang.

Jörn Brüggemann, Volker Frederking, Benjamin Nagengast & Ulrich Trautwein

Die Bedeutung von Subjektivität und Emotionalität in Gesprächen über Literatur im Deutschunterricht (SEGEL)

Praxisbezüge im Fokus anwendungsorientierter literaturdidaktischer Grundlagenforschung

Abstract

Anwendungsorientierte Grundlagenforschung im Bereich der Literaturdidaktik basiert auf Praxisbezügen unterschiedlicher Art und muss höchsten methodischen Standards Rechnung tragen, wie sie in der empirischen Bildungsforschung etabliert sind. Wie das fachspezifisch gelingen kann, wird im Rahmen dieses Beitrags am Beispiel des von der DFG geförderten ‚SEGEL‘-Projekts gezeigt. In dem Projekt wird mit der „Bedeutung von Subjektivität und Emotionalität in Gesprächen über Literatur“ im Deutschunterricht ein für die Literaturdidaktik zentrales Problemfeld untersucht, zu dem gesicherte Erkenntnisse noch fehlen, weil die bisherigen empirischen Untersuchungen Schwächen im Bereich der theoretischen Modellierung bzw. im Erhebungsdesign aufwiesen. Zur Beseitigung dieses Desiderats werden in SEGEL zwei Grundtypen von Gesprächen über Literatur theoretisch modelliert und auf Basis eines randomisierten kontrollierten Feldexperiments mit ca. N=2400 Schüler*innen untersucht: 1. ‚Subjektiv, emotional und kognitiv-selbstreflexiv orientierte Kommunikation im Literaturunterricht‘ (SEKOKIL) und 2. ‚Kognitiv-analytisch ausgerichtete Kommunikation im Literaturunterricht‘ (KOKIL). In einem zweifaktoriellen Erhebungsdesign, in dem Aktivierungstyp (personal vs. funktional) und Interaktionsform (schüler*innen- vs. lehrer*innenzentriert) als separate Faktoren (SEKOKIL-L, SEKOKIL-S, KOKIL-L, KOKIL-S) erfasst werden, wird geprüft, ob die Ergebnisse der ÄSKIL-Vorgängerstudie unter randomisierten Bedingungen repliziert werden können und sich die Wirkungen der Treatments durch Wiederholung in einem Zeitraum von mehreren Wochen verändern. Dabei wird der Beitrag zeigen, dass neben der erkenntnisförderlichen theoretischen Modellierung, dem Anschluss an Vorstudien und der Beachtung methodischer Standards auch unterschiedliche Formen von Praxisbezügen als „Qualitätsmerkmale“ eines „Wissenschaft-Praxis-Austausch[s]“ (Hartmann & Kunter, 2022, S. 4) realisiert werden müssen.

Keywords

Empirische Unterrichtsforschung, Literarisches Gespräch, subjektive, emotionale und kognitive Aktivierung, Funktionale und personale Bildung

Abstract

Application-oriented basic research in the field of literary didactics is based on practical references of various kinds and must take into account the highest methodological standards as established in empirical educational research. This article uses the example of the DFG-funded ‘SEGEL’ project to show how this can be achieved in a subject-specific way. The project investigates the "significance of subjectivity and emotionality in conversations about literature" in German lessons, a central problem area for literature didactics, for which there is still a lack of reliable findings because previous empirical studies have shown weaknesses in the area of theoretical modeling or in the survey design. To remedy this desideratum, two basic types of conversations about literature are theoretically modeled in SEGEL and investigated on the basis of a randomized controlled field experiment with approx. N=2400 students: 1. 'Subjectively, emotionally and cognitively self-reflectively oriented communication in literature lessons' (SEKOKIL) and 2. 'Cognitive- analytically oriented communication in literature lessons' (KOKIL). In a two-factor

survey design, in which activation type (personal vs. functional) and interaction form (student-centered vs. teacher-centered) are recorded as separate factors (SEKOKIL-L, SEKOKIL-S, KOKIL-L, KOKIL-S), it will be examined whether the results of the ÄSKIL predecessor study can be replicated under randomized conditions and whether the effects of the treatments change through repetition over a period of several weeks. The article will show that, in addition to theoretical modeling that promotes knowledge, the connection to previous studies and the observance of methodological standards, different forms of practical references are also "quality characteristics" of a "science-practice exchange" (Hartmann & Kunter, 20). (Hartmann & Kunter, 2022, S. 4) must be realized.

Keywords

Empirical Teaching Research, Literary Talks, Subjective, Emotional and Cognitive Activation, Functional and Personal Education

1 | Einleitung

Dass literaturdidaktische Forschung (auch) praxisrelevante Erkenntnisse hervorbringen soll, die sich in Veränderungen des Deutschunterrichts manifestieren, ist eine ebenso berechtigte wie aktuelle Forderung (vgl. Meier & Emmersberger in diesem Band). Deshalb gelten Praxisbezüge nicht nur in der Deutschdidaktik als „Qualitätsmerkmale“, „durch die sich ein erfolgreicher Wissenschaft-Praxis-Austausch auszeichnet“ (Hartmann & Kunter, 2022, S. 4). Allerdings kursieren sowohl in der Deutschdidaktik (vgl. Hesse & Witte, 2023) als auch in den Bildungswissenschaften (vgl. Brühwiler & Leutwyler, 2020; Farley-Ripple et al., 2018) divergierende Vorstellungen darüber, welche Formen von Praxisbezügen in welchem Ausmaß die Qualität praxisbezogener Forschung indizieren. In der Literaturdidaktik sind Qualitätsstandards praxisbezogener Forschung in den letzten Jahren allerdings selten thematisiert und diskutiert worden (vgl. dazu Brüggemann et al., 2017). Angesichts der in den letzten zwei Jahrzehnten deutlich gestiegenen Anzahl empirischer Forschungsarbeiten in der Literaturdidaktik ist eine Auseinandersetzung über die Ausgestaltung von Praxisbezügen als „Qualitätsmerkmale“ literaturdidaktischer Forschung allerdings überfällig (vgl. Carl & Scherf, 2022; Hesse & Witte, 2023). Um einen Beitrag zu diesem Diskurs in der Literaturdidaktik zu leisten, wird im Folgenden am Beispiel des SEGEL-Projekts gezeigt, wie eine an strengsten psychometrischen Kriterien orientierte literaturdidaktische Forschung vorgehen muss und durch qualitative Analysen ergänzt werden kann, wenn sie Fragen der Lehrkräfteprofessionalität und des Literaturunterrichts mit seinem Anregungspotenzial für Lernende differenziert untersuchen will. Wie bei der Anlage der Studie nicht nur die Qualität der theoretischen Modellierung und der methodischen Durchführung in den Blick der Forschung genommen wird, sondern auch Fragen der professionellen Kompetenz von Deutschlehrkräften (professionelle Überzeugungen und motivationale Orientierungen), soll im Folgenden gezeigt werden. Dies schließt die Berücksichtigung situationsspezifischer Kompetenzen und kognitiver, emotionaler und subjektiver Aktivierungsangebote ebenso mit ein wie die Nutzung dieser Angebote durch Schüler*innen. Auch die Effekte der Treatments auf Lehrkräfte und Schüler*innen werden erfasst. Dabei wird deutlich werden, dass die Deutschdidaktik als „transdisziplinäre Wissenschaft“ (Frederking, 2014) auch auf große quantitative (Vor-)Studien angewiesen ist, um die vielschichtigen Aspekte und Faktoren des Literaturunterrichts, wie sie z. B. im „Kaskadenmodell der Unterrichtsforschung“ (Krauss et al., 2020) systematisiert worden sind, aussagekräftig zu untersuchen.

2 | Stand der Forschung

Die Frage, wer in welchem Ausmaß vom Fachunterricht an deutschen Schulen profitiert, ist spätestens seit der Teilnahme Deutschlands an der PISA-Studie, aber auch mit jeder neuen Veröffentlichung des IQB-Bildungstrends von besonderer bildungspolitischer, aber auch fachdidaktischer Relevanz. Brisant sind die Befunde, weil erst auf der Basis dieser Studien offenkundig wird, wie viele Schüler*innen in unterschiedlichen Lernbereichen des Deutschunterrichts nicht (genug) vom Fachunterricht profitieren. Vor diesem Hintergrund sind lernbereichsspezifische Studien zur Wirkung des Deutschunterrichts eine wichtige Basis für die Entwicklung bedarfsge-rechter Förderangebote. Das gilt auch für Gespräche über Literatur im Fach Deutsch, die ein Forschungsfeld darstellen, in dem das Spektrum publizierter Meinungen sehr groß und der Stand gesicherter Erkenntnisse sehr klein ist. Der Blick auf den Forschungsstand verdeutlicht die besonderen theoretischen wie empirischen Herausforderungen des SEGEL-Projekts. Auf dieser Basis lässt sich der Forschungsansatz detaillierter erläutern.

2.1 | Theoretische Verortung von SEGEL im literaturdidaktischen Diskurs

Verbreitet ist in der Literaturdidaktik die Überzeugung, dass Gespräche über Literatur eine Sonderform der Kommunikation darstellen. Zur Begründung wird oft die spezifische Beschaffenheit des Gegenstandes angeführt, d. h. die Mehrdeutigkeit und Verknüpfungsdichte literarischer Texte (vgl. Zabka, 2004) und das Zusammenspiel aus semantischer Pluralität und ästhetischer Komplexität (vgl. Frederking et al., 2012). Als Besonderheit gelten überdies emotionale und wertende Reaktionen, die durch Literatur evoziert (Spinner, 2006; Anz & Huber, 2007) bzw. intendiert werden können (Frederking et al., 2017). Dissens herrscht allerdings über die Konsequenzen aus diesen Annahmen bzw. Befunden. Zumeist werden zwei kommunikative Grundtypen unterschieden und einander nicht selten polemisch gegenübergestellt:

Gesprächstyp A, der in der Literaturdidaktik gegenwärtig deutlich favorisiert wird, ist auf *ästhetische Erfahrung* ausgerichtet und zielt darauf ab, *Lernenden vor allem subjektive und emotionale Zugänge zu einem literarischen Text zu ermöglichen*. Dabei stehen zumeist *offene, schüler*innenorientierte, selbstgesteuerte Gesprächsformen* im Fokus. Im ‚Heidelberger Modell‘ des literarischen Gespräches ist die Annahme leitend, dass allein ein offenes, als „literarisch qualifiziertes Unterrichtsgespräch“ (Härle, 2004, S. 16) in der Lage sei, das Besondere literarischer Texte zu erschließen. Allerdings wird diese Einschätzung theoretisch nicht hinreichend fundiert. Ein möglicher Begründungszusammenhang ergibt sich jedoch im Horizont der ästhetischen Semiotik Eco, insofern die von Eco betonte „Ambiguität der künstlerischen Botschaft“ (1962, S. 11) plausibel macht, dass offene kommunikative Prozesse zur Erschließung der „Offenheit“ und Mehrdeutigkeit des Kunstwerks besser geeignet sein könnten. Das emotionale Wirkungspotenzial literarischer Texte (vgl. Frederking et al., 2017) wiederum liefert Begründungen, warum sich Literatur von anderen Gesprächsgegenständen unterscheidet, sich nicht rein kognitiv erschließen lässt (vgl. Spinner, 2006) und die Artikulation subjektiven ästhetischen Erlebens so wichtig ist (vgl. Frederking & Albrecht, 2016; Albrecht, 2022). Strittig ist, inwiefern Gespräche des Typus A tatsächlich kognitive Verstehensleistungen fördern können und sollen.

Gesprächstypus B ist auf die *kognitiv-analytische Auseinandersetzung mit einem literarischen Text ausgerichtet und* fokussiert in der Regel *geschlossene, lehrer*innenzentrierte und fragend-*

entwickelnde Formen. Verbreitet ist die Annahme, dass dieser Typus im realen Unterrichtsgeschehen dominiert (vgl. dazu Brüggemann et al., 2015, S. 223). Im literaturdidaktischen Diskurs wird er hingegen nur selten offen vertreten (z. B. Kämper-van den Boogaart & Pieper, 2008; Zabka, 2004). Zumeist dient er nur als Negativfolie für Typus A. So wird vermutet, dass die lehrkraftzentrierte Ausrichtung von Gesprächen des Typus B die Entwicklung einer literaturaffinen Einstellung, eine aktive individuelle Textarbeit und ein selbstständiges Bemühen um Verständigung erschwere (vgl. Abraham, 2012, S. 115). Allerdings ist nach Zabka (2004) zu bezweifeln, dass alle Lernenden ohne Instruktionen zu einer entdeckend-selbstbestimmten Erschließung literarischer Texte fähig sind. Vielmehr führen oft erst Impulse von Lehrenden zur Suche nach potenziellen kontextuellen Bezügen und zum „Fällen [...] argumentativ begründeter Interpretationsentscheidungen“ (Zabka, 2004, S. 79). Auch Kämper-van den Boogaart (2006, S. 168f.) warnt davor, „eine schulische Praxis der kleinen Schritte“ ungeprüft der „Überstrukturierung“ zu verdächtigen. Oft seien externe Impulse erforderlich, damit Schüler*innen einen literarischen Text präzise lesen und Deutungshypothesen überprüfen (vgl. Kämper-van den Boogaart & Pieper, 2008). Nichols (2006, S. 11) sieht in einem „purposeful talk“ zu literarischen Texten sogar die Grundlage für die Anbahnung von „comprehension through conversation“. Kurzum: auch lehrerzentrierte Impulse könnten verstehens- und erlebnisfördernd wirken (vgl. Brüggemann et al., 2017, S. 62-66).

In diesen Diskurslinien wird ein Grundproblem bisheriger literaturdidaktischer Herangehensweisen erkennbar: das Verharren in erkenntnishemmenden Dichotomien und die Vermischung von Einflussfaktoren (Brüggemann et al., 2017, S. 62). In SEGEL ist deshalb die unvoreingenommene empirische Untersuchung von zwei Einflussfaktoren angestrebt: *Aktivierungstyp* und *Interaktionsform*.

2.2 | Erkenntnisse und Desiderate bisheriger empirischer Studien

Ein Blick auf die bislang vorliegenden empirischen Studien verdeutlicht, dass in SEGEL auch in empirischer Hinsicht weitestgehend Neuland betreten wird.

Konzeptuelle und empirische Probleme werden schon in den *nicht-experimentellen Arbeiten* erkennbar. So haben Grzesik et al. (1982) im Rahmen eines *quantitativen* Erhebungsdesigns Unterrichtsstunden und Kurzaufsätze erfasst und die Interaktionen im Unterricht, den Inhalt der Äußerungen und ihre kognitiven Verarbeitungen untersucht, ohne allerdings Gesprächstypen, Interaktionsformen und Störvariablen hinreichend zu berücksichtigen (vgl. Wieser, 2019, S. 364f.). Die Studie von Kuhlemeier et al. (2002, S. 467) über „effects of situational, task and school effects on speaking and writing apprehension“ setzt mit einer Mehrebenen-Faktorenanalyse von Daten zu 1448 Schüler*innen zwar im Erhebungsdesign Maßstäbe, differenziert aber nicht zwischen faktualen und literarischen Texten. Interessante Befunde zeigt auch die Feldstudie von Magirius, Scherf und Steinmetz (2022), die anhand von vier Unterrichtsgesprächen in unterschiedlichen Klassen über denselben Kurzprosatext verschiedene Dimensionen lernunterstützenden Lehrer*innenhandelns inhaltsanalytisch rekonstruieren. Allerdings bleibt leider unklar, wie groß die Probandenzahl war, worauf die Effekte im Detail zurückgehen, welchen Einfluss die Lehrimpulse, die Systematik der Aufgaben und das Klassenklima hatten und welche Instrumente zur Erhebung literarischen Textverstehens und Erlebens genutzt wurden.

Auch die bislang vorliegenden nicht-experimentellen *qualitativen* Studien weisen methodische Schwächen auf. Überdies beschränken sie sich fast alle auf Typus A. So haben Eggert et al. (1975) auf Basis teilnehmender Beobachtungen den Literaturunterricht einer zehnten Gymnasialklasse beschrieben. Die unzureichende Explikation des methodischen Vorgehens, die geringe Stichprobengröße und die Nicht-Veröffentlichung der transkribierten Tonbanddokumente beeinträchtigen allerdings die Aussagekraft der Studie. Auch die qualitative Untersuchung von Willenberg (1987), in der Unterrichtstranskripte zu Hacks *Der Bär auf dem Försterball* analysiert wurden und mit der sicherlich Pionierarbeit geleistet worden ist, besitzt aufgrund geringer methodischer Reflexion, unterbliebener Kontrolle von Störvariablen, relativ schmaler Datenbasis und fehlender Unterscheidung von Gesprächstyp und Interaktionsform prinzipielle Schwächen (vgl. Wieser, 2019, S. 369f.). Dieses Problem kennzeichnet auch die Studie von Christ et al. (1995). Hier ist zudem der Einfluss der Lehrkräfte und der Instruktionen unberücksichtigt geblieben (vgl. Nutz, 1997). Überdies scheinen die Unterrichtsgespräche primär der „Handlungsmaxime, nicht einzugreifen“ zu folgen (Ivo, 1994, S. 24), wodurch wesentliche Elemente schulischer Unterrichtsgespräche ausgeklammert bleiben – wie in vielen Studien zu offenen Lernformen (vgl. Kirschner et al., 2006). Zum Konzept der ‚Themenzentrierten Interaktion‘ (Härle & Steinbrenner, 2004) liegen mit der qualitativ-rekonstruktiven Studie zu literarischen Lernprozessen mit Studierenden bzw. in der Grund- und Förderschule erste empirische Annäherungen vor (vgl. Mayer, 2017; Heizmann, 2018; Wieprächtiger-Geppert, 2009). Aber auch hier ist nicht hinreichend zwischen Aktivierungstyp und Interaktionsform differenziert worden. Überdies wurden Leistungserwartungen nur in Ansätzen operationalisiert. Systematisch empirisch erforscht wurden hingegen metakommunikative Strategien im Zusammenhang mit „Literature Circles“ durch Mills und Jennings (2011). Ihre Studie lieferte Hinweise, dass sich die metakommunikative Reflexion von Gesprächen über literarische Texte positiv auf den Gesprächsertrag auswirkt. Allerdings wurden kognitive, emotionale und subjektive Effekte nicht systematisch erfasst. Auch zwischen Gesprächstyp und Interaktionsform wurde nicht klar differenziert.

Ähnliche Probleme zeigen sich auch bei *experimentell angelegter Forschung*. Eine quasi-experimentelle Studie von Levine (2014; 2015) zeigt, dass Schüler*innen (12. Klassenstufe) von Instruktionen in Kombination mit einer affektbasierten Interpretationsheuristik im Sinne von Typus A profitieren. Allerdings wurden weder die textseitige Angemessenheit der Verstehensleistungen noch das Verhältnis von text- und leserseitigen Emotionen und die Interaktionsformen untersucht. Die Studie von Sedova et al. (2019) mit $N = 639$ Neuntklässler*innen aus tschechischen *Middle Schools* bestätigte eine Korrelation zwischen der Schüler*innen-Beteiligung in Gesprächen über Literatur und individuellen Leseverstehensleistungen. Allerdings wurden Art und Ziele der Gesprächsführung nicht kontrolliert. Stärken und Schwächen weist auch die einzige quasi-experimentelle Studie auf, die sowohl Gespräche des Typus A als auch des Typus B fokussiert hat: ÄSKIL = *Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht* (vgl. Brüggemann et al., 2015; 2017; Frederking & Albrecht, 2016; Frederking et al., 2020; Albrecht, 2022). Hier sind erstmals systematisch Gespräche über Literatur im Deutschunterricht mit $N = 699$ Schüler*innen und $N = 34$ Lehrkräften an 17 Gymnasien in Bayern empirisch erforscht worden. Im Mixed-Method-Design wurden *quantitativ* (mit Fragebögen und einem Test zur literarischen Textverstehenskompetenz) und *qualitativ* (mit Video-Analysen und Interviews) Gespräche in zwei Grundtypen untersucht: Typus A (*personal*, offen, schüler*innenzentriert, selbstreguliert sowie

subjektiv, emotional und kognitiv-selbstreflexiv orientiert) und Typus B (*funktional*, geschlossen, lehr*innenzentriert, fragend-entwickelnd, rein kognitiv-analytisch). Während die Gespräche des Typus B leichte Vorteile beim Verstehen von Formaspekten aufwiesen (Effekstärke Cohens $d = 0,39$), zeigten sich bei Gesprächen des Typus A leichte Vorteile (*kleinere Effekte*) im Umgang mit Mehrdeutigkeit ($d = 0,38$) und bei ästhetischen Geschmacksurteilen ($d = 0,48$), deutliche Vorteile (mittlere Effekte) in Bezug auf subjektive Involviertheit ($d = 0,61$), thematische Relevanz ($d = 0,60$) sowie persönliche Bedeutsamkeit ($d = 0,61$) und sehr große Effekte bei der Empathie gegenüber Figuren ($d = 0,85$) und der subjektiven und emotionalen Aktivierung ($d = 1,11$). Allerdings besitzt die ÄSKIL-Studie unter Zugrundelegung ‚strenger‘ empirischer Kriterien, wie sie in der psychologischen Forschung Standard sind, drei methodische Schwächen: (1) Die Zuordnung zu den beiden Gesprächstypen erfolgte nicht randomisiert. (2) Der Einfluss der Sitzordnung wurde nicht empirisch kontrolliert. (3) Aktivierungstyp und Interaktionsform konfundierten, weil Gespräche des Typus B nur lehrerzentriert und Gespräche des Typus A nur schülerzentriert durchgeführt wurden. (4) Überdies bleibt offen, ob sich die in ÄSKIL erkennbar werdenden Vorteile des Typus A auch im Längsschnitt zeigen oder ob es sich lediglich um einen einmaligen Effekt handelt, der auf die Begegnung mit einem ungewohnten Verfahren zurückzuführen ist.

3 | Ziele und Leitfragen der SEGEL-Studie

Im SEGEL-Projekt sollen die im Forschungsüberblick aufgezeigten Schwächen beseitigt werden – bei gleichzeitiger Nutzung bewährter Elemente und Ansätze. So ist in SEGEL – wie in ÄSKIL – die Annahme leitend, dass sich *zwei gegenstandsspezifische kommunikative Grundtypen* im Umgang mit literarischen Texten unterscheiden und empirisch erheben lassen, die durch unterschiedliche Aktivierungsschwerpunkte gekennzeichnet sind (vgl. Frederking et al., 2020):

(1) SEKOKIL = ‚*Subjektiv, emotional und kognitiv-selbstreflexiv orientierte Kommunikation im Literaturunterricht*‘. Dieser Gesprächstypus ist primär auf personale fachliche Bildungsziele ausgerichtet (Frederking & Bayrhuber, 2020; Frederking, 2022; Bayrhuber & Frederking, 2024; Brüggemann & Göllitz, 2024), insofern neben *literarischer Textverstehenskompetenz* die Subjektivität der Lernenden und ihre *ästhetischen Erfahrungen* zum Gesprächsgegenstand werden. Dementsprechend zielt dieser Gesprächstypus auf kognitiv-selbstreflexive, emotionale und subjektive Aktivierung.

(2) KOKIL = ‚*Kognitiv-analytisch orientierte Kommunikation im Literaturunterricht*‘. Dieser Gesprächstypus ist primär auf funktionale fachliche Bildungsziele (Frederking & Bayrhuber, 2020; Frederking, 2022; Bayrhuber & Frederking, 2024; Brüggemann & Göllitz, 2024) ausgerichtet, insofern Literatur nur als Lerngegenstand fokussiert wird und sich die Gespräche auf die Anbahnung und Förderung darauf bezogener *literarischer Textverstehenskompetenz* beschränken. Dementsprechend zielt dieser Gesprächstypus ausschließlich auf die kognitiv-analytische Aktivierung und Erweiterung von literarischer Verstehenskompetenz.

In der SEGEL-Studie sollen diese beiden Grundtypen von Gesprächen über Literatur auf Basis eines randomisierten Erhebungsdesigns in einer kontrollierten Interventionsstudie theoretisch modelliert und empirisch untersucht werden. Ziel ist es, durch die klare Trennung der beiden

Faktoren ‚Aktivierungstyp‘ (Faktor 1) und ‚Interaktionsform‘ (Faktor 2) die vielfach in der Literaturdidaktik angenommene Bedeutung von Subjektivität und Emotionalität in Gesprächen über Literatur systematisch zu überprüfen und empirische Evidenz in dieser zentralen Frage der Literaturdidaktik zu generieren.

Faktor 1: Aktivierungstyp

Die Gesprächstypen KOKIL und SEKOKIL werden in SEGEL als idealtypische Konstrukte mit klar definierten Merkmalen modelliert. Dies gilt für Gemeinsamkeiten wie Unterschiede.

Gemeinsamkeiten: Während in Teilen der Literaturdidaktik (vgl. Härle, 2004; 2011; Kepser & Abraham, 2018) die Annahme verbreitet ist, dass literarische Gespräche nicht auf analytisches Verstehen ausgerichtet sein und Schüler*innen den „Prozess des Verstehens nur als einen stets sein Ziel verfehlenden Prozess“ (Härle, 2011, S. 42) erfahren sollten, liegt den theoretischen Modellierungen von SEGEL die Prämisse zugrunde, dass sowohl SEKOKIL als auch KOKIL *kognitiv-analytische Aktivierung* im Sinne einer funktionalen Anbahnung *literarischer Textverstehenskompetenz* zum Ziel haben. Denn Gespräche über Literatur ohne den Anspruch ihres zumindest ansatzweisen Verstehens werden weder dem Text noch dem schulischen Bildungsauftrag gerecht. Empirisch zu prüfen ist mithin, inwiefern beide Gesprächstypen die Fähigkeit fördern, Literatur als (Zusammen-)Spiel oftmals mehrdeutiger Sinnstrukturen und komplexer Wirkungsabsichten zu erfassen und unter Einbeziehung habituellem Muster und außertextueller Bezüge kohärente Interpretationsansätze entwickeln, begründen und überprüfen zu können. Das empirisch bestätigte Modell literarischer Textverstehenskompetenz aus dem von der DFG geförderten Projekt zur ‚Literarästhetischen Urteils- und Verstehenskompetenz‘ (LUK) (Frederking et al., 2012; Frederking, Brüggemann & Hirsch, 2016; Meier et al., 2017) ermöglicht eine klare theoretische Modellierung und eine verlässliche empirische Untersuchung, weil der Lernerfolg über LUK-Testaufgaben erhoben werden kann.

Unterschiede: In SEKOKIL wird kognitiv-analytische Aktivierung – anders als in KOKIL – durch Formen subjektiver, emotionaler und kognitiv-selbstreflexiver Aktivierung ergänzt. Denn SEKOKIL hat nicht nur literarisches Textverstehen zum Ziel, sondern auch die Ermöglichung und reflexiv-kommunikative Verarbeitung ästhetischer Erfahrung. Diese kann die kognitive Auseinandersetzung mit dem literarischen Text beeinflussen, indem durch subjektive, emotionale und kognitiv-selbstreflexive Aktivierungen Prozesse literarischen Verstehens mit der reflexiven Verarbeitung evozierter Emotionen und der Verortung im eigenen Selbst- und Weltverhältnis verbunden werden (vgl. Brüggemann & Göllitz, 2024). Kognitive Aktivierung erfolgt in SEKOKIL mithin sowohl funktional-textbezogen (wie in KOKIL) als auch personal-rezipierendenorientiert (anders als in KOKIL). Die empirische Überprüfung der subjektiven, emotionalen und kognitiv-selbstreflexiven Aktivierungen und der personal-kognitiven Outcomes erfolgt über Fragebögen im Anschluss an die Treatments.

Faktor 2: Interaktionsform

Beim Faktor ‚Interaktionsform‘ werden in SEGEL schüler- und lehrer*innenzentrierte Formen unterschieden. So stellt die literaturdidaktisch verbreitete Prämisse, Gespräche des SEKOKIL-Typus gelängen am besten in offenen und schülerzentrierten Formen, eine plausible, aber keinesfalls gesicherte Annahme dar. Schließlich könnten Formen subjektiver, emotionaler und

kognitiv-selbstreflexiver Aktivierung auch in lehrergelenkten geschlossenen Arrangements gelingen. Auch die Annahme, leistungsschwächere Schüler*innen profitierten von einer mit dem KOKIL-Typus verbundenen verstärkten Gesprächslenkung und darin enthaltenen Angeboten zur konstruktiven Unterstützung (vgl. Zabka, 2004), ist zwar plausibel, aber nicht zwingend (vgl. Brüggemann & Gölitz, 2024). Um den Effekt von Interaktionstyp und Interaktionsform im Sinne eines zweifaktoriellen Designs erfassen zu können, werden deshalb in SEGEL – anders als in ÄSKIL – sowohl *lehrer- als auch schüler*innenzentrierte Interaktionsformen (L und S) in allen Gesprächstypen* klar getrennt und als SEKOKIL-L, SEKOKIL-S, KOKIL-L, KOKIL-S untersucht. Die randomisierte Zuweisung sichert interne Validität.

Da alle vier in SEGEL untersuchten Gesprächstypen kooperativ zwischen Fachdidaktiker*innen (mit abgeschlossenem 2. Staatsexamen und mehrjähriger Erfahrung im schulischen Lehrberuf) und für das Projekt abgeordneten verbeamteten Lehrkräften entwickelt wurden, ist erkennbar, dass schon vor den Pilotierungen durch kontinuierliche Rückmeldungen von Praxisvertreter*innen die Basis für eine ökologisch valide Entwicklungsarbeit gelegt wurde.

4 | Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

In SEGEL sind zwei übergeordnete Erkenntnisinteressen leitend: 1. die Replikation der ÄSKIL-Studie in einem randomisierten zweifaktoriellen Design; 2. Die Erforschung der Wirkung von Aktivierungstyp und Interaktionsform über einen Zeitraum von mehreren Wochen. Die Umsetzung erfolgt entsprechend in zwei Schritten.

Schritt 1: Replikation der ÄSKIL-Studie im randomisierten zweifaktoriellen Design

Geprüft werden soll, ob sich in SEGEL die Ergebnisse der ÄSKIL-Studie replizieren lassen, nun aber unter *randomisierter Zuweisung der Lehrkräfte zu den Untersuchungsbedingungen* und in einem *zweifaktoriellen* Design mit Gesprächstyp und Interaktionsform als separaten Faktoren in vier Grundformen: SEKOKIL-L, SEKOKIL-S, KOKIL-L, KOKIL-S.

Ein inhaltlicher Gegenstand der Gespräche wird deshalb erneut das in ÄSKIL erfolgreich eingesetzte Gedicht ‚Aus‘ (1929) von Tucholsky sein, um mit Bezug auf den textuellen Stimulus Vergleichbarkeit sicherzustellen. Anders als in der ÄSKIL-Studie erfolgt die Zuweisung zu den beiden Gesprächsformen randomisiert. Zusätzlich werden *Lehrstilpräferenzen* der beteiligten Lehrkräfte per Fragebogen erhoben. Um zu prüfen, welche Gruppen von Lernenden von den beiden Gesprächstypen am meisten profitieren, sind auch Analysen zu möglichen *Aptitude-Treatment-Interaktionen* (Cronbach, 1957) zwischen Vorkenntnissen, motivationalen Ausgangslagen und den jeweiligen Unterrichtstypen geplant. Außerdem erfolgt im Sinne des Max-Kon-Min-Prinzips (Kerlinger & Pehazur, 1973) in den Erhebungen *keine Variation der Sozialform*. SEKOKIL-L, SEKOKIL-S, KOKIL-L, KOKIL-S werden folglich alle *im Stuhlkreis* durchgeführt, um Einflüsse der Sozialform auszuschließen.

Folgende Forschungsfragen sollen untersucht werden:

Forschungsfrage 1: Lässt sich die differenzielle Wirksamkeit des SEKOKIL-Gesprächstyps bei *randomisierter Zuweisung* der Lehrkräfte bzw. Klassen replizieren?

Forschungsfrage 2: Zeigen sich insgesamt Vorteile für die schüler*innen- bzw. lehrer*innenzentrierte Interaktionsform in Bezug auf eine oder mehrere der abhängigen Variablen?

Forschungsfrage 3: Bestätigt sich die verbreitete Annahme, dass positive Effekte des SEKOKIL-Typus besonders stark bei der schüler*innenzentrierten Interaktionsform auftreten?

Forschungsfrage 4: Welche Merkmale von Schüler*innen und Lehrkräften beeinflussen die Wirksamkeit der Treatments?

Schritt 2: Untersuchung von Treatmenteffekten im Längsschnitt

Während die Intervention in ÄSKIL nur eine Schulstunde umfasste, schließen sich in SEGEL an die 45minütige Intervention aus Erhebungsschritt 1 in den folgenden sieben Wochen zwei weitere Interventionen mit denselben Schüler*innen zu zwei weiteren literarischen Texten im Umfang von je 45 Minuten an. Auf dieser Basis soll geklärt werden, ob es sich bei den in ÄSKIL beobachteten positiven Effekten des SEKOKIL-S-Arrangements nur um einmalige Effekte handelt, die sich aus dem Reiz eines neuen bzw. noch wenig bekannten Verfahrens ergeben. Untersucht werden soll zugleich, ob sich im Sinne der ‚Catch‘- und ‚Hold‘-Komponente (Mitchell, 1993) bei Wiederholung des Treatments nicht nur die in ÄSKIL beobachtete Überlegenheit des SEKOKIL-S-Typus auf subjektiver, emotionaler und kognitiv-selbstreflexiver Ebene bestätigt, sondern sich auch ein Vorteil auf der Ebene kognitiv-analytischer Leistungen zeigt. Plausibel ist diese Annahme, weil eine gelungene subjektive, emotionale und kognitiv-selbstreflexive Aktivierung im Umgang mit Text 1 verstärktes Interesse im Umgang mit Text 2 und 3 auslösen und zu höheren Leistungen im Bereich idiolektalen literarischen Verstehens führen könnte.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich drei weitere Forschungsfragen:

Forschungsfrage 5: Bestätigt sich im Längsschnitt das Befundmuster nach dem ersten Einsatz des Treatments bzw. lassen sich sogar stärkere Effekte beobachten?

Forschungsfrage 6: Finden sich Hinweise auf Wirkungsketten im Sinne einer statistischen Mediation?

Forschungsfrage 7: Verändern sich bei Schüler*innen und Lehrkräften Präferenzen für Lehrstile bzw. Arbeitsformen?

5 | Experimentelles Design der SEGEL-Studie

Der SEGEL-Hauptuntersuchung, die zwischen Frühjahr 2023 und 2024 in Niedersachsen, Bayern und Baden-Württemberg durchgeführt wurde, liegen Prä- und Posttest-Fragebögen, Testinstrumente, Gesprächsimpulse und Gesprächsleitfäden zugrunde, die im Frühjahr 2022 im Cognitive Lab und in einer Pilotierungsstudie mit Schüler*innen bzw. Lehrkräften empirisch überprüft und anschließend optimiert wurden. Die Interventionen in der Hauptuntersuchung sind angelehnt an die CONSORT Standards für Randomized Controlled Field Trials (vgl. Schulz et al., 2010) und deren Erweiterungen für Studien mit Randomisierung auf Clusterebene (Campbell et al., 2012) sowie für soziale und psychologische Interventionen (Montgomery et al., 2018). Dabei werden die Schulen randomisiert einem Aktivierungstyp (KOKIL oder SEKOKIL) bzw. der Kontrollgruppe (ohne Treatment) zugewiesen. Dadurch sollen Spillover-Effekte zwischen den Gesprächstypen in den Schulen vermieden werden. In den KOKIL- und SEKOKIL-Schulen erfolgt dann randomisiert die Zuweisung von Lehrkräften und Klassen zu den jeweiligen Interaktionsformen (schüler- vs. lehrer*innenzentriert).

Zur Planung der Stichprobengröße waren folgende Annahmen leitend: Bei der Effektstärke wurde von der kleinsten in ÄSKIL beobachteten Effektstärke ($d = 0,39$ für Formaspekte des literarischen Verstehens) ausgegangen. Da diese Effektstärke aufgrund der Selbstselektion der Lehrkräfte in die Untersuchungsbedingungen möglicherweise den Effekt der Intervention überschätzt, wurde zur Planung der Stichprobengröße eine Effektstärke von $d = 0,35$ für den Vergleich von SEKOKIL und KOKIL veranschlagt. Weiterhin wurde im Mittel von 3 Klassen pro Schule und einer durchschnittlichen Klassengröße von 25 Lernenden ausgegangen. Für den Intra-Klassen-Korrelationskoeffizienten der abhängigen Variablen wurden Werte von 0,2 auf der Ebene der Klassen und 0,05 auf der Ebene der Schulen angenommen. Auf der Klassenebene wurde eine Varianzaufklärung von $R^2 = 0,6$ für die Vorhersage der abhängigen Variablen durch eine Kovariate, der jeweiligen Vortestvariablen, angenommen. Auf der Individualebene wurde von einer Varianzaufklärung von $R^2 = 0,2$ durch vier Kovariaten (z. B. Vortest, Lesekompetenz) ausgegangen (siehe auch Spybrook et al., 2016). Auf der Schulebene wurde ebenfalls von einer Kovariaten ausgegangen, bei einer Varianzaufklärung von $R^2 = 0,7$. Mittels dieser Parameter wurde in *PowerUpR* (Bulus et al., 2019) die erforderliche Stichprobengröße ermittelt, bei der sich Haupteffekte der Bedingungen mit einer Effektstärke von $d = 0,35$ (KOKIL vs. SEKOKIL bzw. lehrer- vs. schülerzentrierte Interaktionsform) und einer statistischen Power von 0,8 identifizieren lassen. Daraus resultierte eine benötigte Stichprobengröße von $K = 15$ Schulen mit $J = 45$ Klassen. Mit diesen Parametern sind für die Haupteffekte des Gesprächstypus (KOKIL vs. SEKOKIL) eine minimale erkennbare Effektstärke (MDES) von 0,351 und für die Haupteffekte der Interaktionsform von $MDES = 0,292$ verbunden. Neben den Haupteffekten der beiden experimentellen Faktoren sind auch deren Interaktion bzw. die Interaktionen der Treatmentvariablen mit lehrer*innen- und schüler*innenspezifischen Kovariaten (z. B. Lehrstilpräferenz, Vorkenntnisse) von Interesse. Für das angestrebte Design ergeben sich die folgenden mittleren erkennbaren Effektstärkedifferenzen (MDES_D): Interaktion der Treatmentvariablen Aktivierungstyp (KOKIL vs. SEKOKIL) und Interaktionsform $MDES_D = 0,623$; Interaktion zwischen Aktivierungstyp (KOKIL vs. SEKOKIL) und kontinuierlicher Lehrkraftvariable $MDES_D = 0,366$; Interaktion zwischen Interaktionsform und kontinuierlicher Lehrkraftvariable $MDES_D = 0,304$; Interaktion zwischen Aktivierungstyp (KOKIL vs. SEKOKIL) und kontinuierlicher Schüler*innenvariable $MDES_D = 0,266$; Interaktion zwischen Interaktionsform und kontinuierlicher Schüler*innenvariable $MDES_D = 0,205$. Als Kontrollgruppe dienen vier Schulen, hier werden nur Prä- und Posttest bearbeitet.

Vor diesem Hintergrund wurde für die Hauptstudie zwischen Frühjahr 2023 und 2024 die Rekrutierung von ca. 2250 Schüler*innen mit ca. 90 Lehrkräften aus ca. 90 Klassen (Jahrgangsstufe 10/11 mit je ca. 25 Schüler*innen) aus 26 Gymnasien in Niedersachsen, Bayern und Baden-Württemberg angezielt.

Um zuverlässige Standardfehlerschätzungen und Signifikanztests zu erhalten, wird bei der Auswertung der Daten auf Verfahren zurückgegriffen, die die Besonderheiten der Stichprobenziehung (Schachtelung der Daten) berücksichtigen (vgl. McNeish et al., 2017). Im Einklang mit den CONSORT-Standards werden das Protokoll der Studie, der genaue Analyseplan und erwartete primary outcomes präregistriert. Um die Forschungsqualität zu erhöhen und die internationale Sichtbarkeit der Studie sicherzustellen, ist dafür das Registry of Efficacy and Effectiveness Studies (REES) (<https://sreereg.icpsr.umich.edu>) der Society for Research on Educational Effectiveness (vgl. Anderson et al., 2019) vorgesehen.

6 | Durchführung der Studie

Die Hauptuntersuchung erstreckt sich an den Schulen in der Regel über einen Zeitraum von ca. sieben Wochen (siehe Tab. 1). In Schritt 1 wird das Treatment der ÄSKIL-Studie zu Tucholskys Gedicht ‚Aus‘ unter randomisierten Bedingungen übernommen. Überdies werden die KOKIL- und die SEKOKIL-Treatments bei identischer Sozialform (Stuhlkreis) in schüler*innen- und lehrer*innenzentrierter Form durchgeführt, d. h. als SEKOKIL-L, SEKOKIL-S, KOKIL-L, KOKIL-S. Unter Beibehaltung der experimentellen Bedingungen wird in Schritt 2 der Hauptstudie die Intervention anhand zweier weiterer Stimulustexte zweimal wiederholt. Die Interventionen umfassen jeweils 45 Minuten.

Analog zu der in ÄSKIL gewählten Konfiguration bildet in allen vier Treatmentgruppen ein dreiphasiger Aufbau mit identischer medialer Gestaltung die Basis der Interventionen: Auf ein individuelles schriftliches Einstiegsarrangement (1) folgt jeweils eine Phase der mündlichen Anschlusskommunikation im Klassenplenum (2). Mit einer erneuten individuellen schriftlichen Verarbeitungsphase (3) enden die Interventionen. Konzeptionell unterscheiden sich die drei Phasen in beiden Treatment-Grundtypen allerdings grundlegend. Der SEKOKIL-Typus orientiert sich am 3-Phasen-Modell identitätsorientierten Literaturunterrichts (vgl. Frederking, 2013; 2024; Frederking & Albrecht, 2016). Ausgangspunkt ist in Phase 1 die subjektive Annäherung an den Text durch das Notieren einer ausgelösten Emotion, einer interessanten Textstelle und eines persönlichen Rezeptionseindrucks auf DIN-A4-Blättern. In Phase 2 folgt die Vorstellung und Diskussion der individuellen Zugänge aus Phase 1 – in SEKOKIL-S im gemeinsamen, selbstgesteuerten Gespräch, in SEKOKIL-L durch die Lehrkraft gelenkt. In Phase 3 werden entstandene Verstehensansätze diskutiert und umfassendere persönliche Deutungshypothesen zum literarischen Text formuliert (in SEKOKIL-L fragend-entwickelnd und lehrer*innenzentriert, in SEKOKIL-S schüler*innenzentriert und selbstreguliert).

Der KOKIL-Typus ist hingegen rein funktional-textbezogen ausgerichtet. Die analytische Auseinandersetzung mit dem Text wird in Phase 1 durch das Notieren eines auffälligen Wortes, einer schwer verständlichen Textstelle und eines Kerngedankens des Textes eingeleitet. In Phase 2 erfolgt die gemeinsame Erarbeitung des Textes im Gespräch, in Phase 3 werden entstandene Verstehensansätze diskutiert und umfassendere Deutungshypothesen formuliert (in KOKIL-L fragend-entwickelnd und lehrer*innenzentriert, in KOKIL-S schüler*innenzentriert und selbstreguliert).

Die SEKOKIL-L, SEKOKIL-S, KOKIL-L und KOKIL-S-Interventionen werden von den Lehrkräften der Klassen mit vorgegebenen Materialien auf Basis eines treatmentspezifischen Gesprächsleitfadens durchgeführt, der vorab pilotiert wurde. Diese Leitfäden strukturieren den Ablauf der Intervention und die zu verwendenden Impulse. Überdies erläutern sie den theoretischen Hintergrund und die Stundenziele. Um ein vertieftes Verständnis der jeweiligen Treatments sicherzustellen, werden die Lehrkräfte in Fortbildungen vor der Durchführung der Treatments in der Anwendung des ihnen randomisiert zugeordneten Gesprächstypus geschult.

Nach jeder der drei Interventionen bearbeiten die Schüler*innen der Treatmentgruppen zur Leistungsüberprüfung jeweils LUK-Testaufgaben zu den drei literarischen Texten sowie Items des Treatment-Fragebogens, um die Ausprägung subjektiver, emotionaler und kognitiv-selbst-

reflexiver Aktivierung zu erfassen. Zusätzlich ist vor der ersten und nach der letzten Interventionsitzung ein Prä- bzw. Posttest von 45 Minuten vorgesehen, den auch Schüler*innen der Kontrollgruppe bearbeiten.

Auch die Genauigkeit, mit der die Intervention in den Klassen erfolgt, d.h. die Manualtreue (bzw. *adherence*, *compliance* oder *fidelity*; vgl. O’Donnell, 2008), wird erfasst, da davon der Erfolg der Intervention und die interne und externe Validität der Studie abhängen (z. B. Reed & Coddington, 2014). Außerdem wird in jeder Klasse eine Doppelstunde durch externe, geschulte Rater mit einem längeren Beobachtungsbogen erfasst (vgl. Bertram et al., 2017; Gaspard et al., 2020; Herbein et al., 2018).

| | SEKOKIL-Treatment N = ca. 950 SuS 38 Klassen (GYM) in N, O und T | | KOKIL-Treatment N = ca. 950 SuS 38 Klassen (GYM) in N, O und T | | Kontrollgruppe N = 350 SuS; 14 Kl. (GYM) in N/O | |
|---|--|--|---|--|---|--|
| Hauptstudie: Untersuchungsschritt 1 | | | | | | |
| | SEKOKIL-L Lehrer*innen- zent. UG im SK. N= 475 SuS, ca.19 Kl. | SEKOKIL-S Schüler*innen- zent. UG im SK. N = 475 SuS, ca. 19 Kl. | KOKIL-S Schüler*innen- zent. UG im SK. N = 475 SuS, ca. 19 Kl. | KOKIL-L Lehrer*innen- zent. UG im SK. N =475 SuS, ca. 19 Kl. | Nicht- kontrollierte Bedingung | |
| Einzelstunde <i>Test (45 min)</i> | Prätest mit 1 LUK-Unit und Items zur Lesemotivation, zur Sprachkompetenz, zu literarischen Dispositionen, zur Bildungsbiografie etc. | | | | | |
| Doppelstunde 1 <i>UG' zu ‚Aus‘ (45 min)</i> | P1 | Subjektive, emotionale und kognitive Akti- vierung | P1 | Kognitive Aktivierung | Üblicher Unterricht | |
| | P2 | | P2 | | | |
| P3 | P3 | | | | | |
| <i>20+25 min</i> | Fragen zum Treatment und LUK-Aufgaben zum Text | | | | | |
| Hauptstudie: Untersuchungsschritt 2 | | | | | | |
| Doppelstunde 2 <i>UG ' Text 2 (45 min)</i> | P1 | Subjektive, emotionale und kognitive Akti- vierung | P1 | Kognitive Aktivierung | | |
| | P2 | | P2 | | | |
| P3 | P3 | | | | | |
| <i>20+25 min</i> | Fragen zum Treatment und LUK-Aufgaben zum Text | | | | | |
| Doppelstunde 3 <i>Text 3 (45 min)</i> | P1 | Subjektive, emotionale kognitive Aktivierung | P1 | Kognitive Aktivierung | | |
| | P2 | | P2 | | | |
| P3 | P3 | | | | | |
| <i>20+25 min</i> | Fragen zum Treatment und LUK-Aufgaben zum Text | | | | | |
| Einzelstunde <i>Test (45 min)</i> | Posttest mit 2 weiteren LUK-Units und einigen Items des Prätests für die Schüler*innen bzw. die Lehrkräfte. | | | | | |

Abb. 1: Treatments, Messzeitpunkte, Erhebungsinstrumente
(UG = Unterrichtsgespräch; P=Phase; SuS=Schülerinnen und Schüler; Kl=Klassen)

7 | Ausblick

Auf Basis dieser mehrstufigen Erhebungen hoffen wir im Verlauf des Jahres 2024 erste verlässliche Daten gewonnen und ausgewertet zu haben, die die Bedeutung von Subjektivität und Emotionalität in Gesprächen über literarische Texte empirisch erfassen und einen Beitrag leisten, literaturdidaktisches Wissen in einem empirisch schwer zugänglichen Forschungsgebiet zu generieren. Die erwarteten empirischen Befunde dürften wichtige Bezugspunkte für die Beantwortung der Frage liefern, welche Gruppen von Schüler*innen mit welchen Leistungsprofilen, Herkunft und Dispositionen in welchem Umfang von welchen Gesprächstypen über Literatur profitieren.

Überdies können die SEGEL-Befunde eine wichtige Basis für die Entwicklung (binnen-)differenzierter Förderangebote als Gegenstand einer evidenzgestützten Lehrkräftebildung darstellen. Denn durch die Berücksichtigung vielfältiger Praxisperspektiven (vgl. Hartmann & Kunter, 2022) wurden in die SEGEL-Erhebungen zentrale Aspekte des Kaskadenmodells von Krauss et al. (2020) integriert:

- die kollaborative Entwicklung und Realisierung von Lehrkräftefortbildungen zur Vor- und Nachbereitung der Durchführung der Treatments (Säule 1);
- die Untersuchung des Lehrkräfteverhaltens während der Durchführung der Treatments durch qualitative Inhaltsanalysen des video- und audiographierten Literaturunterrichts (Säule 2);
- die kollaborativ von Vertreter*innen aus Wissenschaft und Praxis durchgeführte Entwicklung von Angeboten zur subjektiven, emotionalen, kognitiv-selbstreflexiven Aktivierung auf der einen Seite und zur kognitiv-analytischen Aktivierung auf der anderen Seite (Säule 3);
- die Untersuchung der Nutzung der subjektiven, emotionalen und kognitiv-selbstreflexiven Aktivierungsangebote auf der einen Seite sowie der kognitiv-analytischen Aktivierungsangebote durch Lernende auf der anderen Seite (Säule 4);
- die Untersuchung der Nutzung der Gesprächsleitfäden durch die Lehrkräfte im Rahmen qualitativer und quantitativer Erhebungen und die Untersuchung der Effekte der Treatments auf Lernende wie Lehrende (Säule 5).

Darüber hinaus ergeben sich wichtige Anknüpfungspunkte für die forschungsgestützte Entwicklung und Implementierung binnendifferenzierender Modelle für literarische Gespräche bzw. Gesprächsphasen in der Zukunft. Grundlage sind qualitative Inhaltsanalysen von fokussierten Leitfadeninterviews, die mit ca. N=50 an der Studie beteiligten Deutschlehrkräften im Anschluss an die 2. und 3. Intervention geführt wurden. In diesen Interviews reflektieren die Lehrkräfte vor dem Hintergrund ihrer individuellen Überzeugungen von gutem Literaturunterricht das Bildungspotenzial der eingesetzten Texte, der Gesprächsleitfäden, der durchgeführten Gespräche und erprobten Gesprächstypen – auch mit Blick auf Alternativen oder Optimierungsvorschläge. Damit ist dem gesamten SEGEL-Projekt die Möglichkeit eines Transfers der Ergebnisse in die unterrichtliche Praxis als Zielperspektive inhärent. In einem Folgeprojekt soll diese Option im Rahmen eines empirisch geprüften Fortbildungs- und Implementationsansatzes evidenzorientiert realisiert werden.

Fazit: Aus dem vorliegenden Beitrag zur SEGEL-Studie lassen sich über die Auswertung der konkreten Befunde zwei grundsätzliche Erkenntnisse gewinnen. 1. Es bestätigt sich eine Grundthese fachdidaktischer Bildungsforschung: Grundlagen- und Anwendungsforschung gehen in den Fachdidaktiken zumeist miteinander einher (vgl. Frederking, 2017). 2. Will die Literaturdidaktik die Forderung nach „mehr Praxis in der Bildungsforschung“ unter Einhaltung empirischer Standards einlösen, setzt dies bei der Entwicklung, Durchführung, Evaluation und Optimierung von Studien einen längeren Atem voraus, als dies bislang in unserer Disziplin mehrheitlich für erforderlich gehalten wurde.

8 | Literatur

- Abraham, U. (2012). *Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Klett.
- Albrecht, C. (2022). *Literarästhetische Erfahrung und literarästhetisches Verstehen. Eine empirische Studie zu ästhetischer Kommunikation im Literaturunterricht (ÄSKIL)*. Metzler.
- Anderson, D., Spybrook, J. & Maynard, R. (2019). REES: A Registry of Efficacy and Effectiveness Studies in Education. *Educational Researcher*, 48, 45–50. <https://doi.org/10.3102/0013189X18810513>
- Anz, T./Huber, M. (2007). Literatur und Emotion. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 54(3), 283–388.
- Bayrhuber, H. & Frederking, V. (2024). Subject didactic knowledge (SDK). A heuristic model based on a theory of functional and personal facets of subject-matter education (SME) and its empirical implications. *Journal of Curriculum Studies*, 56, 246–265. <https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2318736>
- Becker-Mrotzek, M. (2012). Mündliche Kommunikationskompetenz. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. (S. 66–83). Schneider.
- Bertram, C., Wagner, W. & Trautwein, U. (2017). Learning historical thinking with oral history interviews. A cluster randomized controlled intervention study of oral history interviews in history lessons. *American Educational Research Journal*, 54, 444–484. <https://dx.doi.org/10.3102/0002831217694833>
- Brüggemann, J., Frederking, V., Albrecht, C., Drewes, J., Henschel, S. & Göllitz, D. (2015). Literarische Interpretations- und Kommunikationskulturen im Blick empirischer Forschung. In D. Wieser, M. Lessing-Sattari, M. Löhden & A. Meißner (Hrsg.), *Interpretationskulturen: Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens*. (S. 219–242). Peter Lang.
- Brüggemann, J., Albrecht, C., Frederking, V. & Göllitz, D. (2017). Literarisches Lernen durch Unterrichtsgespräche. Ein Beitrag über Unterrichts- als Interventionsforschung und deren Herausforderung für eine empirische Literaturdidaktik. In C. Dawidowski, A. R. Hoffmann & A. R. Stolle (Hrsg.), *Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte*. (S. 61–79). Peter Lang.
- Brüggemann, J. & Göllitz, D. (2024). Personale Effekte funktionaler Bildung. Befunde zur differenziellen Wirksamkeit von kognitiv-funktionalen und ästhetisch-personalen Gesprächen über Literatur. In C. Albrecht, J. Brüggemann, T. Kretschmann, & C. Meier (Hrsg.), *Personale und funktionale Bildung im Deutschunterricht. Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven*. Metzler (im Druck).
- Brühwiler, C. & Leutwyler, B. (2020). Praxisrelevanz von Forschung als gemeinsame Aufgabe von Wissenschaft und Praxis: Entwurf eines Angebots-Nutzungs-Modells. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (1), 21–36.
- Bulus, M., Dong, N., Kelcey, B. & Spybrook, J. (2019). *PowerUpR: Power Analysis Tool for Multilevel Randomized Experiments*. R package version 1.0.4. <https://cran.r-project.org/web/packages/PowerUpR/index.html>
- Campbell, M., Piaggio, G., Elbourne, D. R. & Altman, D. G. (2012). Consort 2010 statement: Extension to cluster randomised trials. *BMJ*, 345:e5661. <https://doi.org/10.1136/bmj.e5661>
- Carl, M.-O. & Scherf, D. (2022). Über den angemessenen Umgang mit empirischen Erkenntnissen in der Literaturdidaktik. *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 2. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.8894>

- Christ, H., Fischer, E., Fuchs, C., Merkelbach, V. & Reuschling, G. (1995). „Ja aber es kann doch sein ...“ *In der Schule literarische Gespräche führen*. Peter Lang.
- Cronbach, L. J. (1957). The two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 12(11), 671–684. <https://doi.org/10.1037/h0043943>
- Eco, U. (1962). *Das offene Kunstwerk*. Suhrkamp.
- Eggert, H., Berg, H. C. & Rutschky, M. (1975). *Schüler im Literaturunterricht*. Kiepenheuer & Witsch.
- Fahrley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K. & McDonough, K. (2018). Rethinking Connections Between Research and Practice in Education: A Conceptual Framework. *Educational Researcher*, 47 (4), 235–245.
- Frederking, V. (2013). Identitätsorientierter Literaturunterricht. In V. Frederking, A. Krommer & C. Meier (Hrsg.), *Literatur- und Mediendidaktik*. Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2 (2. aktual. Aufl.) (S. 427-470). Schneider.
- Frederking, V. (2014). Deutschdidaktik als transdisziplinäre, anwendungs- und grundlagenorientierte empirische Wissenschaft. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 61 (2), 109–119.
- Frederking, V. (2017). Allgemeine Fachdidaktik – Metatheorie und Metawissenschaft der Fachdidaktiken. Begründungen und Konsequenzen. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*. Allgemeine Fachdidaktik, Band 1, (= Fachdidaktische Forschungen, Band 9) (S.179-203). Waxmann.
- Frederking, V. (2022). Allgemeine Fachdidaktik. In M. Harring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*. (S. 550-566). Waxmann.
- Frederking, V. (2024). Identitätsorientierter Literaturunterricht. Theoretische Modellierung und empirische Befunde im Horizont funktionaler und personaler literarischer Bildung. *Leseforum.ch*, 2 (Themenheft ‚Identität und Literalität‘), 1-22. <https://doi.org/10.58098/lffl/2024/2/818>
- Frederking, V., Henschel, S., Meier, C., Roick, T., Stanat, P. & Dickhäuser, O. (2012). Beyond Functional Aspects of Reading Literacy: Theoretical Structure and Empirical Validity of Literary Literacy. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1–24. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2012.01.02>
- Frederking, V. & Albrecht, C. (2016). Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht. Theoretische Modellierung und empirische Erforschung unter besonderer Berücksichtigung ‚emotionaler Aktivierung‘. In M. Krelle & W. Senn (Hrsg.), *Qualitäten von Deutschunterricht – Empirische Unterrichtsforschung im Fach Deutsch*. (S. 57–81). Fillibach.
- Frederking, V. & Bayrhuber, H. (2020). Fachdidaktisches Wissen und fachliche Bildung. In D. Scholl, S. Wernke, D. Behrens (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2019*. (S. 10–29). Schneider.
- Frederking, V., Brüggemann, J. & Hirsch, M. (2016). Das Fünfdimensionale Literary Literacy-Modell und seine interdisziplinären Implikationen am Beispiel der Geschichtsdidaktik. In K. Lehmann, M. Werner & S. Zabold (Hrsg.), *Historisches Denken jetzt und in Zukunft*. (S. 211–234). LIT.
- Frederking, V., Brüggemann, J., Henschel, S., Burgschweiger, C., Stark, T., Roick, T., Gölitz, D. & Hasenstab, S. (2017). Erleben und Verstehen. Das emotionale Potenzial literarischer Texte. In Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.), *Studien zu Wirkungen kultureller Bildung*. (S. 42–53). Mercator.

- Frederking, V., Brüggemann, J. & Albrecht, C. (2020). Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht. Quantitative und qualitative Zugänge zu einer besonderen Form personaler und funktionaler literarischer Bildung. In F. Heizmann, J. Mayer & M. Steinbrenner (Hrsg.), *Das Literarische Unterrichtsgespräch*. (S. 295–314). Schneider.
- Gaspard, H., Parrisius, C., Piesch, H., Wille, E., Nagengast, B., Trautwein, U. & Hulleman, C. S. (2020). The potential of relevance interventions for scale: A cluster-randomized trial testing the effectiveness of a relevance intervention in math classrooms. *Journal of educational psychology*, 113(8), 1507–1528. <https://doi.org/10.1037/edu0000663>
- Grzesik, J., Fleischhauer, P. & Meder, N. (1982). *Interaktions- und Leistungstypen im Literaturunterricht. Eine handlungstheoretische Feldstudie unterrichtlicher Komplexität*. Westdeutscher Verlag.
- Herbein, E., Golle, J., Tibus, M., Zettler, I. & Trautwein, U. (2018). Putting a speech training program into practice: Its implementation and effects on elementary school children's public speaking skills and levels of speech anxiety. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 176–188.
- Hesse, F. & Witte, J. (2023). Ambivalenz der Vielfalt. Reflexionen zu den Vorträgen der Sektion 12, Literatur- und medienästhetisches Lernen, beim 24. Symposium Deutschdidaktik (18.-22.09.2022) in Wien. *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 3. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2023.10240>
- Härle, G. (2004). Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In G. Härle & M. Steinbrenner (Hrsg.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. (S. 107–139). Schneider.
- Härle, G. (2011). „und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt“. Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs.“ In F. M. Steinbrenner, J. Mayer, Bernhard Rank & F. Heizmann (Hrsg.), *„Seit ein Gespräch wir sind und hören von einander. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis“* (S. 29–65). Schneider.
- Hartmann, U. & Kunter, M. (2022). Mehr Praxis in der Bildungsforschung? Eine Studie zu Praxisperspektiven in den Forschungsprojekten. *Bildungsforschung*, 2, 1–24.
- Heizmann, F. (2018). *Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur*. Schneider.
- Ivo, H. (1994). Reden über poetische Sprachwerke. Ein Modell sprachverständiger Intersubjektivität. In H. Ivo (Hrsg.), *Muttersprache, Identität, Nation*. (S. 222–271). Westdeutscher Verlag.
- Kämper-van den Boogaart, M. & Pieper, I. (2008). Literarisches Lesen. *Didaktik Deutsch Sonderheft Nr. 2*, 46–65.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2006). Kleinschrittiges Lesen als Kompetenz. In C. Kammler (Hrsg.), *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht*. (S. 158–175). Kallmeyer.
- Kepser, M. & Abraham, U. (2018). *Literaturdidaktik Deutsch* (3. Aufl.). Erich Schmidt.
- Kerlinger, F. N. & Pehazur, E. J. (1973). *Multiple regression in behavioral research*. Holt, Rinehart & Winston.
- Kirschenmann, J., Richter, C. & Spinner, K. H. (2010). Einleitung. In J. Kirschenmann, C. Richter & K. H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst: Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. (S. 11-14). kopaed.

- Kirschner, P., Sweller, J. & Clark, R. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Krauss, S., Bruckmaier, G., Lindl, A., Hilbert, S., Binder, K., Steib, N. & Blum, W. (2020). Competence as a continuum in the COACTIV study: the “cascade model”. *ZDM*, 52(2), 311–327. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01151-z>
- Kuhlemeier, H., van den Bergh, H. & Rijlaarsdam, G. (2002). The dimensionality of speaking and writing: A multilevel factor analysis of situational, task and school effects. *British Journal of Educational Psychology*, 72(4), 467–482. <https://doi.org/10.1348/00070990260377479>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Teachers’ occupational well-being and the quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
- Levine, S. (2014). Making interpretation visible with an affect-based strategy. *Reading Research Quarterly*, 49(3), 283–303. <https://doi.org/10.1002/rrq.71>
- Levine, S. & Horton, W. (2015). Helping High School students read like experts: Affective evaluation salience, and literary interpretation. *Cognition And Instruction*, 33(2), 125–153. <http://dx.doi.org/10.1080/07370008.2015.1029609>
- Magirius, M., Scherf, D. & Steinmetz, M. (2022). Lernunterstützung im Literaturgespräch: Nachweis und Wirkung eines potenziellen Qualitätsaspekts gesprächsformigen Literaturunterrichts. *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik* 2, 1–30. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9552>
- McNeish, D., Stapleton, L. M. & Silverman, R. D. (2017). On the unnecessary ubiquity of hierarchical linear modelling. *Psychological Methods*, 22(1), 114–140. <https://doi.org/10.1037/met0000078>
- Mayer, J. (2017). Wege literarischen Lernens. Eine qualitativ-empirische Studie zu literarischen Erfahrungen und literarischem Lernen von Studierenden in literarischen Gesprächen. Schneider Verlag Hohengehren
- Meier, C., & Emmersberger, S. (2024). Der Praxisbezug als zentrale politische Dimension der Deutschdidaktik. In Emmersberger, S. & Meier, C. (Hrsg.), *Literar- und medienästhetisches Lernen. Zum Praxisbezug fachdidaktischer Forschungspraktiken*. (S. 3-17). SLLD-B.
- Meier, C., Roick, T., Henschel, S., Brüggemann, J., Frederking, V., Rieder, A., Gerner, V. & Stanat, P. (2017). An extended model of literary literacy. In D. Leutner, J. Fleischer, J. Grünkorn & E. Klieme (Hrsg.), *Competence assessment in education*. (S. 55–74). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50030-0_5
- Mills, H. & Jennings, L. (2011). Talking About Talk: Reclaiming the Value and Power of Literature Circles. *The Reading Teacher*, 64(8), 590–598. <https://doi.org/10.1598/RT.64.8.4>
- Mitchell, M. (1993). Situational interest. Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 424–436. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.424>
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2012). *Mplus user’s guide (7th ed.)*. Muthén & Muthén.
- Nichols, M. (2006). *Comprehension Through Conversation. Power of Purposeful Talk in Reading Workshops*. Heinemann.
- Nutz, M. (1997). Schülerzentrierte Literatur-Gespräche? *Didaktik Deutsch*, 2, 86–92.

- O'Donnell, C. L. (2008). Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K-12 curriculum intervention research. *Review of Educational Research*, 78 (1), 33–84. <https://doi.org/10.3102/0034654307313793>
- Reed, D. & Coddling, R. S. (2014). Advancements in procedural fidelity assessment and intervention: Introduction to the special issue. *Journal of Behavioral Education*, 23, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s10864-013-9191-3>
- Schulz, K. F., Altman, D. G. & Moher, D. (2010). CONSORT 2010 Statement: updated guidelines for reporting parallel group randomised trials. *BMJ*, 340:c332. <https://doi.org/10.1136/bmj.c332>
- Sedova, K., Sedlacek, M., Svaricek, R., Majcik, M., Navratilova, J., Drelerova, A., Kychler, J. & Salamounova, Z. (2019). Do those who talk more learn more? The relationship between student classroom talk and student achievement. *Learning and Instruction* 63, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101217>
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 200, 6–16.
- Spybrook, J., Kelcey, B. & Dong, N. (2016). Power for Detecting Treatment by Moderator Effects in Two- and Three-Level Cluster Randomized Trials. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 41(6), 605–627. <https://doi.org/10.3102/1076998616655442>
- Tucholsky, K. ([1930] 1995). AUS! In Kurt Tucholsky. *Gesammelte Werke in 10 Bänden. (Bd. 8.)*. (S. 35). Rowohlt.
- Werner, J. (1996). *Literatur im Unterrichtsgespräch*. Vögel.
- Wieser, D. (2010). Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Literaturunterricht. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2*. (S. 329–360). Schneider.
- Wieser, D. (2019). Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Literaturunterricht. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2*. (S. 353–384.). Schneider.
- Willenberg, H. (Hrsg.) (1987). *Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele*. Diesterweg.
- Wiprächtiger-Geppert, M. (2009). *Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen*. Schneider.
- Zabka, T. (2004). Was bedeutet „Verständigung“ im schulischen Interpretationsgespräch? In G. Härle & M. Steinbrenner (Hrsg.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. (S. 75–96). Schneider.

Wolfgang Bay

Lese- und Literaturdidaktik als anwendungs- und nutzenorientierte Grundlagenwissenschaft

Ökologische Validität und Praktikabilität als Konstrukte literatur- und lesedidaktischer Forschung

Abstract

Der Artikel beleuchtet die Notwendigkeit des Transfers wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis des Unterrichts und diskutiert die Umsetzbarkeit sowie die Verifizierbarkeit solcher Transfers. Es werden Methoden zur Gewährleistung ökologischer Validität und die Modellierung der Praktikabilität in lese- und literaturdidaktischen Forschungsprojekten vorgestellt. Im Fokus des Artikels steht die Exploration der symbiotischen Verzahnung zwischen anwendungs- und nutzenorientierter Grundlagenforschung. Diese komplexe Interaktion wird anhand der Studie zum Lesestrategietraining *Geschichten verstehen* illustriert.

Keywords

Anwendungsorientierte Forschung, Empirische Bildungsforschung, Geschichten verstehen, Lesestrategietraining, Nutzenorientierte Grundlagenforschung, Ökologische Validität, Praktikabilitätsmodellierung, Story Grammar

Abstract

This article examines the imperative of translating scientific knowledge into teaching practice and debates both the implementability and the verifiability of such knowledge transfers. It presents methodologies for ensuring ecological validity and outlines the practicability modeling in reading and literary didactic research endeavors. At the heart of the article is an exploration of the symbiotic relationship between application-driven and benefit-oriented foundational research. This intricate interplay is demonstrated through the case study of the reading strategy training program *Understanding Stories*, highlighting the nuanced complexities inherent in such research approaches.

Keywords

Applied Research, Comprehension of Narratives, Ecological Validity, Empirical Educational Research, Feasibility Modeling, Reading Strategy Training, Utility-Oriented Basic Research

1 | Einleitung

Der IGLU-Schock von 2023 ist in der deutschsprachigen lese- und literaturdidaktischen Community kein neuartiges Phänomen. Bereits das erste große PISA-Beben evozierte 2000 eine Neuorientierung der Disziplin (vgl. Abraham et al., 2003), deren Ausdifferenzierung bis heute anhält (Gailberger & Sappok, 2021). Zentraler Gegenstand dieser Neubestimmung gerade für die deutschsprachige lesedidaktische Community ist der Transfer wissenschaftlicher Erkennt-

nisse in den real-existierenden Unterricht. Dies zeigen nicht nur die zahlreichen aktuellen Veröffentlichungen zu diesem Thema, sondern auch spezifische Schwerpunkte von Tagungen wie die der AG Leseverstehen des SDD im Jahr 2023 an der Universität zu Köln.

1. Wie lässt sich dieser Transfer spezifisch für lese- und literaturdidaktische Forschung denken?

Dies ist eine Frage, die u. a. theoretisch diskutiert werden muss, wie es beispielsweise in erziehungswissenschaftlichen Kontexten getan wird (vgl. Diederichs & Desoye, 2023), und gemeinschaftlich verhandelt werden muss.

2. Wie muss lese- und literaturdidaktische Forschung gestaltet sein, um den potenziellen Transfer ihrer Erkenntnisse – im Sinne von Übertrag, Verwendung und Verwertung – überprüfen zu können?

Dies ist eine Frage, die sich Forschungsprojekte mit einem Implementationsanspruch, wie sie beispielsweise in Form von Leseförderprogrammen vorliegen, bereits in der Phase ihrer Konzeption stellen müssen (Prenzel, 2010, S. 23). Das betrifft die „klassischen“ Kriterien der Wissensbildung wie die Reproduzierbarkeit von Ergebnissen, die Nachprüfbarkeit wissenschaftlicher Ergebnisse und Verfahren sowie den Anspruch auf Objektivität und Wahrheit (Mittelstraß, 2001, S. 168). Zusätzlich verlangt eine solche anwendungs- und nutzenorientierte Grundlagenwissenschaft eine stärkere Beachtung der ökologisch validen Praktikabilität (Döring, 2023, S. 104, 200–204; Häder, 2022, S. 320).

Der folgende Artikel eruiert exemplarisch, wie in einem lese- und literaturdidaktischen Forschungsprojekt die ökologische Validität gewährleistet und die Erhebung der Praktikabilität multimethodisch modelliert werden kann. Zu Beginn wird dazu die disziplin- und wissenschaftstheoretische Entstehung des Begriffs der Anwendungs- und Nutzenorientierung kurz diskutiert, um anschließend Minimalstandards für nutzen- und anwendungsorientierte Grundlagenforschung zu benennen. Exemplarisch wird dann der Weg von der transdisziplinären theoretischen Konzeption bis zur Überprüfung der Praktikabilität, den das Lesestrategietraining *Geschichten verstehen* (Bay, 2022) gegangen ist, skizziert, abgeglichen und unter dem Aspekt der Anwendungs- und Nutzenorientierung neu reflektiert.

2 | Nutzen- und anwendungsorientierte Grundlagenwissenschaft – Genese und Terminologie

2014 entwirft Volker Frederking ein Konzept der „Deutschdidaktik als transdisziplinäre, anwendungs- und grundlagenorientierte empirische Wissenschaft“ (vgl. Frederking, 2014). Darin skizziert er die Ziele deutschdidaktischer Forschung als die „konzeptionelle Entwicklung, theoretische Fundierung und empirische Erforschung fachspezifischer Lehr-Lern-Prozesse“ (Frederking, 2014, S. 111). Um diese Ziele zu erreichen und praktikable Wissensbestände zu generieren, sei eine anwendungsorientierte Grundlagenforschung vonnöten, die sich der hermeneutisch-theoretischen Wurzeln ihrer Disziplin bewusst ist und diese bewahrt, jedoch deren Repertoire um die „empirisch-fundierte und gleichzeitig praxisnahe Überprüfung und Weiterentwicklung von Lehr- und Lernkonzepten“ (Frederking, 2014, S. 116) erweitere.

Mit einer anwendungsorientierten Grundlagenforschung referiert Frederking auf die Verschmelzung zweier Konstrukte, die – wissenschaftshistorisch betrachtet – konzeptionell strikt getrennt wurden (Mittelstraß, 2020, S. 85). Als Forschungsparadigmen mit unterschiedlichen Zielen wurden sie im dualistischen Sinne zwar verglichen, aber nicht zusammengedacht. Das Erkenntnisinteresse der Grundlagenforschung lag im (vertieften) Verstehen, das der reinen Anwendungsforschung in der Eruierung von Nutzen (Brüggemann & Bromme, 2006). Das war lange (und ist bisweilen) der Denkraum, in dem Wissenschaft sich bewegte.

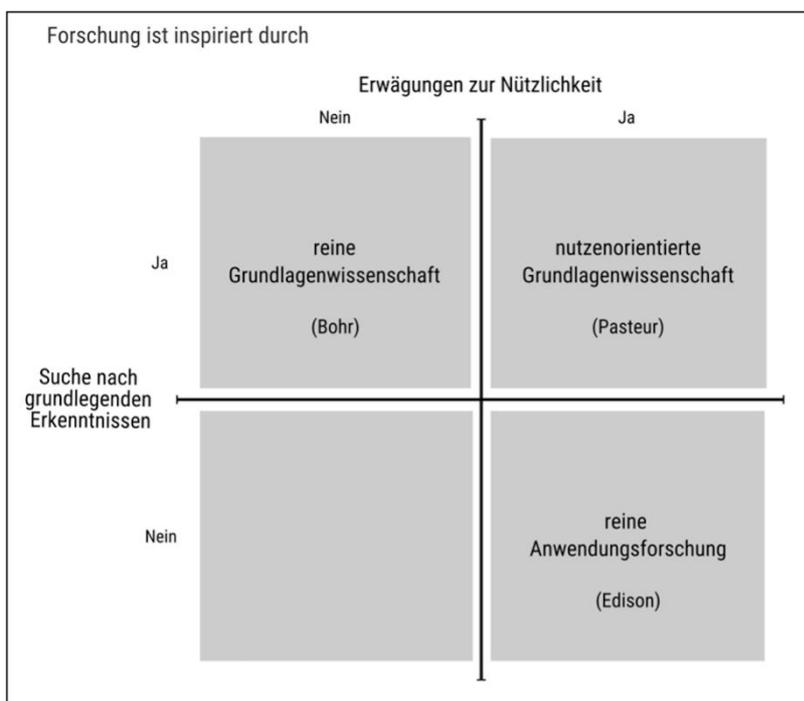


Abb. 1: Quadranten der Forschung nach Stokes 1997, S. 72–75 (eigene Darstellung)

Mit Verweis auf diese Diskussion und einem Blick auf das wissenschaftspraktische Tun modellierte Donald E. Stokes 1997 die Beziehung zwischen reiner Grundlagenwissenschaft und reiner Anwendungsforschung als konstruktives und produktives Spannungsverhältnis. Die hieraus entstandene Typologie teilt wissenschaftliche Forschung in vier Quadranten (siehe Abbildung 1).

Lese- und literaturdidaktische Forschung im Sinne Frederkings lässt sich am ehesten im Pasteur-Quadranten verorten (Stokes, 1997, S. 72–74; Leuders, 2015, S. 217). Damit ist sie beheimatet in einem Bereich, dessen Wertschätzung erst 2020 vom deutschen Wissenschaftsrat in einem Positionspapier gefordert wird. Ganz explizit verlangt das Papier eine Öffnung der Wissenschaftsförderung in diese Richtung – und formuliert damit einen Aufruf sowohl an politische Akteur*innen als auch in die wissenschaftliche Community selbst (Wissenschaftsrat, 2020).

Bei genauer Betrachtung der Diskussion wird deutlich, dass unterschiedliche Terminologien genutzt werden: Während Brüggemann und Bromme (2006), Frederking (2014) und der Wissenschaftsrat (2020) das Attribut *anwendungsorientiert* verwenden, wählen Stokes (1997) und bei-

spielsweise Prenzel (2010) sowie Leuders (2015) *nutzenorientiert* bzw. *nutzeninspiriert*. In diesem Artikel wird als Terminologie eine Verbindung beider Begriffe vorgeschlagen: *Anwendungsorientiert* impliziert Entwicklungen, die unmittelbar für den Praxisbereich konzipiert sind. *Nutzenorientiert* trägt eine utilitaristische Konnotation in sich. Es geht nicht nur um die Generierung praktischen Wissens, sondern auch um ein tieferes Verständnis des Themas und die Rückkopplung der Erkenntnisse zur Weiterentwicklung der grundlagenwissenschaftlichen Theorien.

Um einen solchen von Stokes beschriebenen Paradigmenwechsel erfolgreich gestalten zu können, sind disziplinspezifische Aushandlungsprozesse unabdingbar, so dass Standards etabliert werden können, die dabei behilflich sind, erfolgreiche Forschungsprozesse zu beschreiben und zu rahmen (Dupré, 2010, S. 136). In ihrem Artikel mit dem programmatischen Titel *Improving Educational Research* identifizieren Burkhardt und Schoenfeld 2003 eine entscheidende Komponente der Aufwertung von Bildungsforschung darin, innerhalb der Forschungsgemeinschaft Möglichkeiten zu beschreiben, wie qualitativ hochwertige Forschung betrieben werden kann. Dabei gehe es nicht darum, den Goldstandard klinischer Experimente ohne Bezug zum Forschungsinteresse umzusetzen, sondern vielmehr Designs zu etablieren, die dem Erkenntnisziel samt ökologisch valider Aussagen dienlich sind (Burkhardt & Schoenfeld, 2003, S. 9–11).

Damit rücken die sogenannten Nebengütekriterien stärker in den Fokus didaktischer Forschung. In ihr spielt gerade das Konstrukt der Nützlichkeit, auch bezeichnet als *Praktikabilität*, eine wesentliche Rolle (Souvignier, 2022, S. 76). Es formt einen Rahmen für die Beurteilung der Wirksamkeit von Lehr- und Lernmethoden im Feld, für die Erhebung der Implementationstauglichkeit und der Adhärenz. Die Evaluation der Praktikabilität von schulischen Lernprogrammen trifft beispielsweise Aussagen darüber, ob diese von Lehrer*innen mit adäquatem Aufwand sowie ohne spezielle Expertise in den Unterricht übertragen werden können und wie hoch die Wahrscheinlichkeit ist, dass diese Lernprogramme auch fernab des Studienkontextes eingesetzt werden.

Für eine anwendungs- und nutzenorientierte Grundlagenwissenschaft ist also neben den hermeneutisch-theoretischen Wurzeln und der empirischen Überprüfung von Wirksamkeiten die Evaluation von Praktikabilität bzw. Nützlichkeit unabdingbar. Ohne diese ist praxisnahe Forschung, wie sie auch von lese- und literaturdidaktischen Studien gefordert wird, nicht zu leisten. Es ließe sich gar argumentieren, dass die Vernachlässigung dieser Dimension zumindest mitverantwortlich dafür ist, dass Lehrkräfte wissenschaftliche Theorie als eine weit entfernte Gestalt im Elfenbeinturm verorten (Smagorinsky, Cook & Johnson, 2003, S. 1399), von der sie nur wenig Unterstützung bei praktischen Problemen erwarten dürfen.

Ein Teil dieses Praktikabilitätsanspruches verlangt es von Forschenden, „mit dem Feld der Anwendung vertraut“ zu sein, wie Leuders feststellt. Dies geht einher mit dem nicht zu unterschätzenden Einfluss „eigener Erfahrung und darauf fussender [sic!] Intuition“ (Leuders, 2015, S. 220).

Ein weiterer Teil erfordert eine empirische Evaluation der Praktikabilität und der Nützlichkeit anwendungsbezogener Forschungsprojekte. Für Unterrichtsprogramme bedeutet dies eine Übersetzung in den real-existierenden Unterricht, also unterrichtliche Feldexperimente, die ein Interagieren aller Teilnehmenden in ihrem natürlichen Kontext gewährleisten.

Solche „systematische[n] Versuche im Feld“ als „randomisierte und repräsentative Interventionsstudien“ (Prenzel, 2010, S. 27) erklärt Manfred Prenzel 2010 zum Ideal. Mit Blick auf die Wirklichkeit aber verbindet er sie mit pragmatischen Minimalforderungen an forschungspraktische Prozesse. Er bezeichnet als unerlässlich (Prenzel, 2010, S. 29):

1. (quasi)experimentales Design mit Versuchs- und Kontrollgruppe
2. Pre-, Post- und Follow-Up-Testung relevanter, erfolgskritischer Merkmale
3. multiperspektivische Erhebung von Indikatoren für die Umsetzung des Programmes.

Wie eine Studie gestaltet sein kann, die diese Minimalanforderungen erfüllt und nach dem von Prenzel formulierten Ideal strebt bzw. welchen Weg ein lese- und literaturdidaktisches Unterrichtsprogramm von seiner transdisziplinären theoretischen Konzeption bis zur Überprüfung der Praktikabilität zurücklegen kann, soll auf den folgenden Seiten am Beispiel der Studie zum Lesestrategietraining *Geschichten verstehen* skizziert und reflektiert werden.

3 | Die Studie *Geschichten verstehen*

Mit der Studie *Geschichten verstehen* ist das Anliegen verbunden, Schüler*innen beim Lesen Verstehen narrativer Texte zu unterstützen. Damit folgt das Forschungsprojekt einerseits der Forderung nach didaktischer Bereitstellung „effektiver Strategien zum Verstehen, Behalten, Zusammenfassen und Beurteilen von Informationen“ (Sälzer, 2018, S. 17), andererseits begegnet sie damit dem Umstand, dass sich Lesende heutzutage einer „nie da gewesenen Konjunktur“ narrativer Texte (Huber, 2019, S. 9) gegenübersehen, es aber im deutschsprachigen Raum an empirisch abgesicherten Förderprogrammen zum Verstehen ebendieser mangelt (vgl. Bay, 2022, S. 107–120). Ausgangspunkt eines solchen nutzen- und anwendungsbezogenen Projektes ist also das Problem der nicht existenten unterrichtsbezogenen Handlungsvorschläge (Kelly, 2013, S. 137), das allerdings nicht allein in praktischen Kontexten gelöst werden kann, sondern immer auch eine wissenschaftliche Perspektive benötigt und von dieser ausgeht (Feulner, Hiller & Serwene, 2021, S. 5). Die unterrichtspraktische Perspektive aber zeichnet den Rahmen, in dem sich die Problemlösung – auch die theoretische – bewegt. Dessen Bedingungen strukturieren nicht nur den Prozess der didaktischen Reduktion und Modellierung, sondern bereits die theoretische Konzeption des Programms. Für *Geschichten verstehen* dienen die folgenden Fragen als Praktikabilitätsmarker:

- Welches Wissen benötigen Lehrer*innen, um das Programm unterrichten zu können? Kann dieses Wissen während des Berufsalltags erworben werden?
- Welche Vorkenntnisse haben die Schüler*innen und welches strategische Wissen sollen und können sie im Rahmen des Programmes erwerben?
- Können die Lerninhalte für die Lernenden anwendungsbezogen modelliert werden, so dass sie im real-existierenden Deutschunterricht gelernt werden können?
- Können die Lerninhalte so strukturiert werden, dass diese effizient im Rahmen einer Unterrichtsreihe (max. 16 Unterrichtsstunden) vermittelt werden können?

Die wesentlichen Punkte der theoretischen Herleitung sollen hier zum Verständnis nur überblicksartig aufgelistet werden.³

3.1 | Transdisziplinäre theoretische Konzeption

Das Fundament, auf dem das Leseverstehensstrategieset für narrative Texte aufbaut, das Schüler*innen der sechsten Klassenstufe in dem Programm *Geschichten verstehen* erlernen und einüben, setzt sich aus narratologischen, textwissenschaftlichen und kognitionswissenschaftlichen Erkenntnissen zusammen.

3.1.1 | Handlung und Superstruktur

Die entscheidende Dimension eines narrativen Textes ist die Handlung, wie sie in formalistischen, strukturalistischen und semiotischen Diskussionen herausgearbeitet wurde. Die verschiedenen Modellierungsversuche vereint das Bestreben, den narrativen Text zu einem universellen Handlungsschema (Martínez & Scheffel, 2016, S. 129) zu verdichten und somit eine den narrativen Text definierende Superstruktur zu beschreiben, die verstehensleitend ist. Van Dijk beschreibt eine solche Superstruktur als eine globale Struktur, die als abstraktes Schema sowohl bei der Erstellung als auch bei der Rezeption von Texten abgebildet wird. Ihre Funktion besteht darin, Textformen zu kennzeichnen und zu strukturieren, was es Lesenden letztendlich ermöglicht, die kommunikative Absicht zu analysieren und den Text zu verstehen. Eine Superstruktur ist eine Art Textform, deren Inhalt die Makrostruktur des Textes ist (van Dijk, 1980, S. 128).

Den verschiedenen Ansätzen ist gemein, dass sie den narrativen Text modellieren als eine Abfolge zeitlich und/oder kausal verknüpfter Geschehensmomente, die eine Art Komplikation oder Störung beinhaltet, die durch mehr oder minder intentionale zielorientierte Handlungen einer oder mehrerer anthropomorpher Figuren aufgelöst werden soll (vgl. Titzmann, 2017; van Dijk & Kintsch, 1983).

Jesch definiert Komplikationen weiter als eine Sequenz aus problematischer Anfangssituation, Widerstand und Erwartungsbruch (Jesch, 2009). Ihr Modell beschreibt eine Geschichte als Sequenz aus einer auslösenden Anfangssituation, dem Handlungsziel der Hauptfigur, der Handlung der Hauptfigur, der Hilfe oder dem Widerstand durch Handlungen von Nebenfiguren oder den Auswirkungen von Faktoren sowie einer Endsituation, in der die Hauptfigur das Handlungsziel erreicht oder nicht erreicht (siehe Abbildung 2). Diese Elemente sind entlang einer zeitlichen Achse angeordnet, wobei diese chronologische Darstellung selten in der medialen Präsentation der Geschichte selbst zu finden ist, sondern das Ergebnis eines Rekonstruktionsprozesses darstellt (vgl. Jesch, 2009, S. 81f.).

³ Die ausführliche theoretische Diskussion ist in Bay (2022, S. 9–118) zu finden.

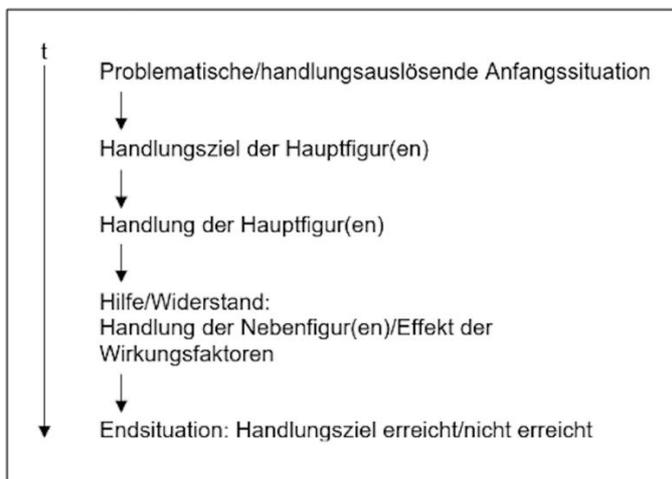


Abb. 2: Geschichtenschema nach Tatjana Jesch (eigene Darstellung nach Jesch 2009, S. 81)

Das Verstehen eines Textes erfordert von Lesenden das bewusste oder unbewusste Erkennen dieser Superstruktur. Zahlreiche Studien betonen insbesondere für Erzähltexte die Bedeutung dieses Wissensmerkmals, da es die Bildung der Makrostruktur erleichtert und somit das Erinnern und Verstehen unterstützt (vgl. Black & Bower, 1979, S. 316f.; van Dijk & Kintsch, 1983, S. 57f., 253).

Eine Superstruktur aus Elementen wie in dem Modell von Jesch ermöglicht es Lesenden, zentrale Informationen zu erkennen, zu selektieren, zu ordnen und zu bündeln. Als Makrostrategien dienen diese Prozesse der Extraktion von Makropropositionen auf der Grundlage einer übergeordneten Superstruktur (vgl. van Dijk & Kintsch, 1983, S. 189–195, 235–241).

Neben diesen mentalen Operationen, die für die Strukturierung, Ordnung und Konzentration der Informationen verantwortlich sind, spielen andererseits elaborierende mentale und emotionale Handlungen eine entscheidende Rolle für die Anreicherung des Textsinns und die Konstruktion einer mentalen narrativen Welt.

3.1.2 | Narrative Welt und Inferenzbildung

Inferenzen sind entscheidend für das Textverständnis und dienen der Anreicherung, Strukturierung und Verdichtung von Informationen, um lokale und globale Kohärenz zu schaffen (Christmann, 2018; Richter & Schnotz, 2018). Da Texte meist auch implizit kommunizieren, sind elaborative Inferenzen wichtig für das tiefergehende Verstehen (Singer & Lea, 2012).

In der literaturwissenschaftlichen Diskussion ist dies spätestens seit der Wirkungsästhetik Iser zentraler Bestandteil: Leser*innen sind aktiv an der Sinnkonstruktion beteiligt, indem sie den Kombinationsnotwendigkeiten nachkommen, die Leerstellen im Text fordern, und so eine kohärente und detaillierte Textrepräsentation erstellen (Iser, 1971, S. 235). Diese interaktive Vorstellungskraft, oft unbewusst, erzeugt ein komplexes Bild im Geist, welches über die reine Objekterfahrung hinausgeht (Iser, 1994, S. 265–280).

Mentale Bilder, nicht als Wahrnehmung, sondern als Vorstellung von dem Unwahrnehmbaren verstanden, erlauben ein Eintauchen in literarische Welten und sind für das Textverständnis essentiell (Iser, 1994, S. 218–220).

Die Diskussionen über mentale Bilder und deren Rolle beim Lesen wurden durch den *cognitive turn* in der Linguistik und Literaturwissenschaft vorangetrieben (Esrock, 1994, S. 178–205; Klausnitzer, 2012, S. 142). Leser*innenseitige Imaginationen gelten als unerlässlich für das Eintauchen in das Gelesene und das Mitfühlen mit den Figuren (Brosch, 2014, S. 105; Emmot, 2005, S. 351; Toolan, 2009, S. 83–87). Narrative Verständlichkeit erfordert das Rekonstruieren von Storyworlds auf Basis von Textsignalen und den daraus resultierenden Inferenzen (Herman, 2005, S. 569).

Die bisher skizzierten Erkenntnisse über die Rezeption narrativer Texte etablieren zwei fundamentale Elemente des Verstehens narrativer Texte: Leser*innen nähern sich den simplen Wortketten auf den Seiten eines Buches durch die (Re-)Konstruktion einer Handlungsstruktur und der mentalen Transformation in eine erfahrbare fiktive Welt, welche auf der Erzeugung mentaler Bilder basiert. Auf diese Weise erst entfaltet sich während des Lesens die erzählte Geschichte.

Betrachtet man den lese- und literaturwissenschaftlichen Diskurs in Gänze, entdeckt man zwangsläufig weitere wichtige Verstehensdimensionen wie bspw. die Perspektive, deren Stellenwert hier nicht abgesprochen werden soll. Die Konzentration auf die Handlungsstruktur und den mentalen Entwurf einer narrativen Welt sind in der vorliegenden Studie vielmehr durch ihre Verortung als Fundament des Verstehens und durch die Beachtung der Praktikabilitätsmarker begründet.

Nach der Explikation der theoretischen Dimensionen des Verstehens narrativer Texte besteht der nächste Schritt in der anwendungsbezogenen Modellierung. Diese Modellierung umfasst grundsätzliche Handlungsleitlinien, die einen Bezug zu existenten theoretischen und empirischen Erkenntnissen haben (Euler, 2014, S. 17). Hier bietet die lese- und literaturdidaktische Diskussion um *reading comprehension strategies* wertvolle Hinweise für die Gestaltung der unterrichtspraktischen Implementation.

3.2 | Anwendungsbezogene Modellierung

Die Vermittlung von Lesestrategien in Form von Organisations- und Elaborationsstrategien hat sich als praktikabel und nützlich erwiesen, um Schüler*innen ein effektives Textverständnis zu ermöglichen (Artelt et al., 2005, S. 16, S., 32, S. 101; Leopold, 2009, S. 218). Diese Ansätze gehen über das reine Konzeptlernen hinaus und fokussieren auf das konkrete Anwenden von strategischem Wissen in verschiedenen Leseanforderungen (Göller, 2020, S. 67).

Organisationsstrategien unterstützen die Schüler*innen dabei, Informationen effizient zu bündeln und Wesentliches von Unwesentlichem zu trennen (Leopold, 2009, S. 218). Praktisch bedeutet dies, dass Lernende lernen, Texte aktiv zu strukturieren und so die Informationsflut handhabbar zu machen.

Elaborationsstrategien ermutigen die Lernenden, durch Aktivierung ihres Vorwissens und interne Visualisierungen die Bedeutung eines Textes zu vertiefen (Friedrich & Mandl, 2006, S. 2–

4). Dies fördert nicht nur das Verständnis für den einzelnen Text, sondern schult auch die Fähigkeit, Wissen flexibel in neuen Kontexten anzuwenden.

Metaanalysen verdeutlichen, dass eine Kombination aus beiden Strategietypen in der Lehre zu beträchtlichen Lernerfolgen führt ($d = 0,75$) (Beywl & Zierer, 2018, S. 39; Leopold, 2009).

Für die Praxis ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Lehrmethoden zu entwickeln, die nicht nur auf die theoretische Vermittlung dieser Strategien abzielen, sondern vielmehr auf ihre praktische Anwendung im Unterrichtsalltag.

3.2.1 | Organisationsstrategie für das Verstehen narrativer Texte

Die Transformation der oben diskutierten theoretischen und empirischen Erkenntnisse in eine vermittel- und erlernbare Organisationsstrategie führt zu einem Modell aus vier Facetten, die Schüler*innen zur Nutzung des Lesestrategiesets befähigen (siehe Abbildung 3).

1. Die Schüler*innen erwerben schrittweise ein explizites Wissen über die Superstruktur narrativer Texte. Als Grundlage dafür dient das Geschichten-Schema von Jesch (2009). Ergänzt werden die Elemente des Schemas durch die Komponente Welt & Figur, die die Lesenden auf die narrative Welt hinweist und eine überbrückende Funktion zur Elaborationsstrategie einnimmt.
2. Mithilfe von Fragen und externen Visualisierungen in Form von flexiblen Markern werden die zentralen Makroinformationen lokalisiert, extrahiert und – im Falle von impliziten Informationen – inferiert.
3. Die Makroinformationen werden unterstrichen und selegiert.
4. Die Verbalisierung von aus dem Text gewonnenen und inferierten Informationen ermöglicht die Verdichtung, Abstraktion und Kohärenzbildung durch Zusammenhänge und semantische Netzwerke. Dies schließt den Kohärenzbildungsprozess während des Lesens ab (vgl. Ballstaedt, 2006).



Abb. 3: Facetten der Organisationsstrategie für narrative Texte (eigene Darstellung)

Das Programm *Geschichten verstehen* modelliert diese Organisationsstrategie so, dass die Schüler*innen sich das explizite Wissen über die Superstruktur narrativer Texte anhand von Storyelementen aneignen, die sukzessive auf konkrete narrative Kurztexte bezogen werden (siehe Abbildung 4).

Dieses deklarative Wissen überführen die Schüler*innen – unterstützt durch eine die Schritte modellierende Lehrkraft und Peer-Tutor*innen – in relevantes prozedurales und strategisches Wissen. Zusätzliche Hilfe bieten die Materialien, die in ihrer Strukturierung die mentalen Prozesse widerspiegeln.

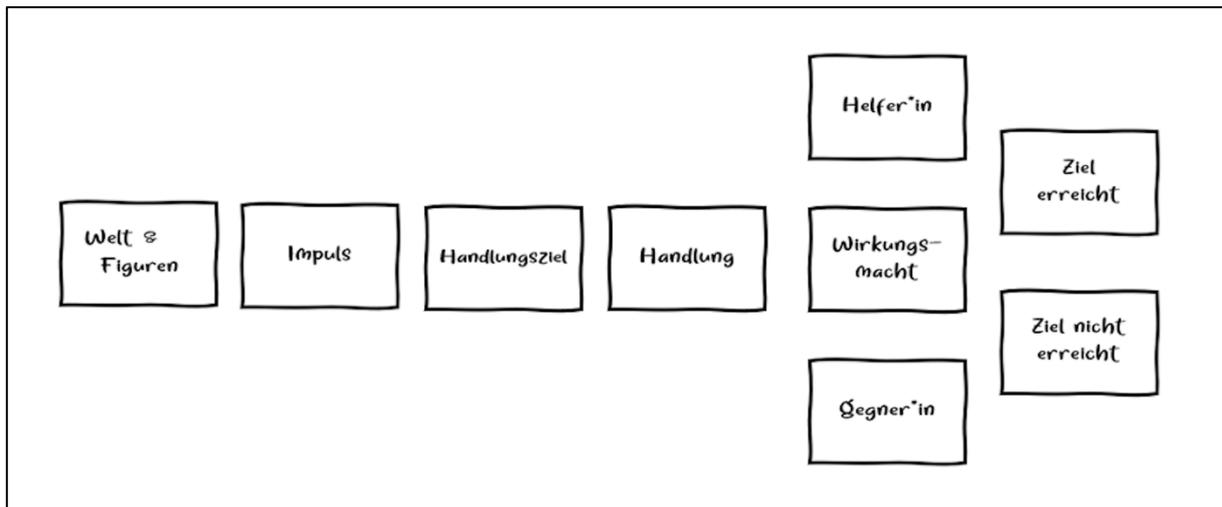


Abb. 4: Flexible Marker der Handlungselemente. Eigene Darstellung, basierend auf Jesch, 2009, S. 82

3.2.2 | Elaborationsstrategie für das Verstehen narrativer Texte

Verbunden mit dem Ziel, alle Schüler*innen in der Generierung mentaler Bilder zu schulen, ist die Vermittlung der Strategie „Kopfkino“ auf sechs Stufen verteilt, in denen sowohl die Komplexität der Texte, die als Quelle für die mentalen Visualisierungsprozesse dienen, als auch die Eigenständigkeit der Schüler*innen zunimmt. Lesen die Lehrkräfte die Texte anfangs noch vor und nutzen somit den Modalitätseffekt, der die kognitive Belastung der Lernenden niedrig hält, lesen die Schüler*innen in späteren Stufen selbst und stellen sich die Inhalte idealerweise während des Lesens bildlich vor. Sind die Texte in den Stufen eins bis drei noch zweckgebunden-konstruierte Texte, die die Konstruktion, Evaluation und Adaption mentaler Bilder evozieren, sind später komplexere Texte wie Auszüge aus kinder- und jugendliterarischen Texten (z. B. Endes *Momo*) Gegenstand der Übung.

Im Unterricht werden für das Erlernen dieser Elaborationsstrategie die ersten fünf bis fünfzehn Minuten verwendet. Die Vermittlung folgt dem Konzept des Cognitive Apprenticeship (Dennen & Burner, 2008): Die Lehrkräfte modellieren ihre mentalen Prozesse durch lautes Denken, bieten durch das Material und die obligatorische Reflektion der Visualisierungsübungen ein geeignetes Scaffolding und ziehen sich mehr und mehr aus der anleitenden Funktion in eine coachende zurück.

3.3 | Formative & summative Evaluation

Die theoretische Herleitung und anwendungsbezogene Übersetzung dieser Theorie in ein Lernangebot formen ein Hypothesensystem, das in einer nutzenorientierten Studie in mehreren Schritten überprüft wird. Auf die formativen Evaluationsiterationen, in denen die Entwicklung und Optimierung der Programmnutzung im Feld im Vordergrund steht, folgt eine summative Evaluation, die hypothesengeleitet den Nutzen, die Wirksamkeit und die Effizienz des Programmes untersucht und somit die Effektivität fokussiert.

Um diesen Prozess so zu gestalten, dass er die Prenzelschen Standards abbildet bzw. diesen so nah wie möglich kommt, wurde der Studie *Geschichten verstehen* folgendes Design zu Grunde gelegt:

- quasiexperimentelle Gestaltung mit mehreren Kontrollgruppen
- Annäherung an die Randomisierung durch Pretestmatching und Propensity-Score-Matching
- Pre-, Post- und Follow-Up-Erhebungen mit standardisiertem Leseverstehenstest
- Erhebung der Umsetzung durch externe und interne Beobachtungen sowie Expert*inneninterviews.

3.3.1 | Formative Evaluationsiterationen

Das Unterrichtsmodell, das in einer Hauptstudie mit 497 Schüler*innen empirisch auf seine Wirksamkeit und Praktikabilität hin untersucht wurde, hat zuvor kleinschrittige formative Evaluationen im Praxiskontext durchlaufen.

Dieser iterative Prozess ermöglicht die Anpassung des Programms anhand direkter Rückmeldungen von Schüler*innen und Lehrkräften – den zentralen Anwender*innen. Die erste formative Evaluationsschleife erfolgte mit einer kleinen Lerngruppe (N = 6 Schüler*innen der sechsten Klassenstufe), um die Umsetzbarkeit und Akzeptanz zu prüfen. Hier wurden gezielt Beobachtungsprotokolle und Ad-Hoc-Kurzinterviews eingesetzt, um die Materialien und Methoden an die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen. Die zweite Phase mit einer Schulklasse fokussierte auf die Einbettung des Programms in den realen Unterricht sowie die Überprüfung der Verständlichkeit der Aufgaben und der Alltagstauglichkeit der Materialien. Die Vorstudie mit fünf sechsten Klassen verschiedener Leistungsstufen lieferte wichtige Erkenntnisse zur Lehrerfortbildung und zum Programm selbst, insbesondere zur Anpassung für leistungsschwächere Schüler*innen. Die Lehrpersonen hatten eine Schlüsselfunktion in der Weiterentwicklung des Programms, ihre strukturierte Rückmeldung war essenziell für die Feinabstimmung. Zudem diente die Vorstudie zur Testung der Erhebungsinstrumente. Die gewonnenen Daten mündeten in eine optimierte Vorbereitung für die Hauptstudie und sicherten die praktische Eignung des Lesestrategietrainings.

Diese Erkenntnisse halfen dabei, die Intervention an sich sowie die Lehrkräftefortbildung für die Hauptstudie zu verbessern und den Gesamttablauf zu optimieren. Insgesamt haben die iterativen Forschungsprozesse im Feld dazu beigetragen, das Lesestrategietraining zu verfeinern und sicherzustellen, dass es effektiv und angemessen für den Einsatz in der Praxis ist. Erst in

dieser mehrfach formativ evaluierten und überarbeiteten Version ging das Programm *Geschichten verstehen* in eine größere Hauptstudie.

3.3.2 | Summative Evaluation

Die Hauptstudie wurde hypothesengeleitet durchgeführt. Die zwei zentralen Erkenntnisanliegen bezogen sich auf die Konstrukte Wirksamkeit und Praktikabilität des Programmes.

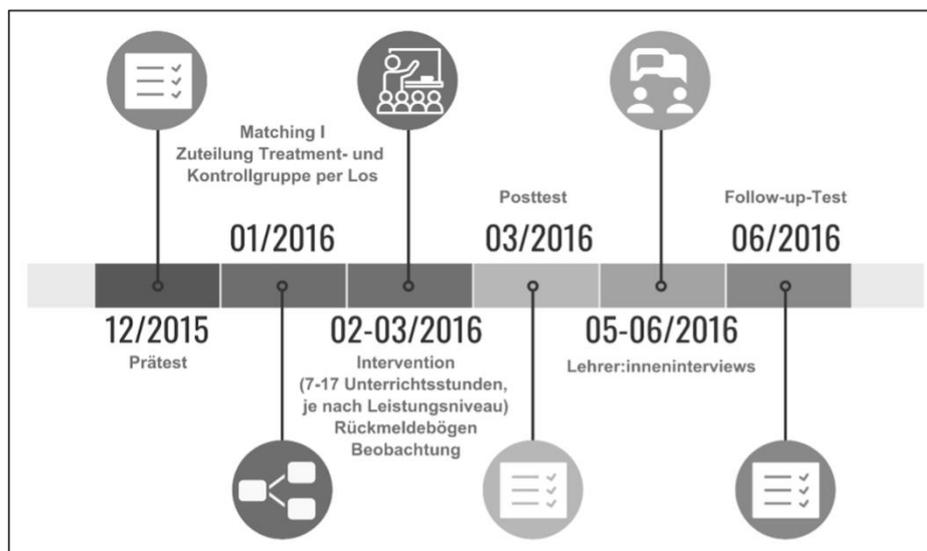


Abb. 5: Design der Hauptstudie (eigene Darstellung)

Um eine aussagekräftige Studie durchführen zu können, wurde eine Stichprobe von $N = 500$ Schüler*innen anvisiert. Insgesamt 26 Lerngruppen der sechsten Klasse mit verschiedenen Leistungsniveaus an sieben Schulen in Baden-Württemberg nahmen an der Hauptstudie im Pre-/Post-/Follow-Up-Design teil. Nach einer Erhebung der Leseleistungen mit dem Frankfurter Leseverständnistest für die Klassen 5 und 6 (FLVT 5-6) (Adam-Schwebe, Souvignier & Gold, 2009) wurden die Klassen gemäß ihren Ergebnissen der Prätestung gruppiert und anschließend per Losverfahren den Treatment- ($N = 256$ Schüler*innen) und Kontrollgruppen ($N = 241$) zugewiesen. Die Lehrkräfte aller Gruppen erhielten ihre spezifischen Materialien sowie eine individuelle Fortbildung. Anschließend fand der Unterricht statt. Die Zeitspanne, die die einzelnen Klassen für das Programm benötigten, reichte je nach Leistungsniveau von sieben bis 17 Unterrichtsstunden. Die Unterrichtszeit der verschiedenen Kontrollgruppen wurde entsprechend gematcht.⁴ Während dieser Phase wurden die Klassen von Beobachter*innen besucht. Unmittelbar im Anschluss an den Unterricht durchliefen die Schüler*innen die Posttestungen. Die Lehrkräfte wurden danach zu einem Leitfadeninterview eingeladen, durch das der Implementationserfolg und die Praktikabilität des Strategietrainings *Geschichten verstehen* überprüft werden sollten, bevor ein Follow-Up-Test die Nachhaltigkeit des Programmes erheben sollte.

⁴ Es gab drei Kontrollgruppen mit verschiedenen Treatments: „Leseflüssigkeitstraining mit Lautleseverfahren“, „Analyse narrativer Texte mit Spannungskurve und Erzählschritten“ und „regulärer Deutschunterricht“. Vgl. Bay 2022, S. 167–171.

3.3.2.1 | Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Die hypothesengeleitete Studie verwendete ein multimethodisches Vorgehen, um die verschiedenen Parameter empirisch zu evaluieren. Dazu zählten Instrumente wie Kontextfragebögen und der Frankfurter Leseverständnistest (FLVT 5-6) zur Leistungskontrolle. Beobachtungsprotokolle und Rückmeldebögen dienten der Implementationskontrolle und der Erhebung der Praktikabilität. Zudem wurden nach Abschluss des Unterrichtsprogramms Expert*inneninterviews mit den Lehrkräften durchgeführt, die Rückschlüsse auf sowohl Leistungsveränderung als auch Akzeptanz und Praktikabilität zulassen sollten (siehe Abbildung 6).

Die quantitativen Daten wurden nach Fehleranalyse und Berechnung univariater und bivariater Statistiken mittels Mixed-Model-ANOVA analysiert. Signifikante Unterschiede wurden durch multiple t-Tests mit Bonferroni-Korrektur identifiziert, und die Nullhypothesen wurden nach einem festgelegten α -Niveau von $\alpha < .01$ abgelehnt. Zusätzlich zur statistischen Signifikanz wurde die Effektstärke mit dem partiellen Eta-Quadrat berechnet und mit konservativ-korrigierenden Verfahren interpretiert.

Aufgrund der für unterrichtspraktische Studien mit hoher ökologischer Validität üblichen fehlenden Randomisierung, die aber von Prenzel (2010) explizit gefordert wird, wurde mit den Leistungsdaten ein Propensity Score Matching (PSM) durchgeführt, um die Struktur von Randomisierungsstudien statistisch nachzuahmen (Rosenbaum & Rubin, 1983). Die PSM-Methode versucht, jede*n Schüler*in im Trainingsprogramm mit „perfekten“ Partner*innen aus der Kontrollgruppe zu matchen, die in relevanten Merkmalen ähnlich sind. Hierbei wurden variablenbezogene Daten wie Alter, Geschlecht, Leseselbstkonzept, Lesemotivation, elterliche Leseaktivität und tägliche Lesezeit berücksichtigt.

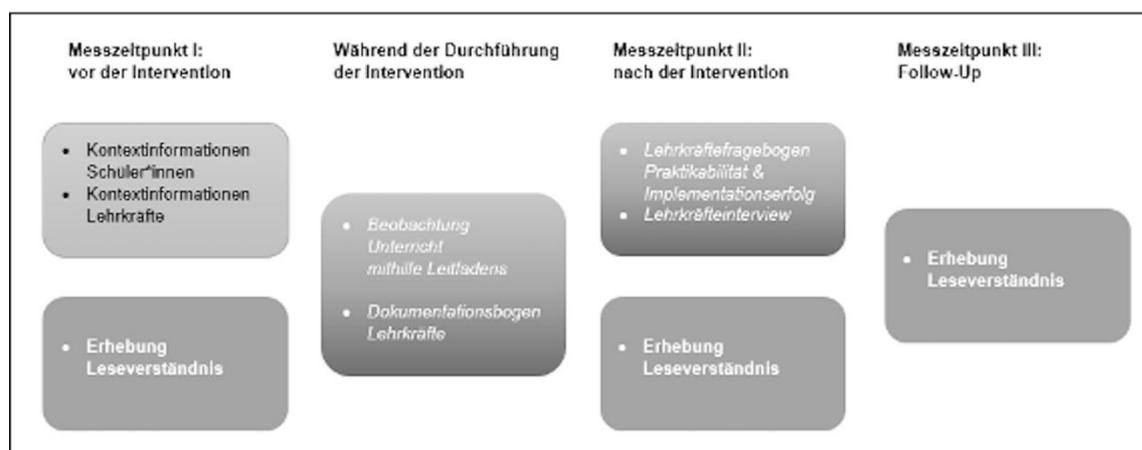


Abb. 6: Erhobene Variablen in zeitlicher Zuordnung (eigene Darstellung)

Die halbstrukturierten Interviews wurden transkribiert, pseudonymisiert und dann inhaltsanalytisch ausgewertet. Die qualitative Inhaltsanalyse erfasste studienspezifische relevante Informationen. Das Kategoriensystem wurde deduktiv aus dem Interviewleitfaden und den darin enthaltenen Praktikabilitätskomponenten erstellt, mit Ankerbeispielen und Kodierregeln. Die Hauptkodierung wurde von zwei Personen durchgeführt und die Auswertung mit einer QDA-Software unterstützt.

3.3.2.2 | Ergebnisse

Die Treatmentgruppen erzielten sowohl in der Gesamtanalyse als auch in der PSM-Variante im Vergleich zu den Kontrollgruppen eine stärkere Verbesserung der Leseverständnisleistung (FLVT 5-6) zwischen Prä- und Posttest.

Zur statistischen Analyse wurde eine robuste Mixed-Modell-ANOVA gerechnet. Diese ergab eine statistisch signifikante Interaktion zwischen der Zeit und den Gruppen, $F(8, 131.27) = 15.68$, $p < .001$. Die geschätzte Effektgröße betrug partielles $\eta^2 = .13$, was als mittlerer Effekt interpretiert werden kann (vgl. Watson, 2021) und somit einer unterrichtsrelevanten Effektstärke entspricht. Die Treatmentgruppen unterschieden sich ab der Posttestung signifikant von den Kontrollgruppen.

Aus dem PSM resultierte ein gematchter Datensatz von 177 Fällen, welcher eine differenzierte Analyse der Wirksamkeitshypothese ermöglichte. Eine Mixed-Modell-ANOVA identifizierte eine statistisch signifikante Interaktion zwischen Zeit und Gruppen mit einer mittleren Effektgröße ($d = 0.54$). Signifikante Unterschiede im Leseverständnis der Gruppen zeigten sich zum Zeitpunkt des Posttests und des Follow-up-Tests (siehe Abbildung 7).

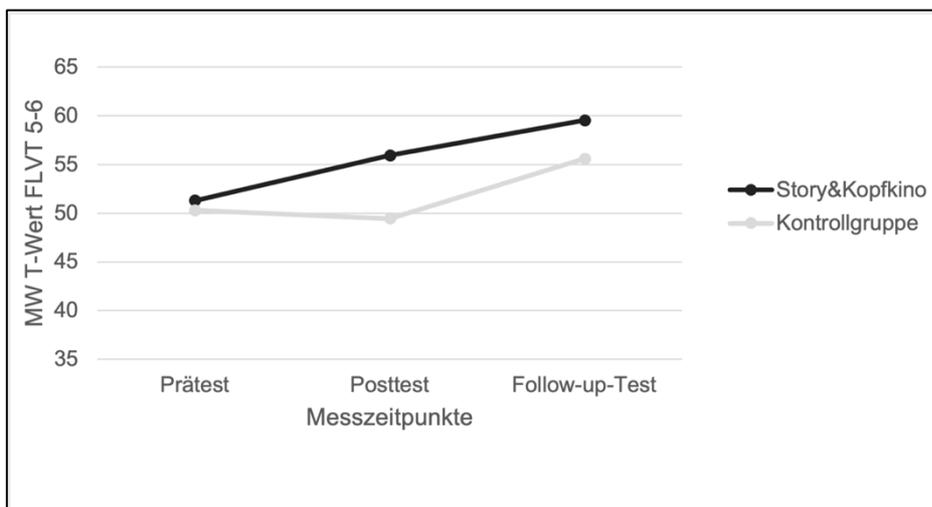


Abb. 7: Mittelwert (MW) des Leseverständnisses (FLVT 5-6) der Experimental- und der Kontrollgruppe (nach exaktem Matching) zu den verschiedenen Messzeitpunkten (eigene Darstellung)

Differenzierte Untersuchungen der Leistungsdaten fokussierten neben der Verifizierung der Wirksamkeitshypothese jene Schüler*innen, die nicht von dem Programm profitierten. Bei immerhin 18 % der teilnehmenden Schüler*innen war keine Verbesserung der Leseleistung (FLVT 5-6) erkennbar. Diese 18 % Proband*innen ohne Zuwachs an Leseverstehen sind tendenziell bereits Vielleser*innen aus lesefreudigen Elternhäusern, was die Hypothese zulässt, dass diese das Strategietraining schlichtweg nicht benötigten und die kognitive Beanspruchung ineffektiv erhöht wurde.

Die Auswertung der Beobachtungs- und Rückmeldebögen sowie die Befragung der Lehrkräfte zur Praktikabilität des Programmes zeichneten ein überwiegend positives Bild. 90 % der Unter-

richtsstunden konnten wie geplant durchgeführt werden. Die Strategien waren sowohl vermittel- als auch lern- und anwendbar. Dies bestätigt die Hypothese, dass das Programm praktikabel ist. Dies wurde unter anderem an der Kategorie *Nicht geplante und nicht verlangte weiterführende Verwendung der Strategien durch Schüler*innen und/oder Lehrkräfte* deutlich (vgl. Bay, 2022, S. 209–214).

Neben der Praktikabilität werden in den Beiträgen der Lehrpersonen erfahrene Wirksamkeiten und Adaptionismöglichkeiten sowie Autorisierungsprozesse beschrieben. Sie können als Indikatoren und Voraussetzungen für Praktikabilität einer Maßnahme im Feld verstanden werden.

3.4 | Risiken und Potentiale

Aufgrund der Komplexität sozialer Systeme übersieht die methodische Konstruktion von Implementationsstudien zwangsläufig Strukturen und Strukturverhältnisse empirischer Wirklichkeit, indem und während sie einen anderen Ausschnitt daraus fokussiert (vgl. Zhao, 2018, S. 120). Somit ist die Aussagekraft empirischer sozialwissenschaftlicher Feldstudien stets auf die Erkenntnis von Potenzialen und Risiken beschränkt. Beides muss benannt werden, will man einer naiven Evidenzbasierung nicht anheimfallen (vgl. Brügelmann, 2019). Prenzel (2010, S. 30) bezeichnet dies als Kontrolle von „Wirkungen und Nebenwirkungen“.

3.4.1 | Risiken und Nebenwirkungen

Der Transfer von im kontrollierten Studenumfeld entwickelten Unterrichtsprogrammen in den Schulalltag erfordert Flexibilität, um starre „Rezept“-Anwendungen zu vermeiden. Lehrkräfte sollten das Strategieprogramm als Ausgangsbasis und Sicherheitsnetz nutzen, das Raum für individuelle Anpassungen bietet (Quinn & Kim, 2017). Die Anwendung muss sensibel an die Bedürfnisse der Schüler*innen angeglichen werden, wobei die Materialien und Strategien als Richtschnur dienen.

Die starke Führung der Lese- und Verstehensprozesse, die insbesondere beim Fokus auf die einzelnen Strategien auffällt, ist für etliche Schüler*innen hilfreich, da sie Orientierung und Struktur bietet. Diese positiven Effekte haben jedoch auch ihre Schattenseite: Die intensive Strukturierung kann das subjektive Verstehen überschatten, und zwar sowohl auf der kognitiven als auch auf der emotionalen Ebene. Hier ist ein diagnosebasierter und heterogenitätssensibler Unterricht vonnöten: Bei weitem nicht alle Schüler*innen sind auf ein solches Strategietraining angewiesen, erst recht nicht in diesem Umfang und verbunden mit dieser Art der Gängelung.

Das in der Studie genutzte und erweiterte Erzählschema ist genau das, was es sein soll: Ein Modell, das nicht den gesamten Reichtum narrativer Texte abbilden kann. Dennoch besitzt es durch seine Synthese aus intensiven Forschungsprozessen einen gewissen Anspruch auf Gültigkeit. Dies macht nicht nur das Erlernen des Modells lohnend, sondern auch die kritische Hinterfragung des Konstrukts. Diese reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Verstehensprozessen fördert einerseits das Verständnis für das Verstehen an sich, andererseits verdeutlicht es die Produziertheit von (narrativen) Texten. In dieser Entschlüsselung von Verstehensprozessen liegt das besondere Potenzial des Programms *Geschichten verstehen*.

3.4.2 | Wirkungen und Potenziale

Für Schüler*innen bietet das Programm *Geschichten verstehen* die Chance, durch die explizite Darstellung von Verstehensprozessen konzeptionelles und strategisches Wissen zu erwerben, welches die Rezeption narrativer Texte erleichtert und Verständnisschwierigkeiten lösen kann. Das Wissen um das Superstrukturmodell und die dafür entwickelten Organisationsstrategien fördert die Orientierung im Text und unterstützt die Rekonstruktion der in narrativen Texten enthaltenen Geschichten. Die Fähigkeit, während des Lesens bewusst mentale Bilder zu generieren, begünstigt das Konstruieren narrativer Text-Welt-Modelle und fördert inferenzielle Prozesse und somit die subjektive Texterschließung. Die hierdurch erworbenen Kompetenzen wirken sich auf zahlreiche Ebenen aus – von der Kommunikation zu narrativen Texten über die Analyse von Erzählungen bis hin zum Selbstverständnis der Schüler*innen als Leser*innen (vgl. Bay, 2022, S. 205–207, 247–251). Die an der Studie beteiligten Lehrkräfte berichten mehrheitlich von einem intensivierten Textaustausch und einer veränderten Selbstwahrnehmung der Schüler*innen in Bezug auf ihre Lesekompetenzen.

Um dieses Potenzial voll auszuschöpfen, benötigen Lehrkräfte und Schüler*innen eine schulische Implementierung des Strategietrainings. Hierfür eignet sich dieses Programm. Die Kosten für die Implementierung sind gering, so dass Lehrkräfte das notwendige Wissen rasch erwerben können. Nach einer initialen Phase der Einarbeitung in die Methodik kann von dem vorgegebenen Ablauf abgewichen und das Programm flexibel in den regulären Deutschunterricht eingebunden werden. Ob solche Modifikationen das Potential des Programms beeinflussen, kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht abschließend beurteilt werden – dafür wären groß angelegte Modellprojekte von Nöten (Prenzel, 2010, S. 28), wie sie akut im lesedidaktischen Kontext mit komplexen Leseförderkonzepten wie dem Hamburger Leseband durchgeführt werden.

3.5 | *Geschichten verstehen* als Beispiel für eine anwendungs- und nutzenorientierte Grundlagenwissenschaft

In den Ausführungen wurde die Anwendungsorientierung der Studie *Geschichten verstehen* deutlich; zur Nutzenorientierung wäre zu den abschließend genannten Potenzialen des Programms beispielsweise die Erkenntnis zu benennen, dass eine starke Kopplung von (grundlagentheoretischen und empirischen) Erkenntnissen zum Rezeptionsgegenstand und zum Rezeptionssubjekt und somit die Auflösung auch dieser dualistischen Oppositionen ein enormes Potenzial für die forschende Entwicklung wirksamer und praktikabler literaler Praktiken offenbart.

Geschichten verstehen kann als partiell gelungene Umsetzung der Prenzelschen Minimalstandards angesehen werden. Es erfüllt grundsätzlich die Kriterien des (quasi)experimentalen Designs mit Versuchs- und Kontrollgruppe und der Pre-, Post- und Follow-Up-Testung relevanter, erfolgskritischer Merkmale. Durch die Matchingverfahren wurde zudem die Randomisierung so weit wie möglich simuliert.

Bei der multiperspektivischen Erhebung von Indikatoren für die Umsetzung und Wirkung des Programmes werden bei Analyse der Erhebungshäufigkeit jedoch eindeutige Defizite ersichtlich: Weder wurde die Umsetzung ausreichend von externen Expert*innen beobachtet, son-

dern nur vereinzelte Stunden evaluiert, noch wurde die Perspektive der Schüler*innen ausreichend beachtet. Hier wären Fragebogenerhebungen, kurze leitfadengestützte Interviews oder Fokusgruppendifkussionen angebracht gewesen, sind Schüler*innen doch nicht nur Adressat*innen solcher Programme, sondern auch Expert*innen für deren Wirkkraft über die Leistungsdaten hinaus.

4 | Lese- und Literaturdidaktik als anwendungs- und nutzenorientierte Grundlagenwissenschaft – ein kurzer Ausblick

Am Beispiel der Studie *Geschichten verstehen* wurde skizziert, wie wichtig und wie komplex die transdisziplinäre Konzeption und Erhebung von Wirksamkeit und Praktikabilität eines für den Unterricht entwickelten Programmes ist. Beides sind – je nach Schwerpunkt des konkreten Projektes – zentrale Komponenten einer anwendungs- und nutzenorientierten Grundlagenwissenschaft. In der disziplininternen methodologischen Diskussion wird ein solcher Fokus mehr und mehr aufgenommen: Neben der Interventions- und Evaluationsforschung (Gailberger, 2013; Nix, 2011) etablieren sich Formate wie Design-Based-Research (Dube & Hussmann, 2019). Partizipative Designforschung als weitere vielversprechende Forschungsstrategie (Gräsel, 2010) bietet zusätzliches Potential.

All dies sind Methodologien, die auf die Konzeption, Implementation und Analyse von Interventionen abzielen, und alle zeichnen sich durch ihre hohe Komplexität aus. Mehrere Iterationen und vielschichtige Mixed-Methods-Designs sind aufwendig. Das sind für die schulischen Akteure in Zeiten des Lehrer*innenmangels und für den wissenschaftlichen Nachwuchs, der sich in Einzelprojekten und mit geringem monetärem und zeitlichem Budget ausgestattet möglichst schnell qualifizieren soll, nicht die besten Voraussetzungen (vgl. Souvignier & Philipp, 2016, S. 18). Die bestehenden Strukturen bergen diesbezüglich noch großes Optimierungspotenzial. Eine verstärkte Bereitstellung von Ressourcen sowohl von Bildungs- als auch Wissenschaftsadministration wäre eine der zentralen Stellschrauben, lese- und literaturdidaktische Forschung als anwendungs- und nutzenorientierte Grundlagenwissenschaft wirkmächtiger werden zu lassen und ihre Erkenntnisse – wissenschaftskritisch und selbstbewusst – denjenigen in den Dienst zu stellen, denen sie verpflichtet ist. Dann sollten die Schockwellen der nächsten großen internationalen Vergleichsstudien deutlich weniger spürbar sein.

5 | Literatur

- Abraham, U., Bremerich-Vos, A., Frederking, V. & Wieler, P. (2003). Vorwort. In U. Abraham, A. Bremerich Vos, V. Frederking, & P. Wieler (Hrsg.), *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA* (S. 7–10). Ernst Klett Sprachen.
- Adam-Schwebe, S., Souvignier, E. & Gold, A. (2009). Der Frankfurter Leseverständnistest 5-6 (FLVT 5-6). In W. Lenhard, & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (S. 113–131). Hogrefe.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R. & Ring, K. (2005). *Förderung von Lesekompetenz: Expertise*. BMBF.

- Ballstaedt, S. P. (2006). Zusammenfassen von Textinformation. In H. Mandl, & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 117–126). Hogrefe.
- Bay, W. (2022). *Konzeption, Implementation und Evaluation eines Lesestrategiesets für narrative Texte*. SLLD-B. <https://omp.ub.rub.de/index.php/SLLD/catalog/book/247>
- Beywl, W. & Zierer, K. (2018): „10 Jahre »Visible Learning« – 10 Jahre »Lernen sichtbar machen«“. *Pädagogik*, 70(9), 36–41.
- Black, J. B. & Bower, G. H. (1979). Episodes as chunks in narrative memory. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 18(3), 309–318.
- Brosch, R. (2014). Literarische Lektüre und imaginative Visualisierung. Kognitionsnarratologische Aspekte. In C. Benthien, & B. Weingart (Hrsg.), *Handbuch Literatur & Visuelle Kultur* (S. 104–120). De Gruyter.
- Brügelmann, H. (2019). „Zu Risiken und Nebenwirkungen...“. Warnung vor einer naiven „Evidenzbasierung“ in der Pädagogik. *Lehren und lernen*, 7(5), 29–34.
- Brüggemann, A. & Bromme, R. (2006). Anwendungsorientierte Grundlagenforschung in der Psychologie. *Psychologische Rundschau*, 57(2), 112–116.
- Burkhardt, H. & Schoenfeld, A. H. (2003). Improving educational research: Toward a more useful, more influential, and better-funded enterprise. *Educational researcher*, 32(9), 3–14.
- Christmann, U. (2018). Lesen als Sinnkonstruktion. In U. Rautenberg, & U. Schneider (Hrsg.), *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 169–184). Berlin & Boston: De Gruyter.
- Dennen, V. P. & Burner, K. J. (2008). The cognitive apprenticeship model in educational practice. In D. Jonassen, M. J. Spector, M. Driscoll, M. D. Merrill, J. van Merriënboer, & M. P. Driscoll (Hrsg.), *Handbook of research on educational communications and technology* (S. 425–439). Routledge.
- Diederichs, T. & Desoye, A. K. (Hrsg.) (2023). *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft*. Beltz Juventa.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer.
- Dube, J. & Hussmann, S. (2019). Fachdidaktische Entwicklungsforschung (Design Research). Theorie- und empiriegeleitete Gestaltung von Unterrichtspraxis. In C. Priebe, C. Mattiesson, & K. Sommer (Hrsg.), *Dialogische Verbindungslinien zwischen Wissenschaft und Schule. Theoretische Grundlagen, praxisbezogene Anwendungsaspekte, zielgruppenorientiertes Publizieren* (S. 17–35). Klinkhardt.
- Dupré, B. (2010). *50 Schlüsselideen Philosophie*. Spektrum Akademischer Verlag.
- Emmot, C. (2005) Narrative Comprehension. In D. Herman, M. Jahn, & M.-L. Ryan (Hrsg.), *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory* (S. 351–352). Routledge.
- Esrock, E. J. (1994). *The reader's eye: Visual imaging as reader response*. Johns Hopkins University Press.
- Euler, D. (2014). Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. *Design-based research*, 1(27), 97–112.
- Feulner, B., Hiller, J. & Servene, P. (2021). Design-Based Research in der Geographiedidaktik: Kernelemente, Verlaufsmodell und forschungsmethodologische Besonderheiten anhand vier ausgewählter Forschungsprojekte. *EDeR. Educational Design Research*, 5(2).
- Frederking, V. (2014). Deutschdidaktik als transdisziplinäre, anwendungs- und grundlagenorientierte empirische Wissenschaft. *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes*, 61(2), 109–119.

- Friedrich, H.F. & Mandl, H. (2006). Lernstrategien. Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In H. Mandl, & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 1–26). Hogrefe.
- Gailberger, S. (2013). *Systematische Leseförderung für schwach lesende Schüler: zur Wirkung von lektürebegleitenden Hörbüchern und Lesebewusstmachungsstrategien*. Beltz Juventa.
- Gailberger, S. & Sappok, C. (2021). Weiterführende Grundlagenforschung in der empirischen Leseforschung und Lesedidaktik. Einführung in den Band. In S. Gailberger, & C. Sappok (Hrsg.), *Weiterführende Grundlagenforschung in der empirischen Leseforschung und Lesedidaktik. Theorie – Empirie – Didaktik* (S. 2–10). SLLD-B. <https://omp.ub.rub.de/index.php/SLLD/catalog/book/189>
- Göller, R. (2020). *Selbstreguliertes Lernen im Mathematikstudium*. Springer Spektrum.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1(13), 7–20.
- Häder, M. (2022). *Empirical social research: an introduction*. Springer Nature.
- Herman, D. (2005). Storyworld. In D. Herman, M. Jahn, & M.-L. Ryan (Hrsg.), *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory* (S. 569–570). Routledge.
- Huber, M. (2018). Erzählen. In M. Huber, & W. Schmid (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Erzählen* (S. 3–11). De Gruyter.
- Iser, W. (1971). *Die Appellstruktur der Texte: Der Lesevorgang; Die Wirklichkeit der Fiktion. Elemente eines funktionsgeschichtlichen Textmodells*. Universitätsverlag.
- Iser, W. (1994). *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. 4. Auflage. Fink.
- Jesch, T. (2009). Textverstehen. In C. Garbe, K. Holle, & T. Jesch, *Texte lesen: Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation* (S. 39–102). Schöningh.
- Kelly, A. E. (2013). When is Design Research Appropriate? In T. Plomp, & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational Design Research: An introduction* (S.134–151). SLO.
- Klausnitzer, R. (2012). *Literaturwissenschaft: Begriffe-Verfahren-Arbeitstechniken*. De Gruyter.
- Leopold, C. (2009). *Lernstrategien und Textverstehen. Spontaner Einsatz und Förderung von Lernstrategien*. Waxmann.
- Leuders, T. (2015). Empirische Forschung in der Fachdidaktik. Eine Herausforderung für die Professionalisierung und die Nachwuchsqualifizierung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(2), 215–234.
- Martínez, M. & Scheffel, M. (2016). *Einführung in die Erzähltheorie*. 10. Auflage. C.H. Beck.
- Mittelstraß, J. (2001). *Wissen und Grenzen. Philosophische Studien*. Suhrkamp.
- Mittelstraß, J. (2020). *Leonardo-Welten: zwischen Kunst und Wissenschaft*. Velbrück Wissenschaft.
- Nix, D. (2011). *Förderung der Leseflüssigkeit: theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht*. Beltz Juventa.
- Prenzel, M. (2010). Geheimnisvoller Transfer? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1(13), 21–37.
- Quinn, D. M. & Kim, J. S. (2017). Scaffolding fidelity and adaptation in educational program implementation: Experimental evidence from a literacy intervention. *American Educational Research Journal*, 54(6), 1187–1220.
- Richter, T. & Schnotz, W. (2018). Textverstehen. In D. Rost, J. Sparfeldt, & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 826–837). 5., überarbeitete und erweiterte Aufl. Beltz.

- Rosenbaum, P. R. & Rubin, D. B. (1983). The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika*, 70(1), 41–55.
- Sälzer, C. (2018). *Lesen im 21. Jahrhundert. Lesekompetenzen in einer digitalen Welt. Deutschlandspezifische Ergebnisse des PISA-Berichts „21st-century readers“*. https://www.oecd.org/pisa/PISA2018_Lesen_DEUTSCHLAND.pdf
- Singer, M. & Lea, R. B. (2012). Inference and reasoning in discourse comprehension. In H.-J. Schmid (Hrsg.), *Cognitive pragmatics* (S. 85–119). de Gruyter.
- Smagorinsky, P., Cook, L. S. & Johnson, T. S. (2003). The twisting path of concept development in learning to teach. *Teachers College Record*, 105(8), 1399–1436.
- Souvignier, E. & Philipp, M. (2016). Implementation – Begrifflichkeiten, Befunde und Herausforderungen. In M. Philipp, & E. Souvignier (Hrsg.), *Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse* (S. 9–22). Waxmann.
- Souvignier, E. (2022). Nutzbarmachung von Ergebnissen aus der Interventionsforschung für Wissenschaft und Praxis. N. McElvany, M. Becker, F. Lauermaun, H. Gaspard & A. Ohle-Peters (Hrsg.), *Optimierung schulischer Bildungsprozesse – What works* (S. 63–80). Waxmann.
- Stokes, D. E. (1997). *Pasteur's quadrant: Basic science and technological innovation*. Brookings Institution Press.
- Titzmann, M. (2017). Grundlagen narrativer Strukturen. In H. Krah, & M Titzmann (Hrsg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive* (S. 109–131). Ralf Schuster Verlag.
- Toolan, M. (2009). *Narrative Progression in the Short Story. A corpus stylistic approach*. John Benjamins Publishing Company.
- van Dijk, T. (1980). *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung*. Niemeyer.
- van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Watson, P. (2021). Rules of thumb on magnitudes of effect sizes. University of Cambridge. <https://imaging.mrc-cbu.cam.ac.uk/statswiki/FAQ/effectSize>
- Wissenschaftsrat (2020). *Anwendungsorientierung in der Forschung. Positionspapier*. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2020/8289-20.html>
- Zhao, Y. (2018). *What works may hurt - Side effects in education*. Teachers College Press.

Florian Hesse

Praxisbezüge in der Unterrichtsqualitätsforschung

Am Beispiel einer Videostudie zur Qualität von Literaturunterricht im Praxissemester

Abstract

Die Unterrichtsqualitätsforschung erhebt den Anspruch, durch die Modellierung und Messung von Unterrichtsqualität einen Beitrag zur Verbesserung unterrichtlicher Praxis zu leisten. Zugespißt lautet die Grundannahme: Wenn empirisch nachgewiesen werden kann, dass bestimmte – auch aus theoretisch-normativer Sicht vielversprechende – Unterrichtsmerkmale die Lernerträge der Schüler*innen positiv beeinflussen, dann können aus diesem Befund Empfehlungen hinsichtlich der Gestaltung von Unterricht abgeleitet werden. Der vorliegende Beitrag will diese These auf den Prüfstand stellen und dabei einerseits zeigen, dass ein Blick auf Qualitätsmerkmale von Unterricht durchaus für die Lehrer*innenprofessionalisierung und Unterrichtsentwicklung ertragreich ist, insofern er Stärken und Schwächen aktueller Unterrichtspraxis differenziert und kriteriengeleitet sichtbar werden lässt. Andererseits soll deutlich gemacht werden, dass die Übersetzung entsprechender Ergebnisse in konkrete Handlungsempfehlungen in mehrererlei Hinsicht voraussetzungsreich und herausfordernd ist. Exemplarisch diskutiert werden in diesem Zusammenhang die Spannungsfelder (a) von Individualisierung und Standardisierung, (b) von fachspezifischen und generischen Zugängen zu Unterrichtsqualität sowie (c) von interner und externer Validität. Als Ausgangs- und Bezugspunkt der Überlegungen wird eine Untersuchung zum Literaturunterricht herangezogen, in der je eine Literaturstunde von $N = 22$ Deutschstudierenden im Praxissemester videografiert und anschließend mittels kriteriengeleiteter Ratings hinsichtlich ihrer angebotsseitigen Qualität eingeschätzt wurde.

Keywords

Unterrichtsqualität, Videostudie, Literaturunterricht, Fachspezifik, Validität

Abstract

Teaching quality research claims to make an important contribution to improving teaching practice by modelling and measuring teaching quality. In a nutshell, the basic assumption is: If it can be empirically proven that certain teaching characteristics – which are also promising from a theoretical-normative point of view – positively influence the learning outcomes of the students, then recommendations regarding the design of teaching can be derived from this evidence. Examining this argument, this article aims to show that a look at the quality features of teaching is certainly useful for the professionalisation of teachers and the development of teaching, in that it makes the strengths and weaknesses of current teaching practice visible in a differentiated and criterion-guided way. On the other hand, it should be made clear that the translation of corresponding results into concrete recommendations for action is demanding and challenging in several respects. In this context, the tensions between (a) individualisation and standardisation, (b) subject-specific and generic approaches to teaching quality, and (c) internal and external validity will be discussed.

Keywords

Teaching Quality, Video Study, Literature Teaching, Subject Specificity, Validity

1 | Einleitung

Begrich et al. (2023) leiten einen jüngst erschienen Artikel zum aktuellen Stand und zur Zukunft der Unterrichtsqualitätsforschung folgendermaßen ein:

Eine hohe Qualität schulischen Unterrichts hat eine zentrale Funktion für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und ist daher von hoher gesellschaftlicher und volkswirtschaftlicher Relevanz. Dementsprechend gibt es ein großes Interesse daran, die Qualität von Unterricht wissenschaftlich zu fassen und zu verbessern (Begrich et al., 2023, S. 64).

Für den vorliegenden Band ist diese Feststellung deshalb bedenkenswert, weil sie verdeutlicht, dass die Unterrichtsqualitätsforschung nicht nur das Ziel verfolgt, die Qualität von Unterricht zu rekonstruieren, sondern auch den Anspruch erhebt, durch die gewonnenen Erkenntnisse einen Beitrag zur Optimierung bestehender Unterrichtspraxis zu leisten. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, diesen Anspruch anhand einer Videostudie zur Qualität von Lernangeboten im Literaturunterricht angehender Deutschlehrpersonen einer Reflexion zu unterziehen. Dazu wird zunächst der Forschungsstand zur deutschdidaktischen Unterrichts(qualitäts)forschung kurz umrissen (Kap. 2), ehe die Fragestellung der Videostudie in diesem verortet wird (Kap. 3.1). Anschließend soll anhand einer exemplarischen Betrachtung von Befunden zur Qualitätsdimension der ‚kognitiv-emotionalen Aktivierung‘ einerseits gezeigt werden, dass die kriteriengeleitete Analyse unterrichtlicher Angebote in der Tat Einblicke ermöglicht, die für die Lehrpersonenprofessionalisierung und Unterrichtsentwicklung von Relevanz sind (Kap. 3.2). Andererseits wird anhand dreier Problempunkte diskutiert, warum konkrete Implikationen für die Ausbildungs-, Weiterbildungs- und Unterrichtspraxis – wenn überhaupt – nur mit Vorsicht abgeleitet werden können. Konkret geht es dabei um die Spannungsfelder (a) von Individualisierung und Standardisierung, (b) von fachspezifischen und generischen Zugängen zu Unterrichtsqualität sowie (c) von interner und externer Validität (Kap. 4). Aus den Überlegungen sollen abschließend Konsequenzen für zukünftige Studien im Bereich der deutschdidaktischen Unterrichtsqualitätsforschung gezogen werden (Kap. 5).

2 | Forschungsstand der deutschdidaktischen Unterrichts(qualitäts)forschung

Bemessen an der quantitativen wie qualitativen Bedeutung des Faches Deutsch im schulischen Fächerkanon ist die Anzahl von Untersuchungen zur Unterrichtspraxis des Deutschunterrichts insgesamt nach wie vor gering. Klammert man zudem Studien aus, die sich der qualitativen Rekonstruktion von Verstehensprozessen in Einzelstunden widmen oder im Rahmen von stark kontrollierten Interventionsdesigns Wirkungen bestimmter Lernsettings nachzuweisen versuchen, wird unmittelbar ersichtlich, dass systematische Einblicke in die Gestaltung und Qualität von ‚authentischem‘ (d. h. von Forschenden wenig beeinflusstem, ungescriptetem) Deutschunterricht auf breiter Datenbasis bislang äußerst rar sind (vgl. ausführlich Wieser, 2019). Dies muss eigentlich verwundern, insofern die Deutschdidaktik als Disziplin immer wieder einen (mehr oder weniger starken) Anspruch darauf erhebt, Deutschunterricht verbessern zu wollen (vgl. Meier & Emmersberger, i. d. B.), gleichzeitig aber über wenig systematisch gewonnenes Wissen verfügt, wie dieser Deutschunterricht eigentlich aussieht und welche Qualität Lernangebote im Deutschunterricht haben.

Angeregt durch Arbeiten der bildungswissenschaftlich-psychologischen Unterrichts(qualitäts)forschung haben sich in den letzten Jahren einige Forscher*innen auf den Weg gemacht,

dieses Desiderat zu bearbeiten. In der Sprachdidaktik ist hier bspw. an die Arbeiten von Stahns (2013) oder Böhnert (2020) zum Grammtikunterricht oder von Riegler et al. (2020, 2022) zum Rechtschreibunterricht zu denken. Und auch in der Lese- und Literaturdidaktik liegen mittlerweile einige Arbeiten vor, die (vorwiegend konzeptionell) darum bemüht sind, Qualitätsaspekte des Unterrichts zu modellieren und z. T. auch empirisch zu erfassen (z. B. Depner et al., 2020; Hesse & Winkler, 2022; Lotz, 2016; Magirius et al., 2022; Schwahl, 2019; Winkler, 2017, 2020).

All diese Arbeiten orientieren sich mit Blick auf das Verständnis von Unterricht und Unterrichtsqualität an vier Grundannahmen, die sich auch im fächerübergreifenden Diskurs um Unterrichtsqualität (Begrich et al., 2023, S. 66–68) als konsensfähig erwiesen haben:

1. Unterricht ist dann ‚qualitätsvoll‘, wenn er theoretisch-normativ als ‚gut‘ befundene Unterrichtsmerkmale aufweist, die zugleich als ‚effektiv‘ für das Erreichen bestimmter Lernziele gelten (Berliner, 2005).
2. Unterricht lässt sich in Anlehnung an sog. Angebots-Nutzungs-Modelle als ein Zusammenspiel von Lernangeboten und deren individueller Nutzung durch die Schüler*innen fassen, das zu unterschiedlichen Lernerträgen führt (Vieluf et al., 2020).
3. Unterricht kann auf einer Oberflächen- und einer Tiefenebene beschrieben werden. Entscheidend für die Zuordnung von Merkmalen zur einen oder anderen Ebene ist dabei die Frage, ob das betrachtete Merkmal ausgehend von einem konstruktivistischen (vs. behavioristischen) Lehr-Lern-Verständnis in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Lernen der Schüler*innen steht (z. B. kognitive Aktivierung) oder ob es sich um ein Gestaltungsmerkmal von Unterricht handelt (z. B. Sozialformen, Methoden), das das Lernen nicht direkt beeinflusst, sondern vielmehr einen Rahmen für die Initiierung bestimmter Lernprozesse schafft (Decristan et al., 2020; Hess & Lipowsky, 2020).¹ Aufgrund ihrer (mutmaßlich) höheren Lernwirksamkeit, stehen die Tiefenmerkmale des Unterrichts im Fokus der Forschung.
4. Für die Beschreibung der Tiefenebene des Unterrichts eignet sich grundsätzlich das in der deutschsprachigen Unterrichtsqualitätsforschung breit rezipierte Modell der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität (Praetorius et al., 2018; Praetorius, Klieme, et al., 2020), welches die ‚kognitive Aktivierung‘, die ‚Klassenführung‘ und Aspekte des ‚Klassenklimas‘ für das Lernen zentral setzt. Konsens besteht allerdings auch dahingehend, dass das Modell insbesondere mit Blick auf die gegenstandsspezifische Dimension der kognitiven Aktivierung konkretisiert sowie um weitere Aspekte fachlicher Unterrichtsqualität (z. B. fachliche Korrektheit des Unterrichts, Gegenstandsauswahl) ergänzt werden muss.

¹ Ein Beispiel: Ob Schüler*innen durch das Erstellen eines Standbildes einen literarischen Text (besser) verstehen, ist zunächst einmal weniger von der Methode als solcher abhängig als von der Art und Weise, wie die Methode eingesetzt wird. Zu fragen wäre beispielsweise, ob die Lehrperson eine für das Textverstehen zentrale (vs. randständige) Passage zugrundelegt oder ob die Schüler*innen bei der Erstellung des Standbildes zu einer genauen Textlektüre angeregt werden (und nicht bloß aus einer vagen Erinnerung an die Lektüre heraus das Standbild erarbeiten).

3 | Literaturunterricht im Praktikum – exemplarische Einblicke in eine aktuelle Studie zur angebotsseitigen Qualität von Literaturunterricht

3.1 | Fragestellung

Basierend auf den zuletzt genannten Annahmen und dem bislang übersichtlichen Studienbestand hat sich die nachfolgend näher betrachtete Studie *Literaturunterricht im Praktikum* (Hesse, 2024) mit der Frage beschäftigt, wie angehende Lehrpersonen des Faches Deutsch Lernangebote im Literaturunterricht auf Oberflächen- und Tiefenebene des Unterrichts gestalten. Dabei resultiert der Fokus auf angehende (vs. erfahrene) Lehrpersonen aus dem Umstand, dass in den letzten Jahren einerseits Praxisanteile in Lehramtsstudiengängen kontinuierlich erhöht wurden (Gröschner & Hascher, 2022) und andererseits in Zeiten des Lehrer*innenmangels zunehmend die Möglichkeit besteht, bereits während des Studiums studienunabhängigen Unterrichtstätigkeiten (bspw. als Vertretungslehrkraft) nachzugehen (Bäuerlein et al., 2018; Scheidig & Holmeier, 2022). Wie angehende (Deutsch-)Lehrpersonen allerdings in solchen Settings Lernangebote im Unterricht gestalten und welche Qualität die Lernangebote aufweisen, ist bislang weitestgehend unerforscht. Zwar liegen in der Praxissemesterforschung zahlreiche Studien vor, die mittels Fragebogen die selbsteingeschätzte Kompetenz im Unterricht erheben. Konsens herrscht allerdings dahingehend, dass die so generierten Befunde eher als Selbstwirksamkeitserwartungen zu interpretieren sind und allenfalls in Ansätzen Rückschlüsse über das tatsächliche Verhalten im Unterricht zulassen (Cramer, 2010). Entsprechend wird zunehmend die Forderung nach Studien laut, die jenseits von Selbsteinschätzungen das Unterrichtshandeln mittels Videografie oder Tests in den Blick nehmen (vgl. Ulrich et al., 2020).

3.2 | Qualitätsmodell zur Einschätzung von Lernangeboten im Literaturunterricht

Die Studie kam der gerade benannten Forderung nach, indem sie Literaturstunden im Jenaer Praxissemester u. a. hinsichtlich verschiedener Tiefenmerkmale eingeschätzt hat. Hierfür wurde ein Qualitätsmodell herangezogen (Abbildung 1), das sich an den bereits erwähnten drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität orientiert, diese jedoch für den Literaturunterricht konkretisiert und erweitert.

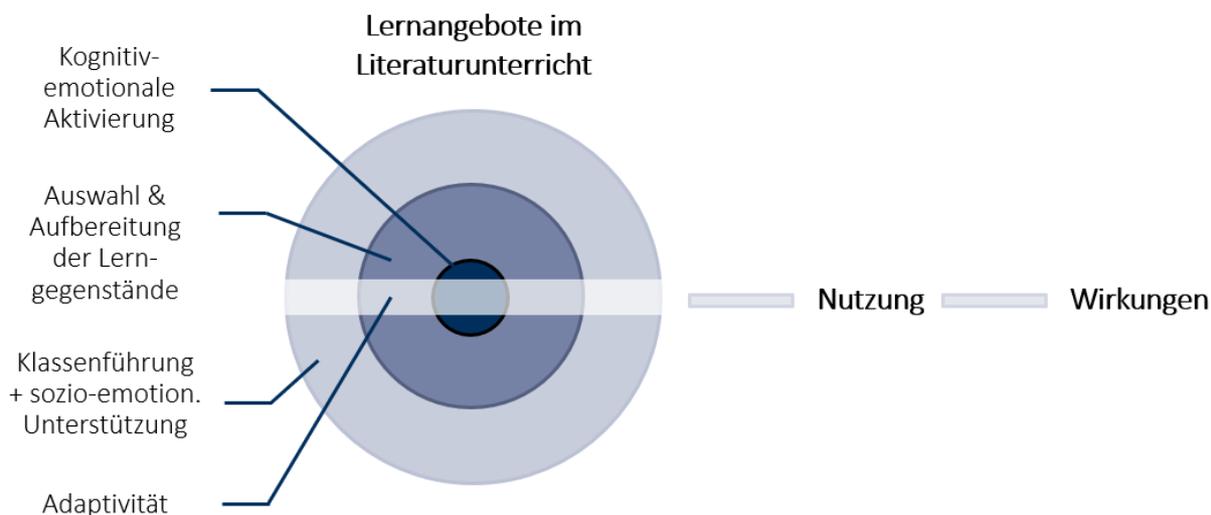


Abb. 1: Angebotsseitige Qualität von Literaturunterricht (nach Hesse & Winkler, 2022, S. 10)

Als Grundlage für die Ermöglichung fachlichen Lernens wurden aus den Basisdimensionen zunächst die beiden generisch angelegten Dimensionen ‚Klassenführung‘ und ‚sozio-emotionale Unterstützung‘ übernommen. Dieser Entscheidung lag die Annahme zugrunde, dass auch Literaturunterricht nur dort gelingen kann, wo Lehrpersonen für ein hohes Maß an effektiver Lernzeit sorgen und eine von Respekt, Interesse und Anerkennung geprägte Atmosphäre herstellen.

Übernommen wurde auch der Grundgedanke der Dimension der ‚kognitiven Aktivierung‘, da es auch im Literaturunterricht bedeutsam ist, dass die Schüler*innen „zum vertieften Nachdenken und zu einer elaborierten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand anregt“ werden (Lipowsky, 2020, S. 92). Gleichwohl ist die Beschäftigung mit Literatur nicht mit dem in der Bildungsforschung vielfach adressierten Wissenserwerb im Sinne eines vornehmlich kognitiv gedachten Informationsverarbeitungsprozesses gleichzusetzen. Zwar spielen fraglos auch beim Verstehen literarischer Texte kognitive Prozesse und das Vorwissen der Schüler*innen eine zentrale Rolle (Christmann & Schreier, 2003). Der Umgang mit literarischen Texten, die in besonderer Weise Emotionen darstellen und intendieren, erschöpft sich aber nicht darin. Dies belegen unter anderem zahlreiche Rezeptionsstudien, die die Rolle von Emotionen oder auch damit verwandten Irritationen beim Lesen von Literatur hervorheben (siehe dazu z. B. die Beiträge in Bertschi-Kaufmann & Scherf, 2018; Lessing-Sattari & Freudenberg, 2020). Vor diesem Hintergrund wurde das Konstrukt der kognitiven Aktivierung um eine emotionale Facette hin zur ‚kognitiv-emotionalen Aktivierung‘ erweitert, wobei die Bindestrichschreibung bewusst gewählt ist, um zu verdeutlichen, dass Kognition und Emotion einander wechselseitig bedingen.

Gegenüber den drei Basisdimensionen neu hinzugefügt wurde schließlich die Dimension der ‚Auswahl und Aufbereitung der Lerngegenstände‘, die über die eher generischen Dimensionen der ‚Klassenführung‘ und der ‚sozio-emotionalen Unterstützung‘ hinausgehend erforderlich ist, damit die mit der ‚kognitiv-emotionalen Aktivierung‘ adressierte Auseinandersetzung von Schüler*innen und Text auch fachlich grundiert wird. Ganz konkret werden in der Dimension beispielsweise Fragen von Textauswahl und -einsatz, der fachlichen Korrektheit bzw. Angemessenheit, der Strukturiertheit oder der Passung von Methoden und Sozialformen zu Lernziel, Gegenstand und Lernendengruppe in den Blick genommen. Das Qualitätsmodell knüpft damit sowohl an neuere konzeptionelle Entwicklungen der allgemeinen und auch mathematikdidaktischen Unterrichtsqualitätsforschung an, die die Bedeutung entsprechender Qualitätsmerkmale betonen (z. B. Brunner, 2017; Charalambous & Praetorius, 2020; Praetorius & Charalambous, 2018), als auch an Studien, die nachweisen können, dass sich eine Dimension „fachlicher Unterrichtsqualität“ von den anderen drei Unterrichtsqualitätsdimensionen empirisch trennen lässt (z. B. Lipowsky et al., 2018). Wichtig war bei der Konstruktion der neu hinzugefügten Dimension zudem, dass „typische Problemsituationen“ (Heins, 2018) von Literaturunterricht abgedeckt werden, die weder auf der Ebene von ‚Klassenführung‘ und ‚sozio-emotionaler Unterstützung‘ noch auf der Ebene der ‚kognitiv-emotionalen Aktivierung‘ liegen.

Aus den bisherigen Ausführungen sollte bereits deutlich geworden sein, dass das Qualitätsmodell einer hierarchischen Ordnung folgt, die über das abgebildete Kreismodell visualisiert wird. Angenommen wird also in Übereinstimmung mit vergleichbaren Vorschlägen aus Bildungswissenschaften und anderen Fachdidaktiken (Brunner, 2017; Charalambous & Praetorius, 2020; Praetorius, Herrmann et al., 2020), dass bestimmte generische und fachliche Qualitätsmerkmale zu einem gewissen Grad ausgeprägt sein müssen, damit sich die auf die Interaktion von

Text und Schüler*innen gerichtete ‚kognitiv-emotionale Aktivierung‘ überhaupt entfalten und Textverstehen befördern kann. Zudem zeigt die Abbildung auch, dass alle Qualitätsratings so konzipiert wurden, dass die jeweils höchste Ausprägung dann erreicht wird, wenn die jeweiligen Merkmale *adaptiv* bezüglich Lernziel, Gegenstand und Lerngruppe realisiert wurden und nicht etwa dann, wenn ein bestimmtes Verhalten maximal häufig auftrat. Mit Blick auf die empirische Studie war es vor diesem Hintergrund interessant zu untersuchen, wie die Lernangebote der Studierenden hinsichtlich der unterschiedlichen Dimensionen einzuschätzen sind und inwiefern es innerhalb der untersuchten Stichprobe Unterschiede in der Realisierung der Qualitätsdimensionen und -merkmale gibt.

3.3 | Beispiel: Kognitiv-emotionale Aktivierung

Insofern der vorliegende Beitrag nicht den Raum bietet, die Operationalisierung und Befunde zu allen Qualitätsdimensionen vorzustellen, wird exemplarisch die Dimension der ‚kognitiv-emotionalen Aktivierung‘ thematisiert. Wie im vorherigen Abschnitt erläutert wurde, handelt es sich dabei um diejenige Qualitätsdimension, die den Kern von angebotsseitiger Unterrichtsqualität im Literaturunterricht ausmacht: Nur wenn die Schüler*innen angeregt und dabei unterstützt werden, sich intensiv mit dem literarischen Text auseinanderzusetzen, wird Textverstehen überhaupt erst möglich.

Operationalisiert wurde die Dimension über insgesamt sieben Qualitätsmerkmale, die in Tabelle 1 in einem Vierfelderschema dargestellt werden.

| | Anforderung bzw. Demand („D“) | | Unterstützung bzw. Support („S“) | | |
|--|-------------------------------|---|----------------------------------|--|--|
| Aufgabenstellung bzw. Aufgabenset | D1 | Anregung genauer Textwahrnehmung | S1 | Bereitstellung von aufgaben(set)immanentem Verstehenssupport | Aufgabenstellung bzw. Aufgabenset |
| | D2 | Anregung subjektiver Involviertheit | | | |
| | D3 | Anregung des Wechselspiels subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung | | | |
| | D4 | Anregung zur Reflexion des Verstehensprozesses | | | |
| Aufgabenbearbeitung | D5 | Anregung zur Elaboration von Schüler:innen-Äußerungen | S2 | Bereitstellung von Verstehenssupport im Bearbeitungsprozess | Aufgabenbearbeitung |

Tab. 1: Item-Systematik ‚Kognitiv-emotionale Aktivierung‘

Um die Logik der Operationalisierung nachvollziehen zu können, ist der Blick zunächst auf den linken oberen Quadranten zu richten. Angenommen wird hier, dass für die Etablierung eines elaborierten Textverständnisses Aufgabenstellungen bzw. Aufgabensets vorliegen müssen, die die Schüler*innen kognitiv-emotional zu genauer Textwahrnehmung, subjektiver Involviertheit, einem Wechselspiel der zuvor genannten Aspekte sowie einer Reflexion des Verstehensprozesses anregen. Der Fokus auf *diese* Merkmale lässt sich dabei sowohl konzeptionell als auch empirisch begründen: So weisen einschlägige Modellierungen literarischen Lernens und

Verstehens wiederkehrend darauf hin, dass die Verbindung text- und leser*innenseitiger Perspektiven, von Immersion und Reflexion, von subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung zentral für den Literaturunterricht seien (z. B. Spinner, 2006; Winkler, 2015, Zabka, 2015). Untersuchungen aus dem deutschsprachigen und internationalen Raum können zudem Belege dafür liefern, dass die Berücksichtigung und das Zusammenspiel ebendieser Merkmale tatsächlich die erhofften Wirkungen erzielt (vgl. Winkler, 2017, 2020, 2021).

Die Merkmale in den anderen drei Quadranten fragen danach, wie mit den Anforderungen umgegangen wird, die durch die Aufgaben an die Lernenden gestellt werden. Hier wird einerseits darauf geachtet, ob die Lehrperson auch im Zuge der Aufgabenbearbeitung und der damit verbundenen Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler*innen Impulse einsetzt, die mit Blick auf eines der zuvor genannten Items zu einer vertieften Auseinandersetzung anregen (D5). Ganz konkret ist hier beispielsweise an Nachfragen der Lehrperson zu denken, die Lernende dazu auffordern, eine Deutungshypothese zu explizieren, am Text zu falsifizieren oder mit Vorwissensbeständen und Erfahrungen in Beziehung zu setzen. Andererseits wird jenseits der aufgabenseitigen Anforderungen (*demand*) auch darauf geachtet, ob und inwiefern die Schüler*innen aufgabenseitig (S1) oder in der Interaktion (S2) Unterstützung (*support*) erhalten. Hiermit knüpft die Studie an Befunde der literaturdidaktischen Aufgaben- und Gesprächsforschung an, die nahelegen, dass sich text- und lernendenangemessener Verstehenssupport in Abhängigkeit unterschiedlicher Voraussetzungen positiv auf das Textverstehen auswirkt (z. B. Harwart & Scherf, 2018; Heins, 2017; Magirius et al., 2022; Steinmetz, 2020).

Insgesamt betrachtet liegt der Studie also ein weites Verständnis kognitiv-emotionaler Aktivierung zugrunde, das die Initiierung und Unterstützung von Verstehensprozessen durch Aufgaben und deren Realisierung in der Interaktion umfasst. Dies wird – wie auch in anderen Studien (z. B. Hanisch, 2018; Lotz, 2016; Winkler 2017) – damit begründet, dass die einzelnen Merkmale konzeptionell sehr eng aufeinander bezogen sind. Inwiefern sich die unterschiedlichen Items tatsächlich einer Dimension ‚kognitiv-emotionaler Aktivierung‘ zuordnen lassen, ist zukünftig auf Basis eines größeren Datensatzes und unter Berücksichtigung der anderen Qualitätsdimensionen und -merkmale beispielsweise faktorenanalytisch zu prüfen. Ebenso beantwortet die Studie nicht die Frage, inwiefern die hier veranschlagten Merkmale eines kognitiv-emotional aktivierenden Unterrichts in Übereinstimmung mit den oben angedeuteten Befunden tatsächlich Textverstehensleistungen von Schüler*innen vorhersagen können. Stattdessen liegt der Fokus zunächst auf einer differenzierten Einschätzung normativ erwünschter und potenziell verstehensrelevanter Qualitätsmerkmale des videografierten Lernangebots.

3.4 | Stichprobe und Rahmenbedingungen

Insgesamt wurden 22 Literaturstunden (je 45 bis 90 Min.) untersucht, die jeweils von einer*ei-nem Studierenden des Lehramts Deutsch für Gymnasium oder Regelschule ($N = 22$) im Rahmen des Jenaer Praxissemesters gehalten wurden.² Letzteres wird von den Studierenden i. d. R. im fünften oder sechsten Semester absolviert. Die Studierenden verfügten folglich zum Erhebungszeitpunkt über fachwissenschaftliche und fachdidaktische Grundkenntnisse, die sie im Rahmen entsprechender Einführungsveranstaltungen erworben haben. Zudem nahmen alle Studierenden an deutschdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Vorbereitungs- und Begleitveranstaltungen zum Praxissemester teil, die den lernförderlichen Umgang mit Schüler*innenantworten und damit zusammenhängende Fragen von Unterrichtsqualität thematisierten. In der deutschdidaktischen Vorbereitungsveranstaltung wurde darüber hinaus exemplarisch besprochen, wie Unterrichtsstunden zu epischen Kurztexten geplant werden können, wobei Fragen der didaktischen Analyse literarischer Texte (Zabka, 2012) ebenso besprochen wurden wie das Stellen verstehensförderlicher Lernaufgaben (Heins, 2017; Winkler, 2011). Zwar dürfen diese Veranstaltungsinhalte nicht überbewertet werden – die Vorbereitungsveranstaltung dauerte lediglich einen Tag, die Begleitveranstaltungen fanden nur 14-tägig mit zwei Semesterwochenstunden statt –, allerdings kann zumindest festgestellt werden, dass die Studierenden mit einigen der Qualitätsdimensionen oder -merkmalen in Ansätzen vertraut waren.

Die Unterrichtsstunden als solche wurden im Wintersemester 2018/19 und im Sommersemester 2019 aufgezeichnet. Nach einer Einweisung in das Kameraequipment und dem Einholen notwendiger Einverständniserklärungen von Schüler*innen, Eltern, Schulleitung und Ministerium videografierten die Studierenden die Unterrichtsstunden eigenverantwortlich und durften auch selbst entscheiden, welche Stunde in welcher Klasse videografiert werden sollte. Zwei relativ lose Vorgaben vonseiten der Forschenden bestanden lediglich darin, dass die Studierenden einen epischen Kurztext behandeln und darüber hinaus mindestens eine Phase des Klassengesprächs einplanen sollten. Erstere Vorgabe lässt sich damit begründen, dass Vergleichbarkeit zwischen den Stunden in Bezug auf einen Gegenstand hergestellt werden sollte, der (a) ohnehin in der Schule eingesetzt wird (vgl. zur Bedeutung von Kurzprosa im Literaturunterricht z. B. Siebenhüner et al., 2019a, 2019b), (b) für alle Klassenstufen und Schulformen gleichermaßen relevant ist und sich (c) im Rahmen einer Einzelstunde realisieren ließ. Die zweite Vorgabe resultierte aus dem Schwerpunkt der Begleitveranstaltungen, die – wie oben angesprochen – den lernförderlichen Umgang mit Schüler*innenantworten im Klassengespräch fokussierten. Als lose sind diese Richtlinien deshalb zu bezeichnen, weil die Studierenden den konkreten Text frei wählen und die Plenumsphase beliebig lang ausdehnen sowie nach eigenen Vorstellungen im Unterricht positionieren konnten.

² Die Selbstvideografie war verpflichtender Bestandteil der Begleitveranstaltung im Praxissemester, sodass anders als bei sonstigen Videografieprojekten nicht von vornherein von einer Positivselektion der teilnehmenden Lehrkräfte auszugehen ist. Gleichwohl muss einschränkend eingeräumt werden, dass von ursprünglich 38 teilnehmenden Studierenden bei der Videoerhebung nur 22 Studierende mit ihren Stunden einbezogen werden konnten. Dies hatte vielfältige Ursachen (z. B. mangelnde Bild- und/oder Tonqualität, Datenverluste, Wahl eines anderen Gegenstandes), von denen eine auch darin bestand, dass die Studierenden einer Auswertung der Videos zu Forschungszwecken nicht zustimmten.

3.5 | Methodisches Vorgehen

Um die 22 Unterrichtsstunden hinsichtlich ihrer angebotsseitigen Qualität einschätzen zu können, waren drei sequenziell aufeinanderfolgende methodische Schritte notwendig:

1. *Datenaufbereitung*: Alle Videografien wurden zunächst durch den Autor in ein einheitliches Dateiformat konvertiert, nach den Konventionen von GAT-2 (Selting et al., 2009) in Form von Basistranskripten verschriftlicht und um Sitzpläne angereichert. Zudem wurden mit Blick auf die späteren Ratings kriteriengeleitete Basiskodierungen vorgenommen, die etwa das Festlegen von Unterrichtsbeginn und -ende, die Extraktion der im Unterricht gestellten Aufgaben sowie die Erstellung von Stundenübersichten bei jedem Video betrafen. Das Anliegen dieser Phase bestand also darin, einen zielgerichteten Zugriff auf die Daten zu ermöglichen. Dabei ist jedoch zu betonen, dass die Transkriptionen, Verlaufspläne usw. die Arbeit am Video nicht ersetzen, sondern *ergänzen*.
2. *Primäranalyse (Rating)*: Im Rahmen der Primäranalyse der Videodaten wurden die Lernangebote der Unterrichtsstunde entlang der im vorherigen Kapitel vorgestellten Qualitätsdimensionen hoch-inferent geratet (vgl. zu Ratings in der Unterrichtsforschung grundsätzlich Kleinbub, 2018; Pauli, 2014). Hierzu war es im Vorfeld nötig, die einzelnen Qualitätsdimensionen zu operationalisieren, indem für jede Dimension Qualitätsmerkmale und zugehörige Verhaltensindikatoren theoriegeleitet und in Anknüpfung an bestehende Untersuchungen bestimmt wurden (s. dazu beispielhaft die Operationalisierung zur ‚kognitiv-emotionalen Aktivierung‘ unten). Die Merkmalsbeschreibungen und Indikatoren wurden sodann in einem Ratingmanual zusammengefasst, das nach einer Pilotierung anhand von Unterrichtsvideos aus dem Projekt KoAla (Winkler & Steinmetz, 2016) sowohl als Grundlage für die Einschätzung der Angebote als auch für die Schulung von zwei weiteren Rater*innen fungierte (fortgeschrittene Lehramtsstudierende des Faches Deutsch). Im Anschluss an die Schulung wurden die Stunden vom Autor und den beiden anderen Rater*innen schrittweise unabhängig voneinander auf vierstufigen Skalen eingeschätzt (1 = geringe Ausprägung/Adaptivität; 4 = hohe Ausprägung/Adaptivität) und die Urteile mittels Intraklassenkorrelationskoeffizient hinsichtlich ihrer Reliabilität überprüft (Wirtz & Caspar, 2002).
3. *Sekundäranalyse (statistische Auswertung der Ratings)*: Die ermittelten Ratingscores wurden im Anschluss einer deskriptiv-statistischen Auswertung (Mittelwerte, Standardabweichung, Spannweite) unterzogen und mittels explorativer Methoden untersucht. Konkret wurden hierarchische agglomerative Clusteranalysen durchgeführt (Backhaus et al., 2016; Schendera, 2010), um herauszufinden, ob es innerhalb der Qualitätsdimensionen Studierendengruppen gibt, die sich hinsichtlich der Realisierung bestimmter Qualitätsmerkmale ähneln.

3.6 | Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse zur ‚kognitiv-emotionalen Aktivierung‘ zunächst auf dimensionaler Ebene betrachtet, ehe sich eine Detailanalyse der Items und der ermittelten Cluster anschließt.

Betrachtet man also die Ratings zur ‚kognitiv-emotionalen Aktivierung‘ im Vergleich mit den anderen Qualitätsdimensionen, fällt auf, dass diese Dimension durchschnittlich am schlechtesten eingeschätzt wurde (Tabelle 2).

| Dimension | Anzahl Items | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> |
|---------------------------------|--------------|----------|----------|-----------|------------|------------|
| Kognitiv-emotionale Aktivierung | 7 | 22 | 2.32 | .54 | 1.29 | 3.29 |
| Auswahl und Aufbereitung ... | 4 | 22 | 2.60 | .65 | 1.50 | 3.75 |
| Klassenführung | 8 | 22 | 3.35 | .63 | 2.13 | 4.00 |
| sozio-emotionale Unterstützung | 4 | 22 | 3.48 | .48 | 2.50 | 4.00 |

Tab. 2: Skalenwerte der untersuchten Qualitätsdimensionen im Vergleich

Deutschstudierenden im Praxissemester gelingt es also offensichtlich sehr gut, angebotsseitig eher generische Dimensionen von Unterrichtsqualität zu realisieren, während v. a. im Bereich der ‚kognitiv-emotionalen Aktivierung‘, aber auch in der fach- bzw. gegenstandsbezogenen Dimension ‚Auswahl und Aufbereitung von Lerngegenständen‘ größere Qualitätsdefizite deutlich werden.

Ein genauerer Blick auf die einzelnen Merkmale der ‚kognitiv-emotionalen Aktivierung‘ veranschaulicht darüber hinaus, dass die verschiedenen Facetten des Konstrukts in ihrer Ausprägung z. T. sehr unterschiedlich bewertet wurden (Tabelle 3).

| Items | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> |
|---|----------|-----------|------------|------------|
| D1 Anregung genauer Textwahrnehmung | 2.91 | .97 | 1 | 4 |
| D2 Anregung subjektiver Involviertheit | 2.64 | .95 | 1 | 4 |
| D3 Anregung des Wechselspiels | 1.95 | .79 | 1 | 4 |
| D4 Anregung zur Reflexion des Verstehensprozesses | 1.55 | .67 | 1 | 3 |
| D5 Anregung zur Elaboration von SuS-Antworten | 2.55 | .96 | 1 | 4 |
| S1 Support in Lernaufgaben | 2.41 | .80 | 1 | 4 |
| S2 Support in der Interaktion | 2.77 | .77 | 1 | 4 |

Tab. 3: Itemwerte ‚kognitiv-emotionale Aktivierung‘

So wird beispielsweise deutlich, dass die Unterrichtsstunden angebotsseitig im Mittel eher auf den Text (D1) denn auf die Lernenden zielen (D2) und text- und lernendenbezogene Perspektiven allenfalls in Ansätzen aufeinander bezogen werden (D3). Auffällig ist darüber hinaus, dass der Verstehensprozess in den Unterrichtsstunden kaum nennenswert reflektiert wird (D4) und dass die beiden interaktionsbezogenen Items (D5, S2) trotz intensiver Bearbeitung in den Vorbereitungs- und Begleitveranstaltungen aus fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Perspektive lediglich leicht über dem theoretischen Skalenmittelwert liegen. Der Support in den Lernaufgaben selbst (S1) liegt sogar leicht darunter.

Jenseits der Mittelwertsbetrachtungen sticht sowohl in Tabelle 2 als auch und v. a. in Tabelle 3 eine zum Teil erhebliche Streuung der Qualitätseinschätzungen ins Auge. Abgesehen vom Item D4, das über beinahe alle Stunden hinweg niedrig ausgeprägt ist und das theoretische Maximum von 4 nicht erreicht, wurden mit Blick auf die übrigen Items alle Werte vergeben. Zudem deuten auch die Standardabweichungen auf große Varianz in den Daten hin. Wie bereits im vorherigen Abschnitt erläutert, wurde dieser Befund zum Anlass genommen, um clusteranalytisch zu prüfen, ob sich in den Daten bestimmte Verteilungsmuster bezogen auf die Realisierung von Qualitätsmerkmalen in den einzelnen Dimensionen finden lassen.

Im Ergebnis ließen sich mittels Elbow-Kriterium und Test von Mojena (vgl. Backhaus et al., 2016; S. 495–497) vier Cluster kognitiv-emotional aktivierender Unterrichtsangebote bestimmen, die in Tabelle 4 dargestellt sind. Die Mittelwerte beziehen sich jeweils auf die mittleren Ausprägungen der Merkmale innerhalb eines Clusters; die zugehörigen t-Werte zeigen an, ob der Mittelwert im Vergleich zur Erhebungsgesamtheit überrepräsentiert (positive Ausprägung) oder unterrepräsentiert (negative Ausprägung) ist. Werte größer $|0.5|$ zeigen dabei stärkere Abweichungen von der Erhebungsgesamtheit an und wurden farbig hervorgehoben.

| Variable | Cluster 1 <i>n</i> = 3 | | Cluster 2 <i>n</i> = 10 | | Cluster 3 <i>n</i> = 4 | | Cluster 4 <i>n</i> = 5 | |
|-------------------------------|---------------------------|-----------|----------------------------|-----------|---------------------------|-----------|---------------------------|-----------|
| | <i>M1</i> | <i>t1</i> | <i>M2</i> | <i>t2</i> | <i>M3</i> | <i>t3</i> | <i>M4</i> | <i>t4</i> |
| D1 Textwahrnehmung | 1.33 | -1.62 | 2.80 | -0.11 | 3.00 | 0.09 | 4.00 | 1.12 |
| D2 subjektive Involviertheit | 2.33 | -0.32 | 2.60 | -0.04 | 3.75 | 1.16 | 2.00 | -0.67 |
| D3 Wechselspiel | 1.00 | -1.21 | 2.00 | 0.06 | 3.00 | 1.34 | 1.60 | -0.45 |
| D5 Elaboration SuS-Antworten | 2.00 | -0.57 | 1.90 | -0.67 | 3.50 | 0.99 | 3.40 | 0.88 |
| S1 Support in Lernaufgaben | 1.00 | -1.77 | 2.30 | -0.14 | 3.25 | 1.06 | 2.80 | 0.49 |
| S2 Support in der Interaktion | 2.00 | -0.35 | 1.90 | -0.48 | 2.50 | 0.30 | 3.00 | 0.95 |

Tab. 4: Clusteranalyse ‚kognitiv-emotionale Aktivierung‘

Nachfolgend werden die Cluster knapp beschrieben³, ehe die Befunde im nächsten Kapitel zusammenfassend diskutiert und eingeordnet werden:

³ Eine ausführliche Beschreibung der Cluster inklusive einer Veranschaulichung anhand von Beispielstunden und Transkriptionsauszügen findet sich in Hesse (2024).

- Das erste Cluster umfasst drei Unterrichtsstunden mit *wenig kognitiv-emotional aktivierenden Lernangeboten*, insofern hier alle Einschätzungen sowohl kriterial (Mittelwerte) als auch in Bezug zur Erhebungsgesamtheit (t-Werte) niedrig ausgeprägt bzw. unterrepräsentiert sind. Besonders kennzeichnend für diese Stunden ist der Umstand, dass der literarische Text kaum präsent ist und somit auch keinerlei Wechselspiel zwischen Textwahrnehmung und subjektiver Involviertheit möglich ist.
- Das zweite Cluster beschreibt einen *durchschnittlich kognitiv-emotional aktivierenden Unterricht mit Schwächen in der Interaktion*. Studierenden in diesem Cluster gelingt es deutlich besser, Angebote zu schaffen, die den Text in den Blick nehmen, und auch das Wechselspiel zwischen subjektiver Involviertheit und Textwahrnehmung wird zumindest ansatzweise initiiert. Keine Verbesserung im Vergleich zum vorhergehenden Cluster besteht allerdings hinsichtlich interaktionsbezogenen Items, die in diesem Cluster die niedrigsten Werte erreichen. Deutlich wird dies beispielsweise in Unterrichtssituationen, in denen Studierende mittels aneinandergereihter Adding-on-Fragen (z. B. Will noch jemand etwas dazu sagen?) fortlaufend nach weiteren Deutungshypothesen der Schüler*innen fragen, ohne dass klar wäre, welche weiteren Hypothesen (jenseits der bereits genannten) die Lernenden eigentlich anführen könnten.
- Das dritte Cluster kann im Vergleich zu den beiden vorherigen Clustern als *stark kognitiv-emotional aktivierender Unterricht* bezeichnet werden, insofern sowohl Mittel- als auch t-Werte durchweg hoch ausschlagen. Hervorzuheben sind dabei insbesondere die vergleichsweise hohen Werte bei der Anregung subjektiver Involviertheit und dem Wechselspiel von Involviertheit und Textwahrnehmung. Lediglich im Bereich der Anregung genauer Textwahrnehmung und der Bereitstellung von Support in der Interaktion schneidet das Cluster nur durchschnittlich ab. Dabei ist eine mittlere Ausprägung im Bereich der genauen Textwahrnehmung dadurch gekennzeichnet, dass die Studierenden mehrheitlich inhalts- oder darstellungsbezogene Aspekte des Textes fokussieren und diese nicht oder nur selten aufeinander beziehen.
- Im vierten Cluster kommen die Items, die im dritten Cluster weniger gut realisiert werden, mit besonders hoher Ausprägung vor. Die Anregung zu genauer Textwahrnehmung erreicht hier Maximalwerte (inhalts- und darstellungsbezogene Aspekte werden hier also gleichermaßen adressiert und aufeinander bezogen) und auch die interaktionsbezogenen Items sind sowohl kriterial als auch im Vergleich zur Erhebungsgesamtheit durchweg hoch ausgeprägt. Dabei zeichnen sich Unterrichtsstunden, die im interaktionsbezogenen Bereich hohe Werte erzielen, u. a. dadurch aus, dass es den Studierenden gelingt, die Beiträge der Lernenden produktiv aufeinander zu beziehen oder an Schlüsselstellen des Unterrichtsgesprächs durch Nachfragen oder pointierte Zusammenfassungen zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Text anzuregen. Vor diesem Hintergrund kann das Cluster auch mit dem Label *gegenstands- und interaktionsbezogen aktivierender Unterricht* versehen werden. Schwachstellen ergeben sich in diesem Cluster lediglich daraus, dass die Unterrichtsstunden im Clustervergleich den niedrigsten Wert im Bereich der Anregung subjektiver Involviertheit aufweisen und auch beim Wechselspiel zwischen Involviertheit und Textwahrnehmung den zweitnied-

rigsten Wert erreichen. Auf das Vorwissen der Lernenden, ihre textbezogenen Emotionen und Wertungen richten sich die von den Lehrpersonen gestellten Aufgaben also nicht oder nur in geringem Maße.

3.7 | Einordnung in den Forschungsstand

Die Befunde der Untersuchung sind insgesamt gut an bereits durchgeführte Studien im Bereich der allgemein- und literaturdidaktischen Unterrichts- und Professionalisierungsforschung anchlussfähig.

- So ist etwa das Ergebnis, dass fachliche Qualitätsdimensionen in Ratings geringe Werte erzielen als generische, in bisherigen Studien wiederkehrend zu beobachten (siehe auch Lotz, 2016; Schmidt, 2016). Ursächlich für die beinahe exzellenten Werte in den generischen Dimensionen könnte die Anlage der Ratingsysteme (White & Klette, 2023), aber auch eine Positivselektion der videografierten Lehrkräfte und/oder Klassen sein. Speziell im Fall angehender Lehrpersonen ist zudem davon auszugehen, dass diese von bereits mentor*innenseitig etablierten Klassenregeln und Beziehungen profitieren (Junker et al., 2021). Mitunter lassen sich auch verzerrende Beobachtungseffekte durch die Kamera nicht ausschließen, auch wenn die bisherige Forschung zu diesem Thema mahnt, Kameraeffekte nicht überzubewerten (Maak & Ricart Brede, 2014; Petko et al., 2003).
- Dass die Studierenden speziell bei der ‚kognitiv-emotionalen Aktivierung‘ Probleme haben, plausibilisieren auch bisherige Befunde aus der Forschung zum Wissen und zu situationsspezifischen Fähigkeiten von Lehrpersonen – also zwei Konstrukten, denen insbesondere im Expertise- bzw. kompetenzorientierten Ansatz der Lehrer*innenforschung eine große Bedeutung für die Unterrichtsgestaltung zugeschrieben wird (Krauss, 2020). So können etwa die Studien von Anselm (2011), Pissarek & Schilcher (2017) sowie Winkler & Seeber (2020) zeigen, dass Studierende in Testsituationen z. T. große Probleme haben, Potenziale literarischer Texte zu erkennen oder für Schüler*innen erstellte Lernaufgaben literarischer Texte selbst zu lösen. Zudem weisen beispielsweise die Studien von Heins (z. B. 2019) zur professionellen Unterrichtswahrnehmung in Übereinstimmung mit früheren Stufenmodellen der Lehrer*innenprofessionalisierung (z. B. Berliner, 2004; Fuller & Bown, 1975) darauf hin, dass Studierende sich damit schwertun, die Perspektiven und Verstehenswege der Schüler*innen zu erkennen und einzubeziehen. Entsprechend verwundert nicht, dass in der vorliegenden Studie sowohl gegenstands- als auch interaktionsbezogene Unterrichtsmerkmale vielfach nicht in hoher Qualität realisiert wurden.

Dass die generierten Befunde bestehende Forschungslinien fortschreiben, ist insofern erfreulich, als die empirische Basis für Handlungsimpulse oder gar -empfehlungen in Richtung der hochschulischen und schulischen Praxis damit gestärkt wird. Gerade im Bereich der Praktikumsforschung stellt die Studie diesbezüglich ein wichtiges Mosaikstück dar, insofern bisherige Studien zu unterrichtsbezogenen Kompetenzen oder zur Unterrichtsqualität im Praktikum überwiegend auf Selbsteinschätzungen der Studierenden beruhen, die sehr anfällig für selbstwertdienliche Verzerrungen sind (Gröschner & Hascher, 2022; Ulrich et al., 2020).

4 | Welche Praxisbezüge ergeben sich aus den Ergebnissen?

Obleich sich die vorliegenden Befunde gut an bestehende Erkenntnisse andocken lassen, stellt sich generell und speziell unter Berücksichtigung der thematischen Ausrichtung des vorliegenden Sammelbandes die Frage, inwiefern sich der einleitend thematisierte Anspruch auf Praxisrelevanz, den die Unterrichtsqualitätsforschung für sich reklamiert, durch die hier vorgestellten Ergebnisse einlösen lässt.

Zu konkretisieren ist dabei zunächst, von welcher Praxis eigentlich die Rede ist. Ertragreich erscheint in diesem Zusammenhang eine grundsätzliche Unterscheidung von Carl & Scherf (2022), die mit Blick auf die Ableitungen aus empirischen Studien dafür plädieren, das Handlungsfeld Schule und das Handlungsfeld Wissenschaft auseinanderzuhalten. Bezieht man sich auf ersteres, rückt die Frage ins Zentrum, inwiefern sich aus der Studie Impulse oder Empfehlungen für die Aus- und Fortbildung von (angehenden) Lehrpersonen ableiten lassen. Bezieht man sich auf zweiteres, geht es etwa um Konsequenzen einer Untersuchung für die Theoriebildung, die Konstruktmodellierung oder -operationalisierung. Aus Platzgründen sollen nachfolgend vor allem Ableitungen für das Handlungsfeld Schule im Mittelpunkt stehen, insofern diese im vorliegenden Sammelband über das „Kaskadenmodell“ eine besondere Gewichtung erfahren (s. Meier & Emmersberger i. d. B.). Drei Spannungsfeldern soll dabei ausgehend von den Befunden der oben dargestellten Studie besonderes Gewicht zukommen:

- a) dem Spannungsfeld von Individualisierung und Standardisierung,
- b) dem Spannungsfeld von fachspezifischen und generischen Zugängen,
- c) dem Spannungsfeld von interner und externer Validität.

4.1 | Spannungsfeld 1: Individualisierung vs. Standardisierung

Sowohl die Standardabweichungen als auch die Clusteranalysen verdeutlichen eindrücklich, dass Studierende im Praktikum Lernangebote nicht durchweg auf demselben Qualitätsniveau gestalten. Vielmehr zeigt sich eine große Vielfalt an Gestaltungsvarianten, die von eher qualitätsarmem bis hin zu unterschiedlichen Formen qualitätsvollen Literaturunterrichts reicht. Tengberg et al. (2022) kommen in einer großangelegten Videostudie in Schweden mit 141 videografierten und analysierten Language Arts-Stunden erfahrener Lehrpersonen zu einem vergleichbaren Ergebnis und halten fest:

The most important finding of the study is perhaps that teachers in different classrooms vary substantially and systematically on high-inference variables known from previous research to be vital for supporting student achievement gains over time. [...] This offers a key implication for future planning of instructional improvement and professional development initiatives. It suggests that a one-size-fits-all model for professional development—for instance, that all teachers ought to increase the amount of explicit strategy instruction, develop their capacity for intellectually challenging dialogue, or more carefully mind the time-on task ratio of their lessons—may be a less fruitful design because it does not respond to the individual development needs of teachers. (Tengberg et al. 2022, S. 765)

Tengberg et al. (2022) plädieren also für eine stärker individualisierte Aus- und Weiterbildung, wengleich sie weiterführend betonen, dass nicht für jede einzelne Lehrperson neue Programme aufgesetzt werden müssen. Vielmehr gehe es darum, die Fortbildungen an einschlägigen Entwicklungsverläufen auszurichten. Um solche Entwicklungsverläufe zu identifizieren,

seien wiederum Studien notwendig, die auf breiter Datenbasis Einblicke in die Unterrichtspraxis ermöglichen.

Die clusteranalytisch gewonnenen Befunde der vorliegenden Studie bieten zwar keine Einblicke in die längsschnittliche Entwicklung angebotsseitiger Unterrichtsqualität. Allerdings zeigen sie querschnittlich Stärken und Schwächen unterschiedlicher Gestaltungsweisen auf, die bei der Konzeption von Aus- und Weiterbildungssettings im Sinne von „Anstößen zum Überdenken profess. Lehrkonstruktionen“ (Carl & Scherf, 2022, S. 13) Berücksichtigung finden sollten. So gibt es einige (wenige) Studierende, deren Unterricht auf allen Ebenen professionalisierungsbedürftig ist (Cluster 1), während andere Studierende vorrangig im Bereich der Interaktion (Cluster 2) oder hinsichtlich der Berücksichtigung von Lernendenperspektiven (Cluster 4) Entwicklungspotenziale aufweisen. Zudem gibt es eine Gruppe von Studierenden, die bereits in nahezu allen Bereichen souverän agiert (Cluster 3), sodass sich hier vordergründig die Frage stellt, wie man das Qualitätsniveau halten und im oberen Bereich punktuell ausbauen kann. Über die Clusteranalyse gelingt es folglich, eine mittlere Ebene einzunehmen, die angehende Lehrpersonen weder als homogene Gruppe betrachtet noch in der Betrachtung des Einzelfalls verharret.

Zukünftig zu klären ist, wie der hier herausgearbeitete Befund, demzufolge unterschiedliche Gruppen von (angehenden) Lehrpersonen unterschiedliche Professionalisierungsbedarfe haben, in die Aus- und Weiterbildungspraxis übertragen werden kann. So liegt auf der Hand, dass die bei Tengberg et al. (2022) bereits angesprochenen „one-size-fits-all“-Ansätze kaum erfolgversprechend sein dürften, insofern sie an den Bedürfnissen zumindest einiger (Gruppen von) Lehrpersonen vorbeigehen und darüber hinaus Merkmale effektiver Aus- und Weiterbildung, wie bspw. zielgerichtetes Feedback, kaum berücksichtigen können (Lipowsky & Rzejak, 2021). Umgekehrt ist fraglich, ob sich wirksame Formate, die einzelne Lehrpersonen über lange Zeiträume hinweg individuell mittels Videografie und Coaching begleiten (z. B. Allen et al., 2011), angesichts knapper Ressourcen in der Breite implementieren lassen. Die Unterrichtsqualitätsforschung hat dieses Transferproblem erkannt (Begrich et al., 2023, S. 71), bislang allerdings noch keine nachhaltig wirkende und zugleich pragmatisch machbare Lösung identifizieren können. Bedenkenswert scheint der Hinweis von Begrich et al. (2023, S. 71), auf der Suche nach Lösungen für dieses Dilemma Aus- und Fortbildungskonzepte grundsätzlich neu zu denken, indem nicht nur klassische Top-down-Ansätze von der Wissenschaft in die Praxis, sondern stärker als bislang auch ko-konstruktive Ansätze verfolgt werden. So birgt die Arbeit in (auch digitalen) Lerngemeinschaften zahlreiche Potenziale, die bislang noch wenig genutzt und erforscht werden (Lipowsky & Rzejak, 2021, S. 46). Aber auch Studien im Design-Based-Research-Ansatz wären in dieser Hinsicht sicher vielversprechend (vgl. z. B. Dube & Prediger, 2017).

4.2 | Spannungsfeld 2: Fachspezifische und generische Zugänge zu Unterrichtsqualität

Eine weitere Frage, die im Diskurs zur Unterrichtsqualitätsforschung der letzten Jahre stark an Bedeutung gewonnen hat und auch für die Frage nach Praxisbezügen relevant ist, betrifft das Verhältnis von fachspezifischen und generischen Zugängen zu Unterrichtsqualität. Wurde insbesondere im Kontext der drei Basisdimensionen von Unterricht lange der Anspruch erhoben, die Qualität von Unterricht ohne Berücksichtigung fachlicher Spezifika beschreiben zu können (Praetorius et al., 2018, S. 408), zeichnet sich mittlerweile eine „*fachdidaktische Wende*“

(Reusser & Pauli, 2021, S. 192, Hervorh. im Orig.) in der Unterrichtsqualitätsforschung ab. Wie anhand des oben skizzierten Qualitätsmodells für den Literaturunterricht deutlich geworden ist, ist damit längst nicht mehr nur eine Konkretisierung einzelner Dimensionen gemeint, wie sie die Bildungswissenschaften bereits länger fordert (z. B. Klieme & Rakoczy, 2008). Vielmehr geht es auch um die Ergänzung fachlicher Dimensionen sowie Fragen der Hierarchisierung und gegenseitiger Kompensierbarkeit fachlicher und generischer Merkmale.

Je nachdem, wie man diese Fragen beantwortet, ergeben sich unterschiedliche Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Begreift man fachliche Konkretisierungen als *Additum* zu generischen Qualitätsmerkmalen, wären modular gestaffelte Professionalisierungskonzepte denkbar, bei denen fachübergreifende Vorstellungen qualitätsvollen Unterrichts durch fachliche ergänzt werden. Denkt man das Verhältnis hingegen stärker *integrativ*, indem man etwa wie im obigen Modell annimmt, dass bestimmte (auch fachliche) Qualitätsdimensionen andere bedingen, wäre zu prüfen, inwiefern eine voneinander unabhängige Vermittlung tatsächlich sinnvoll ist.

Lohnend ist in diesem Zusammenhang auch ein genauerer Blick darauf, wie ‚Fachspezifik‘ im aktuellen Unterrichtsqualitätsdiskurs eigentlich modelliert wird. So argumentieren Wiprächtiger-Geppert et al. (2021) dafür, zwischen *fachspezifischen* und *fachbezogenen* Qualitätsmerkmalen zu unterscheiden. Erstere sind solche, die unmittelbar aus Spezifika des Lerngegenstandes, Lernbereichs oder Faches abgeleitet sind und daher nicht ohne Weiteres auf andere Kontexte übertragen werden können. Mit fachbezogenen Merkmalen sind indes solche gemeint, die prinzipiell für alle Fächer Gültigkeit haben und lediglich im konkreten Untersuchungssetting auf bestimmte Fächer, Lernbereiche und Gegenstände übertragen werden (Typisch sind etwa Itemformulierungen wie: ‚*Im Deutschunterricht* [vs. im Mathematikunterricht, Sportunterricht usw.] unterstützt uns unsere Lehrperson, wenn wir Fehler machen.‘).

Für die Ableitung von Praxisbezügen aus Forschungsbefunden ist diese Unterscheidung in doppelter Hinsicht relevant: Einerseits markiert sie, an welchen Punkten fachlich-fachdidaktische Überlegungen unentbehrlich werden, andererseits lässt sie Transferpotenziale bestimmter Qualitätsmerkmale auf andere Gegenstände, Lernbereiche und Fächer erkennen. Während im obigen Qualitätsmodell (Abbildung 1) beispielsweise die Dimension der ‚kognitiv-emotionalen Aktivierung‘ spezifisch auf die für den Literaturunterricht zentrale Relation von Text und Leser*innen ausgerichtet ist, handelt es sich bei den Qualitätsmerkmalen in der Dimension der ‚Auswahl und Aufbereitung von Lerngegenständen‘ um solche, die auch in anderen Lernbereichen des Deutschunterrichts sowie in anderen Fächern prinzipiell relevant sind und hier nur auf den Umgang mit Literatur bezogen werden. Hinsichtlich der Konzeption von Professionalisierungsmaßnahmen ist die Betrachtung bedenkenswert, weil daran anschließend entschieden werden muss, an welcher Stelle man Lehrpersonen im Allgemeinen, Deutschlehrpersonen im Besonderen oder Literaturlehrpersonen im Speziellen adressiert.

Prägend für die aktuelle deutschdidaktische Forschung ist, dass das Thema Unterrichtsqualität noch sehr stark mit Blick auf einzelne Lernbereiche (Grammatikunterricht, Rechtschreibunterricht, Literaturunterricht usw.) und hier wiederum mit Bezug auf konkrete Gegenstände (z. B. Doppelkonsonantenschreibung, epische Texte) betrachtet wird. Für eine erste Phase der Relationierung bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektiven mag diese Engführung gewinnbringend gewesen sein. Zukünftig scheint es aber gerade mit Blick auf die Ableitung

von Anstößen und Empfehlungen für das Handlungsfeld Schule ratsam, die in Teilen sehr spezifischen Forschungen stärker aufeinander zu beziehen, und zwar sowohl innerhalb der Deutschdidaktik als auch im Vergleich zu anderen Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften.⁴

4.3 | Spannungsfeld 3: Interne und externe Validität

Schließlich besteht wie auch in anderen Forschungsfeldern eine Herausforderung hinsichtlich des Ableitens von Praxisbezügen aus Studien zur Unterrichtsqualität in der Sicherung geltender Gütekriterien und -standards. Fraglos wichtig sind dabei Aspekte wie Objektivität und Reliabilität, die in der Unterrichtsqualitätsforschung beispielsweise über die Durchführung von Inter-Rater-Reliabilitätsstudien gesichert werden. Gleichwohl reichen gute Ergebnisse im Bereich der Reliabilitätsprüfung allein nicht aus, um Anstöße oder Empfehlungen für das Handlungsfeld Schule auszusprechen. Entscheidend ist hier nämlich insbesondere die Validität der Befunde, bezüglich derer u. a. zwischen interner und externer Validität unterschieden werden kann.

Interne Validität ist laut Bortz und Döring (2016, S. 94) gegeben, „wenn die untersuchten Variablenzusammenhänge mit hoher Sicherheit als kausale Ursache-Wirkungs-Relationen zu interpretieren sind.“ Für das in der Unterrichtsqualitätsforschung vertretene Konzept von Unterrichtsqualität, das Annahmen ‚guten‘ Unterrichts mit Befunden zu ‚effektivem‘ Unterricht verzaubern möchte (Berliner, 2005), ist der Nachweis solcher Zusammenhänge im Rahmen der für die Unterrichtsforschung möglichen Bedingungen⁵ zentral. Ansonsten ließe sich mit Blick auf Professionalisierungskonzepte berechtigterweise bezweifeln, warum bestimmte Merkmale der Tiefenstruktur für wichtiger befunden werden als andere.

In deutschdidaktischen Arbeiten zum Thema Unterrichtsqualität wird gemeinhin angenommen, dass die Wirksamkeit bestimmter Qualitätsmerkmale des Unterrichts, die vorrangig im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht nachgewiesen werden konnte, sich in ähnlicher Form auch im Deutschunterricht zeigt. Studien, die diese Annahme belegen, stehen tatsächlich aber noch weitestgehend aus (Lindl et al., 2023; Wieser, 2019). Ebenso zeigt ein Blick auf den mathematisch-naturwissenschaftlichen Diskurs, dass selbst dort nicht für alle Dimensionen gleichermaßen Effekte auf das Lernen der Schüler*innen gezeigt werden konnten. So ist insbesondere in der fachdidaktisch relevanten Dimension der ‚kognitiven Aktivierung‘ noch immer eine gemischte Befundlage zu beobachten, die nur in einigen und längst nicht allen Fällen die erhofften Befunde belegen kann (Praetorius et al., 2018). Hier sind also zukünftig weitere Studien notwendig, die etwa im Rahmen von Interventionsdesigns die Wirksamkeit von Tiefenmerkmalen des Unterrichts prüfen.

⁴ Vielversprechend erscheinen hier insbesondere die Resultate aus dem Projekt FALCO-PV (vgl. Lindl et al., 2023) sowie den Arbeiten des Leibniz-Netzwerkes Unterrichtsforschung (vgl. Begrich et al., 2023).

⁵ Natürlich ist klar, dass die Unterrichtsforschung keine klassischen Experimentalstudien liefern kann, sondern allenfalls gut kontrollierte Interventionen (Berliner, 2002). Zudem sei daran erinnert, dass heutzutage Wirkungsforschung den Umstand berücksichtigt, dass bestimmte Merkmale des Lernangebots nicht direkt auf den Lernerfolg der Schüler*innen wirken, sondern nur vermittelt über die je individuelle Nutzung der Lernenden (Vieluf et al., 2020).

Gleichwohl darf das Defizit an Interventionsstudien nicht dahingehend missverstanden werden, zukünftig nur noch solche Studien zu priorisieren, deren Design es erlaubt, (näherungsweise) kausale Schlüsse auf Wirkungen zu ziehen. Berücksichtigt werden muss nämlich neben der internen auch die *externe Validität*, die bei Studien immer in dem Maß vorliegt, „wie sich die Ergebnisse auf andere Orte, Zeiten, Operationalisierungen der abhängigen und unabhängigen Variablen oder auf andere Personen als die konkret untersuchten verallgemeinern lassen“ (Döring & Bortz, 2016, S. 95). Insofern Interventionsstudien in der Regel sehr starke Vorgaben hinsichtlich des Gegenstandes, der unterrichtlichem Vorgehen oder der Klassenstufe machen, ist diese Verallgemeinerbarkeit oft nur bedingt gegeben. So stellen etwa Carl & Scherf mit Blick auf eine der wenigen literaturdidaktischen Interventionsstudien im deutschen Raum, ÄSKIL, fest, dass die dort untersuchten, diametral entgegengesetzten Gesprächstypen KOKIL und ÄSKIL „nur bedingt an authentische Unterrichtskommunikation zu literarischen Texten [anknüpfen]“ und „Konsequenzen für eine schulische Praxis [...] nicht unmittelbar abgeleitet werden können (und sollen)“ (Carl & Scherf, 2022, S. 6). Die oben vorgestellte Studie zum Unterricht Praxissemesterstudierender berücksichtigt authentische Unterrichtsverläufe demgegenüber sicher stärker, sagt aber gleichwohl nichts über die Wirkungen der hochgradig heterogenen Settings aus. Mit Blick auf das Kaskadenmodell (vgl. Meier & Emmersberger i. d. B.) steht also weniger die schüler*innenseitige Nutzung (Säule 4) oder der Lernertrag der Schüler*innen (Säule 5), sondern die Gestaltung der Angebote (Säule 3) unter Alltagsbedingungen im Mittelpunkt.

Mit den vorherigen Überlegungen soll nicht der Eindruck erweckt werden, dass sich interne und externe Validität grundsätzlich gegenseitig ausschließen. Vielmehr soll herausgestellt werden, dass bei der Frage nach Praxisbezügen immer beide Seiten mitbedacht werden müssen: Welche Unterrichtsmerkmale erweisen sich als lernwirksam und wie lassen sie sich an die (z. T. doch sehr heterogene) Alltagspraxis des Deutschunterrichts rückbinden?

5 | Schluss

Die abschließenden Betrachtungen haben deutlich gemacht, dass der Weg von der Messung von Unterrichtsqualität – so aufschlussreich diese mitunter auch sein mag – hin zur Verbesserung von Unterrichtsqualität weniger geradlinig verläuft, als er auf den ersten Blick scheint. Gerade im Bereich des Deutschunterrichts wissen wir aktuell schlicht noch zu wenig darüber, welche Qualitätsmerkmale tatsächlich wirken, inwiefern diese spezifisch für das Fach Deutsch bzw. seine Lernbereiche und Gegenstände sind und wie die Qualität des Unterrichts unter Berücksichtigung von Erkenntnissen der Professionalisierungsforschung und angesichts der Heterogenität der Lehrpersonen verbessert werden kann. Diesbezüglich konzeptionell wie empirisch weiterzuarbeiten, bleibt also eine zentrale Aufgabe deutschdidaktischer Unterrichtsqualitätsforschung.

6 | Literatur

- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333(6045), 1034–1037. <https://doi.org/10.1126/science.1207998>
- Anselm, S. (2011). *Kompetenzentwicklung in der Deutschlehrerbildung: Modellierung und Diskussion eines fachdidaktischen Analyseverfahrens zur empiriegestützten Wirkungsforschung*. Peter Lang.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2016). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung* (14. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-46076-4>
- Bäuerlein, K., Reintjes, C., Fraefel, U., & Jünger, S. (2018). Selbstprofessionalisierung in der Schule? – Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Lehrtätigkeit von Lehramtsstudierenden im Schulfeld. *Forschungsperspektiven*, 10, 27–46.
- Begrich, L., Praetorius, A.-K., Decristan, J., Fauth, B., Göllner, R., Herrmann, C., Kleinknecht, M., Taut, S., & Kunter, M. (2023). Was tun? Perspektiven für eine Unterrichtsqualitätsforschung der Zukunft. *Unterrichtswissenschaft*, 63–97. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00163-4>
- Berliner, D. C. (2002). Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31(8), 18–20. <https://doi.org/10.3102/0013189X031008018>
- Berliner, D. C. (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 200–212. <https://doi.org/10.1177/0270467604265535>
- Berliner, D. C. (2005). The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 205–213. <https://doi.org/10.1177/0022487105275904>
- Bertschi-Kaufmann, A., & Scherf, D. (Hrsg.). (2018). *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive*. Beltz Juventa.
- Böhnert, K. (2020). „Du musst dich immer fragen: Worin steckt die Info?“ – kognitive Aktivierung in inklusiven Lerngruppen. *k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 26–49. <https://doi.org/10.18716/OJS/KON/2020.2.02>
- Brunner, E. (2017). Qualität von Mathematikunterricht: Eine Frage der Perspektive. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 39(2), 257–284. <https://doi.org/10.1007/s13138-017-0122-z>
- Carl, M.-O., & Scherf, D. (2022). Über den angemessenen Umgang mit empirischen Erkenntnissen in der Literaturdidaktik. *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 2, 1–25. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.8894>
- Charalambous, C. Y., & Praetorius, A.-K. (2020). Creating a forum for researching teaching and its quality more synergistically. *Studies in Educational Evaluation*, 67(100894), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100894>
- Christmann, U., & Schreier, M. (2003). Kognitionspsychologie der Textverarbeitung und Konsequenzen für die Bedeutungskonstitution literarischer Texte. In F. Jannidis, G. Lauer, M. Martínez, & S. Winko (Hrsg.), *Regeln der Bedeutung: Zur Theorie der Bedeutung literarischer Texte* (S. 246–285). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110907018.246>
- Cramer, C. (2010). Kompetenzerwartungen Lehramtsstudierender. Grenzen und Perspektiven selbst-eingeschätzter Kompetenzen in der Lehrerbildungsforschung. In A. Gehrman, U. Hericks, & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle: Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule Lehrerbildung und Unterricht* (S. 85–97). Klinkhardt.

- Decristan, J., Hess, M., Holzberger, D., & Praetorius, A.-K. (2020). Oberflächen- und Tiefenmerkmale: Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(66. Beiheft), 102–116. <https://doi.org/10.25656/01:25867>
- Depner, S., Kernen, N., & Pieper, I. (2020). Gegenstandskonstitution und literarisches Lernen im Unterrichtsgespräch: Die Videostudie im Projekt TAMoLi – Texte, Aktivitäten und Motivationen im Literaturunterricht der Sekundarstufe I. In C. Dawidowski, A. R. Hoffmann, A. R. Stolle, & J. Witte (Hrsg.), *Schulische Literaturvermittlungsprozesse im Fokus empirischer Forschung* (S. 141–160). Peter Lang.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollst. überarb., aktual. und erw. Aufl.). Springer.
- Dube, J., & Prediger, S. (2017). Design-Research – Neue Forschungszugriffe für unterrichtsnahe Lernprozessforschung in der Deutschdidaktik. *leseforum.ch*, 1, 1–14.
- Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Hrsg.), *Teacher Education.: 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II.* (S. 25–52). The University of Chicago Press.
- Gröschner, A., & Hascher, T. (2022). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl., S. 709–720). Waxmann.
- Hanisch, A.-K. (2018). *Kognitive Aktivierung im Rechtschreibunterricht: Eine Interventionsstudie in der Grundschule*. Waxmann.
- Harwart, M., & Scherf, D. (2018). „Vielleicht muss man aber auch so damit leben können und es aushalten.“: Zur Bedeutung des Lehrerhandelns in schulischen ästhetischen Rezeptionsprozessen. In A. Bertschi-Kaufmann & D. Scherf (Hrsg.), *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive* (S. 149–163). Beltz Juventa.
- Heins, J. (2017). *Lenkungsgrade im Literaturunterricht: Zum Einfluss stark und gering lenkender Aufgabensets auf das Textverstehen*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17890-1>
- Heins, J. (2018). Was sind typische Problemsituationen im Literaturunterricht? Ein Rahmenmodell zur Systematisierung von Unterrichtssituationen für die Entwicklung von Vignetten. *Didaktik Deutsch*, 23(44), 27–43. <https://doi.org/10.25656/01:22561>
- Heins, J. (2019). Professionelle Unterrichtswahrnehmung: Wie Mentoren, Master- und Bachelorstudierende Literaturunterricht wahrnehmen und interpretieren. In C. Führer & F.-M. Führer (Hrsg.), *Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung: Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Perspektiven* (S. 123–144). Waxmann.
- Hess, M., & Lipowsky, F. (2020). Zur (Un-)Abhängigkeit von Oberflächen- und Tiefenmerkmalen im Grundschulunterricht: Fragen von Lehrpersonen im öffentlichen Unterricht und in Schülerarbeitsphasen im Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(66. Beiheft), 117–131.
- Hesse, F. (2024). *Qualitäten von Literaturunterricht. Eine Videostudie im Praxissemester*. J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-68775-8>
- Hesse, F., & Winkler, I. (2022). Fachliche Qualität im Literaturunterricht. *SLLD-Z*, 2, 1–29. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9605>
- Junker, R., Gold, B., & Holodynski, M. (2021). Classroom management of pre-service and beginning teachers: From dispositions to performance. *International Journal of Modern Education Studies*, 5(2), 339–363. <https://doi.org/10.51383/ijonmes.2021.137>

- Kleinbub, I. (2018). Kriteriengeleitetes Rating: Ein Datenerhebungsverfahren zur Einschätzung von Unterrichtsmerkmalen. In J. M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik: Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren* (S. 341–358). Schneider Verlag Hohengehren.
- Klieme, E., & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik: Outcome-orientierte Messung und Prozessqualitäten des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 222–237.
- Krauss, S. (2020). Expertise-Paradigma in der Lehrerinnen und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 154–162). Klinkhardt.
- Lessing-Sattari, M., & Freudenberg, R. (Hrsg.). (2020). *Zum Verhältnis von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung*. Peter Lang.
- Lindl, A., Böhringer, S., Ehrich, P., Gürtner, M., Gutmiedl, M., Krämer, A., Rader, M., & Simböck, L. (2023, Januar 1). *Modellierung fachspezifischer Merkmale von Unterrichtsqualität in den sechs Schulfächern Deutsch, Englisch, Evangelische Religion, Latein, Mathematik und Musik*.
- Lipowsky, F. (2020). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 70–118). Springer.
- Lipowsky, F., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2018). Generische oder fachdidaktische Dimensionen von Unterrichtsqualität—Zwei Seiten einer Medaille? In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy, & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 183–202). Klinkhardt.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2021, Januar 1). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten*. <https://doi.org/10.11586/2020080>
- Lotz, M. (2016). *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule: Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10436-8>
- Maak, D., & Ricart Brede, J. (2014). Empirische Erfassung von Invasivität in videografierten Lehr-Lernsituationen: Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungssystems. In A. Neumann & I. Mahler (Hrsg.), *Empirische Methoden der Deutschdidaktik: Audio- und videografierte Unterrichtsforschung* (S. 151–173). Schneider Verlag Hohengehren.
- Magirius, M., Scherf, D., & Steinmetz, M. (2022). Lernunterstützung im Literaturgespräch: Nachweis und Wirkung eines potenziellen Qualitätsaspekts gesprächsförmigen Literaturunterrichts. *SLLD*, 1–29. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9552>
- Pauli, C. (2014). Ratingverfahren. *Journal für LehrerInnenbildung*, 14(1), 56–59.
- Petko, D., Waldis, M., Pauli, C., & Reusser, K. (2003). Methodologische Überlegungen zur videogestützten Forschung in der Mathematikdidaktik: Ansätze der TIMSS 1999 Video Studie und ihrer schweizerischen Erweiterung. *ZDM*, 35(6), 265–280.
- Pissarek, M., & Schilcher, A. (2017). FALKO-D: Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden: Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchoff, & R. H. Mulder (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 68–109). Waxmann.

- Praetorius, A.-K., & Charalambous, C. Y. (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality: Looking back and looking forward. *ZDM*, 50(3), 535–553. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0946-0>
- Praetorius, A.-K., Herrmann, C., Gerlach, E., Zülsdorf-Kersting, M., Heinitz, B., & Nehring, A. (2020). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 409–446. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00082-8>
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM Mathematics Education*, 50(3), 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Kleickmann, T., Brunner, E., Lindmeier, A., Taut, S., & Charalambous, C. (2020). Towards Developing a Theory of Generic Teaching Quality: Origin, Current Status, and Necessary Next Steps Regarding the Three Basic Dimensions Model. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66. Beiheft, 15–36. <https://doi.org/10.25656/01:25861>
- Reusser, K., & Pauli, C. (2021). Unterrichtsqualität ist immer generisch und fachspezifisch. Ein Kommentar aus kognitions- und lehr-lerntheoretischer Sicht. *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 189–202. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00117-8>
- Riegler, S., Wiprächtiger-Geppert, M., Kusche, D., & Schurig, M. (2020). Wie Primarlehrpersonen Rechtschreiben unterrichten. Zur Praxis des Rechtschreibunterrichts in Deutschland und der Schweiz. *Didaktik Deutsch*, 25(49), 50–69.
- Riegler, S., Wiprächtiger-Geppert, M., Kusche, D., & Schurig, M. (2022). Wie professionelles Wissen und gegenstandsbezogene Sachstruktur die Qualität von Rechtschreibunterricht beeinflussen. *SLLD*, 2, 1–25. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9040>
- Scheidig, F., & Holmeier, M. (2022). Unterrichten neben dem Studium – Implikationen für das Studium und Einfluss auf das Verlangen nach hochschulischen Praxisbezügen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(3), 479–496. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00349-3>
- Schendera, C. F. G. (2010). *Clusteranalyse mit SPSS: Mit Faktorenanalyse*. Oldenbourg Verlag.
- Schmidt, R. (2016). *Mit Kunstwerken zum Denken anregen: Eine empirische Untersuchung zur kognitiven Aktivierung im Rahmen der Kunstrezeption in der Grundschule*. kopaed.
- Schwahl, M. (2019). „... Aber jetzt zerbreche ich mir den Kopf darüber!“—Kognitive Aktivierung im Literaturunterricht. In A. Gawatz & K. Stürmer (Hrsg.), *Kognitive Aktivierung im Unterricht: Befunde der Bildungsforschung und fachspezifische Zugänge* (S. 86–103). Westermann Schulbuchverlag.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., ... Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402.
- Siebenhüner, S., Depner, S., Fässler, D., Kernen, N., Bertschi-Kaufmann, A., Böhme, K., & Pieper, I. (2019a). Unterrichtstextauswahl und schülerseitige Leseinteressen in der Sekundarstufe I: Ergebnisse aus der binationalen Studie TAMoLi. *Didaktik Deutsch*, 24(47), 44–64. <https://doi.org/10.25656/01:21015>
- Siebenhüner, S., Depner, S., Fässler, D., Kernen, N., Bertschi-Kaufmann, A., Böhme, K., & Pieper, I. (2019b, Januar 1). *Anhangsdokument zum Artikel „Unterrichtstextauswahl und schülerseitige Leseinteressen in der Sekundarstufe I: Ergebnisse aus der binationalen Studie TAMoLi“ in Didaktik Deutsch*

47. S. 44-64. http://www.literaturunterricht.ch/downloads/anhang-zu-siebenhuener-et-al-2019-unterrichtstextauswahl-und-leseinteressen-tamoli/at_download/file
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 200, 6–13.
- Stahns, R. (2013). *Kognitive Aktivierung im Grammatikunterricht: Videoanalysen zum Deutschunterricht*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Steinmetz, M. (2020). *Verstehenssupport im Literaturunterricht: Theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28378-0>
- Tengberg, M., van Bommel, J., Nilsberth, M., Walkert, M., & Nissen, A. (2022). The Quality of Instruction in Swedish Lower Secondary Language Arts and Mathematics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(5), 760–777. <https://doi.org/jäge>
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S., & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein Systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkung auf Studierende* (S. 1–66). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_1
- Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M., & Pietsch, M. (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts: Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(66. Beiheft), 63–79.
- White, M., & Klette, K. (2023). What's in a score? Problematizing interpretations of observation scores. *Studies in Educational Evaluation*, 77(101238), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101238>
- Wieser, D. (2019). Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Literaturunterricht. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2: Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien: Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung* (3., stark überarbeitete Aufl., Bd. 11/2, S. 353–384). Schneider Verlag Hohengehren.
- Winkler, I. (2011). *Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht: Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92698-8>
- Winkler, I. (2015). „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. *Leseräume*, 2, 155–168.
- Winkler, I. (2017). Potenzial zu kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht: Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstrukts der Unterrichtsforschung. *Didaktik Deutsch*, 22(43), 78–97.
- Winkler, I. (2020). Cognitive Activation in L1 Literature Classes: A content-specific framework for the description of teaching quality. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1–32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.03>
- Winkler, I. (2021). Literarisches Lernen im Spiegel internationaler Forschung. *SLLD - Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 1, 1–16. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2021.8771>
- Winkler, I., & Seeber, A. (2020). Facetten literaturdidaktischer Kompetenz bei Deutschstudierenden vor und nach dem Praxissemester. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit videobasierter Lernbegleitung. *Didaktik Deutsch*, 25(49), 23–49. <https://doi.org/10.25656/01:22286>

- Winkler, I., & Steinmetz, M. (2016). Zum Spannungsverhältnis von deutschdidaktischen Fragestellungen und empirischen Erkenntnismöglichkeiten am Beispiel des Projekts KoALa. In M. Krelle & W. Senn (Hrsg.), *Qualitäten von Deutschunterricht* (S. 37–56). Fillibach bei Klett.
- Wiprächtiger-Geppert, M., Stahns, R., & Riegler, S. (2021). Fachspezifität von Unterrichtsqualität in der Deutschdidaktik. *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 203–209. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00109-8>
- Wirtz, M., & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Hogrefe.
- Zabka, T. (2012). Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz. In D. A. Frickel, C. Kammler, & G. Rupp (Hrsg.), *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie: Perspektiven und Probleme* (S. 139–162). Fillibach Verlag.
- Zabka, T. (2015). Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? *Didaktik Deutsch*, 20(38), 136–150.

Daniela Matz

Die Inhaltsangabe und ihre schreib- und literaturdidaktische Neukonzeption

Überblick über ein Forschungsdesign und seine theoretischen Grundlagen

Abstract

Die Inhaltsangabe ist im Kanon der Gegenstände des Faches Deutsch fest verankert, und dies trotz einer bereits als tradiert einzuschätzenden Kritik. Gegenstand des Beitrages ist deshalb ein Forschungsvorhaben, dessen Ziel es ist, die Inhaltsangabe als schulische Schreibform neu zu konzipieren. Das Forschungsinteresse ist von erheblicher unterrichtspraktischer Relevanz und strebt Veränderungen in der Aufgabenkultur und über diese im allgemeinen unterrichtlichen Setting bei der Vermittlung der Inhaltsangabe an. Schulische Schreibpraxis im Bereich der literaturthematisierenden Schreibformen soll damit konzeptionell stimmiger werden und das Lernen in den anvisierten Kompetenzbereichen wirksamer unterstützen. Dieser Aufsatz thematisiert die theoretischen Grundlagen, das Forschungsdesign und einen ersten Zwischenstand der Ergebnisse. Zur Begründung des Vorhabens wird *gleichermaßen* eine schreib- und eine literaturdidaktische Argumentation verfolgt. Der empirische Zugang zur Fragestellung erfolgt über ein qualitativ und quantitativ inhaltsanalytisch ausgerichtetes Setting. Die übergeordnete Forschungsfrage lautet hierbei: Welche Formen der Inhaltsangabe können empirisch fundiert beschrieben werden? Kernstück ist dafür ein auf der Theorie der Textprozeduren aufbauendes theoretisch gerahmtes und induktiv entwickeltes Kategoriensystem. Dieses soll der inhaltsanalytischen Untersuchung von insgesamt 120 Aufsätzen, die zu gleichen Teilen dem Ludwigsburger Aufsatzkorpus (Fix & Melenk, 2002) und einer aktuellen Datenerhebung aus dem Schuljahr 2023/24 an Gymnasien entstammen, dienen. Hinzugezogen werden des Weiteren 30 dem kulturellen Handlungsfeld Literatur entnommene Inhaltsangaben.

Keywords

Inhaltsangabe, literaturthematisierendes Schreiben, Aufgaben mit Profil, Textprozeduren, Lernen durch Schreiben, qualitative Inhaltsanalyse, emotionale und evaluative literarische Textrezeption

Abstract

The literary summary is firmly anchored in German lessons, despite criticism that can already be seen as traditional. The subject of this essay is therefore a research project aimed at reconceptualizing the literary summary as a form of written expression in school. The research interest is of considerable relevance to teaching practice and strives for changes in the task culture, and consequently in teacher's actions, in the field of summarization. School writing about literature thus becomes conceptually more coherent and supports learning in the targeted areas of competence more effectively. This article addresses the theoretical foundations, the research design and an initial interim status of the results. The project is grounded in both writing and literary didactic argumentation and empirically approached via a setting based on qualitative and quantitative content analysis. The overarching research question is: Which forms of literary summarization can be described in an empirically sound manner? The core of this is a theoretically framed and inductively developed category system based on the theory of text procedures. This is intended to serve the content analysis of a total of 120 literary summaries, equally drawn from the Ludwigsburg essay corpus (Fix & Melenk, 2002) and a current data collection from the 2023/24 school year at Grammar schools. Furthermore, 30 summaries taken from the cultural field of literature are included.

Keywords

Summary, Writing about Literature, Distinctive Writing Tasks, Evaluative Literary Understanding, Content Analysis

1 | Einleitung

Jede*r Schüler*in, die in Deutschland eine weiterführende Schule besucht, muss – geht man von den Anforderungen der Bildungsstandards aus (vgl. ESA, 2022, S. 25; MSA, 2022, S. 25; AHR, 2016, S. 17) – das Verfassen von Inhaltsangaben literarischer Texte erlernen. Diese ist keineswegs eine besonders neue und unumstrittene Schreibform¹, unterliegt sie doch seit Jahrzehnten einer Kritik, und zwar sowohl in einer schreib- als auch literaturdidaktischen Perspektive. Diese Kritik selbst kann bereits als tradiert gelten, ohne dass sich aus ihr bisher jedoch zentrale oder auch nur marginale Neuerungen in der schulischen Praxis ergeben hätten.

Zusätzlich gerät die Inhaltsangabe als Bildungsziel von anderer Seite zunehmend unter Druck: Im Internet können Inhaltsangaben für nahezu jeden literarischen Text gesucht und gelesen werden. Auch KI-Sprachmodelle sind in der Lage – sofern sie mit entsprechenden Daten trainiert worden sind oder die Textvorlage via Prompt eingespeist wurde – Inhaltsangaben per Algorithmus zu produzieren: Weshalb also sollten Schüler*innen auch zukünftig das Verfassen von Inhaltsangaben erlernen?

Das vorzustellende Forschungsvorhaben setzt sich zum Ziel, die Inhaltsangabe als Schreibform und Schulaufgabe so weiterzuentwickeln, dass sie auch unter den Bedingungen einer von digitaler Datenverarbeitung bestimmten Schriftkultur noch ein stimmiges Textkonzept darstellen kann, und zwar sowohl aus einer schreib- als auch literaturdidaktischen Perspektive. Im Zentrum steht demnach die Frage, wie eine dem literarischen Gegenstand und der literarischen Rezeption angemessene Lese- und Schreibpraxis beschrieben werden könnte.

Zunächst gilt es, bestehende Definitionen der Inhaltsangabe und die bereits vorgebrachte Kritik knapp zu referieren (2.1). Mit einer exemplarischen Sichtung von Lehrmitteln wird gezeigt, dass die Kritikpunkte in Grundzügen durchaus auch für aktuelle Arbeitsmaterialien vorgebracht werden können (2.2). Die Darstellung der theoretischen Grundlagen entwickelt eine literatur- und schreibdidaktische Perspektive auf die Inhaltsangabe (3.1 und 3.2). Im darauf folgenden Abschnitt werden das Erkenntnisinteresse und das Forschungsvorhaben vorgestellt (4.1). Kernstück des qualitativen Designs ist ein am Konzept der Textprozeduren orientiertes Kategoriensystem, das der inhaltsanalytischen Beschreibung von Inhaltsangaben dienen soll (4.2). Der Aufsatz schließt mit einem Ausblick auf mögliche Ergebnisse ab (5).

2 | Begründung der Notwendigkeit einer Neukonzeption

2.1 | Bisher vorgebrachte Kritik an der Inhaltsangabe

Die Leitfrage des Aufsatzes lautet: Wie kann die Schreibform der Inhaltsangabe so weiterentwickelt werden, dass sie dem Handlungsfeld Literatur (Kepser & Abraham, 2016), also den auf

¹ Da der Gebrauch alternativer Termini wie „Aufsatzform“ oder „Textsorte“ im Kontext der Inhaltsangabe in Frage gestellt werden kann, wird in diesem Aufsatz mit dem Terminus der „Schreibform“ gearbeitet. Während die Rede von einem „Aufsatz“ mit Blick auf das Argumentationsziel dieses Aufsatzes zu sehr an eine Tradition der Aufsatzdidaktik im Sinne Marthalers (vgl. Marthaler, 1962) anknüpft, können Inhaltsangaben, die dem allgemein etablierten schulischen Brauchtum entsprechen, auch kaum als Textsorten eingestuft werden, weil sie nicht als „Schemata sprachlichen Handelns“ (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017, S. 30) verhandelt werden.

Literatur bezogenen literalen Praxen sowie aktuellen schreibdidaktischen Positionen, besser entspricht?

Eine so formulierte Leitfrage setzt die Annahme voraus, dass zwischen der Schreibform, ihrem literarischen Gegenstand und dem Handlungsfeld, in dem er steht, keine Passung besteht. Der Gegenstandsbestimmung nach ist die Inhaltsangabe die „schriftliche Wiedergabe dessen, was für einen Leser am Inhalt eines Textes wesentlich ist“ (Fritzsche, 1994, S. 148). In dieser Definition taucht bereits der Begriff des „Wesentlichen“ auf, der im Kontext der Inhaltsangabe oft genannt wird und immer wieder den Ausgangspunkt von Kritik bildet. Diese entzündet sich daran, dass die Leser*innen in der schulischen Praxis aus der die Textbedeutung beschreibenden Gleichung einer Text-Leser*in-Interaktion (vgl. Kintsch, 1994) gleichsam herausgekürzt scheinen. So heißt es bei Frommer schon 1984:

„Die Schreibform der Inhaltsangabe widerstrebt den meisten Schülern, das ist schwerlich zu bestreiten. Der Befund muß nachdenklich stimmen. Wenn sich die Schüler lieber lesend in einen Text verstricken, sich lieber innerhalb der erzählten Welt aufhalten als an ihrem Rande – warum belassen wir es nicht dabei?“ (Frommer, 1984, S. 39)

Und Abraham et al. (2009) schreiben in einem deutschdidaktischen Handbuch zur Thematik:

„Allerdings werden die Schwierigkeiten dieses ‚Wiedergebens‘ in der Praxis häufig unterschätzt [...] der beim Korrigieren und Bewerten in der Regel angelegte Maßstab der Objektivität (kognitiv) bzw. Sachlichkeit (sprachlich-stilistisch) ist trügerisch. Traditionelle Regeln täuschen sowohl im kognitiven (Beschränke dich auf das Wesentliche!) wie im sprachlichen Bereich (Wechsle ins Präsens und ggf. die 3. Person Sg.!) Einfachheit vor.“ (Abraham et al., 2009, S. 195)

Im Kern geht es in der Kritik darum, dass die literarische Textbegegnung anders verläuft als das, was durch das Verfassen von Inhaltsangaben manifest wird. Dabei sind die vorgebrachten Begründungen keineswegs deckungsgleich: Während Frommer an die Möglichkeit einer sich in den Text verstrickenden Perspektive auf den literarischen Text erinnert und damit als Bildungsziel offenbar einen lustbetonten Lesemodus vorschlägt (vgl. Frommer, 1984, S. 39), hebt Abraham hervor, dass die Rede vom „Wesentlichen“ eine „Einfachheit“ der Rezeptionsprozesse bzw. des Umgangs mit den Ergebnissen von Textrezeption suggeriert, die dem Sachverhalt nicht gerecht wird (vgl. Abraham et al., 2009, S. 195). An anderer Stelle fordert er entsprechend ein (vgl. Abraham, 1994, S. 18), dass die Lesenden nicht einfach aus dem Verständnis der Textrezeption und der Schreibform herausgekürzt werden:

„Bezweifeln will ich etwas ganz anderes: Daß sich unsere Schüler in dem, was sie über die ‚geschriebenen Dokumente‘ unserer Literatur in der Regel zu Papier bringen, überhaupt noch selber finden – mit ihrem je eigenen Anspruch auf Rekonstruktion von ‚Authentizität‘ zu ihren eigenen Bedingungen“ (Abraham, 1994, S. 18)

Abraham geht hier auf die Qualität des Schreibprodukts ein, für das sich Lernende nicht als Autor*innen begreifen können. So wird die gesamte Problematik offenkundig, denn es geht bei der Inhaltsangabe eben nicht nur darum, dass Textrezeption falsch angeleitet oder seitens der Lehrenden und Lernenden in ihrer Prozesshaftigkeit missverstanden werden könnte, sondern auch um die Schreibprodukte, die am Ende solcher unpassenden Rezeptionsvorstellungen stehen.

Ein dritter kritischer Argumentationsstrang speist sich aus der Distanzierung von der Aufsatzdidaktik, die mit ihrer Unterscheidung von subjektorientiertem und objektorientiertem Schreiben im Sinne Marthalers (1962) die schulische Schreibpraxis wesentlich geprägt hat. Erkennbar

ist dies etwa in der von Fix (2006) vorgebrachten Definition von Aufsatz, wonach ein Schüler „zu einem bestimmten Thema in einer vorgegebenen Zeit“ einen Text mit „bestimmten Anforderungen in Bezug auf Form, Stil und Inhalt“ (Fix 2006, S. 136) schreibt (vgl. auch Feilke, 2017, S. 155). Schon viel früher wird der durch diese Herangehensweise an Schreibaufgaben bedingte Formalismus kritisiert, der von Schreiber*innen die Einhaltung von Textnormen verlangt, ohne auch den Zweck des Schreibens zu reflektieren (vgl. Fritzsche, 1994, S. 28; Feilke, 2017, S. 155). Solcher Kritik wurde vor allem das heuristische Potential literaturthematisierenden Schreibens entgegengestellt (vgl. Fritzsche, 1994, S. 33).

Diese kritische Perspektive auf die Inhaltsangabe soll hier durch Überlegungen, die auf dem aktuellen Kenntnisstand zu Schreibaufgaben sowie zu Schreib- und literarischen Rezeptionsprozessen beruhen, ergänzt werden. Entsprechend wird ein genuin integrativer Blick auf die Problematik vorgelegt (vgl. Bredel & Pieper, 2021). Dabei soll auch das epistemische Schreiben eine Rolle spielen (vgl. Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017, S. 26). Denn nur in der Zusammenführung der beiden deutschdidaktischen Forschungszweige kann der spezifische Charakter der Schreibform angemessen beurteilt werden. In eben dieser Integration unterschiedlicher deutschdidaktischer Perspektiven ergibt sich letztlich auch der Vorschlag für eine veränderte Praxis.

2.2 | Exemplarische Sichtung von Lehrmitteln – gängige Topoi der Vermittlung

Zur weiteren Konturierung der Problematik sollen mit einer exemplarischen Sichtung von Lern- bzw. Lehrmitteln auf die Inhaltsangabe bezogene Aspekte der Textrezeption und Textproduktion zusammentragen werden. Grundsätzlich gilt dabei, dass sie in einem didaktischen Setting verschiedene Standorte einnehmen kann. Im ersten Fall steht sie am Ende eines Rezeptionsprozesses. Hier stellt sie als Produkt das Ergebnis eines Textrezeptions- und eines Schreibprozesses dar. Zweitens kann sie jedoch auch Teil der Textrezeption sein. Die Rezeption literarischer Texte erfolgt hier durch und mit dem Schreiben. Der Schreibprozess ist dann nicht notwendig auf ein Produkt, das eine dem Schreiben übergeordnete Funktion hat, orientiert. In diesem Fall hat das Schreiben eine heuristische oder epistemische Funktion.

Diese Unterscheidung begründet, weshalb die folgende Beschreibung und Analyse von Lehrmitteln auch die didaktisierten Textrezeptionsprozesse einbezieht. Untersucht wurden folgende Auszüge aus Lehrmitteln, die dem gymnasialen Bildungsgang in Baden-Württemberg zuzuordnen sind²:

- **M1: Mein Grundwissen Klasse 7/8, (2005), S. 22–26:** Das Material ist eine Zusammenstellung deklarativen Grundwissens im Bereich der Inhaltsangabe. Auf die Merkmale der Inhaltsangabe folgen die Auflistung von Arbeitsschritten und Informationen zum Textaufbau. Die Lernenden erhalten Informationen zur Redewiedergabe und zur erweiterten Inhaltsangabe. Das Material schließt mit einer Übungsaufgabe ab.

² Die Auswahl ist bedingt durch die Sichtung der Lehrerbibliothek mehrerer Gymnasien im süddeutschen Raum und mithin in gewisser Weise zufällig. Sie präsentiert die Materialauswahl, die den Lehrkräften an diesen Schulen zusätzlich zum Schulbuch für ihre Unterrichtsvorbereitung zur Verfügung steht.

- **M2: Verstehen und Gestalten, Bd. 3 (2005), S. 42–57:** Das Kapitel „Texte verstehen – Texte zusammenfassen“ ist in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil „Merkwürdige Begebenheiten. Texte verstehen“ leiten die Aufgaben die Lernenden im Textverstehen an. Analytische und handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben sind hier gleichermaßen einbezogen. Textgrundlage sind: Wolfgang Borchert, „Das Brot“, und Peter Bichsel, „San Salvador“. Auch relevantes Wissen zu Textsorte und zur Gestaltung der Erzählweise wird vermittelt (S. 44–51). Im zweiten Teil „Worum geht es eigentlich? Texte zusammenfassen“ werden zunächst zu einem neuen Text, Johann Peter Hebel, „Der kluge Richter“, weitere Aufgaben zum Textverstehen formuliert (S. 52 f.), bevor die Schüler*innen in der Zusammenfassung der Kalendergeschichte angeleitet werden (S. 54). Das Kapitel schließt mit einem Überblick der Arbeitsschritte ab (56 f.).
- **M3: Blickfeld Deutsch 3 (2005), S. 80–93:** Unter der Überschrift „Menschen in Ausnahmesituationen – Einen Text auf das Wesentliche reduzieren“ werden die Lernenden auf der Grundlage von inhaltsbezogenen Fragestellungen und handlungs- und produktionsorientierten Aufgabenstellungen zunächst an das Verständnis einer Kalender- und anschließend einer Kurzgeschichte herangeführt (S. 80–83). Die ausgewählten Texte sind: Johann Peter Hebel, „Der Barbierjunge von Segringen“, und William Harg, „Der Retter“. Der Zugang zur Inhaltsangabe wird über den Vergleich mit der Nacherzählung gestaltet: Zunächst verfassen die Schüler*innen eine Nacherzählung. Mittels der Streichmethode sollen dann zentrale Merkmale der Inhaltsangabe herausgearbeitet werden (S. 84 f.). Es schließen sich der Vergleich von Textversionen (S. 86–90) und Hinweise zur Redewiedergabe an (S. 87). Anhand einer weiteren Kurzgeschichte (Hans-Martin Große-Oetringhaus, „Erbsensuppe mit Würstchen“) werden Textrezeptions- und Textproduktionsstrategien vertieft (S. 91–93).
- **M4: Deutschbuch 3 (2017), S. 107–120:** Am Beispiel dreier Texte der Kurzprosa werden die Lernenden in insgesamt drei Schleifen durch vorbereitende Arbeitsschritte zur Textrezeption geführt und in der Textplanung, -niederschrift und -überarbeitung von Inhaltsangaben angeleitet. Bei den Texten handelt es sich um: Federica de Cesco, „Spaghetti für zwei“, Giovanni Boccaccio, „Der Koch und der Kranich“, und Herbert Birken, „Achmed, der Narr“.
- **M5: Paul D. 3 (2017), S. 220–228 und 334–339:** Unter der Überschrift „Texte, Bücher, Filme ... Den Inhalt wiedergeben. Eine Inhaltsangabe verfassen“ erhalten die Schüler*innen im Ausgang von einer profilierten Schreibaufgabe zunächst Aufgaben zum Textverstehen (S. 223). Hieran schließen Produktionsaufgaben zum Verfassen einer Inhaltsangabe an (S. 223ff.). Diese beziehen sich auf Johann Peter Hebels „Der geheilte Patient“ und verlangen auch die kritische Reflexion von Entwürfen einzelner Textabschnitte. Zum Abschluss des Kapitels erhalten die Lernenden mit Herbert Birkens „Achmed, der Narr“ und Hermann Botes „Till Eulenspiegel“ weitere Texte und schließlich die Aufgabe, eine Inhaltsangabe zu verfassen. Die einzelnen Arbeitsschritte werden hier nicht wiederholt (S. 225–228). Das Kapitel schließt mit einer Produktionsaufgabe ab, bei der nach einer Inhaltsangabe zur Anekdote „Der listige Quäker“ von Johann Peter Hebel eine Erzählung verfasst werden soll. Im zweiten Kapitel „Üben, wiederholen und mehr ...“ wird in Bezug auf Saki, „Die offene Tür“, in vergleichbarer Weise verfahren: Aufgaben zur

Textrezeption werden durch Aufgaben zur Textproduktion weitergeführt, die die kritische Auseinandersetzung mit bereits vorformulierten Textteilen verlangen (S. 335-339).

Die Auswahl bezieht auch ältere Lehrwerke ein, die nicht für den aktuellen Bildungsplan in Baden-Württemberg zugelassen sind. Dies ist im Anliegen begründet, die im vorangegangenen Abschnitt behauptete Trudiertheit von Topoi der Vermittlung anhand dieser kleinen Auswahl exemplarisch zu konkretisieren. Die Textauswahl spiegelt den Versuch wider, einen Eindruck von der Vermittlung der Schreibform in der Breite zu gewinnen.

In Bezug auf die **Textrezeption** lassen sich folgende didaktische Orientierungen feststellen:

- **Orientierung an der Fünf-Schritt-Lesemethode:** Die Lernenden sollen Abschnitte bilden, Überschriften formulieren, das „Wesentliche“ erfassen und dabei auf zeitliche oder kausale Zusammenhänge zwischen den Textteilen achten. Dargestellt wird dieses methodische Vorgehen in **M1** (S. 23).
- **Orientierung an Strategien des Erzählens:** Diese Orientierung ist erkennbar an der Einbindung von textproduktiven bzw. handlungs- und produktionsorientierten Verfahren wie dem Schreiben eigener Erzähltexte, dem Weiterschreiben vorliegender Erzähltexte oder dem Schreiben von Textvarianten mit analytischen Verfahren, die sich auf das Verhalten, die Gedanken und die Motive von Figuren beziehen. Auf diese Weise werden die Rezeptionswege in **M2**, **M3** und **M4** gestaltet. Für **M2** kann jedoch eine Zweiteilung der didaktischen Konzeption festgestellt werden. Zunächst werden die Lernenden in Abschnitt 1, „Merkwürdige Begebenheiten. Texte verstehen“ (S. 42-51), an Textrezeptionsstrategien herangeführt, ohne dass sie zu den gelesenen Texten auch eine Inhaltsangabe verfassen müssen. Diese methodische Ausrichtung wiederholt sich teilweise im zweiten Abschnitt „Worum geht es eigentlich? Texte zusammenfassen“ (S. 52-55). Angeleitet werden die Schüler*innen hier aber zusätzlich in einem abschnittswisen Lesen, verbunden mit der Aufgabe „Fragen, Gedanken und Ideen“ zu den einzelnen Textabschnitten zu notieren (S. 52). Diese Arbeitssequenz wird mit dem Verfassen einer Textzusammenfassung abgeschlossen (S. 54). Im Abschnitt „Einen literarischen Text zusammenfassen“ (S. 56f.) liegt der Fokus beim Textverstehen jedoch ausschließlich auf dem abschnittswisen Lesen, was gegenüber der vorangehenden didaktischen Konzeption eine Reduktion der Rezeptionsstrategien darstellt. Dass das Handeln der Figuren zu verstehen ist, wird zwar benannt, Rezeptionsstrategien werden aber nicht entsprechend zugeordnet. **M3** bietet demgegenüber auch dann ein Spektrum an Textrezeptionsstrategien an, wenn mit den Aufgaben tatsächlich das Schreiben einer Inhaltsangabe vorbereitet werden soll (S. 91). Angeleitet werden hier das Verstehen von Verhalten und Motiven der Figuren, die Übernahme von Figurenperspektiven und das produktive Weiterschreiben der Kurzgeschichte. Zu **M4** ist zu ergänzen, dass die Phase der Rezeption auf wenige Arbeitsschritte reduziert wird. Besprochen werden Leseindrücke, die Perspektive von Figuren in bestimmten Handlungssituationen und das Thema bzw. die „Lehre“ der Kurzgeschichte (S. 109).
- **Orientierung an Textbeispielen zur Inhaltsangabe:** Die Textrezeption findet in **M5** nur wenig Berücksichtigung (Aufgaben 1-4, S. 222f.): Anhand eines Textbeispiels für eine Inhaltsangabe sollen die Lernenden besprechen, weshalb in diese auch die Begründung

des Figurenverhaltens einbezogen ist (**M5**, Aufgabe 9, S. 224). Hiermit wird an einer Stelle des Lernwegs allenfalls implizit deutlich, dass die Auseinandersetzung mit den Handlungsmotiven der Figuren für die Angabe von Inhalten wichtig ist. Als relevanter Anspruch an das Textverstehen wird dies in den vorangehenden Aufgabenstellungen allerdings nicht eigens adressiert.

Für die **Textrezeption** gilt somit: Es darf bezweifelt werden, ob die Rezeptionsanleitungen in allen Fällen didaktisch sinnvoll angelegt sind. Typische Darstellungsstrategien erzählender Texte (z. B. Kenntnisstand und Perspektive des Erzählers, Chronologie des Erzählens, direkte Rede, Beschreibung und Integration von Handlungsorten) werden kaum einbezogen. Die Orientierung an der Fünf-Schritt-Lesemethode lässt eine Unterscheidung von literarischen und pragmatischen Texten vermissen. Dem Umstand allerdings, dass Inhaltsangaben auf **komplexen Interpretationsleistungen** beruhen (vgl. Abschnitt 3.1), müsste didaktisch viel stärker Rechnung getragen werden. Ein weiteres Ergebnis ist, dass keines der Lehrmittel die Ebene der Metareflexion in Bezug auf Rezeptionsstrategien anstrebt.

In Bezug auf die **Textproduktion** sind folgende Orientierungen erkennbar:

- **Orientierung an der Schreibform der Nacherzählung:** Das Verständnis der Schreibform Inhaltsangabe soll auf Differenzenerfahrungen zum Erzählen und zur Nacherzählung aufgebaut werden. Dieses didaktische Prinzip findet insbesondere bei **M3** Umsetzung (S. 89). Umgesetzt wird es durch eine Anwendung der Streichmethode (S. 85). Der Vergleich mit der Nacherzählung wird auch in **M2** vorgenommen (S. 54).
- **Orientierung an Prinzipien der Schreibprozessdidaktik:** In einzelnen Sequenzen finden sich Aufgaben, die die kritische Auseinandersetzung mit Textentwürfen einfordern, Schreibkonferenzen zu eigenen Textentwürfen vorsehen und den Lernenden Vorschläge zur Formulierung einzelner Textabschnitte anbieten (**M3**, **M4**).
- **Orientierung an einem Konzept der Schreibform:** Die Lernenden werden Schritt für Schritt durch das Verfassen der Inhaltsangabe geführt. Umgesetzt wird dieses Verfahren in **M4** und **M5**: Die Schüler*innen erhalten Informationen zu den Inhalten von Textteilen, teilweise auch zu ihrer Funktion innerhalb der Schreibform (so soll die Einleitung mit einem „informativen Einleitungssatz“ beginnen; vgl. **M4**, S. 110, Aufgabe 6). Für den Hauptteil der Inhaltsangabe wird die Gliederung der Erzähltexte in „Sinnabschnitte“ verlangt. In unterschiedlicher Differenziertheit wird auf Stilnormen der Inhaltsangabe eingegangen: sachlicher Stil/Verzicht auf Wertungen, Präsens als Grundtempus, Verzicht auf wörtliche Rede. **M1** setzt dieses didaktische Prinzip gemäß seines Gesamtkonzepts mit Informationen zur Schreibform um.
- **Orientierung am Wichtigen bzw. Unwichtigen (Wesentlichen oder Unwesentlichen):** Die Topoi des „Wesentlichen/Unwesentlichen“ bzw. „Wichtigen/Unwichtigen“ kommen in allen Lehrmitteln vor. Lediglich in **M3** wird dieses strategisch in die Umsetzung des „Streichverfahrens“ eingebunden (S. 85).

Für die **Textproduktion** heißt das: Stilnormen, die „das Wesentliche“ und die „Sachlichkeit“ der Darstellung betonen, werden permanent wiederholt. Nicht reflektiert wird aber eine mögliche Funktion der Schreibform in spezifischen kommunikativen Kontexten. Die Herangehensweise

bedingt, dass Lernende die geforderten Stilnormen nicht nachvollziehen können; tatsächlich sind diese ohne die Bezugnahme auf eine konkrete Schreibfunktion in einer konkreten Kommunikationssituation auch gar nicht begründbar. Entsprechend bieten die untersuchten Lehrmittel auch keine Anregungen zur Metareflexion von Aufgabenstellung und Arbeitsschritten. Prinzipien der Schreibprozessdidaktik finden teilweise Umsetzung, auffallend ist aber, dass die Textplanung nicht metareflexiv gerahmt wird. **Textrezeption** und **Textproduktion** werden nicht als verschiedene Kompetenzkonstrukte behandelt, vielmehr werden die Arbeitsschritte der beiden für sich betrachtet sehr komplexen emotional-kognitiven Arbeitsprozesse miteinander verschränkt (die einzige Ausnahme ist **M3**). Solche Lernwege, die nur wenig auf die Textrezeption eingehen, setzen voraus, dass diese im Rahmen der Planung einer Inhaltsangabe geleistet wird. Der Komplexität der Textrezeption und mithin der Anforderungen an das Textverständnis, das für das Verfassen von Inhaltsangaben erreicht werden muss, kann so nicht Rechnung getragen werden. Zuletzt muss auch festgestellt werden: Im ausgewählten Material kommen keine Didaktisierungen der Inhaltsangabe im Sinne eines heuristischen Schreibens vor.

3 | Literatur- und schreibdidaktische Zugänge zu einer theoretischen Neukonzeption

Wie lässt sich nun die Vermittlung der Inhaltsangabe didaktisch sinnvoller konzipieren? Qualitätskriterium für angemessene didaktische Zugänge muss sein, dass sie auf die Komplexität sowohl von literarischen Textrezeptionsprozessen als auch der Textproduktion eingehen. Darüber hinaus ist der Zusammenhang zwischen Lesen und Schreiben in spezifischen pragmatischen Kontexten genauer zu berücksichtigen, ohne die kognitiven, emotionalen und wertenden Prozesse in ihren Herausforderungen für die Lernenden wieder einzuebnen. Um dies zu erreichen, argumentiere ich im Folgenden sowohl literatur- als auch schreibdidaktisch.

3.1 | Literaturdidaktische Perspektive

In gleich mehrfacher Weise ist offenkundig, dass literarische Textrezeption subjektabhängig und, ergänzt man hier schon ein schreibdidaktisches Argument, auch aufgabenabhängig ist, und dies nicht nur in Hinsicht auf das Wissen der Lesenden, das maßgeblich die Top-Down-Verstehensprozesse prägt, sondern auch mit Blick auf emotionale und wertende Rezeptionsprozesse. Entsprechend liegen hier zwei Argumentationslinien vor:

Zunächst ist zu beachten, dass dem Verfassen von Inhaltsangaben komplexe Interpretationsleistungen vorausgehen. Gängige Topoi der Vermittlung wie die Rede vom „Wesentlichen“, das es zu erfassen und in Inhaltsangaben darzustellen gilt, oder vom „Zusammenfassen von Inhalten“ (vgl. Abschnitt 2.2) verschleiern diese Rezeptionsherausforderung. Um einen literarischen Text zu verstehen, müssen Inhalte und Darstellungsstrategien literarischer Texte jedoch sinnvoll durch geeignete Rezeptionsstrategien verstanden werden. Deshalb ist es beispielsweise bei erzählenden Texten wichtig, dass Lernende die Erzählweise (Was kann und weiß ein Erzähler? In welcher Abfolge werden Ereignisse thematisiert?), die Charakterisierung der Figuren und die Darstellung von Figurenverhältnissen analysieren und verstehen. In diesem Sinn müssen die Lernenden Informationen verbinden, mit Implizitheit umgehen, Makropositionen bilden und Schlussfolgerungen formulieren (vgl. Zabka, 2006, S. 82 f.; Zabka, 2012, S. 154 ff.), die

als Abstraktionen erzählerischer Details Interpretationsleistungen darstellen. Hierzu wiederum bedarf es der Auswahl geeigneter Kontexte des Verstehens (vgl. Stark, 2019) und die Fähigkeit, mit Ambiguitäten umzugehen (vgl. Zabka, 2012, S. 149). Mithin stellt die Vorarbeit zu einer Inhaltsangabe bereits eine erhebliche metareflexive Leistung (vgl. Sosna, 2023) dar. Aufgrund der Stilnormen der Inhaltsangabe ist jedoch ein weiterer kognitiv sehr beanspruchender Schritt zu leisten: „Für die Inhaltsangabe muss die Repräsentation der Geschichte [...] von der mentalen Repräsentation der Darbietung getrennt werden.“ (Zabka, 2019, S. 70)

Der zweite Argumentationsstrang bezieht sich auf die Rolle von Emotionen im Rezeptionsprozess. Unter literarischen Wertungen sollen hier zunächst solche Handlungen bestimmt werden, die „einem Objekt auf der Grundlage eines axiologischen Werts und bestimmter Zuordnungsvoraussetzungen einen attributiven Wert“ (von Heydebrand & Winko, 1996, S. 47f.) zuschreiben. Dabei sind verschiedene Modi von Wertung zu unterscheiden. Viele Produkte der Wertung im Handlungsfeld stehen erst am Ende eines reflektierten Leseprozesses. Für den Unterricht mindestens ebenso relevant ist jedoch der didaktische Blick auf solche Wertungen, die einen Rezeptionsprozess begleiten und nicht immer reflektiert werden:

„Bei der Rezeption von Literatur erfolgen automatisch Wertungen des Gelesenen, Gehörten oder Gesehenen. Das aktivierte Vorwissen umfasst Einstellungen, Erwartungen und Vorlieben, die emotional grundiert sind und an denen das neu Wahrgenommene spontan gemessen wird.“ (Zabka, 2017, S. 147)

Ihre Relevanz für die Textrezeption wurde nicht nur in der Literaturwissenschaft, sondern auch in der neueren Kognitionswissenschaft unlängst aufgearbeitet (vgl. Magirius & Führer, 2023). Insbesondere rezipiert wird derzeit die „defamiliarization theory“ nach Miall & Kuiken (1994), wonach Emotionen innerhalb des Foregrounding-Prozesses eine unterstützende Rolle in der Auseinandersetzung mit irritierenden sprachlichen und inhaltlichen Aspekten eines Textes einnehmen, die das Verstehen der Leser*innen herausfordern. In dieser schwierigen Phase des Leseprozesses, in der Leser*innen in ihrem Bestreben, ein kohärentes Textverständnis zu erlangen, auch falsche oder unpassende Schlussfolgerungen ziehen können, steuern Emotionen die Suche nach geeigneten Kontexten, die die verstehende Einordnung herausfordernder Textelemente ermöglichen (vgl. Magirius & Führer, 2023, S. 13f.). Sie nehmen jedoch auch bei der Verarbeitung von Hintergrundelementen eine prägende Wirkung für das Leseerlebnis ein, etwa bei Erfahrungen des immersiven Lesens, die mit Spannung, Neugier, Empathie oder Identifikation einhergehen (vgl. Magirius & Führer, 2023, S. 17f.). Für Magirius und Führer mündet die Aufarbeitung der Forschung in den Begriff der „evaluativen ästhetischen Rezeption“ (vgl. Magirius & Führer, 2023). Damit fassen sie:

„[...] dass sich gegenstandsangemessene Rezeption unmittelbar wertend sowie damit verbunden emotional und kognitiv anregend vollzieht.“ (Magirius & Führer 2023, S. 18)

Besonderes Interesse bringen Lernende dabei offenbar für Figuren erzählender Texte auf, deren Handlungen moralischen Wertungen unterliegen (vgl. Leubner & Saupe, 2019). Einerseits stellen Leubner und Saupe fest, dass viele Wertungen der Figuren nicht der Komplexität der erzählten Welt gerecht werden (vgl. Leubner & Saupe, 2019, S. 101), andererseits ist auch ein Ergebnis ihrer Studie, dass es eine starke Korrelation zwischen differenzierten Wertungen und einem elaborierten Textverständnis gibt (vgl. Leubner & Saupe, 2019, S. 102; Saupe, 2023, S. 266f.).

Solche Untersuchungen lassen jedoch – auch wenn man die Vordergrund-Hintergrund-Hypothese (vgl. Jacobs & Roel 2018) einbezieht – keine abschließenden Rückschlüsse auf die Interdependenzen zwischen dem Verstehen und Werten zu. Eine plausible Annahme ist über den festgestellten Zusammenhang von differenzierter Textdeutung und Wertung bei Leubner und Saupe hinaus, dass positive Wertungen und Einstellungen die Auseinandersetzung mit einem literarischen Text befördern und diese wiederum auch fundiertere Wertungsäußerungen bedingen können; in gleicher Weise reduzieren negative Wertungen womöglich die Motivation, sich mit einem Text zu beschäftigen. Im Extremfall könnten sie sogar zum Abbruch der Lektüre führen. Auf welche Weise Wertungen einen Einfluss auf das Textverstehen nehmen können, beschreibt Stark (2019) im Rahmen der Ermittlung von Rezeptionsmustern. So kann es beispielsweise zu einer normativen Unterordnung des Textes unter das Vorwissen kommen:

„Die Diskrepanz zwischen dem normativen Weltwissen und dem durch negative Figurenbewertung kohärent gemachten Verhalten der Figur wird dabei nicht dem Verstehensprozess oder dem normativen Weltwissen, sondern dem Text zugeschrieben.“ (Stark, 2019, S. 74)

Irritationen führen auch im Grundschulunterricht zu einer „anfänglichen Abwertung des Unstimmigen, Eigensinnigen und Fraglichen der Poesie durch die Kinder“ (Heizmann, 2023, S. 327), jedoch entfachen sie zugleich auch „ihren Entdeckerdrang“ (Heizmann, 2023, S. 327).

Die didaktische Konsequenz aus solchen Befunden ist, dass in der Schule angeleitete Rezeptionsprozesse ausdrücklich auf die Wertungen der Lernenden eingehen sollten, und zwar auch dann, wenn sie selbst nicht Gegenstand der Darstellung in einer Schreibaufgabe sind, wie das bei Inhaltsangaben – zumindest den bisher diskutierten Stilerfordernissen zufolge – der Fall ist. Schließlich würde man die „Top-Down-Leseprozesse schwächen, würde man die Wertungen unterdrücken [...]“ (Stark, 2019, S. 81). Dabei legt die exemplarische Sichtung von Lehrmitteln nahe (vgl. 2.2), dass die unterrichtlichen Usancen in der schulischen Vermittlung von Inhaltsangaben genau diesen Fehler begehen.

Auf der Grundlage dieses Diskussionsstandes wird deutlich: Auch wenn Inhaltsangaben verfasst werden sollen, muss in der konkreten Vermittlungssituation genügend Raum und Anregung für die literarischen Rezeptionsprozesse gegeben sein. Das schulische Brauchtum offenbart aber bei der Vermittlung von Rezeptionsstrategien eine **Orientierung an den Textnormen** der Inhaltsangabe. Damit wird gerade das Eigentümliche literarischer Rezeptionsprozesse ausgeblendet.

3.2 | Schreibdidaktische Perspektive

Geht man von einem Verständnis der Literalität aus, das Schreiben und Lesen wesentlich in kulturellen Praktiken verortet sieht (vgl. Feilke, 2011), führt dies zu der Hypothese, dass Lese- und Schreibkompetenzen in eben solchen relevanten kulturellen Praxen vermittelt werden sollten. Mithin gewinnen Vorschläge, die das Schreiben als eine soziale Praxis fassen und die Profilierung von Aufgaben einfordern (vgl. Bachmann, 2014; Bachmann & Becker-Mrotzek 2010; Bachmann, 2010), für die hier diskutierte Fragestellung Relevanz. Mittlerweile gibt es auch empirische Evidenz, dass entsprechend konstruierte Lernaufgaben, für deren erfolgreiche Bewältigung Lernende ein Schreibziel entwickeln und Adressaten in ihr Schreiben einbeziehen müssen und durch die sie die Möglichkeit erhalten, die Wirkung ihrer Texte zu erfahren, die Entwicklung von Schreibkompetenz besonders fördern (vgl. Anskeit, 2019). Die einbezogenen Vorschläge zur Aufgabenkonstruktion greifen indes konzeptionell noch weiter aus, insofern sie die

Relevanz sprachlicher Aspekte für das Schreiben reflektieren und berücksichtigen, dass Schreiber*innen im Zuge der Textproduktion auf prototypische Vorstellungen von Texten bezüglich ihrer sozialen Funktion, ihres Aufbaus und ihrer sprachlichen Verfasstheit zurückgreifen:

„Oft ist Schreiben – ob in Schule oder im Alltag – ein sprachliches Handeln, für das Muster vorliegen, auf die mit wachsender Praxis und Schreibfähigkeit zunehmend routiniert zurückgegriffen werden kann.“ (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017, S. 36).

Aus diesem Grund modellieren neuere Schreibkompetenzmodelle auch die sprachlichen Ressourcen: Schließlich beginne kein Schreibprozess „als eine Art Expedition ins Neuland“ (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017, S. 36). Sprachliches Wissen ist mithin mehr als eine Ressource, auf die Schreibende beim Verfassen von Texten zurückgreifen können. Vielmehr werde der „Schreibprozess“ durch das sprachliche Wissen „aktiv“ gesteuert (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017, S. 37).

Die Ansätze der Aufgabenprofilierung und der Textprozeduren bieten die Möglichkeit der theoretischen Konkretisierung und didaktischen Umsetzung. Textprozeduren sind „komplexe Zeichen für Texthandlungen“ (Feilke, 2014, S. 23) und können deshalb auch in einen konzeptionellen Zusammenhang mit situativen Schreibaufgaben gebracht werden. Feilke formuliert weiter:

„Es geht bei den Textprozeduren keineswegs um auswendig zu lernende Ausdrücke, sondern um Zeichen, bei denen es vor allem darauf ankommt, das Handlungsschema, mit dem sich die Prozedurausdrücke zeichenhaft verbinden, zu verstehen.“ (Feilke, 2014, S. 23)

Dass die Vermittlung von Textprozeduren wesentlich zur Steigerung der Textqualität beitragen kann, konnte ebenfalls bereits gezeigt werden (vgl. Ansket, 2019, S. 206).

Zurück zur Inhaltsangabe: Dem Stand der Diskussion zufolge ist es auch in einer schreibdidaktischen Perspektive ganz und gar nicht mehr zeitgemäß, die Lernenden Aufgaben bearbeiten zu lassen, die weder den sozialen Kontext des Schreibens, noch seine Funktion, noch den Adressatenbezug klären. Im Lichte des referierten Forschungsstandes ist es nicht mehr haltbar, die sture Umsetzung von Textnormen ohne jegliche Reflexion der Schreibfunktion und der Schreibprozesse zu verlangen.

Die Diskussion um den heuristischen Wert literaturthematisierenden Schreibens lässt sich ebenfalls für das hier verfolgte Ziel aufgreifen: Bekannt ist, dass das Verfassen von Texten bei etwas fortgeschrittenen Schreiber*innen zu einer Veränderung der kognitiven Strukturen führen kann, wie dies im Begriff des „transforming knowledge“ (vgl. Bereiter, 1980) gefasst wird. Gerade mit Blick auf die sich durch die zunehmende Digitalisierung verändernden Literalitätspraxen (vgl. Knopf et al., 2020; vgl. Steinhoff, 2023) ist zu fragen, durch welche didaktischen Prinzipien der Wissenserwerb effektiv gesteuert und im Sinne einer reflexiven Literalität (vgl. Knopf et al., 2020, S. 4) nutzbar gemacht werden kann. Es ist sicher nicht damit getan, lediglich den heuristischen bzw. epistemischen Wert von Schreibaufgaben zu betonen. Um das wissensbildende Potential des Schreibens effektiv zu nutzen, bedarf es einer veränderten didaktischen Einbettung und Aufgabenkonzeption sowie schließlich auch entsprechender Forschung in dem Feld.

4 | Erkenntnisinteresse und Forschungsdesign

4.1 | Forschungsfrage, allgemeiner Zugang und Untersuchungsfragen

Der Beitrag setzt sich das Ziel, die Schreibform der Inhaltsangabe zu reformieren und didaktisch adäquater einzubetten, sodass sie sowohl als Schreibaufgabe als auch in Bezug auf die literarische Textrezeption dem Kenntnisstand von literatur- wie auch schreibdidaktischer Forschung gerecht wird. In diesem Abschnitt soll nun gezeigt werden, wie dazu die bisherigen theoretischen Überlegungen mit einem empirischen Zugang kombiniert werden können. Die Forschungsfrage lautet entsprechend: Welche Formen der Inhaltsangabe können empirisch fundiert beschrieben werden?

Der empirische Zugang soll über das Konzept der Textprozeduren erfolgen, mit dem erstens die Frage gestellt werden kann, wie konkrete Texte sprachlich-kommunikativ verfasst **sind**. Zweitens unterstützt es eine normative Perspektive auf Texte. Es kann also herangezogen werden, um die Frage zu beantworten, welche sprachlich-kommunikativen Merkmale Texte haben **sollen**.

Diese doppelte Qualität des Prozedurenkonzepts wird in einem qualitativen Setting genutzt. Angestrebt ist die qualitative inhaltsanalytische Analyse eines 150 Texte umfassenden Korpus', das sowohl die qualitative Beschreibung vorkommender Kategorien als auch die Häufigkeit ihres Auftretens umfasst (vgl. Kuckartz, 2018; Mayring, 2022).

Zunächst wurden vier Texte auf ihre sprachlich-kommunikative Qualität hin untersucht. Diese Analyse führte zu einer ersten, hier vorliegenden Fassung für ein Kategoriensystem, das die Grundlage der noch vorzunehmenden inhaltsanalytischen Auswertung des gesamten Korpus' darstellt (vgl. Abschnitt 4.2). An das Konzept der Textprozeduren anschließend, umfasst das Kategoriensystem eine Systematisierung von Handlungsschemata und Prozedurausdrücken, die im Rahmen der weiteren Inhaltsanalyse in einer hermeneutischen Bewegung ergänzt und validiert werden soll.

Das Korpus umfasst folgende Texte:

- 60 Inhaltsangaben aus dem Ludwigsburger Aufsatzkorpus (Fix & Melenk, 2002), Schulart: Gymnasium
- 60 Inhaltsangaben, die im Schuljahr 2023/2024 im süddeutschen Raum erhoben wurden, Schulart: Gymnasium
- 30 Inhaltsangaben, die dem Handlungsfeld entstammen (in Form von Laienrezensionen, Expertenrezensionen, Prämierungstexten und Klappentexten)

Analyse und Auswertung verfolgen zudem eine diachrone Perspektive, indem zusätzlich aufzuzeigen ist, ob und inwieweit sich die Schüler*innentexte und die zugehörigen Aufgabenstellungen aus dem Jahr 1998 von denen aus den Jahren 2023 und 2024 unterscheiden. Ihre Vergleichbarkeit ist dadurch gewährleistet, dass alle Texte in Leistungssituationen entstanden. Geklärt werden soll so, ob sich die Tradierung von Topoi der Vermittlung auch in einer entsprechenden Schreibpraxis spiegelt.

Die Datenanalyse soll in folgenden Schritten erfolgen:

- Zur Extraktion von Handlungsschemata und Prozedurausdrücken wird in einem ersten Auswertungsschritt mit einer Teilgruppe aus allen Schüler*innentexten gearbeitet, die nach einer ersten Sichtung die interpretative Ebene erreichen.
- In einem zweiten Auswertungsschritt werden die Handlungsschemata, die in allen weiteren Schüler*innentexten vorkommen, eruiert. Es ist davon auszugehen, dass in vielen Inhaltsangaben (teilweise) falsche sprachliche Realisierungen vorliegen. Diese können dennoch in die Systematisierung von Prozedurausdrücken einbezogen werden, wenn sie in dieser durch korrekte sprachliche Formen ersetzt werden.
- Zugleich geben die fehlerhaften Realisierungen von Prozedurausdrücken Hinweise auf mögliche Herausforderungen. Daher werden diese ebenfalls erhoben.
- Schließlich erfolgt die Inhaltsanalyse der 30 aus dem Handlungsfeld stammenden Texte. Es ist davon auszugehen, dass das Kategoriensystem hierdurch eine Erweiterung erfährt.

Die Untersuchungsfragen, die an die Texte herangetragen werden, lauten:

1. Welche Textprozeduren können für den einzelnen Text erfasst werden?
2. Wie unterscheiden sich die Textprozeduren in den Inhaltsangaben aus dem Jahr 1998 und den Jahren 2023/2024?
3. Welche Fehler machen die Lernenden bei der Umsetzung von Textprozeduren?
4. Welche weiteren Textprozeduren können aus den dem Handlungsfeld entstammenden Texten entnommen werden?
5. Welche textprozeduralen Zusammenstellungsmuster lassen sich erkennen?

Die dem Handlungsfeld entstammenden Texte sollen aus unterschiedlichen Quellen zusammengestellt werden. Hier werden sowohl Laintexte, die Onlineforen entstammen, als auch solche, die in professionellen Kontexten (Tages- und Wochenzeitungen, Prämierungen) publiziert wurden, einbezogen.

Im letzten Schritt sollen auf der Grundlage einer validierten Systematisierung von Textprozeduren im Feld der Inhaltsangabe Varianten der Schreibform erfasst werden, die den Status von Textsorten erreichen.

4.2 | Systematisierung von Teilhandlungen der Wiedergabe von Inhalten

Die inhaltsanalytische Untersuchung von zunächst einem aktuellen Schüler*intext und einer Inhaltsangabe aus dem Jahr 1998 sowie zwei Texten aus dem Handlungsfeld führte zu dem hier nun vorzustellenden, vorläufigen Kategoriensystem. In seiner Grundstruktur orientiert sich dieses an der von Feilke und Rezat vorgelegten Übersicht von Teilhandlungen des Instruierens (vgl. Feilke & Rezat, 2020, S. 7). In Anlehnung an das Organonmodell unterscheiden sie Prozeduren mit Darstellungs-, mit Ausdrucks- und Appellfunktion (vgl. Feilke & Rezat, 2020, S. 8). Diese Dreiteilung stellt den Ausgangspunkt dar, um eine eigene Systematisierung von Textprozeduren in Bezug auf Inhaltsangaben zu ermitteln. Die Textprozeduren entsprechen dabei den

Kategorien zur Inhaltsanalyse. Das Kategoriensystem hat damit einen deduktiv-induktiven Charakter. Handlungsschemata und Textbeispiele des vorläufigen Kategoriensystems beziehen sich auf folgende Texte:

- I-1w (aus dem Schuljahr 2023/2024)
- 14G-147ms (aus dem Jahr 1998)
- Rezension 1: Rezensionen zu Tatsuo Hori, „Der Wind erhebt sich“ von Shirin Sojitrawalla
- Rezension 2: Klappentext zu Tatsuo Hori, „Der Wind erhebt sich“

Die Aufgabenstellung für I-1w lautete: „Schreibe zu der Kurzgeschichte ‚Nachts schlafen die Ratten doch‘ von Wolfgang Borchert eine Inhaltsangabe.“

Der Klassenarbeit, die 14G-147ms bearbeitete, war statt einer Aufgabenstellung folgende Überschrift beigefügt: „Klassenarbeit: Inhaltsangabe mit Stellungnahme“ (Fix & Melenk, 2002, S. 20)

Das folgende vorläufige Kategoriensystem vermittelt einen ersten Eindruck vom Spektrum der vorgefundenen Handlungsschemata. Nach Abschluss der Inhaltsanalyse des gesamten Korpus bildet es die Grundlage

- für die Charakterisierung der bestehenden Schreibpraxis
 - im Vergleich der jüngeren mit den älteren Inhaltsangaben sowie
 - im Vergleich der Inhaltsangaben aus dem Schulkontext mit den aus dem Handlungsfeld Literatur stammenden Texten
- für die schlussfolgernde Ausformung von fünf Varianten der Inhaltsangabe.

Tabelle 1 führt bisher ermittelte Textprozeduren auf, denen eine über die Darstellung des Gegenstands hinausgehende Funktion zugewiesen werden kann. Diese sind entweder im Bereich der Ausdrucks- oder dem der Appellfunktion zu verorten. Die weitere Inhaltsanalyse muss erweisen, wie zwischen diesen Teilbereichen sprachlichen Handelns eine größere Trennschärfe erreicht werden kann. Anzunehmen ist, dass dies über die Berücksichtigung des sprachlich-kommunikativen Kontexts und den Einbezug der Textsorte gelingen wird. Angenommen werden kann weiterhin, dass Modalisierungen bei der Beschreibung von Varianten der Inhaltsangabe eine erhebliche Rolle spielen werden, weil sie den eigenen Standpunkt kenntlich machen.

Weiterhin fällt auf, dass die auf der Beispielebene angeführten sprachlichen Ausdrücke teilweise weder auf einer Stufe mit sogenannten Basisprozeduren stehen noch auf der der textsortenspezifischen Prozeduren (vgl. Feilke & Rezat, 2020, S. 9). Auch hier wird die weitere Einordnung zu diskutieren sein.

| Kategorie Textprozedur | Definition und Unterkategorien Handlungsschema | Beispiel Textbeispiel/Prozedurausdruck |
|------------------------------|--|--|
| 1 Hervorheben | Aspekte, die einem besonders auffallen, kenntlich machen | <ul style="list-style-type: none"> durch veränderte Chronologie in der Darstellung: <i>Ihre vom Tod überschattete, kurze Liaison erleben sie größtenteils fernab der Gesellschaft in einem Lungensanatorium in den Bergen.</i> (Klappentext 1, Pos. 3) durch Textzitat: <i>Er zitiert zwei Absätze, darunter die schwermütige Schlussequenz: „Komm nicht zurück. Wenn du’s erträgst, so sei tot bei den Toten. Tote sind beschäftigt. Doch hilf mir so, daß es dich nicht zerstreut, wie mir das Fernste manchmal hilft: in mir.“</i> (Rezension 1, Pos. 39-40) durch den Gebrauch von Bildmitteln: <i>Auf Zehenspitzen kommt diese Prosa daher, feinnervig wie Mottenflügel, manchmal ein bisschen zu süßlich, das Wort Herz fällt hinreichend oft.</i> (Rezension 1, Pos. 37) |
| 2 Einordnen/ Kommentieren | Einen Textinhalt mit einem spezifischen Kontext des Verstehens verbinden | <i>Es erzählt eine Liebesgeschichte, die wie alle guten Liebesgeschichten nicht gut ausgeht.</i> (Rezension 1, Pos. 15) |
| 3 Modalisieren | Den Geltungsgrad von Aussagen einschränken oder ihren Inhalt betonen, den persönlichen Blick deutlich machen und Vermutungen kennzeichnen. | Vermutung durch feste Wendungen kennzeichnen: <i>Gut möglich, dass es sich bei der vorliegenden Novelle um genau diesen Text handelt.</i> (Rezension 1, Pos. 18) |
| 4 Adressieren | Die Leser*innen ansprechen | 1 Person Plural: <i>Im ersten Teil begleiten wir das Paar, im zweiten lesen wir die Tagebucheinträge des Mannes, wobei beide im Ton seltsam gleich bleiben.</i> (Rezension 1, Pos. 26) |

Tab. 1: Prozeduren mit Ausdrucks- oder Appellfunktion

Auch **Tabelle 2** führt in der Beispalspalte teilweise sprachliche Einheiten, die der Ebene der Basisprozeduren übergeordnet sind (z. B. Narration beschreiben und analysieren). Besonderes Augenmerk wird durch diese erste Analyse auf die Relevanz von Fachwissen und die Nutzung breit gefächerter Wortfelder gelegt. Mit Blick auf das Spektrum an Textprozeduren fällt schon bei der Sichtung weniger Texte auf, dass große Unterschiede zwischen den Texten aus dem Schulkontext und dem kulturellen Handlungsfeld bestehen, insofern die Inhaltsangaben der Lernenden kaum über den Bereich der Handlungswiedergabe hinausgehen. Eine interessante

Frage ist, wie in einzelnen sprachlichen Einheiten die Inhaltsseite sinnvoll mit der Ausdrucks- bzw. Appellseite verbunden wird.

| Kategorie Textprozedur | Definition und Unterkategorien Handlungsschema | Beispiel Textbeispiel/Prozedurausdruck |
|-------------------------------------|--|---|
| 5 Den literarischen Text vorstellen | <ul style="list-style-type: none"> • Autor und Titel nennen • Textsorte nennen • Entstehungszeit nennen • Erscheinungsjahr nennen • Publikationsmedium nennen • Übersetzer*in nennen • Bezüge zum*r Autor*in herstellen • Intertextuelle Bezüge benennen | <p><i>In der Kurzgeschichte „Nachts schlafen die Ratten doch“ von Wolfgang Borchert [...] (I-1w, Pos. 1)</i></p> <p>s. o.</p> <p><i>Die Originalausgabe der Novelle „Der Wind erhebt sich“ erschien Ende der 30er-Jahre des 20. Jahrhunderts in der japanischen Zeitschrift Kaizō. (Rezension 1, Pos. 3)</i></p> <p>s. o.</p> <p>s. o.</p> <p><i>[...] von Sabine Mangold in ein weiches Deutsch übertragen. (Rezension 1, Pos. 23)</i></p> <p><i>Der Titel des autobiografisch gefärbten Buches ergibt sich aus einer Zeile von Paul Valery: „Der Wind erhebt sich, nun gilt es zu leben...“ (Rezension 1, Pos. 11-12)</i></p> |
| 6 Temporalisieren | Die Leser*innen in der zeitlichen Abfolge der Handlung durch das Darstellen von Vorher-Nachher-Relationen sowie Zuständen orientieren | <ul style="list-style-type: none"> • Adverbien der Zeit/Adverbialsätze: <i>Zu Anfang ... Nachdem ... Als ... Anschließend ...</i> • Perfekt: <i>Nachdem der Junge das erzählt hat [...] (I-1w, Pos. 16)</i> • Feste Wendungen: <i>Jürgen sitzt Tag und Nacht vor seinem zerbombten Haus. (I-1w, Pos. 2)</i> |

| | | |
|--|--|--|
| 7 Qualifizieren 1 (Handlung wieder- geben) | Handlungsschritte oder Elemente der Story nen- nen und qualifizieren | <ul style="list-style-type: none"> • Umsetzung über Verbalgruppe und Wortfel- der: <i>handeln, sagen, reagieren, ...</i> • Figurenrede mit dem Konjunktiv I: <i>Er erzählt das sein Bruder erst vier Jahre alt sei [...]</i> (I- 1w, Pos. 15) • Figurenrede mit einem „dass“-Satz einleiten: <i>Joschi meint, daß sie Trampen soll [...]</i> (14G- 147ms, Pos. 16) • Bei Redewiedergabe Sprechaktverben nut- zen: <i>distanzieren, kritisieren, innehalten, sich bewusst werden, erklären, sich reflektieren, sich vorstellen, sich in eine Situation verset- zen, die Perspektive von ... einnehmen</i> |
| 8 Qualifizieren 2 (Narration be- schreiben und analysieren) | Die Erzählinstanz und den Textaufbau be- schreiben und analysie- ren | <ul style="list-style-type: none"> • Fachbegriffe verwenden: <i>In seinen tage- buchartigen Einträgen kommt der Ich-Erzäh- ler auch auf Rainer Maria Rilkes „Requiem für eine Freundin“ zu sprechen.</i> (Rezension 1, Pos. 38) • Textstruktur beschreiben: <i>Der keine 90 Sei- ten lange Text gliedert sich in zwei Teile, hinzu kommt ein kurzer Prolog und eine Ein- stimmung, in der sich der Ich-Erzähler an frü- her erinnert./Im ersten Teil begleiten wir das Paar, im zweiten lesen wir die Tagebuchein- träge des Mannes, wobei beide im Ton selt- sam gleich bleiben.</i> (Rezension 1, Pos. 25-26) |
| 9 Interpretieren | <ul style="list-style-type: none"> • Deutung be- haupten • Zusammen- hänge behaup- ten | <p><i>Joschi ist Carolins Freund ihrer Träume./Joschi kann alles, und hat alles was sich Carolin wünscht.</i> (14G- 147ms, Pos. 4-5)</p> <p><i>Der Wind zieht sich leitmotivisch durch dieses schmale Buch.</i> (Rezension 1, Pos. 14)</p> |

Tab. 2: Prozeduren mit Darstellungsfunktion

Die Herausforderung und zugleich der wissenschaftliche Beitrag dieser Übersicht ist, dass ausgearbeitete Konzepte für Textprozeduren bisher vor allem für das Beschreiben, Berichten und Argumentieren vorliegen.

Die mit der Übersicht verbundene zentrale These ist: Die Inhaltsangabe hat einen konzeptionellen Kern, der in ihrer Darstellungsfunktion liegt und der ihre informierende Funktion abbildet. Deshalb weisen auch alle Varianten der Inhaltsangabe, die im folgenden Abschnitt unterschieden werden, diese Funktion aus. Dennoch sind Varianten denkbar, die von weiteren Funktionen des Schreibens abhängen und die deshalb zusätzlich auch eine Ausdrucks- und Appellfunktion umsetzen. Diesem Ansatz zufolge haben Inhaltsangaben, abweichend von den bisherigen Stilnormen und je nach Aufgabenstellung, Platz für individuelle Perspektiven und Gewichtungen.

5| Ausblick auf erwartete Ergebnisse: Die Inhaltsangabe mal fünf

Die Unterscheidung von Textprozeduren im Feld macht beschreibbar, wie unterschiedliche Schwerpunktsetzungen im Bereich der Inhaltsangabe gefasst werden können: je nach Funktion oder Textsorte werden Textprozeduren in unterschiedlicher Zusammensetzung genutzt. Entsprechend der argumentativen Grundlage (vgl. Abschnitt 3.1 und 3.2) sollte die Schreibform grundsätzlich in größere Arbeits- bzw. pragmatisch kommunikative Zusammenhänge eingebettet werden. So ergibt sich das folgende Raster zur Unterscheidung von fünf Varianten der Inhaltsangabe, die sich durch ihre Funktion(en) unterscheiden (1A und 1B; 2A, 2B und 2C):

| Handlungskontext | Varianten | Die I. umfasst ... | Formen |
|--|---|--|---|
| 1 Epistemisches Schreiben | A Die I. ist das Produkt einer literarischen Textrezeption im Sinne eines knappen Ergebnisprotokolls | Angaben zum Thema, Perspektiven der Deutung, Notizen zu den Figuren, dem Handlungsverlauf, Perspektivierung durch die Erzählinstanz, Chronologie des Erzählens ... | Lesetagebuch Arbeitsjournal Kollaborativ erstellte Arbeitsnotizen |
| | B Die I. umfasst Notizen zur Begleitung einer literarischen Textrezeption, z. B. zur Erfassung von Makropositionen | Notizen, Zeichnungen, Begriffsschemata zu Handlung, Figuren, Perspektive, Handlungsort, Chronologie des Erzählens, ... | Lesetagebuch Arbeitsjournal Kollaborativ erstellte Arbeitsnotizen |
| 2 Pragmatisches kommunikatives Schreiben | A Die I. als informierende Schreibform | Das Textkonzept erfüllt eine Darstellungsfunktion und ist im Wesentlichen an der Sache orientiert. | Orientierung von Aufgabenstellungen an Praxen des Schreibens im Handlungsfeld: |
| | B Die I. als Teil wertender und informierender Texte | Das Textkonzept erfüllt eine Darstellungs- und Appellfunktion. Je nach pragmatischem Kontext ist die Ausdrucksfunktion zu ergänzen. | Booktubes, Lesekanäle bei Instagramm, Gestaltung von Einbänden, Prämierungen im Klassen- und Schulkontext, Leseabende, Leseecken, Buchvorstellungen |
| | C Die I. ist Teil eines persönlichen Leseberichts | Das Textkonzept umfasst die Darstellungs- und Ausdrucksfunktion. Je nach pragmatischem Kontext ist die Appellfunktion zu ergänzen. | |

Tab. 3: Inhaltsangabe mal Fünf

Es wird erwartet, dass jede dieser Varianten durch spezifische textprozedurale Zusammenstellungsmuster beschrieben werden kann. **Tabelle 3** versteht sich gemäß des deduktiv-induktiven Forschungssettings als Ergebnis theoretischer Vorüberlegungen und der Inhaltsanalyse zugleich. Gerade die Konkretisierung der textprozeduralen Muster soll über den empirischen Teil

geleistet werden. Eine Einschränkung in Bezug auf die zu erwartenden Ergebnisse ist, dass die empirisch validierte und fundierte Beschreibung textprozeduraler Zusammenstellungsmuster aufgrund der Datengrundlage lediglich für die Varianten 2A, 2B, und 2C möglich ist. Die Muster 1A und 1B speisen sich aus einer anderen Schreib- und Lesepraxis; zu ihrer empirischen Fundierung bedarf es deshalb auch einer anderen Datengrundlage. Sie werden hier deshalb theoretisch gefasst und im Sinne der Vollständigkeit aufgeführt.

Die unterrichtliche Vermittlung jeder dieser fünf Varianten der Inhaltsangabe erfordert jeweils komplexe didaktische Überlegungen, die die Aufgabenkonzeption, die Vermittlung von Schreibstrategien, die sinnvolle Einbindung analoger und digitaler Medien sowie die Anleitung zur Metareflexion berücksichtigen. Für alle Formen gilt jedoch: sie lassen individuelle und vielfältige Lösungen zu, fordern den kritischen Umgang mit eigenen Textentwürfen und den Schreibprodukten anderer sowie den individuellen Blick auf literarische Texte. Der Grundgedanke ist, dass mit einer an Textprozeduren und der Aufgabeprofilierung orientierten Schreibpraxis die Befreiung der Inhaltsangabe von den bisher bestehenden Stilnormen erreicht werden kann. So könnte der Blick auch für eine andere Didaktik der Textrezeption frei werden und zu einer Überwindung längst überholter Topoi der Vermittlung führen.

6 | Literatur

Verwendete Forschungsliteratur

- Abraham, U. (1994). *Lesarten – Schreibarten: Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte*. Klett.
- Abraham, U., Beisbart, O., Koß, G. & Marenbach, D. (2009). *Praxis des Deutschunterrichts: Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden*. Auer.
- Anskait, N. (2019). *Schreibarrangements in der Primarstufe*. Dissertation Waxmann.
- Bachmann, T. (2014). *Texte produzieren: Schreiben als soziale Praxis*. In: T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. (S. 35–61). Klett.
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2010). *Schreibaufgaben situieren und profilieren*. In: H. Günther, U. Bredel & M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Textformen als Lernformen*. (S. 191–209). Universitäts- und Stadtbibliothek Köln.
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2017). *Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren*. In: M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. (S. 25–53). Waxmann.
- Bereiter, C. (1980). *Development in writing*. In: L. W. Gregg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing*. (S. 73–93). Lawrence Erlbaum Ass.
- Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und 04.12.2003, i.d.F. vom 23.06.2022. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf
- Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf

- Bredel, U. & Pieper, I. (2021). *Integrative Deutschdidaktik* (2., aktualisierte Auflage). Schöningh.
- Feilke, H. (2011). Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. *leseforum.ch* (1), 1–18. https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Feilke.pdf
- Feilke, H. (2017). Schreibdidaktische Konzepte. In: M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. (S. 153–171). Waxmann.
- Feilke, H. & Rezat, S. (2020). Textprozeduren: Werkzeuge für Schreiben und Lesen. *Praxis Deutsch*, 48(281), 4–13.
- Fix, M. (2006). *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Schöningh.
- Fix, M. & Melenk, H. (2002). *Schreiben zu Texten - Schreiben zu Bildimpulsen: Das Ludwigsburger Aufsatzkorpus*. Schneider.
- Fritzsche, J. (1994). *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts: Band 2: Schriftliches Arbeiten*. Klett.
- Frommer, H. (1984). Die Fesseln des Odysseus. *Der Deutschunterricht*, (2), 5–9.
- Heizmann, F. (2023). Ästhetische Rezeptionsprozesse theoretisch konturieren, didaktisch modellieren und empirisch rekonstruieren. In: M. Magirius, C. Meier, S. Kubik & C. Führer (Hrsg.), *Evaluative ästhetische Rezeption als Grundlage literarischen Verstehens und Lernens: Theorie und Empirie*. (S. 315–333). kopaed.
- Heydebrand, R. von & Winko, S. (1996). *Einführung in die Wertung von Literatur: Systematik – Geschichte – Legitimation*. Schöningh.
- Jacobs, A. M. & Willems, R. M. (2018): The fictive brain: Neurocognitive correlates of engagement in literature. *Review of General Psychology*, 22 (2), 147–160.
- Kepser, M. & Abraham, U. (2016). *Literaturdidaktik Deutsch: Eine Einführung* (4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Erich Schmidt.
- Kintsch, Walter. (1994). Kognitionspsychologisches Modell des Textverstehens: Literarische Texte. In: K. Reusser (Hrsg.), *Verstehen: Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. (S. 39–53). Huber.
- Knopf, J., Mosbach, J. & Müller, A.-K. (2020). Zwischen Wirklichkeit und Vision – Literalität in einer digitalisierten Gesellschaft. *leseforum.ch* (2), 1–16. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/696/2020_2_de_knopf_et_al.pdf
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). *Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa.
- Leubner, M. & Saupe, A. (2019). Die Wertung literarischer Figuren und Handlungen durch Schüler: Eine empirische Studie und Grundriss einer Didaktik der (moralischen) Wertung. Schneider.
- Magirius, M. & Führer, C. (2023). Evaluative ästhetische Rezeption und Bildung. In: M. Magirius, C. Meier, S. Kubik & C. Führer (Hrsg.), *Evaluative ästhetische Rezeption als Grundlage literarischen Verstehens und Lernens: Theorie und Empirie*. (S. 7–26.). kopaed.
- Marthaler, T. (1962). Es gibt sechs Aufsatzarten. *Der Deutschunterricht*. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung, 14(4), 53–63.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Miall, D. & Kuiken, D. (1994). Forgrounding, Defamiliarization, and Affect: Response to Literary Stories. *Poetics*, (22), 389–407.

- Saupe, A. (2023). Moralische Wertungen und Textverstehen. In: M. Magirius, C. Meier, S. Kubik & C. Führer (Hrsg.), *Evaluative ästhetische Rezeption als Grundlage literarischen Verstehens und Lernens: Theorie und Empirie*. (S. 257–276). kopaed.
- Sosna, A. (2023). Interpretieren als metakognitiver Prozess im Deutschunterricht: Interpretationskompetenz fördern in den Sekundarstufen I und II. Beltz Juventa.
- Stark, T. (2019). Verstehenshinderliche Prozesse beim Zusammenwirken von Weltwissen, normativen Wertungen und Textverstehen: Ergebnisse einer qualitativen Leseprozessuntersuchung mithilfe von Lautdenkenprotokollen. *Didaktik Deutsch*, 24(47), 65–85.
- Steinhoff, T. (2023). Steinhoff, Torsten: Literalität oder Digitalität? Sowohl als auch! Überlegungen zu einer postdigitalen Deutschdidaktik am Beispiel des Lesens und Schreibens unter besonderer Berücksichtigung Künstlicher Intelligenz. *leseforum.ch* (3), 1–17 https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/799/2023_3_de_steinhoff.pdf
- Zabka, T. (2006). Typische Operationen literarischen Verstehens. In: C. Kammler (Hrsg.), *Praxis Deutsch. Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht: Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. (S. 80–101). Klett.
- Zabka, T. (2012). Didaktische Analyse literarischer Texte: Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz. In: D. A. Frickel, C. Kammler & G. Rupp (Hrsg.), *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie: Perspektiven und Probleme*. (S. 139–162). Fillibach.
- Zabka, T. (2017). Literarische Wertung. In: J. Baurmann, C. Kammler & A. Müller (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht: Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. (S. 147–151). Klett.
- Zabka, T. (2019). Texte über Texte als Formate schriftlicher Leistungsüberprüfung: Nacherzählung, Inhaltsangabe, Analyse, Interpretation und benachbarte Aufgaben. In: M. Kämper-van den Boogart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Bd. 11. Lese- und Literaturunterricht: Teil 3: Erfolgskontrollen und Leistungsmessung; Exemplarische Unterrichtsmodelle*. (3. Auflage, revidierte Ausgabe, S. 63-92). Schneider.

Lehrmittel

- Diekhans, J. & Fuchs, M. 8Hrsg.) (2017). Paul D. 7. Schöningh.
- Aleker, W. & Krebsbach, K. (Hrsg.) (2005). Blickfeld Deutsch 3. Oldenburg.
- Notzon, K. & Schrey, D. (Hrsg.) (2005). Verstehen und Gestalten G3. Oldenburg.
- Mutter, C. & Wagener, A. (Hrsg.) (2017). Deutschbuch 3. Cornelsen.
- Mein Grundwissen. 7./8. Klasse. Cornelsen 2005.

Texte aus dem Handlungsfeld

- Shirin Sojitrawalla, Rezensionen zu Tatsuo Hori, „Der Wind erhebt sich“. <https://www.deutschland-funk.de/derwinderhebt-sich-100.html> [01.11.2024].
- Klappentext zu zu Tatsuo Hori, „Der Wind erhebt sich“. <https://www.perlentaucher.de/buch/tatsuo-hori/der-wind-erhebt-sich.html> [01.11.2024].

Jan M. Boelmann & Lisa König

Warum Literatur lesen?

Literarische Sinndeutungen zwischen Bewertungspraxis und Plausibilitätsanspruch

Abstract

Ein Blick auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen zeigt: Ausgeprägte Diskursfähigkeiten sind wichtiger denn je. Für dessen Erwerb, Auf- und Ausbau wurden in den letzten Jahren vermehrt sachanalytische Texte in den Mittelpunkt gestellt; doch eignen sich auch Literatur als polyvalenter Gegenstand und die mit ihr im Literaturunterricht verbundenen Aushandlungsprozesse für die Auseinandersetzung mit den Wahrnehmungen, Argumenten und Deutungen anderer: Im Rahmen von Sinnbildungsprozessen muss die fundierte Analyse eines Werks erfolgen, die anschließend in einer Synthese zu einer plausiblen Deutung zusammengeführt wird. Angesichts der Polyvalenz literarischer Werke können literarische Deutungen folglich nicht in Richtig-Falsch-Kategorien systematisiert, sondern müssen hinsichtlich ihrer Plausibilität überprüft werden, was ein hohes Maß an Diskursfähigkeit von Lehrkräften und Schüler*innen verlangt. Die aktuelle Vermittlungs- und Bewertungspraxis literarischer Sinndeutungen zielt oftmals an diesem Anspruch vorbei.

Angesichts dessen versteht sich der Beitrag als Plädoyer für eine Abkehr aktueller Bewertungspraktiken von literarischen Sinndeutungsprozessen zugunsten von Diskursfähigkeit und Plausibilität. Im Rahmen der Ausführungen werden daher zunächst zwei Problemfelder der aktuellen Bewertungspraxis herausgearbeitet (Richtig-Falsch-Kategorien als Grundlage der Leistungsbewertung, Vernachlässigung von Aushandlungsprozessen) und anschließend skizziert, inwiefern Plausibilität und Diskursfähigkeit den Umgang mit Deutungsprozessen verändern können. Hierzu wird mithilfe der Durchdringungsstufen des BOLIVE-Modells gezeigt, wie Lernende Deutungen von literarischen Werken vornehmen und inwiefern Plausibilitätskategorien bei der Einordnung der entwickelten Deutungshorizonte herangezogen werden können.

Keywords

Literarisches Verstehen, Literarische Kompetenz, Sinndeutung, Plausibilität, Diagnose in Primar- und Sekundarstufe

Abstract

A look at current social developments shows: Well-developed discourse skills are more important than ever. In recent years, the acquisition, development and expansion of these skills has increasingly focussed on factual analytical texts; however, literature as a polyvalent object and the negotiation processes associated with it in literature lessons are also suitable for dealing with the perceptions, arguments and interpretations of others: within the framework of meaning-making processes, a well-founded analysis of a work must be carried out, which is then synthesised into a plausible interpretation. In view of the polyvalence of literary works, literary interpretations cannot be systematised into right-wrong categories, but must be checked for plausibility, which requires a high degree of discourse skills from teachers and students. The current practice of teaching and evaluating literary interpretations of meaning often fails to fulfil this requirement.

In view of this, the article is intended as a plea for current assessment practices to move away from literary interpretation processes in favour of discourse skills and plausibility. The article therefore begins by identifying two problem areas of current assessment practice (right-wrong categories as the basis for performance assessment, neglect of negotiation processes) and then outlines the extent to which plausibility and discourse ability can change the way we deal with interpretation processes. To this end, the levels of penetration of the BOLIVE model

are used to show how learners interpret literary works and the extent to which plausibility categories can be used to categorise the developed interpretative horizons.

Keywords

Literary Comprehension, Literary Competence, Interpretation of Meaning, Plausibility, Diagnosis in Primary and Secondary Education

1 | Problemaufriss

„In der Kurzgeschichte ‚Streuselschnecke‘ von Julia Franck aus dem Jahr 2000 geht es um eine Ich-Erzählerin, die ihren Vater kurz vor dessen Tod kennenlernt.“ – kein innovativer Anfang, aber er garantiert Punkte in der Klassenarbeit; denn für eine gute Note, beispielsweise im nordrhein-westfälischen Abitur, ist eine solch formalisierte Zusammenfassung – die sich weder in alltäglichen Gesprächen noch im Feuilleton einer Zeitung wiederfinden würde – obligatorisch. Nicht nur in Form standardisierter Einführungssätze treibt die Outputorientierung im Literaturunterricht seit dem Einzug der Kompetenzorientierung im Bildungswesen teils irritierende Blüten.

Nach Jahren, in denen der Literaturunterricht keinen objektiven Zielkategorien folgte bzw. das Bemühen der Lehrkraft über den notendokumentierten Schulerfolg entschied – Ludwig beschreibt es in Bezug auf den Lyrikunterricht pointiert: „weihevoller Stimmung, Gefühlsduselei, eine nahezu unbegrenzte Beliebigkeit des Fühlens und Meinens – Subjektivität pur“ (Ludwig, 2005, S. VII) –, hielten im Nachgang der PISA-Studie unter dem Label „Output-Orientierung“ Lösungsraster und Punktevorgaben Einzug in den Deutschunterricht.¹ Vorgegebene Deutungen in Lösungshorizonten sollten die Transparenz von Lernzielen und Bewertung erhöhen und im Sinne eines Kompetenzverständnisses von PISA die objektive Messbarkeit von Leistungen ermöglichen². Die aktuelle Praxis des Literaturunterrichts erfüllt jedoch vielerorts keines dieser Ziele (vgl. Dawidowski et al., 2019; Stolle, 2017; Witte, 2022), zumal eine Orientierung an ‚richtigen‘ Antworten als Ausdruck von Kompetenz weder dem polyvalenten Charakter von Literatur noch der Prozesshaftigkeit des literarischen Verstehensprozesses gerecht wird.

¹ In der Regel werden die Lösungshorizonte mit Punktevorgaben als Verschlussache nur für den Dienstgebrauch von den entsprechenden Bildungs- und Kultusministerien an die korrigierenden Lehrkräfte zentraler Abschlussprüfungen herausgegeben, eine Veröffentlichung hat dienstrechtliche Konsequenzen. Auf Antrag nach dem Informationsfreiheitsgesetz wurden jedoch die Lösungshorizonte für die Abiturprüfung 2019 des Landes Nordrhein-Westfalen zugänglich gemacht: zum Deutsch Leistungskurs <https://fragdenstaat.de/dokumente/1379/> sowie zum Deutsch Grundkurs <https://fragdenstaat.de/dokumente/1375/>; vergleichbare Dokumente für das Jahr 2023 wurden direkt auf der Seite des Bildungsportals NRW zur Standardsicherung im Schulministerium veröffentlicht: <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/get-file.php?file=5482>. In zahlreichen anderen Bundesländern, wie etwa Baden-Württemberg, gibt es vergleichbare Praxen. Darüber hinaus führte die KMK bereits im Jahr 2002 exemplarische Erwartungs- und Lösungshorizonte mit Musterlösungen zu literarischen Sinndeutungen im Rahmen ihrer einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung des Faches Deutsch auf. So wird etwa allgemein formuliert: „Im Erwartungshorizont werden die für die Lösung der Aufgabe vorauszusetzenden Schülerleistungen konkret und kriterienorientiert auf die drei Anforderungsbereiche bezogen beschrieben.“ (KMK, 2002, S. 27) und später exemplarisch skizziert anhand einer Interpretation zu ‚Der Jäger Abschied‘ von Joseph von Eichendorff (vgl. ebd., S. 37-39).

² Exemplarisch wird beispielsweise in den Beurteilungs- und Korrekturrichtlinien des Landes Baden-Württemberg zur Wahrung der Transparenz empfohlen, die Erwartungshorizonte mit den Schüler*innen durchgängig durch die Kursstufe anzuwenden und entsprechende Leistungen zu reflektieren (vgl. KM BW, 2024, S. 3).

Der Weg von der Rezeption eines Textes hin zu seiner Deutung lässt sich methodisch-pragmatisch in vier Phasen einteilen: In einem ersten Schritt setzen sich die Schüler*innen mit einem Text auseinander, identifizieren – Phase 2 – hierbei Sinnangebote, wobei sie sich anschließend, drittens, in einem Abwägungsprozess auf eine Deutung festlegen und diese, viertens, argumentativ im Austausch mit anderen Sinndeutungen vertreten.

Allen Phasen ist eine Prozesshaftigkeit gemein, da stetig Hypothesen erstellt, hinterfragt und geändert werden. Diese exemplarisch in der hermeneutischen Spirale (vgl. u. a. in diesem Kontext Ehlers, 2017) dargestellte andauernde Suchbewegung lässt sich als Charakteristikum literarischer Verstehensprozesse beschreiben und verweigert sich einem finalen als richtig zu markierenden Endpunkt. Darüber hinaus enthält der oben skizzierte Phasenverlauf bedeutende blinde Flecken, die es zu beleuchten gilt: Die zentrale Leerstelle stellt die inhaltliche Füllung der Blackbox ‚Auseinandersetzung‘ in der ersten Phase des Deutungsprozesses dar – empirische Studien zu literarischen Verstehensprozessen mithilfe der Methode des „Lauten Denkens“ (u. a. Stark, 2010; Dannecker, 2012) haben versucht sich den zugrundeliegenden Prozessen anzunähern. In diesen wird der Grundstein dessen gelegt, was später an Sinnangeboten identifiziert und in der Folge vertreten werden kann; nur dann wäre folglich eine tiefergehende, variable und multiperspektivische Auseinandersetzung mit dem Text möglich. Im Sinne leistungsgerechter und transparenter Lernzielüberprüfung müsste dem entsprechend eine hochwertige Auseinandersetzung besser bewertet werden als eine oberflächliche, doch gestaltet sich dies in der schulischen (Bewertungs-)Praxis anfällig für Manipulationen: Da die Curricula keine Antwort auf die Frage liefern, wie die Auseinandersetzung mit einem literarischen Gegenstand kompetenzorientiert modelliert und gemessen werden kann, noch wie sich die Deutung des Textes als mentaler Prozess abbilden lässt, ruht die schulische Leistungsbeurteilung in diesen Feldern auf tönernen Füßen. Die Bildungsadministration behilft sich mit einer Art Taschenspielertrick: Da die kompetenzorientierte Modellierung der Lernziele noch aussteht, wurde eine Objektivierung der Lernziele dadurch hergestellt, dass Aufgabenformate mit transparenten Lösungshorizonten benannt wurden, die post festum fundiert werden sollten. Diese legen fest, welche Antworten als Ergebnis eines hochwertigen Verarbeitungsprozesses anerkannt werden können, ohne dass diese aktuell an empirisch valide, didaktische Kompetenzmodellierungen angebunden werden (vgl. Klieme, 2003, S. 23; Kammler, 2006, S. 12) – dabei hätte die Deutschdidaktik hier in den letzten Jahren von der Bildungsadministration weitgehend unbeachtet wichtige Beiträge geleistet (vgl. exemplarisch Pieper & Wieser, 2012; Frederking et al., 2009; 2012; 2016; Winkler, 2011).

Durch die Vorgabe einer – in Zeiten von „Einfach Deutsch“ oder der „Abibox Deutsch“ allen Rezipient*innen bekannten – richtigen Antwort, die die maximalen Gratifikationen in Form guter Noten garantiert, werden alle anderen kreativen, eigenständigen und anforderungsreicheren Ansätze eigener Deutungen diskreditiert – für gute Noten ist eine Auseinandersetzung mit dem Text nicht mehr nötig (vgl. anschaulich bei Dawidowski et al., 2019, S. 81-105). Die Aufforderung, eine eigene Sinndeutung zu finden und zu vertreten, wird hierdurch obsolet. Dieses systemisch gut gemeinte, aber schlecht gemachte Vorgehen mag sich den Anschein von Transparenz geben, verhindert aber die für die Auseinandersetzung mit literarischen Gegenständen obligatorische Suche nach vielfältigen Sinnangeboten und beschreibt das Gegenteil von Kom-

petenzorientierung, die sich ja gerade durch die Orientierung an eigenständigen Problemlösungen und nicht auswendig gelernten Lösungswegschrittfolgen auszeichnet (vgl. hierzu auch Spinner, 2005).

Angesichts dessen wird im Folgenden den skizzierten Problemfeldern konkreter nachgegangen und mit dem BOLIVE-Modell eine kompetenzorientierte Alternative der Betrachtung von Sinndeutungsprozessen vorgestellt, die eben diesen Problemfeldern begegnet.

2 | Problemfeld aktueller Bewertungspraktiken

Aus dem zuvor beschriebenen Problemaufriss, ergeben sich spezifische Felder problematischer Strukturen im Kontext von literarischen Sinndeutungen: Diese beziehen sich (1) auf die aktuell gängige Deutungspraxis zur Vermittlung „richtiger“ Deutungen sowie (2) den aktuellen Wissensstand über literarische Verstehensprozesse und sollen daher im folgenden näher erläutert werden.

2.1 | Problemfeld 1: Die ‚richtige‘ Deutung

Die Auseinandersetzung mit Literatur verweigert sich binären Richtig- und Falschkategorien, da den polyvalenten Gegenständen vielfältige Sinnangebote innewohnen, die sich durch die Rezipient*innen erschließen lassen (vgl. hierzu u. a. Frederking, 2008; 2010; Kammler, 2006; 2013). Durch Auseinandersetzungsprozesse entwickeln sie mehr oder weniger treffende – im Folgenden werden wir den Begriff *plausibel* verwenden – Antworten, deren Güte sich nicht zwingend in ihren abschließenden Schlussfolgerungen zeigt, sondern in der Begründung, die diesen Ergebnissen zu Grunde liegt.

Auch nach dem PISA-Schock und der daraus resultierenden Kompetenzorientierung wird im literaturbezogenen Teil von Abschlussklausuren von den Schüler*innen verlangt, ein zuvor bekanntes Werk bzw. einen Ausschnitt dessen zu analysieren und eine Deutung hierfür zu formulieren (vgl. u. a. Frickel, 2019, S. 117f.; Köster, 2021, S. 34-37): Lehrkräfte sind zur Bewertung dieser Prüfungsleistungen angehalten, zugunsten einer größtmöglichen Objektivität die Bewertung anhand von Beurteilungsrastern vorzunehmen, die sie selbst erstellen oder die in den meisten Bundesländern bei zentralen Abschlussprüfungen zur Verfügung gestellt werden. Dabei können sie bei der Bewertung von Abschlussprüfungen alternative Lösungswege als gleichwertig anerkennen, müssen diese jedoch in einem separaten Gutachten für Zweit- und mögliche Drittkorrektor*innen ausführlich begründen (vgl. KM BW, 2023, S. 3). Schüler*innen, die von den etablierten Deutungsmustern abweichen, gehen entsprechend ein erhebliches Risiko ein, steht doch zu befürchten, dass die Lehrkraft von ihrem Spielraum keinen Gebrauch macht oder sie nicht in der Lage ist, eine notwendig differenzierte Bewertung der unerwarteten Lösung vorzunehmen. Zweifellos sicherer für die Lernenden und einfacher für die Bewertenden ist es, wenn die Antworten der Schüler*innen den Vorgaben des Lösungshorizontes entsprechen – wobei viele auf die Musterlösungen in Prüfungsvorbereitungsheften bekannter Lehrmittelverlage zurückgreifen.

Dieses Vorgehen stellt nicht die Fähigkeiten der Lernenden in den Mittelpunkt, sondern die Nähe der Schüler*innenantworten zum Lösungshorizont, woraus sich eine spezifische Dynamik

ergibt, die nicht nur auf die Prüfungskultur, sondern auf die gesamte schulische Literaturvermittlung Auswirkungen hat: Die Längsschnittstudie von Dawidowski et al. (2019) belegt eindrucksvoll den Bedeutungsverlust der in der Schule behandelten Literatur für die Lebenswelt der Schüler*innen und Lehrer*innen. Die Forschenden konstatieren im Abschlussbericht ihres Projekts: „Die Akteure der gymnasialen Literaturvermittlung besitzen in der Mehrheit funktionalistische Deutungsmuster in Inhalt und Struktur“ (Dawidowski, 2018, S. 4) – angestrebt wird, was verlässlich die Anforderungen der Prüfung trifft.

Auch bei den Schüler*innen ist die Wahrnehmung der Auseinandersetzung mit Literatur als ein Teil der notwendigen Anforderungen weit verbreitet, die es auf dem Weg zum Abitur zu meistern gilt, ohne allerdings jedwede Gratifikation hierheraus zu ziehen: Unter den 42 befragten Abiturient*innen gab nur eine Minderheit an, Literatur als persönlichkeitsbildendes Medium zu verstehen, ein Großteil sah es nur als Lern- und Bildungsmedium an (Dawidowski et al., 2019, S. 169-175). Die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen zeigen, dass sich die Schüler*innen an den Deutungsmustern der Lehrkraft orientieren und sich affirmativ zu ihnen positionieren (Dawidowski et al., 2019, S. 176-181). Die befragten Schüler*innen setzen sich entsprechend nicht primär mit den literarischen Werken und ihren Sinnangeboten auseinander, sondern orientieren sich im Zuge einer systemintelligenten Vorbereitung insbesondere an der Lehrkraft bzw. denen von ihr bevorzugten Lektürehilfen.

Erschreckenderweise zeigten die Befragungen der Lehrkräfte ein ähnliches Ergebnis (ausführlich in Stolle, 2017): Auch diese sahen und sehen eine deutliche Differenz zwischen Literatur und Lesen zum Zwecke der privaten Unterhaltung bzw. als schulisches und berufliches Lernmedium: „Die beruflich kanonische Hochliteratur wird als obligatorisch wahrgenommen, sodass fremdbestimmte Deutungsweisen [...] zunehmen.“ (Dawidowski et al., 2019, S. 175). Folge seien konsensorientierte Auseinandersetzungen mit einem literarischen Werk mit Scheindiskussionen (vgl. Dawidowski et al., 2019, S. 176).

Ungeachtet der Frage, ob es sich hierbei um ein Symptom von oder die Ursache für diese Entwicklungen handelt, ist die Bedeutung von Lektürehilfen in den vergangenen Jahren sprunghaft angestiegen. Exemplarisch zeigt sich dies etwa im *Handbuch Lehr- und Lernmittel für den Deutschunterricht* (vgl. Brand & Radvan, 2019), das diesem Thema sechs Kapitel mit unterschiedlichen Schwerpunkten widmet.

Diese als Hilfe zur Selbsthilfe gedachten Werke haben sich mittlerweile „schrittweise von literaturwissenschaftlichen Diskursen emanzipiert. [...] Konzeption, Darstellungsform, Komplexität und sprachliche Gestaltung der Interpretationen werden zunehmend von Verlagsvorgaben bestimmt.“ (Standke, 2019, S. 312) Problematisch erweist sich hierbei, dass diese ‚Lektürehilfen‘ zumeist monothematische Deutungsmuster vorschlagen, wie sich exemplarisch an Kafkas *Der Proceß* (1925) zeigen lässt: Im „Lektüreschlüssel“ des Reclam-Verlags aus dem Jahr 2006 verhandelt Große (2006, S. 68–83) auf 15 Seiten das im Werk zentrale Thema „Schuld“ und die „Schuldfrage“ K.s und der Obrigkeit (vgl. Große, 2006, S. 68–83). Er verzichtet darauf, andere oder alternative Interpretationsansätze zu thematisieren, da „die Frage nach der Schuld [...] sich unwillkürlich ein[stellt], wenn K. am Anfang des Romans verhaftet wird.“ (Große, 2006, S. 69). Das Thema und die Deutung des Werks werden damit als nahezu automatisch wahrnehmbar postuliert. Ähnliche Herangehensweisen finden sich auch in Interpretationshilfen anderer Verlage zu Kafkas Erzählung, wengleich beispielsweise im Rahmen der „Königserläuterungen“

(Krischel, 2015, S. 107–112) und der „Lektürehilfe“ von Klett (Gräff, 2018, S. 112–122) ein tabellarischer Überblick über unterschiedliche Interpretationsansätze erfolgt. Dabei stellt die gängige Interpretationsvermittlung des Prozeß keine Ausnahme dar – das skizzierte, zumeist monothematische Darstellungsmuster findet sich ähnlich auch zu anderen Werken, die im Zentrum des Literaturunterrichts der Mittel- und Oberstufe stehen.

Auch wenn in literaturdidaktischen Überblickswerken zu diesem Thema betont wird, dass diese Art von Verkürzungen natürlich nicht ausreicht, um sich mit einem Werk zu befassen (vgl. u. a. Standke, 2019, S. 311), erweist sich die Nutzung derartiger Interpretationshilfen als schulpraktisch immer noch allgegenwärtig. Eine hierauf aufbauende Vermittlungs- und Prüfungskultur läuft der Polyvalenz literarischer Werke natürlich zuwider und beraubt sie ihrer enkulturierenden und individuierenden Funktion.

Ein Literaturunterricht, der dieser Entfremdung entgegenwirken will, müsste die „aktiven Suchbewegungen“ (Abraham, 2021, S. 14), die sich im Sinne einer hermeneutischen Tätigkeit (vgl. Ehlers, 2017, S. 161f.) mit der Re- und Dekonstruktion von Literatur auseinandersetzen, gratifizieren und Schüler*innen ermutigen, vielfältige Sinnangebote individuell wahrzunehmen und zu entschlüsseln. Hierzu können Bewertungsmöglichkeiten genutzt werden, die die Polyvalenz von Literatur berücksichtigen und auf die mentalen Prozesse und die Denkentwicklung von Kindern und Jugendlichen abzielen.

2.2 | Problemfeld 2: Blackbox ‚Auseinandersetzungsprozesse‘

Im ersten Problemfeld wurde gezeigt, dass es der Literaturunterricht nicht schafft, eigenständige Leistungen der Schüler*innen in einem Maße zu goutieren, dass sie einen Anreiz zur eigenperspektivischen Deutung bieten würden. Hieraus erwächst das zweite Problemfeld, das eng mit dem ersten verwoben ist: Da erfolgsgarantierende Lösungen für die Interpretation eines Werkes im Verlauf des Unterrichts durch die Lehrkraft behandelt werden, besteht für die Schüler*innen im Vorfeld auch keine Notwendigkeit mehr, sich jenseits der gegebenen Wege mit dem Text und seinen Sinnangeboten zu befassen. Es kann bezweifelt werden, dass eine echte Auseinandersetzung jenseits des engen Korsetts monothematischer Deutungsanleitungen bei einem Großteil der Schüler*innen stattfindet, denn auch Lehrwerke der Sekundarstufen I und II verschiedener Bundesländer zielen in ihren Aufgabenformaten darauf ab, früh prüfungspropädeutisch auf spezifische, prüfungsrelevante Aufgabenformate hinzuarbeiten und vernachlässigen die individuelle Auseinandersetzung mit dem Text und seinen vielfältigen Sinnangeboten. Häufig werden Schüler*innen beispielsweise in Aufgaben, die einem geschlossenen Schema entsprechen, dazu angehalten, sich mit bereits **vorgegebenen Deutungen** auseinanderzusetzen und nicht eigene Positionen zum Text zu entwickeln. Grundsätzlich mag die Arbeit mit verschiedenen Deutungen das Bewusstsein dafür schärfen, dass es mehrere plausible Überlegungen zu einem literarischen Text geben kann und dazu anregen, sich tiefergehend mit Deutungshorizonten auseinanderzusetzen, insbesondere der letzte Schritt der eigenen Meinungsbildung bleibt jedoch oftmals aus.

M 9 Zwei Schüler haben die Geschichte so gedeutet:

Mario: Der Text zeigt, wie schwer es Einwanderer bei uns haben. Er fordert dazu auf, dem Beispiel des Gesellen zu folgen und ihnen im Berufsleben zu helfen.

Selena: Der Autor möchte, dass wir uns die Gründe genauer anschauen, warum sich jemand nicht so verhält, wie es von ihm erwartet wird.

Nimm zu Marios oder Selenas Aussage Stellung und begründe deine Meinung.
Belege mit passenden Zeilen aus dem Text: *Mario ist der Meinung, dass ...*
Ich stimme seiner Aussage zu / nicht zu, da ...

Abb. 1: Schüler*innen sollen sich mit vorgegebenen und nicht mit eigenen Deutungen beschäftigen (vgl. exemplarisch Westermann: *Klartext 9 BW*, 2015, S. 146)

Die meisten Aufgabenformate verlangen eine **Beschreibung oder eine Analyse eines Textauschnitts** nach vorgegebenen Kriterien. Hierzu werden den Lernenden Checklisten präsentiert, welche es während der Arbeit am Text abzuarbeiten gilt. Es ist auffällig, dass auch hier nur selten eine Analyse im Sinne einer intensiven eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Text vorgeschlagen wird, sondern Checklisten und Ablaufschemata angesetzt werden, die die Schüler*innen durch die Textform Interpretation führen sollen. Die Sinndeutung – zumeist formuliert als „Intentionsbestimmung“ oder „Interpretation“, nur in den seltensten Fällen als „Deutung“ – wird als kleiner, meist letzter Teil der anzustellenden Textbeschreibung mitgedacht. Der Schwerpunkt wird jedoch schon hier auf die Bewertungskriterien gelegt (vgl. Abb. 2). Wenn auf Deutungshorizonte hingewiesen wird, werden diese meistens **autor*innenorientiert kontextualisiert** (vgl. Abb. 3): Eine Produktionsinstanz habe sich etwas bei der Geschichte gedacht, die Schüler*innen müssten nun entschlüsseln, welche Wirkungsabsicht hinter einer Erzählung stecke.

| | |
|--|---|
| <p style="text-align: center; background-color: #fff9c4; margin: 0;">Checkliste Textbeschreibung</p> <p>Inhalt</p> <p>Einleitung</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Titel, Autor, Textsorte, Quelle genannt? <input type="checkbox"/> Kernaussage/Thema genannt? <p>Hauptteil</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Inhalt und Aufbau im Präsens beschrieben? <input type="checkbox"/> Ort, Zeit, Personen, deren Beziehungen und Erzählperspektive berücksichtigt? <input type="checkbox"/> Sprachliche Mittel beschrieben und gedeutet? <input type="checkbox"/> Intention des Autors/der Autorin: Vermutungen geäußert? <input type="checkbox"/> Überschrift nicht vergessen? <input type="checkbox"/> Behauptungen durch Zitate belegt? <p>Schluss</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Zur zentralen Aussage des Textes Stellung genommen? <input type="checkbox"/> Eigene Erfahrungen berücksichtigt? <p>Sprache und Form</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Zitierrregeln beachtet? Alle Zitate mit Zeilenangabe? <input type="checkbox"/> Textabschnitte durch Absätze kenntlich gemacht? <input type="checkbox"/> Rechtschreibung und Zeichensetzung korrekt? <input type="checkbox"/> Alle Sätze vollständig gebildet? <input type="checkbox"/> Keine Grammatikfehler? <input type="checkbox"/> Wiederholungen im Ausdruck und Satzbau vermieden? | <p style="text-align: center; background-color: #4a7ebb; color: white; margin: 0;">TIPP</p> <p>So entwickelst du eine Deutung zu einer Geschichte:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Autoren wollen mit ihren Texten oft auf etwas aufmerksam machen oder einen neuen Blick auf eine bestimmte Sache ermöglichen. 2. Da der Leser nicht in den Kopf des Autors hineinblicken kann, muss er mithilfe seiner Untersuchungsergebnisse den Text deuten. 3. Über folgende Schritte kommst du zur Deutung: <ol style="list-style-type: none"> a) Worin besteht der Konflikt? → <i>Die Eltern erfüllen ihrem Sohn jeden Wunsch. Der Junge provoziert sie, indem er nur Forderungen stellt.</i> b) Wie entsteht der Konflikt? → <i>Die Eltern geben immer nach.</i> c) Wird der Konflikt gelöst? Wenn ja, wie? → <i>Es gibt keine Lösung. Der Junge hat sich nicht geändert und provoziert weiter.</i> d) Welche Schlüsse lassen sich aus der (Nicht-)Auflösung des Konflikts ziehen? → <i>Der Autor zeigt, dass es nicht weiterhilft, wenn die Eltern nur abwarten, dass sich etwas ändert. Sie müssen lernen, Nein zu sagen.</i> 4. Jeden Schritt musst du anhand des Textes begründen (Belege). |
|--|---|

Abb. 2: Prototypische Checkliste zur Textbeschreibung einer Erzählung – die Sinndeutung wird außen vor gelassen (vgl. exemplarisch Cornelsen: *Deutschbuch 5 Realschule BW*, S. 107)

Abb. 3: Hinweiskasten zur Entwicklung eines Deutungshorizontes (vgl. exemplarisch Westermann: *Klartext 9 BW*, S. 146)

Hinzu treten meist für eine deutungssuchende Herangehensweise unproduktive Charakteristika dieser Ablaufschemata, die den Schüler*innen den Aufbau von vermeintlich gelungenen Textbeschreibungen und -interpretationen vermitteln sollen (vgl. ebenfalls Abb. 2). Typisch für diese ist eine Reduzierung des Textes auf standardisiert überprüfbare Faktoren, etwa standardisierte Einleitungssätze, die aus dem Titel der Erzählung, dem Namen der Autor*in, dem Erscheinungsjahr, Verlag und zentralen Thema der Geschichte und inhaltliche Kurzzusammenfassung bestehen müssen. Diese sollen anschließend um zentrale Analysekategorien rund um die

Handlung, die Figuren und die sprachliche Gestaltung angereichert werden. Abschließend schlussfolgern die Schüler*innen, welche Intention die/der Autor*in bei der Produktion des Werks gehabt haben könnte – im besten Fall sollen die Lernenden ihre Überlegungen am Text belegen, eine Perspektive auf die Aussagekraft des Textes für die Lesenden erscheint hier nur hinderlich.

Mit einer aktiven, sprachlichen Auseinandersetzung mit möglichen Sinnangeboten eines Textes im Sinne Zabkas (2005) hat diese Aufgabenkultur nur wenig zu tun. Weder werden verschiedene Modi von Sinndeutungen aufgegriffen – wie es beispielsweise die Abwägung von Bedeutungs-, Adressat*innen-, Sprach- oder Gegenstandsorientierung implizieren würde (bspw. Zabka, 2021a, S. 30f.) –, noch vielfältige Aufgabenformate zur Verfügung gestellt, die mehr als die bloße Reihenfolge eines Ablaufschemas vermitteln (vgl. Köster, 2021, S. 39). Vielmehr gerät durch derartige Aufgabenformate abermals das Wesen von Literatur aus dem Blickfeld, oder wie Köster und Matuschek vor wenigen Jahren treffend festhielten, dass „Literatur [...] ein lebendiger Teil unserer Kultur [ist], weil sie sprachlich vermittelte Erfahrungsangebote macht – und nicht, weil sie eine Analyse- oder Interpretationsaufgabe stellt.“ (Köster & Matuschek, 2019, S. 24). Auch hier muss ein Literaturunterricht, der die Idee der Auseinandersetzung eines Individuums mit einem Text ernst nimmt, ansetzen und Aufgabenformate nutzen, die Räume für Annäherung und kritische Distanz lassen, das Einnehmen, Erproben und Verwerfen von Positionen wertschätzen und plausible eigene Wege der unreflektierten Wiedergabe fremder Positionen vorziehen.

3 | Zwischenfazit

Die skizzierten Problemfelder der vermeintlich richtigen Deutung und der fehlenden vertieften Auseinandersetzung mit den Sinnangeboten literarischer Texte zeigen: Um Rezipient*innen in ihrer individuellen Deutung eines literarischen Gegenstandes ernst zu nehmen, bedarf es einer Abkehr von aktuellen Lehr- und Bewertungspraktiken, die bestenfalls das Nachdenken anderer Gedanken fördern, aber das eigene Nachdenken bestrafen. Die aktuelle Praxis bringt Rezipient*innen hervor, die noch im besten Fall bestehende Interpretationen wiedergeben und an einzelne Stellen eines Werks anbinden können. Sie können aber keine Sinnhaftigkeit in der tiefergehenden Auseinandersetzung mit Literatur für sich selbst und den gesellschaftlichen Diskurs erkennen, da ihnen die eigenständige Auseinandersetzung in Zeiten einer fehlinterpretierten Kompetenzorientierung systematisch abtrainiert wurde und immer noch wird. Zugleich bietet eine Rückkehr in die vermeintliche Beliebigkeit der Vor-PISA-Zeit keine Lösung des Problems, da auch hier zentrale Merkmale guten Unterrichts (vgl. u. a. Helmke, 2009; Hattie, 2009; 2020), etwa die Transparenz der Lernziele und der Bewertung, nicht gegeben waren.

Ein Unterricht, der an der individuellen Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Text interessiert ist und zugleich transparent in Lernprozessgestaltung und Leistungsüberprüfung ist, sollte im besten Sinne kompetenzorientiert gestaltet sein. Einem solchen kompetenzorientierten Literaturunterricht sollte eine Modellierung literarischer Verstehensprozesse zu Grunde liegen, die sich zudem pragmatisch für die Arbeit in der Schulpraxis adaptieren lässt.

4 | Sinndeutungen neu denken mit Plausibilität als zentralem Paradigma

Um der Deutungsoffenheit literarischer Gegenstände sowie der selbstständigen Partizipation von Rezipient*innen gerecht zu werden, gilt es daher folglich, die aktuelle Deutungs- und Vermittlungspraxis insofern zu verändern, dass sowohl der Polyvalenz literarischer Gegenstände Rechnung getragen werden kann als auch die eigenständige Auseinandersetzung von Rezipient*innen mit Literatur (wieder) mehr ins Zentrum rückt (vgl. hierzu jüngst Odendahl, 2018; Zabka, 2021b; 2022; Frederking, 2022).

Die hier vorgeschlagene Lösung bietet dabei die Orientierung an der Plausibilität literarischer Sinndeutungsprozesse an. Im Rahmen dieses Paradigmas steht nicht *eine* Interpretation eines literarischen Werks zentral, sondern die Passung zwischen entwickelter Deutung und Sinnangeboten eines literarischen Gegenstands wird fokussiert. In der Folge gelten Deutungen nicht als ‚richtig‘, wenn sie einer spezifischen Deutungstradition eines Werkes entsprechen, sondern als ‚plausibel‘, sofern die Deutung sich anhand der im Werk enthaltenen narrativen Elemente begründet darlegen lässt. Das spezifische Potenzial dieses Paradigmas besteht daher darin, dass Rezipient*innen einerseits lernen, sich fundiert mit einem literarischen Gegenstand auseinanderzusetzen, um durch die Analyse vielfältige Anknüpfungspunkte für ihre in der Folge möglichst plausible Deutung über das Werk zu erhalten, und andererseits darin, dass ihre eigenen Ideen vor dem Hintergrund der rezipierten Geschichte einen relevanten Stellenwert einnehmen, die es dann in diskursiver Auseinandersetzung mit anderen Deutenden auszuschärfen gilt. Vielfältige Deutungen und der literarische Diskurs werden damit auch im schulischen Rahmen möglich. Eine Orientierung an dem Paradigma „Plausibilität“ bedeutet jedoch auch, dass bisher bestehende Bewertungssysteme literarischer Sinndeutungen im Schulischen nicht mehr ohne Weiteres eingesetzt werden könnten. Vielmehr bedarf es eines prozessorientierten Diagnoseinstruments, das einen Blick auf die bereits vorliegenden, komplexen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Rezipient*innen im Umgang mit Sinnangeboten literarischer Gegenstände wirft und darüber hinaus im Sinne schulischer Literaturvermittlung mögliche Schritte für die Weiterentwicklung möglichst plausibler Sinndeutungen bereithält.

Im Rahmen der folgenden Ausführungen wird daher zunächst ein Blick auf die Komplexität literarischer Sinndeutungen geworfen, die sich aus der Orientierung an der Plausibilität ergeben, jedoch zentral für die Auseinandersetzung mit entworfenen Deutungshorizonten – in allen Altersstufen – sind. Anschließend wird mithilfe des BOLIVE-Modells (vgl. Boelmann & König, 2021) ein Rahmen vorgestellt, anhand dessen die Einschätzung literarischer Sinndeutungen und ihrer Passung zur spezifischen Geschichte möglich ist.

4.1 | Komplexität literarischer Sinndeutungsprozesse

Die Entwicklung von literarischen Sinndeutungen stellt für Rezipient*innen unabhängig von ihrem Alter, literarischen Vorerfahrungen oder gemachten Lektüreerlebnissen eine komplexe kognitive Operation bei der Auseinandersetzung mit literarischen Gegenständen dar (vgl. Boelmann & König, 2021, S. 84–87). Im Gegensatz zu anderen literarischen Verstehensprozessen – wie beispielsweise bei der Untersuchung des dramaturgischen Aufbaus einer Geschichte oder der Analyse der Hauptfigur – bezieht sich die Sinndeutung nicht nur auf einzelne Gestaltungsaspekte einer Geschichte, vielmehr müssen Rezipient*innen auf ihre vorherigen Verstehensprozesse bezüglich eines literarischen Gegenstandes zurückgreifen und diese miteinander in

Beziehung setzen. Für die Sinndeutung einer Geschichte – der Begriff wird im Folgenden noch expliziert – reicht es beispielsweise nicht aus, ausschließlich die dramaturgische Struktur des Handlungsgeschehens zu untersuchen oder die Eigenschaften weniger Figuren in den Blick zu nehmen und miteinander zu vergleichen. Vielmehr fließen vielfältige Analyseergebnisse in Form einer Synthese in die Sinndeutung mit ein und müssen zu einem kohärenten Ganzen miteinander verbunden und zu neuen Überlegungen verknüpft werden, um einen möglichst plausiblen Deutungshorizont zu entwickeln. Anderenfalls kann es dazu führen, dass eine Deutung gar nicht entwickelt werden kann oder Deutungen zwar zu einer bestimmten Stelle im Werk passen, vor dem Hintergrund der gesamten Erzählung aber nicht haltbar bleiben; dies geschieht etwa, wenn Rezipient*innen eine zentrale Figur, einen bestimmten Schlüsselmoment oder auch die sprachliche Umsetzung eines Werks bei ihren Überlegungen außen vorlassen. Für Lernende bedeutet dies, dass sie zur Entwicklung von Sinndeutungen ihre Überlegungen zu allen Gestaltungselementen einer Erzählung – hier orientiert an den Grundkompetenzen des BOLIVE-Modells (siehe ausführlich Kapitel 4.3) – miteinander verbinden und Analyseergebnisse in Beziehung setzen müssen; eine deutlich größere Herausforderung als das Konzentrieren auf lediglich einen Teilbereich:

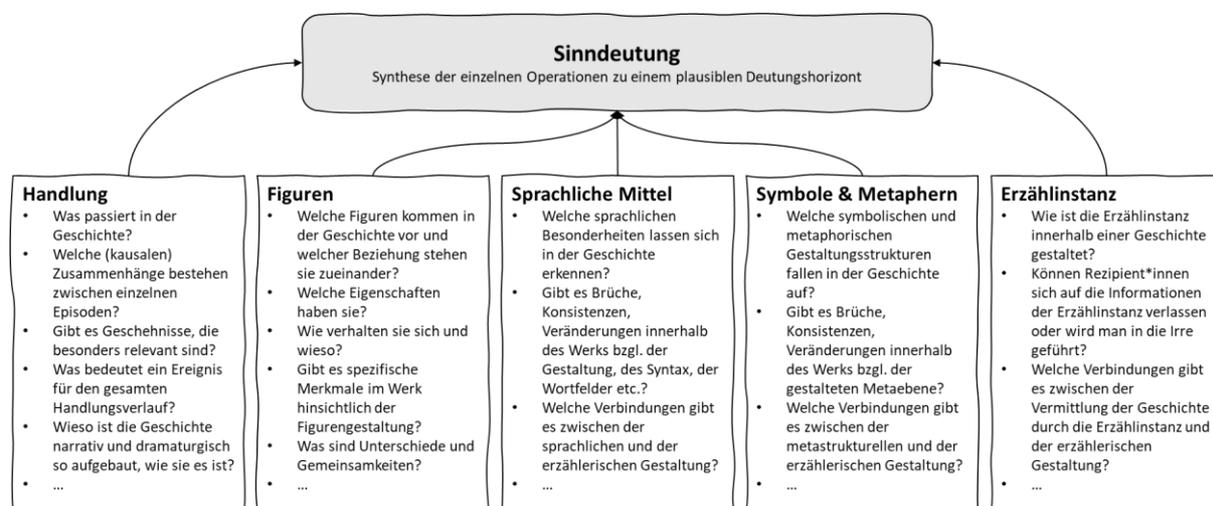


Abb. 4: Teilergebnisse aus dem literarischen Verstehensprozess müssen für die Entwicklung einer Sinndeutung zusammengebracht werden

Exemplarisch lassen sich die Anforderungen von Sinndeutungsprozessen an zwei unterschiedlich plausiblen Deutungen von Fontanes Werk *Effi Briest* (1896) verdeutlichen: Die literaturwissenschaftlich dominierende Deutung des Werks (vgl. u. a. Hamann, 1981; Steinbach, 2018; aber auch die Lektüreerläuterungen der Verlage Reclam [Pelster, 2018] oder C. Bange [Brand, 2019]) sieht – an dieser Stelle verkürzt dargestellt – im Werk *Effi Briest* eine Gesellschaftskritik der Normativitäts- und Machtstrukturen des 19. Jahrhunderts, da im Rahmen des Romans die Geschichte einer jungen Frau erzählt wird, die gegen ihren Willen den mehr als doppelt so alten Baron von Innstetten heiraten muss, in sozialen Kontakten zur Umwelt ebenso wie zu ihrer Tochter Annie eingeschränkt wird und aufgrund einer flüchtigen Liebschaft zu einem Mann, der sie zu verstehen schien, sowohl von ihrem Ehemann, der Gesellschaft als auch von ihrer Familie verstoßen wird. Diese Deutung lässt sich werkinhärent, aber auch unter Einbezug außertextlicher Informationen zu Autor und Entstehungszeit plausibel belegen.

Aus einer anderen Perspektive lässt sich *Effi Briest* auch als eine Narration über einen gescheiterten Mann lesen: Zentral steht die Geschichte des Baron von Innstetten, dem die rigiden gesellschaftlichen Normen sein privates Glück verwehren: Er darf nicht die Frau heiraten, die er liebt, da sich diese für einen gesellschaftlich besser gestellten Mann entscheidet, sondern muss sich Jahre später mit deren melancholischer und in seiner Perspektive lieblosen Tochter zufriedengeben. Ihm wird der berufliche Erfolg vorerst versagt, weshalb er in die Provinz versetzt wird, was ihn in der Folge häufig von Kind und Frau fernhält. Diese betrügt ihn mit seinem besten Freund, woraufhin er aufgrund gesellschaftlicher Konventionen die Frau verstoßen und den Freund im Duell erschießen muss. Auch der verspätet eintretende berufliche Erfolg und die Berufung nach Berlin vermögen es nicht mehr, seinem Leben eine glückliche Wendung zu verleihen, da er durch das von ihm entfremdete Kind sowohl in seiner Freiheit eingeschränkt als auch stetig an die erlittene Schmach erinnert leben muss. Dass das Werk nach der ihn betrügenden Ehefrau benannt wurde und aus ihrer Perspektive erzählt wird, verstärkt in dieser Deutung nur die Ungerechtigkeit, die ihm widerfährt.

Wenngleich diese Deutung des Textes als ungewöhnlich zu kennzeichnen ist, weist sie einen komplexen und vielfältig plausiblen Verstehensprozess nach, der sich aus unterschiedlichen Analyseergebnissen zusammensetzt: Die/der Rezipient*in zeigt sich in der Lage, handlungslgische Zusammenhänge abzuleiten, verschiedene Figureneigenschaften und Beziehungsgeflechte heranzuziehen und metastrukturelle Gestaltungselemente, wie beispielsweise die Versinnbildlichung gesellschaftlicher Konventionen, für die Sinndeutung eines literarischen Gegenstandes zu nutzen. Die Bewertung einer solchen Deutung mit dem Prädikat ‚falsch‘ oder ‚unzureichend‘ würde die vielfältigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die/der Rezipient*in bereits im Umgang mit Literatur erworben und für die Sinndeutung eingesetzt hat, in Abrede stellen. Dennoch muss diese plakative Deutung als weniger plausibel eingeschätzt werden als die kanonisiert gängige Deutung, da sie zentrale inhaltliche wie stilistische Gestaltungsmerkmale außer Acht lässt, indem etwa die Rolle der Protagonistin Effi zurückgesetzt wird.

Beide Deutungen zeigen jedoch, wie komplex und vielfältig Auseinandersetzungen mit einem literarischen Gegenstand und seinen Gestaltungsstrukturen sein können bzw. müssen, um einen Deutungshorizont zu einer Geschichte zu entwickeln.

4.2 | Literarische Sinndeutungsprozesse in allen Altersstufen

Ein solches Verständnis von literarischen Sinndeutungsprozessen ermöglicht eine andere Perspektive auf die Literaturvermittlung – bereits ab der Primarstufe. Im literaturdidaktischen Forschungsdiskurs ist die Bedeutsamkeit literarischer Erfahrungen und Vorkenntnisse von Lernenden im Elementar- und Primarbereich unumstritten (vgl. hierzu u. a. Wildemann & Vach, 2013; Spinner et al., 2016; Abraham & Knopf, 2014; Ritter, 2019a), dennoch bleibt die Annahme verbreitet, dass sich die Verstehensprozesse von jungen Lernenden deutlich von denen älterer Sekundarstufenlernender unterscheiden (vgl. Stiller, 2017, S. 15; Heizmann, 2018, S. 23; Ritter, 2019b, S. 128); die Ausprägung von Sinndeutungsprozessen – als fortgeschrittene Prozeduren in der Auseinandersetzung mit Literatur – wird daher hauptsächlich in der Sekundarstufe verortet (vgl. u. a. Kepser & Abraham, 2016, S. 194; Dawidowski, 2016, S. 191; Wieser, 2016, S. 45; Abraham, 2021, S. 11).

Vor dem Hintergrund der literarischen Praxis von bereits jungen Rezipient*innen erweist sich diese Kopplung jedoch als unproduktiv: Kinder sammeln bereits frühzeitig literarische Vorerfahrungen durch den Kontakt zu Bilderbüchern, Hörspielen, Filmen, Serien, Apps und Computerspielen, die ebenso wie printbasierte Werke der literarischen Hoch- und Populärkultur auf den Grundlagen des Narrativen eine Geschichte erzählen (vgl. hierzu u. a. KIM-Studie, 2022). Anhand der ihnen zur Verfügung stehenden Lern- und Erfahrungsräume prägen sie literarische Bildung aus und entwickeln literarische Kompetenzen, die zum Auf- und Ausbau literarischen Verstehens benötigt werden. Den literarischen Verstehensprozessen von jungen Rezipient*innen kommt dabei jedoch weniger eine propädeutische Vorbereitungsfunktion auf die Auseinandersetzung mit Literatur in der Sekundarstufe zu: Sie stellen eine eigene Phase und eine eigene Qualität in der Verstehensentwicklung dar, die es im Rahmen schulischer Literaturvermittlung zu diagnostizieren und anschließend fundiert zu fördern gilt (vgl. König, 2020, S. 261; Boelmann & König, 2021, S. 89; Nies, 2013, S. 67).

4.3 | Das BOLIVE-Modell als empirisches und diagnostisches Werkzeug zur Erfassung von Sinndeutungsprozessen

Das BOLIVE-Modell (zur empirischen Fundierung des Modells vgl. u. a. Boelmann, 2015; Klossek, 2015; König, 2020 sowie Boelmann & König, 2021) stellt eine umfassende Modellierung literarischen Verstehens dar, die den Umgang mit literarischen Gegenständen im Rahmen literarischen Lernens umfasst und dabei Prozesse literarischer Bildung und literarischer Kompetenzausprägung als gleichwertig zueinander ausrichtet.³ Vor dem Hintergrund eines didaktischen Kompetenzbegriffs (vgl. Boelmann, 2017, S. 301; Boelmann & König, 2021, S. 26) bietet das Modell empirisch fundierte Entwicklungsstufenverläufe zentraler Grundkompetenzen, mithilfe derer die Ausprägung einer literarischen Kompetenz diagnostiziert und konkrete Schritte zur weiterführenden Förderung für Forschung und schulische Vermittlung abgeleitet werden können. Die Grundkompetenzen des Modells beziehen sich dabei auf die Grundlagen des Narrativen (vgl. u. a. Genette, 1994; Schmid, 2014; Martinez & Scheffel, 2005; Nünning & Nünning, 2010), die sich in jedem literarischen Gegenstand finden und daher für die Rezeption einer jeden Geschichte benötigt werden – unabhängig von ihrer medialen Übermittlung. Die sechs Grundkompetenzen orientieren sich daher einerseits an der Auseinandersetzung mit einer Erzählung (konkret: Handlungsverstehen, Figurenverstehen, Symbol- und Metaphernverstehen, Verstehen sprachlicher Mittel) sowie andererseits mit der vermittelnden Erzählinstanz und der sich aus den einzelnen Verstehensprozessen zusammensetzenden Sinndeutung.

³ Vor dem Hintergrund des Schwerpunkts des vorliegenden Beitrags wird an dieser Stelle auf eine ausführliche Vorstellung des Modells verzichtet und der Fokus der Darstellungen auf die Möglichkeiten des Modells hinsichtlich literarischer Sinndeutungsprozesse gelegt. Für weiterführende Informationen siehe daher Boelmann & König, 2021 oder für einen Überblick www.bolive.de, auf der sich mit dem Toolkit Prüfung auch eine Adaption der Kompetenzausprägungen zur Bewertung von Schüler*innenleistungen findet.

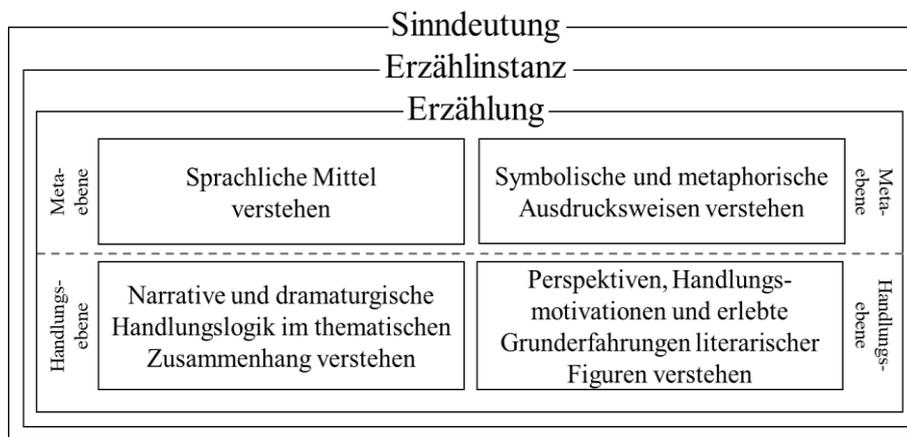


Abb. 5: Literarische Grundkompetenzen im BOLIVE-Modell (vgl. Boelmann & König, 2021, S. 43)

Ähnlich wie in Kapitel 2.1 beschrieben, folgt die Systematisierung literarischer Kompetenzen des BOLIVE-Modells der Annahme, dass sich die Beschaffenheit von Sinndeutungsprozessen deutlich von denen anderer Grundkompetenzen unterscheidet. Im Gegensatz zu den anderen fünf Grundkompetenzen gilt die Sinndeutung im Modell daher nicht als Analysekompetenz, sondern zeigt sich vielmehr in der Synthese verschiedener Verstehensprozesse.

4.3.1 | Konkrete Modellierung der Kompetenz Sinndeutung

Im BOLIVE-Modell wird jede Grundkompetenz in zwei bis drei Niveaustufen ausdifferenziert, die die Auseinandersetzung mit einer spezifischen Gestaltungsstruktur des Literarischen oder eben die Synthese dieser genauer in den Blick nehmen und die Komplexität im Umgang mit einem literarischen Gegenstand abbilden: Die Niveaustufen stellen dabei einen Rahmen bereit, welche Operationen während der Auseinandersetzung mit einer Geschichte relevant sind und damit den Erwerb, Auf- und Ausbau literarischen Verstehens befördern. Die konkreten Operationen jeder Niveaustufe orientieren sich dabei an der kognitiven Denkentwicklung von Kindern und Jugendlichen (vgl. u. a. Kegan, 1982; Erikson, 1950/1982; Piaget, 1966/1986; Köhnlein, 2012; Kahlert, 2016) und umfassen hierarchieniedrige (z. B. Identifikation) wie hierarchiehöhere (z. B. Analyse oder Reflexion) Operationen, mithilfe derer der Umgang genauer systematisiert wird. Bezüglich der literarischen Sinndeutung werden im Modell zwei Niveaustufen unterschieden, die sich auf die Synthese der Einzelanalysen sowie auf die resultierende Deutung beziehen:

| Komplexität | Konkrete Operationalisierung (exemplarisch) | Vorwissen, spezifischer Wortschatz, Anschlusskommunikation |
|------------------------------|---|--|
| Niveau I: <i>Synthese</i> | <ul style="list-style-type: none"> – aus Einzelanalysen einfache, kompetenzübergreifende Strukturen herausarbeiten – einfache Deutungshorizonte entwickeln | |
| Niveau II: <i>Deutung</i> | <ul style="list-style-type: none"> – mögliche Sinnangebote, Intentionen und Wirkungsabsichten der Erzählung begründet darlegen – Deutungshorizonte anwenden | |

Abb. 6: Niveaustufen der Grundkompetenz Sinndeutung; primarstufenspezifische Ergänzung: grau hinterlegt (vgl. Boelmann & König, 2021, S. 127)

Die erste Niveaustufe umfasste die *Synthese* einzelne Kompetenzbereiche übergreifender Strukturen eines literarischen Gegenstandes sowie die Entwicklung eines ersten Deutungshorizonts. Anders als bei den anderen Grundkompetenzen geht es hier nicht um die Identifikation, Analyse oder Reflexion einzelner Gestaltungsstrukturen, sondern um ihre kohärente Verbindung zu übergreifenden Strukturen. In der zweiten Niveaustufe steht daher auf der Synthese aufbauend die Übertragung bzw. Anwendung des zuvor entwickelten *Deutungshorizonts* im Zentrum. Rezipient*innen leiten erste Sinnangebote, Intentionen oder Wirkungsabsichten ab und begründen diese vor dem Hintergrund ihres Lektüreerlebnisses. Durch die Begründung der angestellten Deutung wird die Plausibilität des Deutungshorizontes dargelegt bzw. in Bezug auf argumentative Lücken überprüft.

Angesichts des Zustandekommens literarischer Sinndeutungen durch die Synthese einzelner Gestaltungselemente (Niveaustufe I) und die darauffolgende Anwendung des entwickelten Deutungsangebots (Niveaustufe II) erweist sich die Modellierung der Kompetenz als alters- bzw. entwicklungsstandunabhängig: Bei der Frage „Was bedeutet die Geschichte als Ganzes/die Stelle im Werk/das Handeln von Figur X?“ sind sowohl unerfahrenere wie bereits fortgeschrittenere Rezipient*innen auf dieselben kognitiven Operationen angewiesen. Zugleich bestimmen die Anforderungsstrukturen literarischer Werke – kurz die Textkomplexität – wie auch die bestehenden Fähigkeiten der Rezipient*innen darüber, in welchem Maße die Kompetenz zur Sinndeutung zu Tage treten kann. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, werden die Fähigkeiten unerfahrener Rezipient*innen im Modell mit einem feineren Raster betrachtet, wobei die Modellierung der literarischen Sinndeutung grundsätzlich unverändert bleibt.

4.3.2 | Entwicklungsstufenverlauf von Sinndeutungsprozessen

Um die Ausprägung der literarischen Grundkompetenzen in ihren einzelnen Verstehensniveaus präziser zu erfassen, wird das Verstehen jeder Niveaustufe im Rahmen des BOLIVE-Modells nochmals genauer mithilfe konkreter, aufeinander aufbauender Durchdringungsstufen ausdifferenziert. Diese ermöglichen die gleichsam empirisch wie schulpraktisch bedeutsame Diagnose des genauen Verstehensstandes einer Rezipient*in, indem Verstehensäußerungen auf einer mehrstufigen Skala eingeordnet werden. Diese ist an Plausibilitätskategorien orientiert und somit auf alle literarischen Gegenstände anwendbar. Sie zeigt an, welche Kompetenzausprägung eine/ein Rezipient*in bereits erreicht hat und welche Entwicklungsschritte als nächstes ausgeprägt werden sollten, um das literarische Verstehen weiter auszubauen. Ziel ist es, die Fähigkeiten der Rezipient*innen zu bestimmen, einen eigenen Deutungshorizont für ein Werk zu entwickeln, ungeachtet dessen ob dieser sich an konventionalisierten Mustern orientiert oder umfassend eigene Wege findet. Für Literaturvermittlungsprozesse bedeutet dies, dass die Durchdringungsstufen im Sinne einer Heuristik der nächsten Stufe als ein Entwicklungsstufenmodell des jeweiligen Verstehensprozesses fungieren können, um die Bedürfnisse von Rezipient*innen genau zu erfassen und Vermittlungssettings auf diese abzustimmen. Vor dem Hintergrund der unterschiedlich ausgeprägten Erfahrungen bzw. Könnensstände im Umgang mit literarischen Werken differenziert das BOLIVE-Modell unterschiedliche Durchdringungsstufenverläufe für Primar- und Sekundarstufenlernende. Diese unterscheiden sich jedoch nicht in ihrer grundsätzlichen Anlage, sondern lediglich – wie zuvor ausgeführt – in der Betrachtungstiefe, sodass im Rahmen der sekundarstufenspezifischen Modellierung komplexere Prozesse in

Gänze betrachtet werden, während die primarstufenspezifische Modellierung insbesondere die Analyse anfänglicher Verstehensäußerungen in den Blick nimmt und auch Mikropartikel zu einzelnen Bereichen aufgreift (vgl. u. a. König, 2020, S. 71; Boelmann & König, 2021, S. 94; König, 2022).

Bezüglich der Erfassung literarischer Sinndeutungsprozesse gestalten sich die Durchdringungsstufenverläufe – zunächst hinsichtlich der Sekundarstufenmodellierung – wie folgt:

| | | |
|-----------------------------------|---|--|
| | 5 | begründete Auslegung einer Deutungshypothese unter Einbezug der Erzählung und der Erzählinstanz zur Entwicklung von Sinnangeboten unter Prüfung mehrdeutiger Hypothesen |
| Durchdringungsstufen Niveau II | 4 | einfache Auslegung einer Deutungshypothese unter Einbezug der Erzählung und der Erzählinstanz zur Entwicklung von Sinnangeboten |
| Durchdringungsstufen Niveau I | 3 | begründete Benennung des übergeordneten Deutungshorizonts unter vollständiger Verknüpfung verschiedener Grund-/Teilkompetenzen bzw. mit Übertragungsleistung durch Inbeziehungsetzung mit für die Benennung relevanten Textinformationen |
| | 2 | generalisierende Benennung des übergeordneten Deutungshorizonts unter partieller Verknüpfung verschiedener Grund-/Teilkompetenzen bzw. mit Übertragungsleistung durch punktuellen Inhaltsbezug |
| | 1 | generalisierende Benennung des übergeordneten Deutungshorizonts (bspw. Themen der Erzählung) |
| | 0 | unzureichende/keine Darstellung |

Abb. 7: Durchdringungsstufen der Sekundarstufenmodellierung (Boelmann & König, 2021, S. 86)

Den ersten Schritt bei der Ausprägung literarischer Sinndeutungsprozesse stellt die **generalisierende Benennung übergeordneter Deutungshorizonte** dar (Durchdringungsstufe 1). Zu Beginn des Verstehensprozesses äußern Rezipient*innen so beispielsweise Themen, die übergeordnet auf die Gesamterzählung zutreffen. Bezüglich Kafkas *Der Proceß* könnten Lernende so beispielsweise benennen, dass es sich um eine Geschichte über Gerechtigkeit, das Verhältnis von Obrigkeit und Individuum, Staat und Bürger etc. handelt. Auf der ersten Durchdringungsstufe werden die genannten Themen jedoch noch nicht begründet oder an den Gegenstand angebunden, sondern lediglich benannt.

Der nächste Schritt stellt daher eine **erste Anbindung des benannten Deutungshorizonts** an die Erzählung dar, indem partielle Verknüpfungen zwischen verschiedenen Grundkompetenzen vorgenommen und miteinbezogen werden (Durchdringungsstufe 2). Lernende führen hier u. a. erste inhaltliche Punkte einer Geschichte an (etwa zum Handlungs- und Figurenverstehen), ohne diese jedoch konkret verorten oder auf das Textganze übertragen zu können. Bezogen auf Kafkas Werke wären hier Äußerungen möglich wie „Das sieht man an K.s Verhalten.“, oder „Es ist unmöglich, wie die alle mit ihm umgehen.“, denkbar, wenngleich direkt deutlich wird, dass diese hinsichtlich ihrer Plausibilität noch weiter ausgebaut werden können. Dies ist die weiterführende Aufgabe und Teil der dritten Durchdringungsstufe: Hier werden all jene Verstehensprozesse abgebildet, die bereits eine **begründete** und nicht mehr nur eine generalisierende **Benennung eines übergeordneten Deutungshorizonts** erkennen lassen und sich dabei eindeutig auf verschiedene Grundkompetenzen bzw. ihre Verbindung zueinander beziehen

(Durchdringungsstufe 3). Schüler*innen, die sich auf einzelne Textstellen, wie – um im Beispiel Kafkas zu bleiben – die Gerichtsszenen, beziehen, die sich wiederholenden Handlungsmuster anführen oder ihre Analyse der Hauptfigur K. integrieren, sind beispielsweise dieser Stufe zuzuordnen.

Während die ersten drei Durchdringungsstufen den Aufbau der *Synthese* kompetenzübergreifender Strukturen in den Blick nehmen, fokussieren die Durchdringungsstufe 4 und 5 die konkrete Anwendung der zuvor entwickelten *Deutungshorizonte*: Der erste Schritt der zweiten Niveaustufe stellt dabei die **Auslegung einer Deutungshypothese unter Einbezug von Erzählung und Erzählinstanz** dar, anhand derer Sinnangebote, Intentionen und Wirkungsabsichten abgeleitet werden (Durchdringungsstufe 4). Lernende beziehen sich hinsichtlich des „Prozeß“ bspw. auf unterschiedliche Gestaltungsstrukturen, bringen die Dramaturgie mit dem anfänglichen Unglauben, Widerstand und anschließender Resignation K.s und der damit verbundenen sprachlichen Gestaltung Kafkas in Verbindung. Darauf aufbauend wird im zweiten Entwicklungsschritt die **Deutungshypothese begründet ausgebaut und die eigene entwickelte Deutung um vielfältige Deutungshypothesen erweitert** (Durchdringungsstufe 5). Sind Schüler*innen beispielsweise in der Lage, nicht nur eine These hinsichtlich des Werks zu entwickeln, sondern Alternativen zu generieren und gegeneinander abzuwägen, stellt diese eine bereits ausgeprägte Verstehenstiefe dar.

Ähnlich und dennoch den anfänglichen Deutungsprozess verstärkt in den Blick nehmend, gestaltet sich der primarstufenspezifische Durchdringungsstufenverlauf, der als ein feineres Raster der zuvor dargestellten Modellierung verstanden werden kann (vgl. Abb. 8).

Der erste Schritt bildet – ähnlich wie bei der Sekundarstufenmodellierung – die erste generalisierende **Benennung eines übergeordneten Deutungshorizontes** (Durchdringungsstufe 1). Kinder benennen beispielsweise ein Thema, das ihrer Meinung nach zur Geschichte passt, sie allerdings noch nicht begründen oder konkret anbinden können. Bezüglich der Geschichte des Gröffelo wären beispielsweise generalisierende Äußerungen denkbar, die auch auf Nachfrage ohne Begründungen bleiben, wie „Es geht um Mutigsein!“, „Es geht ums Überlisten!“ oder „Es geht darum, was es gibt und was es nicht gibt.“ Der nächste Schritt stellt die **Begründung** der eigenen Themennennung dar, die noch nicht an den literarischen Gegenstand angebunden wird, sich aber zumeist an eigenen Erlebnissen und Erfahrungen orientiert (Durchdringungsstufe 2). Lernende könnte so zum Beispiel anführen, dass sie in Bezug auf die Geschichte von Maus und Gröffelo auch schon einmal mutig waren, eine List vorgetäuscht haben oder überlegen, ob es Dinge, die sie sich ausdenken, gibt, oder aber eben nicht. Die dritte Durchdringungsstufe zeichnet sich indessen durch die **Anbindung des übergeordneten Deutungshorizontes an den literarischen Gegenstand** aus (Durchdringungsstufe 3). Zu Beginn umfasst die Anbindung lediglich einzelne Textpassagen oder –abschnitte. Mit zunehmender Kompetenzausprägung gelingt es den Kindern bereits, den literarischen Gegenstand in Gänze miteinzubeziehen (Durchdringungsstufe 4). In Bezug auf den „Gröffelo“ könnten Rezipient*innen so anfänglich noch die einzelnen Begegnungen der Maus mit ihren Fressfeinden Fuchs, Eule und Schlange anführen, bevor sie ihre Deutung anhand des kompletten Wegs durch den Wald und die damit verbundenen Erlebnisse begründen.

| | | |
|-----------------------------------|---|--|
| | 7 | Anbindung der Deutungshypothese an außertextuelle Referenzsysteme (z. B.: eigene Lebenswelt) vor dem Hintergrund einer begründeten Benennung des übergeordneten Deutungshorizonts (bspw. Themen der Erzählung) mit konkreter Begründung und punktuelltem Einbezug einzelner Textabschnitte sowie erster Übertragungsleistung auf das Textganze und Abwägung von Alternativhypothesen |
| | 6 | Entwicklung einer ersten Deutungshypothese des literarischen Gegenstands vor dem Hintergrund einer begründeten Benennung des übergeordneten Deutungshorizonts (bspw. Themen der Erzählung) mit konkreter Begründung und punktuelltem Einbezug einzelner Textabschnitte sowie erster Übertragungsleistung auf das Textganze und Abwägung von Alternativhypothesen |
| Durchdringungsstufen Niveau II | 5 | Entwicklung einer ersten Deutungshypothese des literarischen Gegenstands vor dem Hintergrund einer begründeten Benennung des übergeordneten Deutungshorizonts (bspw. Themen der Erzählung) mit konkreter Begründung und punktuelltem Einbezug einzelner Textabschnitte sowie erster Übertragungsleistung auf das Textganze |
| Durchdringungsstufen Niveau I | 4 | begründete Benennung des übergeordneten Deutungshorizonts (bspw. Themen der Erzählung) mit konkreter Begründung und punktuelltem Einbezug einzelner Textabschnitte sowie erster Übertragungsleistung auf das Textganze |
| | 3 | begründete Benennung des übergeordneten Deutungshorizonts (bspw. Themen der Erzählung) mit konkreter Begründung und punktuelltem Einbezug einzelner Textabschnitte |
| | 2 | generalisierende Benennung des übergeordneten Deutungshorizonts (bspw. Themen der Erzählung) mit einfacher Begründung, aber noch ohne Inhaltsbezug |
| | 1 | generalisierende Benennung des übergeordneten Deutungshorizonts (bspw. Themen der Erzählung) noch ohne Begründung oder Inhaltsbezug |
| | 0 | unzureichende/keine Darstellung |

Abb. 8: Durchdringungsstufen der Primarstufenmodellierung (Boelmann & König, 2021, S. 128)

Während die ersten vier Durchdringungsstufen noch die Synthese einzelner Verstehensbereiche in den Blick nehmen, stellt die nächste Durchdringungsstufe den Übergang zur Aufstellung erster kohärenter Deutungen dar (Übergang Niveaustufe II): Im nächsten Entwicklungsschritt gelingt es kindlichen Rezipient*innen, eine erste Deutungshypothese zu entwickeln, die über die Benennung eines Themas hinausgeht und **vielfältige Gestaltungsstrukturen des Gegenstandes** miteinbezieht (Durchdringungsstufe 5). Kinder beziehen so beispielsweise nicht nur die lineare Handlungsstruktur des „Grüffelo“ mit ein, sondern setzen diese in Beziehung zu den auftretenden Figuren, grenzen diese voneinander ab oder finden Ähnlichkeiten in den sprachlichen Repräsentationen wieder. Anschließend wird der aufgestellte Deutungshorizont hinsichtlich **alternativer Deutungsmöglichkeiten** geweitet, die abgewogen und reflektiert werden (Durchdringungsstufe 6). Bezüglich eines konkreten literarischen Gegenstands entwickeln Kinder damit nicht nur eine plausible Deutung, sondern sind in der Lage, diese gegen andere abzuwägen. Haben Rezipient*innen diese Stufe erreicht, gilt es im letzten Schritt, die eigene Deutung hinsichtlich außertextueller Referenzsysteme zu abstrahieren und in Bezug auf die **eigene Lebenswelt** zu kontextualisieren (Durchdringungsstufe 7). Im Gegensatz zu anfänglichen Lebensweltbezügen oder Erfahrungen auf Durchdringungsstufe 2 werden diese konkret mit der Geschichte verbunden und dienen als Anreicherung bzw. Übertragung der eigenen Deutung.

5 | Fazit und Ausblick

Auch die Outputorientierung im Literaturunterricht hat nicht zu einer vermittlungstechnischen Abkehr von vorgegebenen monothematischen Deutungshorizonten geführt, die den Schüler*innen die eigenständige und sinnsuchende Auseinandersetzung mit literarischen Texten regelrecht abtrainiert haben. Um die lebensweltliche und kulturelle Legitimation des Literaturunterrichts zu stärken, muss ein Umdenken hin zu einer Vermittlungspraxis stattfinden, die die Schüler*innen die Gratifikationen eines Umgangs mit kulturellen, ästhetischen Erzeugnissen erfahren lässt. Hierzu kann die Orientierung an der Plausibilität von Analysen wie Sinndeutungsprozessen einen wichtigen Beitrag leisten, da diese der Polyvalenz literarischer Gegenstände und den individuellen Zugängen der Rezipient*innen gerecht wird. Hierfür empfiehlt sich eine Orientierung an Aufgabenformaten, die fundierte, eigene Sinndeutungen vor dem Hintergrund der Lebenswelt der Schüler*innen ermöglichen und deren Güte mittels Plausibilitätskategorien beurteilen: Diese müssen die individuelle Auseinandersetzung von Schüler*innen mit literarischen Gegenständen befördern und ihnen Räume geben, eigene Deutungen zu entwickeln und sie diskursiv auszuschärfen. Eine solche Herangehensweise könnte den Weg von einem als vergleichsweise beliebig wahrgenommenen Lernmedium zurück zu einer ästhetisch und kulturell relevanten Instanz in der Identitätsentwicklung junger Lernender bereiten.

4 | Literatur

Primärliteratur

Donaldson, J. & Scheffler, A. (1999). *Der Grüffelo*. Beltz & Gelberg.

Fontane, T. (1896/1994). *Effi Briest*. Saur.

Kafka, F. (1925/1995). *Der Proceß*. Reclam.

Lehr- und Lernmittel

Bäuerle, S. (Hrsg.) (2019). *Klartext 9. SprachLesebuch Deutsch. Differenzierte Ausgabe Baden-Württemberg*. Westermann.

Becker-Binder, C. & Schurf, B. (Hrsg.) (2009). *Deutschbuch 5. Sprach und Lesebuch für Realschulen Baden-Württemberg*. Cornelsen.

Brand, T. (2019). *Effi Briest. Textanalyse und Interpretation mit ausführlicher Inhaltsangabe und Abituraufgaben mit Lösungen*. Bange.

Gräff, W. (2018). *Klett Lektürehilfen Franz Kafka „Der Proceß“*. Interpretationshilfe für Oberstufe und Abitur. Klett.

Große, W. (2006). *Lektüreschlüssel. Franz Kafka „Der Proceß“*. Reclam.

Krischel, V. (2015). *Königs Erläuterungen: Textanalyse und Interpretation zu Kafka „Der Proceß“*. Alle erforderlichen Infos für Abitur, Matura, Klausur und Referat plus Musteraufgaben mit Lösungen. Bange.

Pelster, T. (2018). *Theodor Fontane. Effi Briest. Reclam Lektüreschlüssel XL*. Reclam.

Sekundärliteratur

- Abraham, U. (2021). Man kann nicht nicht interpretieren. Deutungsvermutungen im Alltag und im Deutschunterricht. In: *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*. 45 (1), 11–21.
- Abraham, U. & Knopf, J. (2014). *Bilderbücher*. Schneider Hohengehren.
- Boelmann, J. M. (2015). *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen*. kopaed.
- Boelmann, J. M. (2017). Unproduktive Denkrahmen – Zur Schwierigkeit, literarische Kompetenz zu messen. In: C. Dawidowski & A. R. Hoffmann (Hrsg.), *Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte*. (S. 289–310). Peter Lang.
- Boelmann, J. M. & König, L. (2021). *Literarische Kompetenzen messen, literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell*. Schneider.
- Dannecker, W. (2012). *Literarische Texte reflektieren und bewerten – zwischen theoretischer Modellierung und empirischer Rekonstruktion am Beispiel einer empirischen Untersuchung mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II*. WVT.
- Dawidowski, C. (2016): *Literaturdidaktik Deutsch*. Ferdinand Schöningh.
- Dawidowski, C. (2018). *Ko-Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe*. Abschlussbericht zum Projekt DA 1498/2–2. <https://lidios.files.wordpress.com/2020/09/abschlussbericht-da-14982-2.pdf> [01.11.2024].
- Dawidowski, C., Hoffmann, A. R., Stolle, A., unter Mitarbeit von Meier, C. & Wolff, J. (2019). *Ko-Konstruktion von literarischer Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe*. Peter Lang.
- Ehlers, S. (2017). *Der Roman im Deutschunterricht*. Schöningh.
- Erikson, E. H. (1950/1982). *Kindheit und Gesellschaft*. Klett-Cotta.
- Frederking, V. (2010). Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. In: M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht. Teil 1: Geschichte und Entwicklung, Konzeptionelle und empirische Grundlagen*. (S. 324–380). Schneider Hohengehren.
- Frederking, V. (2022). Literarische Verstehenskompetenz erfassen und fördern. In: S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht*. (S. 146–177). Beltz.
- Frederking, V., Brüggemann, J. & Hirsch, M. (2016). Das Fünfdimensionale Literary Literacy-Modell und seine interdisziplinären Implikationen am Beispiel der Geschichtsdidaktik. In: K. Lehmann, M. Werner & S. Zabold (Hrsg.), *Historisches Denken jetzt und in Zukunft*. (S. 211–234). LIT.
- Frederking, V., Meier, C., Henschel, S. & Roick, T (2012). Literarästhetische Textverstehenskompetenz und fachliches Wissen. Möglichkeiten und Probleme domänenspezifischer Kompetenzforschung. In: I. Pieper, Irene & D. Wieser (Hrsg.), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. (S. 237–258). Peter Lang.
- Frederking, V., Meier, C., Roick, T., Steinhauer, L., Stanat, P. & Dickhäuser, O. (2009). Literarästhetische Urteilskompetenz erfassen. In: A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Literalität: Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. (S. 165–180). Beltz.
- Frederking, V. (Hrsg.) (2008). *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler.
- Frickel, D. A. (2019). Lernhilfen: Literatur. In: T. von Brand & F. Radvan (Hrsg.), *Handbuch. Lehr- und Lernmittel für den Deutschunterricht. Bestandsaufnahmen und didaktische Reflexionen*. (S. 90–100). Klett Kallmeyer.

- Genette, G. (1994). *Die Erzählung*. Fink.
- Hamann, E. (1981): *Theodor Fontane: Effi Briest. Interpretationen*. Oldenbourg.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. A. C. (2020). *The Purposes of Education*. Routledge.
- Heizmann, F. (2018). *Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur*. Schneider Hohengehren.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Kallmeyer.
- Kahlert, J. (2016). *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. Julius Klinkhardt.
- Kammler, C. (2006). Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand. In: C. Kammler (Ed.), *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. (S. 7–23). Klett.
- Kammler, C. (2013). Literarische Kompetenzen beschreiben, beurteilen und fördern. In: H. Rösch, (Ed.), *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht*. (S. 197–214). Fillibach.
- Kegan, R. (1982). *Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben*. Kindt.
- Kepser, M. & Abraham, U. (2016). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Erich Schmidt.
- Klieme, E. et al. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. In: BMBF (Hrsg.). *Bildungsreform Band 1*. BMBF.
- Klossek, J. (2015). *Diagnose, Modellierung und Förderung literarischer Kompetenz am Beispiel der Teilkompetenz „Charaktere“*. LIT.
- KM BW (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) (2023). *Beurteilungs- und Korrekturrichtlinien für die Abiturprüfung an den allgemein bildenden Gymnasien gültig für die Abiturprüfung 2023*. [https://rp.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/RP-Internet/Karlsruhe/Abteilung_7/Referat_75/ DocumentLibraries/Documents/Mathematik/Abi_2023/02_Ma_2023 Beurteilungs-und-Korrekturrichtlinienerlass.pdf](https://rp.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/RP-Internet/Karlsruhe/Abteilung_7/Referat_75/DocumentLibraries/Documents/Mathematik/Abi_2023/02_Ma_2023_Beurteilungs-und-Korrekturrichtlinienerlass.pdf) [01.11.2024].
- KM BW (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) (2024). *Beurteilungs- und Korrekturrichtlinien für die Abiturprüfung an den allgemein bildenden Gymnasien gültig für die Abiturprüfung 2024*. [https://km.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-km/intern/PDF/Da-teien/Gymnasium/Dokumente_Abitur/Abitur_2024/ANL_3 Beurteilungs- und Korrekturrichtlinienerlass_2024_Stand_2022-07-05.pdf](https://km.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-km/intern/PDF/Da-teien/Gymnasium/Dokumente_Abitur/Abitur_2024/ANL_3_Beurteilungs- und Korrekturrichtlinienerlass_2024_Stand_2022-07-05.pdf) [01.11.2024].
- Köhnlein, W. (2012). *Sachunterricht und Bildung*. Julius Klinkhardt.
- König, L. (2020). *Fiktionswahrnehmung als Grundlage literarischen Verstehens. Eine empirische Studie über den Zusammenhang von Fiktionsverstehen und literarischer Grundkompetenz*. Hohengehren.
- König, L. (2022). „Dafür sind die noch zu klein!“ – Literarische Verstehensprozesse von Primarstufenschülerinnen und -schülern empirisch diagnostizieren. In: H. Heimböckel & J. Pavlik (Hrsg.), *Ästhetisches Verstehen und Nichtverstehen. Aktuelle Zugänge in Literatur- und Mediendidaktik*. (S. 207–238). transcript.

- Köster, J. (2021). Interpretationsaufgaben in Lern- und Leistungssituationen. Kritik und Potenzial. In: *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*. 45 (1), 33–42.
- Köster, J. & Matuschek, S. (2019). 11 Thesen zum Literaturunterricht. In: *Didaktik Deutsch*, 47, 23–27.
- Kultusministerkonferenz (2002). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch*. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/allg_Schulwesen/epa_deutsch.pdf
- Ludwig, J. (2005). Modelle subjektorientierter Didaktik. In: *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2005(1): Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung*, 75–80.
- Martinez, M. & Scheffel, M. (2005). *Einführung in die Erzähltheorie*. C.H. Beck.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2022). *KIM-Studie 2022*. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. <https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2022/>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019). Abiturprüfung 2019. D LK. <https://fragdenstaat.de/dokumente/1379/> [01.11.2024].
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019). Abiturprüfung 2019. D GK. <https://fragdenstaat.de/dokumente/1375/> [01.11.2024].
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2023). Abiturprüfung 2023. D LK. <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/get-file.php?file=5482> [01.11.2024].
- Nies, M. (2013). Explizite und implizite Textdeutungen verstehen. In: A. Schilcher & M. Pissarek (Hrsg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. (S. 63–86). Schneider Hohengehren.
- Nünning, A. & Nünning, V (2010). *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Ansätze, Grundlagen, Modellanalysen*. Metzler.
- Odendahl, J. (2018). *Literarisches Verstehen Grundlagen und didaktische Perspektiven*. Peter Lang.
- Piaget, J. (1966/1986). *Die Psychologie des Kindes*. dtv.
- Pieper, I. & Wieser, D. (Hrsg.) (2012). *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. Peter Lang.
- Ritter, M. (2019a). *Deutschdidaktik Primarstufe. Eine Einführung in die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem sprachlichen und literarischen Lernen in der Grundschule*. Schneider Hohengehren.
- Ritter, M. (2019b). Literarisches Lernen in der Grundschule. Zwei empirische Studien im Vergleich. In: *Didaktik Deutsch*, 46, 128–132.
- Schmid, W. (2014). *Elemente der Narratologie*. de Gruyter.
- Spinner, K. H., Pompe, A. & Ossner, J. (2016). *Deutschdidaktik Grundschule. Eine Einführung*. Erich Schmidt.
- Spinner, K. H. (2005). *Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I*. Schneider Hohengehren.
- Standke, J. (2019). Interpretationen für den Literaturunterricht. In: T. von Brand & F. Radvan (Hrsg.), *Handbuch. Lehr- und Lernmittel für den Deutschunterricht. Bestandsaufnahmen und didaktische Reflexionen*. (S. 302–319). Klett Kallmeyer.
- Stark, T. (2010). Lautes Denken in der Leseprozessforschung. Kritischer Bericht über eine Erhebungsmethode. In: *Didaktik Deutsch*, 15 (29), 58–83.

- Steinbach, G. (2018): *Interpretationen Deutsch. Theodor Fontane: Effi Briest*. Beck.
- Stiller, T. (2017). *Literarästhetische Verstehenskompetenz in der Grundschule*. Schneider Hohengehren.
- Stolle, A. (2017). *Deutungsmuster von Lehrpersonen im Literaturunterricht der Oberstufe*. Peter Lang.
- von Brand, T. & Radvan, F. (Hrsg.) (2019). *Handbuch Lehr- und Lernmittel für den Deutschunterricht. Bestandsaufnahmen, Analysen und didaktische Reflexionen*. Klett Kallmeyer.
- Wieser, D. (2016). Wissen und literarisches Lernen – zwischen Takt und Merkkästen. In: T. Möbius & M. Steinmetz (Hrsg.), *Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte*. (S. 43–60). Peter Lang.
- Wildemann, A. & Vach, K. (2013). *Deutsch unterrichten in der Grundschule. Kompetenzen fördern, Lernumgebungen gestalten*. Klett Kallmeyer.
- Winkler, I. (2011). *Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften*. Springer.
- Witte, J. (2022). *Leserhaltungen im Übergang von der Schule an die Universität. Eine qualitative Längsschnittstudie*. Peter Lang
- Zabka, T. (2005). *Pragmatik der Literaturinterpretation*. Niemeyer.
- Zabka, T. (2021a). Interpretieren als Handeln – literaturdidaktische Reflexionen. In: *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 45 (1), 22–32.
- Zabka, T. (2021b). Aspekte von Interpretationskompetenz und deren Vermittlung im literaturwissenschaftlichen Grundstudium und Propädeutikum. In: *Philologie im Netz, Beiheft 27*, (S. 4–12).
- Zabka, T. (2022). Kann eine literaturgeschichtliche Interpretation dem einzelnen Text gerecht werden? In: D. Wrobel (Ed.). *Gestaltungsraum Deutschunterricht*. (S. 41-49). Schneider Hohengehren.

Mark-Oliver Carl

Geschichtsbilder und Kontextualisierungen literarischer Texte

Ein Vergleich von Laut-Denk-Daten von Schüler*innen und Studierenden mit Unterrichtsmaterialien zu Heinrich Böll und Bertolt Brecht

Abstract

Die Kontextualisierung literarischer Texte im Rückgriff auf vergrößernde Geschichtsbilder ist sowohl in die Kritik wissenschaftlicher Literaturgeschichtsdidaktik geraten als auch von Seiten der Bildungsadministration curricular nicht länger vorgesehen. Dennoch sind Geschichtsbilder ebenso gesellschaftlich allgegenwärtig wie auch kontextualisierende Auseinandersetzungen mit literarischen Texten. Der vorliegende Beitrag stellt zwei empirische Studien gegenüber, die sich Kontextualisierungspraktiken und ihren zugrunde liegenden kognitiven Ressourcen zuwenden: Zum einen rekonstruierte eine Laut-Denk-Studie die Gestalt der Geschichtsbilder von Schüler*innen zehnter Klassen und Lehramts-Studierenden im Fach Deutsch sowie deren Funktion für die mentale Kontextmodellierung zu literarischen Kurzprosatexten von Böll und Brecht. Zum anderen wurden Unterrichtsmaterialien zu denselben Autoren auf ihren Umgang mit Geschichtsbildern hin analysiert. Der Vergleich lenkt den Blick darauf, dass die (Noch-)Nicht-Expert*innen zu Kontextualisierungen überhaupt nur fähig waren im Rückgriff auf vergrößernde, fortschrittoptimistische universale Geschichtsbilder, während sich in neueren Unterrichtsmaterialien zwar Ansätze zur Reflexion partikularer, fachbezogener Geschichtsbilder finden, die allerdings nicht an solchen allgemeineren und universellen Geschichtsbildern ansetzen, wie sie sich in den Laut-Denk-Protokollen der fortgeschrittenen Lernenden finden.

Keywords

Literarische Rezeptionsforschung, Unterrichtsmaterialforschung, mentale Modelle, Geschichtsbilder, Literaturgeschichte

Abstract

Contextualising literary texts through simplifying schemata of historical developments has been both targeted by scholarly criticism and sidelined by curricular reforms. Nevertheless, such schemata are as omnipresent in society as contextualisations of literary texts based on them. This article juxtaposes two empirical studies which investigated practices of contextualization and their underlying cognitive resources: Study A reconstructed cultural meta-models of historical developments and their function for contextualisations of literary texts by Böll and Brecht in while-reading think-aloud protocols of tenth-grade pupils and L1 teacher students. Study B analysed teaching material focusing on the same two authors with regard to how they drew on cultural meta-models of historical developments. The comparison sheds light on how the novices were only able, if at all, to contextualise the literary texts through recourse to cultural meta-models of universal historical progress, whereas especially newer teaching material aims at critical reflections of simplifying views on historical literary contexts, but these views do not correspond to the schemata shown by the advanced learners in the think-aloud study.

Keywords

Literary Reading Research, Teaching Resources Research, Mental Models, Literary History, Frames

1 | Einleitung

Literarische Texte vor dem Hintergrund von Wissen und Vorstellungen über vergangene Zeiten und den Verlauf der Geschichte zu deuten, ist eine gängige soziale Praxis. Sie findet im klassischen Print-Feuilleton ebenso statt wie in seinen neueren digitalen Varianten; zahlreiche im weitesten Sinne hermeneutische literaturwissenschaftliche Denkschulen betreiben und methodisieren das Kontextualisieren, und auch im Literaturunterricht wird es schon seit seiner Institutionalisierung vor allem in den höheren Jahrgangsstufen eingeübt.

Im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts wuchs die Kritik vor allem an einer mit schulischen Kontextualisierungspraxen verbundenen Vermittlung fragwürdig gewordener Geschichtsbilder durch Curricula und Lehrmaterialien (für einen Überblick vgl. Korte, 2012) und an einer Passivierung der Schüler*innen durch hieraus resultierende Vereindeutigungen polyvalenter literarischer Texte im Literaturgeschichtsunterricht (vgl. Nutz, 1995). Als Resultat dieser Kritik, aber auch als Nebenwirkung der Kompetenzorientierung, ist der explizite curriculare Stellenwert literarhistorischen Lernens zurückgenommen worden (vgl. Kónya-Jobs, i. V.).

Dennoch zielen zumindest viele Formate und inhaltliche Vorgaben zu den Abiturprüfungen noch immer auf (literar-)historische Kontextualisierungsleistungen, Lehr- und Unterrichtsmaterialien liefern weiterhin oft historische Informationen zur Kontextualisierung literarischer Texte und Lehrpersonen bemessen solchem Wissen beträchtliche Bedeutung zu (vgl. Kónya-Jobs, i. V.). Wie und in welchem Ausmaß der Erwerb kontextualisierender Lektürepraxen von Schüler*innen hierdurch geprägt wird, ist bisher empirisch kaum untersucht worden. Insbesondere die Passung zwischen den eigenen Vorwissensbeständen, auf die Lernende beim kontextualisierenden Verstehen zurückgreifen können, und dem neuen Wissen, das ihnen im Unterricht angeboten wird, wurde bisher noch nicht untersucht.

Diese Lücke versucht der folgende Beitrag zu schließen. Er greift dabei einerseits auf meine Habilitationsstudie (im Folgenden: Studie 1) zurück, in der Schüler*innen zehnter Klassen und Lehramts-Studierende u. a. Texte von Böll und Brecht lasen und dabei laut dachten, woraufhin ich in einer Qualitativen Inhaltsanalyse (QIA) der Laut-Denk-Protokolle die Strukturen des aktivierte Vorwissens und ihre Funktion für den Aufbau mentaler Kontextmodelle rekonstruierte. Andererseits bezieht er Ergebnisse einer kleineren Dokumentenanalyse (im Folgenden: Studie 2) ein, bei der Unterrichtsmodelle zu den beiden Autoren (Böll und Brecht), ebenfalls mit Hilfe der QIA, mit Blick auf das dargebotene geschichtliche Wissen und die Bezugnahme auf Geschichtsbilder untersucht wurden. Die Befunde beider Studien werden abschließend aufeinander bezogen.

Der politisch relevante Praxisbezug dieses Beitrages besteht damit in der Rekonstruktion unterschiedlicher Faktoren, die den Kontextualisierungshandlungen von Akteur*innen im „Kulturraum“ (vgl. Meier & Emmersberger in diesem Band) Literaturunterricht zugrunde liegen. Diese Faktoren werden im vorliegenden Fall konzeptuell näher bestimmt als unterschiedliche Geschichtsbilder, die miteinander verglichen und zueinander in Beziehung gesetzt werden können, sowie Formen des Umgangs mit ihnen. Die Rekonstruktion der Geschichtsbilder von Schüler*innen erzeugt professionsrelevantes fachdidaktisches Wissen, mit Hilfe dessen Lehrpersonen Verstehensschwierigkeiten von Schüler*innen antizipieren sowie problematische und unterkomplexe Geschichtsbilder herausfordern und zur Weiterentwicklung treiben können. Die Rekonstruktion des Umgangs mit Geschichtsbildern in Unterrichtsmodellen und -materialien

erzeugt ebenfalls professionsrelevantes fachdidaktisches Wissen, weil sie durch Relationierung zum rekonstruierten Schüler*innenwissen Kriterien für die Auswahl und Anpassung von Lernmaterialien liefert, die für das Ziel der Anknüpfung an und Weiterentwicklung von ebenjenem Schüler*innenwissen geeignet erscheinen. Die Rekonstruktion der Geschichtsbilder von Lehramts-Studierenden liefert schließlich hochschuldidaktisch relevantes Wissen, inwiefern angehende Lehrpersonen die Geschichtsbilder von Schüler*innen teilen und inwiefern sie bereits über reflektiertere Vorstellungen verfügen, die sie zu „begründbaren Entscheidungen“ (Ossner 2016, S.153) im Umgang mit Lehrmaterialien, literarischen Texten und Schüler*innenreaktionen befähigen.

Am Beginn der folgenden Untersuchung steht die begrifflich-theoretische Klärung des Konstrukts „Geschichtsbild“.

2 | Geschichtsbilder und der deutschsprachige Literaturunterricht

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit „Geschichtsbildern“ ist seit den 1950ern ein Gegenstand der Geschichtsdidaktik. Wurde der Begriff zunächst in West- und Ostdeutschland normativ und positiv gebraucht und meinte eine anschauliche Vermittlung der den jeweils dominanten Weltanschauungen folgenden Vorstellungen von historischen Zeitabschnitten, historischem Wandel und seinen Ursachen (vgl. Demantowsky, 2006, S. 70), so etablierte sich ab den 1970ern in der westdeutschen Geschichtsdidaktik eine kritische Perspektive auf ideologische Geschichtsbilder (vgl. Demantowsky, S. 71). Seit den 1980ern wurden die tatsächlich vorfindlichen Geschichtsbilder von Schüler*innen (und später auch Lehrpersonen) in empirisch-geschichtsdidaktischen Studien untersucht (vgl. von Borries, 1988; Nitsche, 2016). Demantowsky definiert Geschichtsbilder im Rückgriff auf diesen Forschungsstand als:

das stabilisierte Gefüge der reflektierten oder auch unreflektierten historischen Vorstellungen einer Person oder einer Gruppe [...] ein mehr oder minder fixer Bestand vermeintlich sicheren historischen Wissens. [...] G. dienen der vereinfachten Orientierung in der Zeit und der Stabilisierung von Identität. [...] Sie sind durch individuelle und soziale Erfahrung [...] sowohl revisionsfähig als auch instrumentalisierbar (Demantowsky, 2006, S. 70).

Aus kognitionspsychologischer Perspektive lassen sich Geschichtsbilder in zweierlei Richtungen abgrenzen: Einerseits sind sie ganzheitlicher, subjektiver und heuristisch wirksamer als propositionales Wissen über historische Daten und Fakten. Andererseits sind sie „unmittelbarer, naiver und stärker als das auf Reflexion und Diskussion angewiesene Geschichtsbewusstsein“ (Gerasch, 1997, S. 22, vgl. Jeismann, 1989, S. 41). Mit Blick auf ihre Inhalte unterscheidet Jeismann (2002) zwischen universellen und partikularen Geschichtsbildern: Partikulare Geschichtsbilder beziehen sich auf die Geschichte einzelner Gruppen (z. B. nationale Geschichtsbilder), wohingegen universale Geschichtsbilder Vorstellungen von der Welt- und Menschheitsgeschichte im Allgemeinen (oder bestimmten Abschnitten oder Triebkräften derselben) umfassen. Mit Bezug auf die in Geschichtsbildern enthaltenen Vorstellungen von den Triebkräften historischer Entwicklungen differenziert Ritsert (2016) u. a. zwischen teleologischen, zyklischen und individualbiographiebezogenen Geschichtsbildern.

Es lässt sich unschwer erkennen, dass vor allem dem Literaturunterricht an höheren deutschen Schulen schon seit dem 19. Jahrhundert Aufträge zur Vermittlung jeweils unterschiedlicher Ge-

schichtsbilder zugewiesen worden sind: zunächst die Vermittlung der Vorstellung einer nationalen Literatur-, Kultur- und Ideengeschichte (vgl. Koberstein, 1827; Lyon, 1893), im deutschkundlichen Unterricht in der NS-Diktatur das Bild deutscher geistiger Überlegenheit (vgl. Paefgen, 1999, S. 14–16), in der DDR eine klassenkämpferische Perspektive auf Aufstieg und Niedergang des Bürgertums und eine historisch-materialistische Einordnung seines literarischen Erbes in progressive und reaktionäre Stimmen (vgl. Bütow et al., 1977; Motzkau-Valeton, 1979), um nur die deutlichsten Beispiele herauszugreifen. Seit dem „Klassikersturz“ (Buß, 2003, S. 145) im Gefolge von 1968 und dem Untergang der DDR 1989 scheint die Kritik an einer *top down* Vermittlung offizieller Geschichtsbilder im Literaturunterricht gesiegt zu haben.

Doch das bedeutet noch lange nicht, dass alle Lehrpersonen – und erst recht alle Schüler*innen – literarischen Texten im Deutschunterricht tatsächlich ohne Rückgriff auf jegliche Geschichtsbilder begegnen. Angesichts der in Kapitel 1 erwähnten gesellschaftlichen Allgegenwart kontextualisierender Auseinandersetzungen mit literarischen Texten ebenso wie angesichts der oft mit reichhaltigen Kontextualisierungsangeboten versehenen Modelle für Unterrichtseinheiten zu literarischen Texten wäre ein solcher Zustand zumindest verwunderlich. Welche spontanen (d. h. nicht curricular vorgegebenen) Geschichtsbilder Lehrende und Lernende allerdings konkret an unterschiedliche literarische Texte herantragen, wie diese zu den Geschichtsdarstellungen aus Begleitmaterialien passen und wie sich all dies auf ihr Textverstehen und die gemeinsame Auseinandersetzung mit den jeweiligen literarischen Texten auswirkt, darüber ist hingegen sehr wenig bekannt. Mit Blick auf die Rezeptionsprozesse von Literatur-Expert*innen (literaturwissenschaftlichen Professor*innen und Nachwuchswissenschaftler*innen) haben empirische Studien (vgl. Earthman, 1992; Peskin, 1998; Warren, 2011) nachgewiesen, dass diese auf epochen- und genrebezogene „Schemata mittlerer Abstraktionsebene“ (Winkler, 2007, S. 85) zurückgreifen, um differenzierte und anpassungsfähige Interpretationen literarischer Texte zu erarbeiten. Diese Schemata – so etwa diejenigen, welche sich in der Beurteilung einer Kurzgeschichte von Britting als „moderne Prosafassung von [...] Balladenästhetik des 18. Jahrhunderts“ (Winkler, 2007, S. 79) oder beim Erkennen eines Gedichts von Marvell als „metaphysisch“ (Peskin, 1998, S. 241) zeigen – sind als domänenspezifische (d. h. auf Literaturgeschichte bezogene) und partikulare (weil die Entwicklung einer bestimmten Nationalliteratur und Kultur erfassende) Geschichtsbilder aufzufassen. Inwiefern Lehramts-Studierende über sie verfügen, ist nicht klar. Schüler*innen, selbst Abiturient*innen – so jedenfalls Freudbergs (2012) Befund ihrer qualitativ-empirischen Studie von 50 Abituraufsätzen – verfügen allemal nicht in einem funktionalen Sinne über Wissen solcher Art, sondern höchstens über eine oberflächliche Schrumpfform hiervon, die ihnen keine differenzierten und anpassungsfähigen Interpretationsleistungen ermöglicht.

3 | Forschungsfrage und Aufbau von Studie 1

Doch mit welchen Geschichtsbildern gehen Schüler*innen und (angehende und aktive) Lehrpersonen dann an literarische Texte heran?

Diese Frage bildet eines von mehreren Erkenntnisinteressen von Studie 1. Die untersuchten Grundgesamtheiten wurden dabei auf Schüler*innen zehnter Klassen einerseits sowie Lehramts-Studierende im Fach Deutsch andererseits eingegrenzt, aus denen unter der Maßgabe der Varianzmaximierung¹ (vgl. Dimbath, 2018; Patton, 2002) jeweils Stichproben von $N = 12$ Teilnehmer*innen (insgesamt also $N = 24$) gezogen wurden. Allen Teilnehmenden wurden drei kurze Prosatext(ausschnitte) aus den 1940er-Jahren vorgelegt – ein Zeitraum, der einerseits zur Zeit der Datenerhebung (2016–2017) noch am Rande des kommunikativen Gedächtnisses unserer Gesellschaft war und der andererseits auch in der Sekundarstufe I schon Gegenstand geschichtlichen Lernens in der Schule (vor allem Nationalsozialismus und 2. Weltkrieg, teilweise aber auch Nachkriegszeit) war. Die Teilnehmenden erhielten den Auftrag, diese drei Texte leise zu lesen und laut alles auszusprechen, was ihnen beim Lesen durch den Kopf gehe (vgl. Stark, 2010; Dannecker, 2016):

- die kurze Erzählung *Mit diesen Händen* von Böll (1947),
- vier *Eulenspiegel*-Geschichten von Brecht (1948) sowie
- der Anfang des zweiten Kapitels von Blytons 1944 verfasstem und 1954 ins Deutsche übersetztem Kinderbuch *Fünf Freunde auf geheimnisvollen Spuren*.

Die resultierenden 72 Laut-Denk-Protokolle wurden einer Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Schreier, 2012; Carl & Holder, 2020) unterzogen, bei der das in 3282 Codiereinheiten segmentierte Datenkorpus in einer ersten Dimension einer von vier theoriegeleitet-formalen, prozess-rekonstruktiven Kategorien zur Unterscheidung jeweils erkennbarer mentaler Modellbildungsprozesse (vgl. van Dijk & Kintsch, 1983; van Dijk, 1997) zugeordnet wurde:

- Textoberflächenmodelle (TOM), d. h. das Gefüge der über einen Text gewonnenen Informationen über die Zeichenoberfläche
- Textbasismodelle (TBM), d. h. das Gefüge der über einen Text gewonnenen semantischen Informationen
- Textweltmodelle (TWM), d. h. das Gefüge der über einen Text gewonnenen referenziellen Informationen, sowie
- Kommunikative Kontextmodelle (KKM), d. h. das Gefüge der über einen Text gewonnenen pragmatischen Informationen (für eine ausführliche Darstellung vgl. Carl 2023, S.54–92).

¹ Unter den Schüler*innen wurden 7 weibliche und 5 männliche Teilnehmende ausgewählt, unter denen solche mit und ohne Migrationshintergrund sowie von ihren Lehrpersonen als eher stärker bzw. eher schwächer eingeschätzte vertreten waren. Um zusätzliche soziale und institutionelle Varianzfaktoren einzubeziehen, wurden zu gleichen Teilen Schülerinnen eines katholischen Mädchengymnasiums in einer badischen Großstadt sowie einer Werkreal- und Realschule im ländlichen oberschwäbischen Raum ausgewählt. Unter den Lehramts-Studierenden des Faches Deutsch finden sich frühe und fortgeschrittene Semester aus Studiengängen für die Lehramter an Gymnasien, Haupt- und Realschulen, Grundschule sowie im sonderpädagogischen Lehramt von den Universitäten zu Köln und Freiburg sowie von der Pädagogischen Hochschule Weingarten.

In einer zweiten Dimension wurden die Codiereinheiten einer von 15 induktiv gebildeten, thematischen, dispositionsrekonstruktiven Kategorien zur Erfassung der jeweils aktivierten Vorwissensbestände zugeordnet, die in einem zweiten Schritt in drei Oberkategorien zusammengefasst wurden:

- Fiktions-Erfahrungen (FEX)
- Kulturelle Meta-Modelle (cultural meta-models, CMM) sowie
- Kein spezifisches Vorwissen (N2).

Die Kategoriensysteme beider Analysedimensionen wurden auf ihre intersubjektive Nachvollziehbarkeit hin überprüft und erreichten jeweils ein akzeptables Maß an Inter-Codierer-Übereinstimmung ($\kappa = 0,62$ für Dimension 1; $\kappa = 0,64$ für Dimension 2).

Beim folgenden Überblick über die Befunde der Analyse richtet sich der Fokus auf die kulturellen Meta-Modelle, da sich unter ihnen auch Geschichtsbilder finden (Kap. 4). Um die Funktion dieser Geschichtsbilder in den Rezeptionsprozessen beider Teilnehmer*innengruppen jedoch erfassen zu können, müssen diese auch ansatzweise in Relation zu weiteren Untersuchungsergebnissen dieser Studie gesetzt werden (Kap. 5). Deshalb sei hier kurz auch die Oberkategorie „Fiktions-Erfahrungen“ umrissen: Hierunter wurden alle Vorwissensbestände subsumiert, die anfangs als ‚Textwissen‘ von der ‚Weltwissens‘-Kategorie CMM unterschieden wurden. Im Verlauf der Analyse zeigte sich, dass ausschließlich erfahrungsbasiertes Wissen – also aus wiederholter eigener Wahrnehmung und aktiver, affektiv besetzter Auseinandersetzung mit ähnlichen Gegenständen resultierende kognitive Strukturen – über fiktionale Narrationen aktiviert wurde und dass sich diese Erfahrungen zugleich nicht auf schriftliterarische Texte beschränkten, sondern auch vor allem populärkulturell geprägte Fernsehserien-, Hörspiel- und Film-Erfahrungen mit einschlossen (für eine ausführliche Darstellung vgl. Carl, 2023, S. 277–314).

4 | Fortschrittsoptimistische kulturelle Meta-Modelle junger Leser*innen

Kulturelle Meta-Modelle (CMM) sind kognitive Schemata, mit denen wir Differenzen zwischen den eigenen Wert- und Rollenvorstellungen, Meinungen, Weltansichten etc. und denen anderer Gruppen von Menschen abbilden, verarbeiten und speichern (vgl. Flechsig, 2006).² In den Laut-Denk-Protokollen fanden sich kulturelle Meta-Modelle folgender Unterkategorien:

- CMM zum Wandel von Geschlechterrollen (Code: GENDER)
- CMM zum Wandel im Hinblick auf Rassismus (Code: RACISM)
- CMM zum Wandel von Interaktionsmustern auf der sozialen Mikroebene (Familie und peer groups; Code: MICRO)
- Mediävalistische Mittelalter-Schemata (Code: MAFEUD)
- (Welt-)Kriegs-Schemata (Code: WAR)
- CMM Nationalsozialismus (Code: NAZI)

² Ähnliche Konzepte sind „theme“-Schemata, vgl. Schank & Abelson, 1977, S. 131–149, und „Stereotype“, wobei Letztere vorwiegend problematisiert werden, vgl. Jonas & Schmid-Mast, 2007.

- CMM Christentum (Code: CHURCH) sowie
- CMM zu Unterschieden im Denken und Handeln zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen (Code: KIDS).

Insgesamt wurden die CMM-Codes 304mal vergeben, wobei sie in den Laut-Denk-Protokollen der Schüler*innen mit 167mal etwas häufiger auftauchten als bei den Studierenden (137mal).

Während die in den letzten beiden Unterkategorien versammelten kognitiven Strukturen Unterschiede zwischen gegenwärtig lebenden Gruppen von Menschen und ihren Denk- und Handlungsweisen modellieren, wie sie die Stereotypen-Forschung seit langem untersucht, lassen sich die in den ersten fünf Unterkategorien zusammengefassten kognitiven Strukturen als Geschichtsbilder bezeichnen.³

Insbesondere zwischen den ersten drei Unterkategorien (GENDER, RACISM, MICRO) lassen sich übergreifende Gemeinsamkeiten der Geschichtsbilder erkennen. Diesen drei CMM zufolge erscheint die Vergangenheit als eine in jeder Hinsicht schlechtere Lebenswelt. Dem CMM zum Wandel von Geschlechterrollen (GENDER) zufolge wurden Frauen in der Vergangenheit stärker unterdrückt – so kommentiert etwa die Schülerin ELFR28 beim Lesen der „Weiber von Weinsperg“, deren schlauere bei Brecht nicht ihre Männer, sondern Wertsachen aus der belagerten Stadt evakuieren:

und man kennt eigentlich die situation schon, dass (.) frauen früher so
(.) schlecht behandelt wurden

Der Student UTTÜ09 sieht das genauso:

also die frauenbilder in DER zeit warn BESTIMMT (.) dass die frau hinter
den herd gehört (.) und sonst sowieso nich viel zu sagen hat

Auch die Studentin NAPF31 denkt ähnlich:

weil früher frauen einfach nur (.) gebärmaschinen waren und hausfrauen

Passend zur Vorstellung, dass Frauen früher pauschal stärker unterdrückt wurden, sind sich die Teilnehmenden auch sicher, dass Erwachsene in Schule und Familie – und zwar vor allem männliche Lehrer und Väter – in der Vergangenheit autoritärer und gewalttätiger auftraten (CMM MICRO). So assoziiert die Schülerin KAFR15 bei den Worten „Pult des Lehrers“ in Bölls Erzählung:

da denk ich jetzt eher so an so ALTERTÜMLICHE klassenzimmer (..) wo noch
der lehrer vorne mit nem ROHRSTOCK steht

Als ähnlich autoritär charakterisiert die Schülerin NAFR22 die Figur des Onkel Quentin in Blytons Abenteuerroman:

genau und jetzt befiehlt halt eben grad der onkel, was die alle machen
sollen

Die Studentin MARH01 beschreibt diese familiären Strukturen abstrakter:

son strenger männlicher patriarch, den brauchte man damals schon [...]
weil das die rolle damals war einfach

³ Das selten codierte CMM NAZI stellt einen Grenzfall dar.

Nicht nur die Geschlechterrollen und Erziehungsstile waren diesem Geschichtsbild zufolge früher brutaler, ungleicher, ungerechter und unfreier. Auch Rassismus hielten die Teilnehmenden in früheren Gesellschaften für viel weiter verbreitet (CMM RACISM), wie sich an den Äußerungen mehrerer Teilnehmender zeigt, die über Bölls Wortwahl im Satz „Mit diesen Händen hast du die Kippen der Neger aufgelesen“ (Böll, 1947/1997, S. 100) stolpern – stellvertretend sei die Studentin KOVI07 zitiert:

ähm, das wort NEGER wird verwendet, was eigentlich nicht mehr verwendet wird (.) oder werden sollte, was wahrscheinlich heißt, dass es ein ÄLTERER text ist

Die Schülerin BRFR14 expliziert ihre Erklärung für diesen sprachlichen Wandel:

DAMALS waren viele rassisten

Meint sie die Nähe des Entstehungsjahres des Textes, 1947, zum NS-Regime und seinem eliminatorischen Antisemitismus und mörderischen Rassenwahn? Hier und an vergleichbaren Stellen finden sich in den Laut-Denk-Protokollen unscharfe Ausdrücke wie „damals“ oder „früher“, weshalb ich in Anschluss-Interviews gezielt nachfragte, welche Zeiträume die Teilnehmenden jeweils meinten. Die Antwort der Studentin ANRH28 ist repräsentativ für das erhobene Datenkorpus, insofern sie die Vorstellung eines allmählicheren Wandels erahnen lässt, in dem sich keine scharfen Abgrenzungen vornehmen oder eindeutige Zeitenwenden ausmachen lassen:

ANRH28: ich kann, also ich hab nicht ne genaue GRENZE [...] irgendwann kam so dieses (..) diese wende [...] vielleicht so vor, weiß nicht, 30, 40 jahren vielleicht schon so langsam

Auch ihre Kommilitonin GAWA16 sieht den Wandel im Hinblick auf gesellschaftlichen Rassismus als allmähliches Ergebnis sozialer Bewegungen, das sie nicht genau zeitlich eingrenzen kann:

pffff(..) seit wann [...] ja ich glaub, pff, zeitlich find ichs grad schwierig zu sagen, ähm durch die ganzen (...) bewegungen, sich eben für ähm dunkelhäutige menschen einzusetzen (...) oder (.) ähm diese frau (.) äh im bus (...) rosalie irgendwas

Ihre Assoziation eines illustrierenden Beispiels (Rosalie Parks) aus dem Kontext der US-Bürgerrechtsbewegung deutet zudem an, dass GAWA16 diesen rassismusbezogenen Wandel nicht als partikulares deutsches Phänomen versteht, sondern dass es sich hierbei um ein universales Geschichtsbild handelt.

Ebenso ungefähre Vorstellungen von graduellen globalen Veränderungen zeigen sich auch bei den CMM GENDER und MICRO. Nachdem NAPF31 ein „früher“, als Frauen Gebärmaschinen und Hausfrauen gewesen seien, vom Zustand „heutzutage“ abgegrenzt hatte, fragte ich nach einer näheren zeitlichen Bestimmung, worauf die Teilnehmerin zwar antwortete, aber zugleich ihre Unsicherheit offenbarte:

2000 bis heute (..) kam, glaub ich, mal der trend <lacht>

Sowohl die Einschränkung „glaub ich“ als auch das verlegene Lachen deuten darauf hin, dass NAPF31 bei der Datierung des Wandels der Geschlechterrollen und des „Trends“ zu mehr weiblicher Erwerbstätigkeit um die Jahrtausendwende herum nicht sicher ist. Auch die fortgeschrittene Studentin MARH01, die insgesamt das breiteste Wissensspektrum zeigt, nimmt eher eine

tendenzielle Datierung des „damals“, als Familien noch von strengen männlichen Patriarchen beherrscht waren, vor:

eher fünfziger jahre

Während diese Datierungen, auch in ihrer Vagheit, nachvollziehbar erscheinen, überrascht die Antwort der Schülerin SITE03 schon eher:

FRAU KOCHT, MANN GEHT ARBEITEN und danach noch n bier trinken [...] das hab ich irgendwie mit mittelalter verbunden

Verständlich wird sie am ehesten, wenn man einen Blick in die mediävalistischen Geschichtsbilder der Kategorie MAFEUD wirft. Bei der Erwähnung des Kreuzzeichens im Böll-Text dachten mehrere Teilnehmende an das Mittelalter und „Mönche [...] dunkle Klöster“ (KAFR15) und „Kreuzritter“ (HAFR03). Vor allem Brechts im Deutschen Bauernkrieg, also an der Schwelle von Mittelalter und Neuzeit angesiedelte Eulenspiegel-Geschichten wurden mit einem Geschichtsbild verarbeitet, demzufolge das Mittelalter geprägt war von Ständeunterschieden und der Ausbeutung und Unterdrückung der Bauern durch Adel und Klerus sowie allgemeiner charakterisiert durch „Hungersnot“ (GAWA16; UTTÜ09), „Krankheit, Pest, Seuche“ (NAPF31, ähnlich auch KAFR15 und GAWA16). Bildlich stellten Teilnehmer*innen sich das Mittelalter vor als „düster [...] schmutzig [...] verschlammt“ (KAFR15) bzw. „braunlastig“ (GAWA16). Zu diesen ungerechten und allgemein furchtbaren Lebensumständen kommt noch die Zuschreibung hinzu, dass das Mittelalter von brutaler Gewalt geprägt gewesen sei:

GAWA16: ja und diese PRÜGEL(.)strafen zeigen auch nochmal wie hart es zu der zeit auch gewesen sein muss neben dem hunger

UTTÜ09: weil (.) das war damals die ansicht aller, STRAFE MUSS SEIN

Auch das Mittelalter konnten einige Teilnehmende nicht genau eingrenzen – so riet die Schülerin BRFR14 auf meine Nachfrage hin:

ich schätz mal (.) irgendwie (..) 1864 oder sowas?

Doch auch für teilnehmende Studierende wie SUWI23, die das Mittelalter treffender mit dem „zwölften, dreizehnten Jahrhundert“ in Verbindung bringt, stellt diese Zeitperiode vor allem das prototypische Gegenbild zur „heutigen Zeit“ dar, so dass sich auch die Mittelalter-Schemata der Kategorie MAFEUD in das universale Geschichtsbild einfügen, demzufolge allgemein früher alles schlechter war: ärmer und unhygienischer, unwissender und bigotter, roher und gewalttätiger, unfreier und ungerechter.

Auch der 2. Weltkrieg, der mehr Opfer forderte als je ein Krieg zuvor und mit Menschheitsverbrechen einherging, die jegliche Gewalt etwa des Mittelalters in den Schatten stellten und den Teilnehmenden prinzipiell auch durchaus bekannt waren (siehe die Kategorie NAZI), fällt nicht aus dem Rahmen dieses Geschichtsbildes. Da zwischen „früher“ und „im Mittelalter“ oft nicht genau getrennt wurde, fügt sich auch das verbreitete Wissen um Gewalterfahrungen, Leid und Hunger der Kriegs- und Nachkriegszeit (Kategorie WAR) nahtlos in die Vorstellung, dass es „früher“ schlimmer war und sich seitdem zum Glück vieles zum Besseren gewandelt hat, wozu eben auch der humane und emanzipatorische Fortschritt zählt, der Gegenstand der CMM RACISM, GENDER und MICRO ist.

Zusammenfassend lässt sich hier ein universales Geschichtsbild erkennen, das man als allgemein fortschrittsoptimistisch bezeichnen kann. In seiner Allgemeinheit findet es sich ausformuliert bei der Studentin RIKÖ29:

weil ich, ja, weil ich (..) so lang ich lebe <lacht> und dann halt darüber hinaus nicht so richtig äh (..) also weil da halt jetzt die technik und alles ist ja viel mehr fortgeschritten gerade in den letzten jahren und auch die äh (..) es wurde ja auch grade in den letzten jahren mit äh (..) mit GLEICHHEIT und ähm, EMANZIPATION und ist ja viel mehr aufgekommen, mit der inklusion und äh (..) der GENDER-thematik, das ist mir halt ERST in den letzten jahren so bewusst geworden

Solchen Fortschrittsoptimismus, verbunden mit dem Gegenbild des „finsternen Mittelalters“, schreiben geistesgeschichtliche Überblicke oft dem Zeitalter der Aufklärung im 18. Jahrhundert und den Geschichtsphilosophien des 19. Jahrhunderts zu (vgl. Angehrn, 2012, S. 76–119) – auch wenn sich in RIKÖ29s Darstellung mit Inklusion und Gender-Thematik zwei erkennbar neuere Aspekte hinzugesellt haben. Im Verlauf des 20. Jahrhunderts ist wiederholt deutliche Kritik an einer solchen „whig interpretation of history“ (Butterfield, 1931) geübt worden, auf die „Dialektik der Aufklärung“ (Adorno & Horkheimer, 1944/2022) verwiesen worden bzw. ein „fin des grands récits“ (Lyotard, 1979) verkündet worden.

An dieser Stelle ist nicht die Angemessenheit dieses univiersalen fortschrittsoptimistischen Geschichtsbildes zu diskutieren. Es sei aber darauf hingewiesen, dass die vage und vergrößernde Gestalt dieser Wissensstruktur darauf hindeutet, dass es sich nicht nur *nicht* expliziter *literaturgeschichtlicher* Instruktion in Deutschunterricht und Germanistikstudium verdankt (vgl. auch schon Kap. 2), sondern wohl auch *nicht* intentionales Ergebnis schulischen Geschichtsunterrichts ist. Nahe liegt vielmehr, wie bei allen kulturellen Modellen, ein allmählicher impliziter Erwerb im Verlauf der Sozialisation, was wiederum darauf hindeutet, dass universale Vorstellungen von einem allgemeinen Fortschritt in unserer gegenwärtigen Gesellschaft weit verbreitet sind.

5 | Die Rolle dieser Geschichtsbilder beim Textverstehen

Welche Rolle spielten diese groben, nicht literaturspezifischen, universal fortschrittsoptimistischen Geschichtsbilder bei der Rezeption der drei literarischen Texte?

Einerseits spricht vieles dafür, dass sie eine fundamentale Rolle beim Aufbau mentaler Textrepräsentationen spielen, die in etwa derjenigen entspricht, die die gattungs- und literaturgeschichtlichen „Schemata mittlerer Abstraktionsebene“ (Winkler 2007, S. 85) für Expert*innen spielen. Teilnehmer*innen, die solche kulturellen Meta-Modelle nicht aktivierten, kontextualisierten die Texte in keiner Weise und zeigten auch weniger Aufmerksamkeit für die sprachliche Gestaltung, sondern beschränkten sich oft auf die Ermittlung propositionaler Textinformationen.

Dieser Zusammenhang zwischen CMM-Aktivierung und den aufgebauten mentalen Textrepräsentationen lässt sich quantitativ in der Breite des erhobenen Datenkorpus konstatieren:

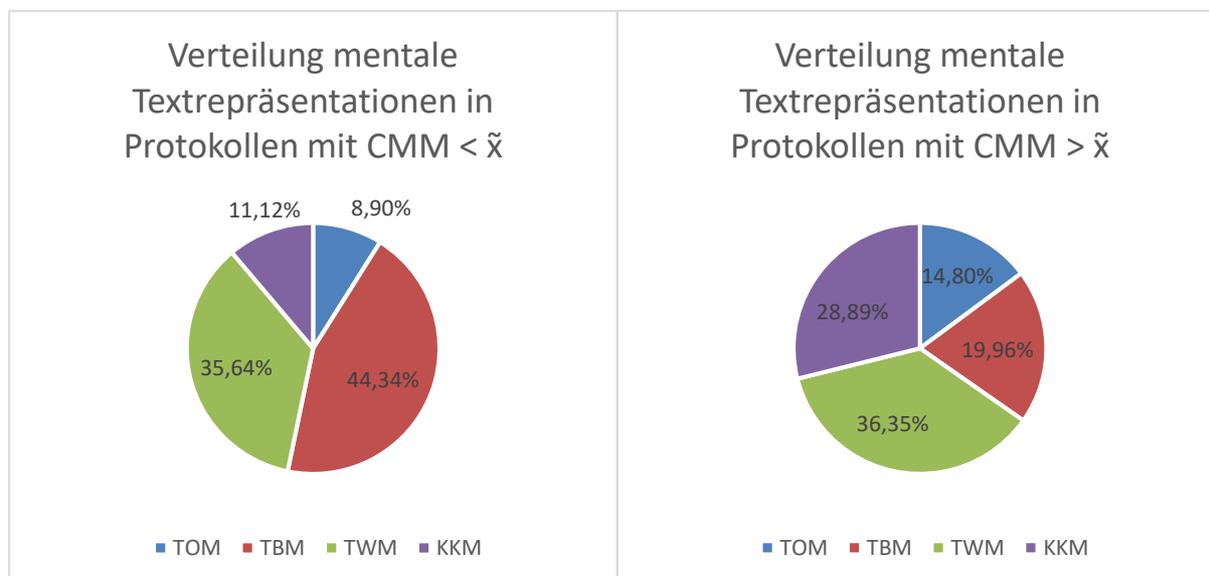


Abb. 1: Vergleich der relativen Anteile der mentalen Textrepräsentationen in Protokollen mit unter bzw. über dem Median liegender CMM-Frequenz

Bei den Teilnehmenden, die wenig auf die beschriebenen kulturellen Meta-Modelle zurückgriffen, dominieren Äußerungen, die auf eine Beschäftigung mit der Textbasis (TBM) schließen lassen: Der Anteil an TBM-Codings an allen mentalen Repräsentations-Codings beträgt hier 44,34 %, während er bei den Teilnehmenden, die häufiger auf die beschriebenen kulturellen Meta-Modelle zurückgriffen, nur 19,96 % beträgt. Umgekehrt kontextualisieren Teilnehmende, die über CMM verfügen, viel häufiger (28,89 % gegenüber 11,12 %), und sie thematisieren auch häufiger die sprachliche Oberfläche des Textes, den sie lesen (14,8 % gegenüber 8,9 %). Trotz der überschaubaren Stichprobengröße sind diese Unterschiede laut t-Test mit unabhängigen Stichproben statistisch signifikant ($p = 0,041$).

Ein ähnliches Muster ergibt sich auch für die Verbalisierung von Fiktions-Erfahrungen (z.B. von Plot-Erwartungen, die auf einem Märchenschema basierten, oder von Beurteilungen der Figurenzeichnung als typisch für Kinder-Abenteurererien). Auch ihre Aktivierung ging einher mit verstärkter Kontextmodellierung und Aufmerksamkeit für die Textoberfläche. Wo sie nicht aktiviert wurden, war ebenfalls der Anteil textbasisbezogener Äußerungen viel höher. Dabei ist zu bedenken, dass alle Teilnehmer*innen – auch die Studierenden – vorwiegend Erfahrungen mit populären Kinder- und Jugend-Fiktionen erwähnten, und zwar nicht nur in den Laut-Denk-Protokollen zum Blyton-Text. Während die fortschrittsoptimistischen kulturellen Meta-Modelle bei Schüler*innen und Studierenden ähnlich häufig auftraten, berichteten die Studierenden häufiger von ihren Fiktions-Erfahrungen als die Schüler*innen (vgl. ausführlich hierzu Carl, 2023, S. 279–316 und 362–368).

Die Teilnehmenden lassen sich in ihrem Rezeptionsverhalten tendenziell einem von zwei Typen zuordnen:

- Entweder sie setzen sich auch mit Kontext, Autor, Genre, sprachlicher Gestaltung etc. auseinander und greifen dabei auf primär populärkulturelle Fiktions-Erfahrungen und fortschrittsoptimistische Geschichtsbilder zurück.

- Oder sie greifen nicht auf solche kognitiven Schemata zurück, was entweder zur Konstruktion anachronistischer Textweltmodelle (vgl. Peskin, 1998 zum Phänomen des „presentism“) oder zur reinen Paraphrase des propositionalen Informationsgehaltes der gelesenen Texte führt.

Ein paraphrasierendes, auf die Ermittlung des propositionalen Informationsgehaltes auch literarischer Texte fixiertes Leseverhalten haben bereits frühere Studien bei schwächeren Schüler*innen konstatiert (vgl. Janssen et al., 2006; Levine & Horton, 2013). In Studie 1 zeigt es sich erwartungsgemäß deutlich häufiger in der Gruppe der Schüler*innen als unter den Lehramts-Studierenden, was sich auch in den durchschnittlichen Anteilen der TBM-Codings an allen Codings in der Dimension der mentalen Textrepräsentationen niederschlägt, die in der Gruppe der Schüler*innen mit 37,25 % signifikant häufiger auftraten als in der Gruppe der Studierenden (27,04 %):

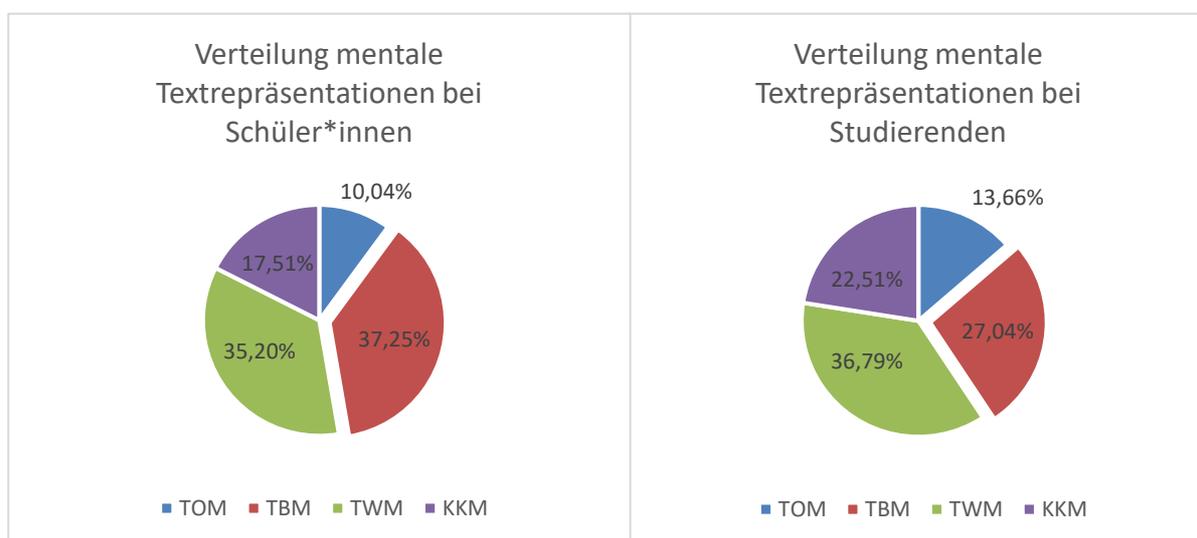


Abb. 2: Vergleich der relativen Anteile der mentalen Textrepräsentationen bei Schüler*innen und Studierenden

Leser*innen, die sich vorwiegend oder ausschließlich dem propositionalen Informationsgehalt zuwandten, äußerten sich oft kritisch oder frustriert über die Texte und lachten, anders als ihre Mitschüler*innen oder Kommiliton*innen, beim Lesen nie. Verallgemeinernd lässt sich sagen, dass sie ihre Leseerfahrung nicht als befriedigend empfanden (für eine ausführlichere Auseinandersetzung mit dem Phänomen des „propositionsfixierten Leseverhaltens“ vgl. Carl, 2024).

Auch „presentism“ zeigte sich gelegentlich im Datenkorpus, etwa wenn einer Teilnehmerin nicht klar war, dass der von Bölls Erzählstimme Angesprochene nicht als Tourist, sondern als Weltkriegssoldat am Schwarzen Meer war, oder wenn ein Teilnehmer vermutete, dass Brechts Eulenspiegel übertreibt, wenn er als Durchreisender in einem ganzen Dorf kein Essen findet.

So wenig literaturspezifisch sie sind und so pauschalisierend sie erscheinen: Die fortschrittsoptimistischen Geschichtsbilder waren für viele Teilnehmer*innen die wichtigste Ressource, auf die sie zurückgreifen konnten, um die gelesenen Texte kontextualisierend zu verstehen. Domänenspezifisches literaturgeschichtliches Wissen, wie es etwa die Expert*innen in Winklers Studie (2007) zeigten, wies selbst unter den teilnehmenden Studierenden nur eine einzige

(MARH01) auf, sodass den meisten Teilnehmer*innen möglicherweise kein anderes Wissen als ebendieses Geschichtsbild, demzufolge früher alles schlechter war, zur Verfügung stand.

6 | Studie 2: Kontextualisierungen in Unterrichtsmodellen

Werden solche Kontextualisierungsmuster und die pauschalen, fortschrittsoptimistischen Geschichtsbilder der Lernenden, wie sie in Kap. 4 dargestellt wurden, in Unterrichtsmaterialien zu Texten derselben Autoren und desselben Zeitraums aufgegriffen, bestätigt, kritisch reflektiert oder ignoriert?

Um diese Frage zu beantworten, wurden in Studie 2 Unterrichtsmodelle zu Texten von Böll und Brecht gesucht und analysiert.⁴ Mit Unterstützung studentischer Hilfskräfte konnten in Fachbibliographien, über die Suchfunktionen von Online-Buchhändlern und durch Recherchen in allen einschlägigen Teilbibliotheken der Universitäts- und Stadtbibliothek Köln insgesamt 13 Unterrichtsmodelle und -materialien gefunden werden, von denen sich neun mit Brecht und vier mit Böll beschäftigen. Von diesen 13 Texten wurden drei nicht in die Auswahleinheit für die nachfolgende QIA einbezogen, weil sie keinerlei Kontextinformationen bereitstellten.

Die Auswahleinheit umfasst nun sieben Analyseeinheiten mit Bezug zu Brecht und drei mit Bezug zu Böll. Sie sind unterschiedlich umfassend – von einzelnen Arbeitsblättern mit Anmerkungen bis hin zu einem 144-seitigen Heft –, entstammen unterschiedlichen Publikationsorten und wurden zwischen 1974 und 2017 veröffentlicht. In ihnen fanden sich neben Daten und Fakten (z. B. Geburtsdaten der Autoren, ihre Aufenthaltsorte während des Krieges, die Aufteilung Deutschlands in Besatzungszonen etc.) auch Zeugnisse vielfältiger Geschichtsbilder. Sie waren in den Details sachkundiger, durchgehend partikularer und manchmal auch literaturspezifischer als diejenigen, die die Teilnehmer*innen von Studie 1 beim Lauten Denken aktivierten, und hatten z. B. die „erschweren Bedingungen [... der] Exilierten in ihrer neuen, aufgezwungenen Heimat“ (Krolla & Raulf, 2012, S. 104), den „Neuanfang [... um die] Gruppe 47“ (Bartsch & Fischer, 2008, S. 4), die „restaurativen Tendenzen der Bundesrepublik [... unter] Adenauer“ (Planet Schule, 2012, S. 37–41), die „1968er-Bewegung“ oder die „langsam aufkommende Ökologiebewegung der späten Siebzigerjahre“ (von Brand, 2017, S. 30 f.) zum Inhalt.

In der weiteren QIA war vor allem von Interesse, wie sich die Unterrichtsmaterialien zu diesen Geschichtsbildern in Relation setzten. Orientiert am Datenmaterial wurden vier analytische Kategorien der Bezugnahme auf Geschichtsbilder gebildet:

- Implizite oder explizite Widerspiegelungsthese; kein Reflexionsansatz (Code: MIRROR)
- Ansätze zur Reflexion des Geschichtsbildes eines Autors (Code: AREFL)
- Pauschale Aussagen über die Reflexionsbedürftigkeit der Geschichtsbilder der Schüler*innen (Code: SREFL)
- Ansätze zur Relativierung eines Geschichtsbildes durch unerwarteten Widerspruch (Code: CONTRA)

⁴ Die Unterrichtsmaterialien bezogen sich nicht auf dieselben Texte, die in Studie 1 verwendet wurden. Einige widmeten sich der Biographie Bölls oder Brechts, andere nahmen einen oder mehrere andere Texte von Böll oder Brecht zum Gegenstand ihrer Unterrichtsmodelle.

Für dieses Kategoriensystem konnte eine gute Inter-Codierer-Übereinstimmung ($\kappa = 0,76$) erzielt werden.

In Analyseeinheiten, in denen MIRROR codiert wurde, wurden keine anderen Codes vergeben, wohingegen die Codes AREFL, SREFL und CONTRA gelegentlich in derselben Analyseinheit auftauchten. Die folgende Darstellung ausgewählter Datenauszüge stellt deshalb jeweils einen Fall, in dem eine Reflexion von Geschichtsbildern angestrebt wird, einem anderen Fall kontrastiv gegenüber, der nicht auf die Reflexion von Geschichtsbildern abzielt.

Ein anschauliches Beispiel für die Kategorie MIRROR stellen die Materialblätter zu Böll im Heft 4 (2011/12) von *Planet Schule*, der Lehrmedien-Plattform von SWR und WDR, dar. Diese Reihe von Arbeitsblättern, die sich sowohl auf Fernsehinterviews Bölls als auch auf seine Romane beziehen und letztere durchgängig in Beziehung zu ersteren setzen, endet mit einem Quiz, bei dem die Lernenden Fragen wie: „Was wäre Böll ohne die Erfahrung des Faschismus wahrscheinlich geworden?“ und „Welches Medium kritisiert Böll in seinem Roman *Die verlorene Ehre der Katharina Blum*?“ richtig beantworten müssen, um Buchstaben für Lösungs-Schlagnote auf die Frage: „In welchem Zusammenhang muss Literatur immer gesehen werden?“ (Planet Schule, 2012, S. 43, Hervorh. im Original fett) zu sammeln. Man erhält die Antwortbegriffe: „Erfahrung, Entstehungszeit, geschichtlich, Literatur, Werk, Autor“ und dazu den Auftrag: „Du kannst auch ein Schaubild erstellen.“ (Planet Schule, 2012, S. 43) Damit wird eine Position explizit gemacht, die auch schon folgenden vorangegangenen Aufgaben zugrunde lag:

Fasse anhand der kurzen Werksbeschreibungen zusammen, welche zentralen Themen darin bearbeitet werden.

3. Wie spiegeln sich in den Themen Bölls Einstellungen und Erfahrungen wider?

4. Stelle eine Hypothese auf: Mit welchen Themen würde sich Böll aufgrund seiner Erfahrungen heute beschäftigen? (Planet Schule, 2012, S. 42)

Die Unterrichtsmaterialien von *Planet Schule* fordern nicht zu einer Reflexion, sondern zu einer Anwendung der Geschichtsbilder auf, die sie in Zitaten Bölls und anderer Quellen sowie in eigenen Kurzdarstellungen transportieren. Die anwendungsorientierten Aufgaben geben eine bestimmte Deutungsrichtung vor; das abschließende Quiz und Schaubild explizieren die These von der Widerspiegelung individueller und gesellschaftlicher historischer Zustände in den jeweiligen Texten abstrakt als allgemeingültig.

Deutliche Gegenbeispiele finden sich in einigen Beiträgen zum *Praxis Deutsch*-Heft „Brecht gebrauchen“ aus dem Jahr 2017. Bereits im einleitenden Beitrag rückt Kammler die Reflexion des Geschichtsbildes des Autors Brecht (Code: AREFL) in den Fokus:

Bereits in den 1950er-Jahren wurde Brecht wegen seiner marxistischen, vermeintlich eschatologischen Geschichtsauffassung scharf attackiert (Kammler, 2017, S. 4).

Im Beitrag „Gespräch über Bäume. Brechts Botschaft *An die Nachgeborenen* und deren Reaktionen“ peilt von Brand zudem die Relativierung allzu vereinfachender Geschichtsbilder über die engagierte Literatur der 1960er- und 1970er-Jahre durch die Nebeneinanderstellung von Gedichten mit stark divergenten Positionierungen (Code: CONTRA) an:

Da die reagierenden Texte in einer Zeitspanne von nicht einmal zehn Jahren entstanden sind, erlauben Sie [sic] zugleich die Einsicht in eine Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen, schärfen also das Bewusstsein dafür, dass auch in der engagierten Literatur der 1960er- und 1970er-Jahren [sic] sehr unterschiedliche Akzente gesetzt wurden (von Brand, 2017, S. 29).

Leisten sollen die Schüler*innen dies unter anderem in der Beantwortung der Aufgaben:

- a) Welchen Bezug zu ihrer Zeit stellen die Autoren her?
- b) Wie positioniert sich das lyrische Ich? (von Brand, 2017, S. 37)

Dabei geht von Brand durchaus davon aus, dass die Schüler*innen noch nicht selbst über die betreffenden, zu relativierenden oder reflektierenden Geschichtsbilder verfügen:

Eine genaue Beschäftigung lässt sich zwar mit dem Hintergrundwissen der Schülerinnen und Schüler anbahnen, die Hinzuziehung von Kontextwissen wird jedoch erforderlich sein. Hier kann beispielsweise arbeitsteilig a) zu Brechts Leben und seinen poetischen und politischen Positionen als Literat und b) zur Situation in Deutschland zur Entstehungszeit des Gedichts Anfang der 30er-Jahre recherchiert werden. Vertiefend wäre auch c) eine Gegenüberstellung der *Svendborger Gedichte*, deren Abschluss *An die Nachgeborenen* bildet, mit denen aus der *Hauspostille* gewinnbringend. Letztere entstanden zwölf Jahre zuvor, als Brecht sich noch nicht dem Marxismus und Kommunismus zugewandt hatte (von Brand, 2017, S. 29).

Der Vorschlag für eine eigenständige Auseinandersetzung der Schüler*innen mit Brechts poetischen und politischen Positionen und mit dem mutmaßlich eschatologischen Geschichtsbild des Marxismus auf Grundlage eigener Recherchen zielt im Vergleich zu den Materialien aus *Planet Schule* auf einen viel höheren Grad an interpretatorischer Eigenverantwortung und an Reflexivität gegenüber den jeweiligen weltanschaulich beeinflussten Geschichtsbildern. Nicht nur mit Blick auf die Wissensstrukturen, die Studie 1 bei Schüler*innen und selbst bei Lehramts-Studierenden rekonstruiert hat, erscheint dieses Vorgehen sehr ambitioniert.

7 | Zusammenschau, Limitationen, Fazit und Ausblick

So unterschiedlich die Fälle der Bezugnahmen auf Geschichtsbilder im Datenkorpus von Studie 2 also ausfallen, eines ist ihnen gemein: Ihre Instruktions-, Konfrontations- und Reflexionsansätze thematisieren allesamt (oft partikulare, manchmal domänenspezifische) Geschichtsbilder, die den universalen fortschrittsoptimistischen Geschichtsbildern der Schüler*innen und Studierenden aus Studie 1 nicht ähneln.

Am anschlussfähigsten an die Geschichtsbilder der Lernenden aus Studie 1 und an deren Kontextualisierungsprozesse scheinen die Arbeitsblätter des *Planet Schule*-Heftes zu Böll zu sein. Ob sie der großen Gruppe von propositionsfixiert lesenden oder *presentism* zeigenden Lernenden wohl dabei helfen können, genauso zu kontextualisieren wie ihre *peers*? Das wäre zuallererst empirisch zu überprüfen. Problematisch ist an diesem Fall aus literaturdidaktischer Perspektive jedenfalls, dass er das Deutungspotenzial literarischer Texte und den Raum möglicher Umgangsweisen mit ihnen positivistisch einschränkt.

Die Beiträge aus dem *Praxis Deutsch*-Band von 2017 entsprechen eher der neueren literatur- (und geschichts-)didaktischen Tendenz, Schüler*innen Gelegenheit zur Reflexion von Geschichtsbildern zu geben. Falls die in Studie 1 rekonstruierten Geschichtsbilder sich allerdings als repräsentativ für die Gruppe der Schüler*innen erweisen sollten – was derzeit auf Grundlage meiner explorativen Studie noch nicht behauptet werden kann –, bliebe festzuhalten, dass es nicht die Geschichtsbilder der Lernenden selbst sind, an die die Reflexion hier anknüpft. Was hier reflektiert werden soll, muss zuallererst einmal kennengelernt werden. Dabei ist kognitionspsychologisch davon auszugehen, dass z. B. einzelne Recherchen zu Brechts Geschichtsauffassung oder zur marxistischen Geschichtsphilosophie eher propositionale Informationen bei

den Lernenden aufbauen und noch nicht neue Geschichtsbilder zu konstruieren vermögen, da diese über längere Zeiträume allmählich implizit erworben werden. Ob unter diesen Bedingungen eine Unterrichtseinheit wie jene, die von Brand (2017) vorschlägt, tatsächlich einen Beitrag zur Reflexion von Geschichtsbildern bei Schüler*innen zu leisten vermag, ist deshalb ungewiss.

Die groben, pauschalen, nicht literaturspezifischen, universal fortschrittsoptimistischen Geschichtsbilder der Schüler*innen und Studierenden aus Studie 1 mögen problematische Aspekte aufweisen – so gehen sie unter anderem einher mit einer skeptischen Erwartungshaltung gegenüber älteren Texten (vgl. Carl, 2023, S. 289–296). Ihr Differenzierungsgrad ist sehr niedrig; sie enthalten wenig Wissen, das sich spezifisch auf Literatur bezieht; dementsprechend erscheinen sie als Grundlage für komplexe und differenzierte Sinndeutungen eher dürftig. Es erscheint deshalb durchaus lohnenswert zu versuchen, solche kulturellen Meta-Modelle im Literaturunterricht auch durch eine kontextualisierende Auseinandersetzung mit literarischen Texten herauszufordern und ihre Anreicherung und Ausdifferenzierung anzubahnen. Damit dies gelingt, müssten allerdings die Reflexionsanlässe und -impulse an ebendiesen Schemata in den Köpfen der Lernenden ansetzen und diese Geschichtsbilder herausfordern (bevor die anderer, z. B. literarischer Autor*innen, dazu in Beziehung gesetzt werden können). Der Umfang von Studie 2 war klein; ob sich für andere Autor*innen und literaturgeschichtliche Zeiträume entsprechende Impulse in anderen Lehrmaterialien finden lassen, muss an dieser Stelle offen bleiben.

Die etwas größer angelegte Studie 1 zielte auf die Rekonstruktion genau dieses Wissens, das die Lernenden bei der Kontextualisierung literarischer Texte aktivieren. Als qualitativ explorative Studie liefert jedoch auch sie keine repräsentativen Befunde. Ergänzende Studien in Zusammenarbeit mit anderen Fachdidaktiken, die weitere Hypothesen über Geschichtsbilder von Lernenden generieren und auch an repräsentativen Stichproben überprüfen, z. B. mit einer Cultural Consensus Analysis (vgl. Romney et al., 1987; Bennardo/de Munck, 2013, S. 93–99), sind notwendig, wenn man gesichertes Wissen über verbreitete Geschichtsbilder junger Menschen in unserer gegenwärtigen Gesellschaft erlangen will. In der Zwischenzeit könnte ein Denkanstoß für die Schulpraxis darin bestehen, Schüler*innen vor dem Einstieg in die jeweilige literarische Rezeption durch entsprechende offene Impulse dazu zu veranlassen, ihre für selbstverständlich erachteten kulturellen Meta-Modelle auszubreiten und auszuformulieren. Zum Beispiel so: „Die Novelle von Kleist, die wir nächste Woche lesen werden, wird von einigen im Hinblick auf rassistische Darstellungen kontrovers diskutiert. Der Text ist mehr als 200 Jahre alt. Welche Vorstellungen und Erwartungen habt ihr, wenn ihr an Rassismus und den Umgang damit damals und heute denkt?“ Dies bietet nicht nur Möglichkeiten der gegenseitigen Herausforderung (z. B. falls doch Widersprüche zwischen den Geschichtsbildern einzelner Schüler*innen auftreten), sondern vermittelt vor allem Lehrpersonen einen Eindruck davon, an welchen Imaginationen vergangener Zeiten und welchen Vorstellungen vom Lauf der Geschichte sie bei ihrer Lerngruppe anknüpfen können, wenn sie eine kontextualisierende Auseinandersetzung mit nichtgegenwärtigen literarischen Texten anstreben.

8 | Literatur

- Adorno, T., & Horkheimer, M. (1944/2022). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Fischer.
- Angehrn, E. (2012). *Geschichtsphilosophie. Eine Einführung*. Angehrn.
- Bartsch, P., & Fischer, B. (2008). *Heinrich Böll. Ein Blick auf Leben und Werk. Begleitheft zur DVD*. FWI-Institut für Bild und Film.
- Bennardo, G., & de Munck, V. (2013). *Cultural Models. Genesis, Methods, and Experiences*. Oxford University Press.
- Blyton, E. (1944/1954). *5 Freunde auf geheimnisvollen Spuren* (übers v. Werner Lincke). Blüchert.
- Böll, H. (1947/1997). Mit diesen Händen. In J. Schubert (Hrsg.), *Heinrich Böll. Erzählungen* (S. 100–102). Kiepenheuer & Witsch.
- Brecht, Bertolt (1948/1967). Eulenspiegel-Geschichten. In E. Hauptmann (Hrsg.): *Bertolt Brecht. Gesammelte Werke* (Bd. 11, S. 367–371). Suhrkamp.
- Buß, A. (2003). Kanonprobleme. In M. Kämper-van-den-Boogart (Hrsg.), *Deutsch Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II* (S. 142–152). Cornelsen.
- Bütow, W. und ein Autorenkollektiv (1977). *Methodik Deutschunterricht Literatur*. Volk und Wissen.
- Butterfield, H. (1931). *The Whig Interpretation of History*. Norton.
- Carl, M.-O., & Holder, F. (2020). Qualitative Inhaltsanalyse in der literaturdidaktischen Rezeptionsforschung. Über die Herausforderung, Verstehensprozesse zu verstehen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 21 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3428>
- Carl, M.-O. (2023). *Kontextualisierung literarischer Texte durch fortgeschrittene Lernende. Eine Laut-Denk-Studie zu drei Prosatexten der 1940er-Jahre*. Peter Lang.
- Carl, M.-O. (2024). Propositionsfixiertes Leseverhalten – eine Hürde auf dem Weg zu literarischer Bildung verstehen und überwinden. In M.-O. Carl, M. Jörgens, & T. Schulze (Hrsg.), *Literarische Texte lesen – Texte literarisch lesen*. Festschrift für Cornelia Rosebrock (S. 369–390). Metzler.
- Dannecker, W. (2016). Lautes Denken. Leise lesen und laut denken – Eine Erhebungsmethode zur Rekonstruktion von „Lesespuren“. In J. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Bd. 2: Erhebungs- und Auswertungsmethoden* (S. 131–146). Schneider Hohengehren.
- Demantowsky, M. (2006). Geschichtsbild. In U. Mayer, H.-J.- Pandel, G. Schneider, & B. Schönemann (Hrsg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik* (S. 70–71). Wochenschau.
- Dimbath, O., Ernst-Heidenreich, M., & Roche, M. (2018). Praxis und Theorie des Theoretical Samplings. Überlegungen zum Verfahren einer verlaufsorientierten Fallauswahl. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 19 (3). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.3.2810>
- Earthman, E. (1992). Creating the Virtual Work: Readers' Processes in Understanding Literary Texts. *Research in the Teaching of English*, 26 (4), 351–384.
- Flehsig, K.-H. (2006). *Beiträge zum Interkulturellen Training*. Institut für Interkulturelle Didaktik.
- Freudenberg, R. (2012). *Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte. Eine qualitativ-empirische Studie*. Springer VS.
- Gerasch, S. (1997). Geschichte vom Band. Die Sendereihe „ZeitZeichen“ des Westdeutschen Rundfunks. De Gruyter.
- Janssen, T., Braaksma, M., & Rijlaarsdam, G. (2006). Literary reading activities of good and weak students. A think aloud study. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (1), 35–52.

- Jeismann, K.-E. (1989). Dimensionen nationalgeschichtlichen Bewußtseins. In W. Weidenfeld (Hrsg.), *Geschichtsbewußtsein der Deutschen. Materialien zur Spurensuche einer Nation* (2. Aufl.) (S. 35–51). Wissenschaft und Politik.
- Jeismann, K.-E. (2002). Geschichtsbilder: Zeitdeutung und Zukunftsperspektive. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, (51-52), 13–22.
- Jonas, K., & Schmid-Mast, M. (2007). Stereotyp und Vorurteil. In J. Straub, A. Weidemann, & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz* (S. 69–76). Metzler.
- Kammler, C. (2017). Brecht gebrauchen. *Praxis Deutsch* (266), 4-10.
- Koberstein, K. A. (1827). *Grundriß der Geschichte der deutschen National-Literatur*. Vogel.
- Kónya-Jobs, N. (i.V.). *Literarhistorisches Verstehen als Herausforderung der Deutschdidaktik*. Habilitationsschrift an der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln.
- Korte, H. (2012). Ein schwieriges Geschäft. Zum Umgang mit Literaturgeschichte in der Schule. In M. Rauch, & A. Geisenhanslüke, Achim (Hrsg.), *Texte und Theorie zur Didaktik der Literaturgeschichte* (S. 301–317). Reclam.
- Krolla, M., & Raulf, B. (2012). *Die Lyrik Bertolt Brechts. EinFach Deutsch Unterrichtsmodell*. Schöningh.
- Levine, S., & Horton, W. (2013). Using affective appraisal to help students construct literary interpretations. *Scientific Study of Literature* (1), 105–136.
- Lyon, O. (1893). Der deutsche Unterricht auf dem Realgymnasium. *Zeitschrift für den deutschen Unterricht*, 7, 705–734.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Minuit.
- Meier, C., & Emmersberger, S. (202X). Der Praxisbezug als zentrale politische Dimension der Deutschdidaktik. In dies. (Hrsg.), *DIESER BAND. SLLD-B*.
- Motzkau-Valeton, W. (1979). *Literaturunterricht in der DDR. Theoretische Grundlagen und didaktische Perspektiven*. Schöningh.
- N.N. (2012). Heinrich Böll. *Planet Schule*, 4.
- Nitsche, M. (2016). Geschichtstheoretische und -didaktische Überzeugungen von Lehrpersonen. Begriffliche und empirische Annäherungen an ein Fallbeispiel. In M. Buchsteiner, & M. Nitsche (Hrsg.), *Historisches Lernen und Erzählen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen* (S. 159–196). Springer VS.
- Nutz, M. (1995). Literaturgeschichte als entdeckendes Lernen. Am Beispiel der Großstadt im modernen Erzählen. *Literatur für Leser*, 2, 45–49.
- Ossner, J. (2016). Didaktische Konstrukte und Konstruktvalidität in der Deutschdidaktik. In C. Bräuer (Hrsg.), *Denkrahmen der Deutschdidaktik: Die Identität der Disziplin in der Diskussion* (S. 147–167). Peter Lang.
- Paefgen, E. (1999). *Einführung in die Literaturdidaktik*. Metzler.
- Pandel, H.-J. (1987). Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. *Geschichtsdidaktik – Probleme, Projekte, Perspektiven*, 12 (2), 130–142.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage.
- Peskin, J. (1998). Constructing Meaning When Reading Poetry. An Expert-Novice Study. *Cognition and Instruction*, 16 (3), 235–263.
- Ritsert, J. (2016). *Geschichtsbilder und Gesellschaftstheorie*. Beltz Juventa.

- Romney, A. K., Weller, S. C., & Batchelder, W. H. (1987). Recent Applications of Cultural Consensus Theory. *American Behavioral Scientist*, 31 (2), 136–177.
- Schank, R. C., & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structures*. Erlbaum.
- Schreier, M. (2012): *Qualitative Content Analysis in Practice*. Sage.
- Stark, T. (2010). Lautes Denken in der Leseprozessforschung. Kritischer Bericht über eine Erhebungsmethode. *Didaktik Deutsch*, (29), 58–83.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic.
- van Dijk, T. A. (1997). Cognitive Context Models and Discourse. In M. I. Stamenov (Hrsg.), *Language Structure, Discourse and the Access to Consciousness* (S. 189–226). Benjamins.
- von Borries, B. (1988). *Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein. Empirische Erkundungen zu Gebrauch und Erwerb von Historie*. Klett.
- von Brand, T. (2017). Gespräch über Bäume. Brechts Botschaft *An die Nachgeborenen* und deren Reaktionen. *Praxis Deutsch* (266), 28-37.
- Warren, James E. (2011). “Generic” and “Specific” Expertise in English. An Expert/Expert Study in Poetry Interpretation and Academic Argument. *Cognition and Instruction*, 29 (4), 349–374.
- Winkler, I. (2007): Welches Wissen fordert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. *Didaktik Deutsch*, (22), 71–88.

Kristina Krieger & Julia Weiss

„Das ging so schnell, man kann gar nicht mehr alles zusammenfassen von den kleinen Momenten.“

Theateraufführungen als Lerngegenstände im Deutschunterricht

Abstract

Theateraufführungen sind als einmalige Ereignisse unverfügbar, d. h. jeder Austausch über das Erlebte bleibt auf die erinnerten Wahrnehmungen verwiesen. Für den Deutschunterricht stellt sich daher die Frage, wie ein Gespräch über die Erfahrungen, die Schüler*innen in und mit der Aufführung gemacht haben, initiiert werden kann. In unserem Beitrag stellen wir die Methode des Aufführungsgesprächs vor und diskutieren das Potential eines offenen Sprechens über Theater am Beispiel eines Auszugs aus einem Aufführungsgespräch, das mit Schüler*innen eines Oberstufenkurses geführt wurde.

Keywords

Theater, Aufführungsgespräch, Erinnerungsprotokoll, Theatersemiotik, Phänomenologie, Theaterdidaktik, Deutschunterricht

Abstract

Theater performances are unique events and therefore unavailable. If you want to talk about a theater performance, you have to refer to your remembered perceptions. For literature lessons, the question therefore arises as to how a conversation can be initiated about the experiences that students have had in and with the theater performance. In the following we present a method for follow-up communication in classroom and discuss its potential by using empirical data.

Keywords

Theater, Performance Discussion, Memory Protocol, Theater Semiotics, Phenomenology, Learning with Theater, Literature Teaching

1 | Sprechen über Theateraufführungen als zentrale Kompetenz im Unterricht

Das Sprechen über Theateraufführungen ist eine kulturelle Praxis, die viele Menschen vor eine Herausforderung stellt: Wie starte ich ein Gespräch im Anschluss an einen Vorstellungsbesuch? Wie kann ich die vielfältigen Eindrücke, die mich vielleicht überwältigen, in Worte fassen? Im Deutschunterricht erschöpft sich die Anschlusskommunikation nach einem Theaterbesuch häufig in der Frage „Wie hat es euch gefallen?“ Nur selten entsteht hier ein intensiver Austausch über unterschiedliche Wahrnehmungen, der in einer gemeinsamen Sinnsuche mündet, zu der alle Schüler*innen ihre individuellen Erinnerungen beitragen können. Dabei muss auch den Vorgaben der Kultusministerkonferenz für das Fach Deutsch, die explizit eine Beschäfti-

gung mit Theateraufführungen vorsehen, notwendigerweise ein Gespräch über das Erlebte vorausgehen (vgl. KMK, 2012, S. 20): Schüler*innen sollen auf grundlegendem Niveau in der Lage sein, sich bei der Rezeption von Theater mit ihren eigenen Welt- und Wertvorstellungen auseinanderzusetzen. Auf erhöhtem Niveau sollen sie die ästhetische Qualität von Theaterinszenierungen beurteilen können. Diese Kompetenzziele setzen voraus, dass Schüler*innen einerseits regelmäßig ins Theater gehen und dass sie andererseits ihre individuellen Aufführungserfahrungen versprachlichen können. Insbesondere theaterunerfahrene Kinder und Jugendliche stellt das vor eine Herausforderung, denn Theater als Kunstform ist auf Vieldeutigkeit ausgelegt und unterläuft damit die Vorstellung eines Unterrichts, der auf die Festlegung einer einzigen Deutung zielt und andere Deutungshypothesen als richtig oder falsch klassifiziert. In der Auseinandersetzung mit Theateraufführungen geht es vielmehr um einen gleichberechtigten Austausch über individuelle Wahrnehmungen und die gemeinsame Verständigung über Irritationen und Momente des Nicht-Verstehens. Somit erfordert das Sprechen über Theateraufführungen im Deutschunterricht ein besonderes Gesprächsformat, in dessen Rahmen sich Lehrperson und Lernende auf Augenhöhe begegnen und gemeinsam Deutungen entwickeln können.

In jüngster Zeit wurde mit dem sogenannten Aufführungsgespräch ein Format eigens für das Sprechen über Theateraufführungen entwickelt (vgl. Krieger & Radvan, 2022). Unter Rekurs auf das Literarische Unterrichtsgespräch nach dem Heidelberger Modell sollen Teilnehmende eines Aufführungsgesprächs Mehrdeutigkeit und Kontroversen in ihrer Wahrnehmung miteinander aushandeln können. Im Folgenden möchten wir anhand eines Auszugs aus einem Aufführungsgespräch, das mit Schüler*innen der gymnasialen Oberstufe im Anschluss an den Besuch von Arthur Millers „Ein Blick von der Brücke“ (Theater Bonn, Spielzeit 2021/22) geführt wurde, das didaktische Potential des Gesprächsformats diskutieren. Wir möchten aufzeigen, wie der intersubjektive Austausch ästhetisches Verstehen fördern kann. Hierzu gehen wir zunächst auf die theaterwissenschaftlichen Grundlagen ein, die dem Aufführungsgespräch zugrunde liegen – auch um deutlich zu machen, dass das Aufführungsgespräch dem Lerngegenstand Theater als Kunstform gerecht wird, indem es einen semiotischen wie auch einen phänomenologischen Zugang gleichermaßen berücksichtigt (vgl. Kap. 2). Anschließend führen wir in die Methode des Aufführungsgesprächs ein (vgl. Kap. 3), bevor wir die von uns erhobenen Daten vorstellen und diskutieren (vgl. Kap. 4). Der Beitrag schließt mit ersten Hypothesen zur didaktisch-methodischen Konzeption von unterrichtlichen Gesprächen im Anschluss an einen Theaterbesuch.

2 | Theater als Kunstform

Theateraufführungen sind *per definitionem* einmalige, örtlich und zeitlich gebundene Ereignisse, die nicht reproduzierbar sind (vgl. Fischer-Lichte, 1994). Sie verfügen über kein materiell stabiles Artefakt, das der unmittelbaren Analyse zugänglich gemacht werden kann. Und obwohl es mittlerweile unterschiedliche Formen der Dokumentation gibt, um der Flüchtigkeit von Aufführungen zu begegnen, beziehen sich Aufführungsanalysen letztlich auf die erinnerten Wahrnehmungen des Analysierenden.

2.1 | Semiotischer Zugang: Theater als Zeichensystem

Die semiotisch verfahrenende Aufführungsanalyse, die sich insbesondere in den 1980er-Jahren in der deutschen Theaterwissenschaft entwickelte, untersucht das Theater „als ein System der Bedeutungsproduktion“ (Fischer-Lichte, 1990, S. 234). Sie fragt danach, wie Bedeutung auf der Bühne hervorgebracht wird. Im Fokus steht damit die Zeichenhaftigkeit der Aufführung, d. h. die Theatersemiotik begreift das, was auf der Bühne gezeigt wird, als Zeichen – und diese Zeichen gilt es im Kontext des Aufführungsgeschehens zu lesen und zu deuten.

Theatrale Zeichen sind stets „Zeichen von Zeichen“ (Fischer-Lichte, 1994, S. 181). Sie können also dieselben sein wie die, auf die sie verweisen sollen – oder anders formuliert: „[E]in Wort kann ein Wort, eine Geste eine Geste, ein Hut einen Hut, ein Stuhl einen Stuhl usf. bedeuten. Jedes beliebige, in einer Kultur als Zeichen fungierende Objekt vermag ohne jegliche materielle Veränderung als theatrales Zeichen für dasjenige, das es selbst darstellt, zu fungieren.“ (Fischer-Lichte, 1990, S. 238). Im Vergleich zu anderen Kunstformen ist es im Theater allerdings möglich, jedes Zeichen prinzipiell durch ein beliebiges anderes Zeichen zu ersetzen. Während das Repertoire in literarischen Texten auf visuelle Zeichen begrenzt ist, kann Bedeutung im Theater durch ganz unterschiedliche Zeichenträger erzeugt werden. Theatrale Zeichen sind daher durch ein hohes Maß an Mobilität geprägt, woraus sich ihre Polyfunktionalität ergibt. Wenn jedes Zeichen im Theater durch ein anderes Zeichen ersetzt werden kann, folgt daraus, dass theatrale Zeichen – ebenso wie linguistische Zeichen – nicht auf eine Bedeutung beschränkt sind. Theatrale Zeichen sind also prinzipiell mehrdeutig. Ihre Bedeutung ist nicht festgelegt, sie variiert je nach Kontext: „[E]in Stuhl läßt sich beispielsweise nicht nur in der Bedeutung eines Stuhls verwenden, sondern auch in der eines Berges, einer Treppe, eines Autos, eines Schweres, eines feindlichen Soldaten, eines schlafenden Kindes, eines zornigen Vorgesetzten, einer zärtlichen Geliebten, eines reißen den Löwen etc. Der Stuhl nimmt die Bedeutung an, die das Agieren des Schauspielers ihm beilegt.“ (Fischer-Lichte, 2001, S. 163) Die Bedeutung des Stuhls entsteht dabei jedoch erst im Zusammenspiel von materiellem Zeichenträger und Publikum. Ganz konkret bedeutet das: Etwas ist nicht automatisch ein Zeichen, d. h. der Stuhl ist nicht aus sich selbst heraus als Zeichen beschrieben. Seine Bedeutung als Zeichen entsteht erst durch die Interpretation der Rezipierenden, die dafür grundsätzlich imstande sein müssen, theatrale Elemente auf der Bühne überhaupt als bedeutungstragende Einheiten zu begreifen und sie im Gesamtzusammenhang der Aufführung zu deuten. Welche materiellen Zeichenträger grundsätzlich Berücksichtigung finden können, zeigt die Übersicht von Fischer-Lichte (1994, S. 28).

| | | | | |
|---------------------------|------------|---------------------|---------------------|-------------|
| Geräusche | akustische | transitorisch | raum- bezogen | |
| Musik | | | schauspielerbezogen | |
| linguistische Zeichen | | | | |
| paralinguistische Zeichen | | | | |
| mimische Zeichen | | | | |
| gestische Zeichen | | | | |
| proxemische Zeichen | | | | |
| Maske | visuelle | länder andauernd | | raumbezogen |
| Frisur | | | | |
| Kostüm | | | | |
| Raumkonzeption | | | | |
| Dekoration | | | | |
| Requisiten | | | | |
| Beleuchtung | | | | |

Abb. 1: Übersicht zu theatralen Zeichen (Fischer-Lichte, 1994, S. 28)

Allerdings kann nicht alles, was Zuschauende im Theater wahrnehmen, ausschließlich auf Bedeutungen reduziert werden. Eine rein semiotisch verfahrenende Aufführungsanalyse kann den performativen Anteilen des Theaters nicht vollends gerecht werden. Sämtliche subjektiven Erfahrungen also, die sich aus dem Verständnis von Theater als Ereignis ableiten, können durch einen solchen Zugang nicht ausreichend erfasst werden. So kann etwa die Stimmung und Atmosphäre, die entsteht, wenn Zuschauende und Darstellende gemeinsam eine Aufführungssituation konstituieren, vielfältige Reaktionen bei Zuschauer*innen hervorrufen. Solche Erfahrungen und Eindrücke spielen im Rahmen einer semiotischen Analyse jedoch keine Rolle, obwohl sie geradezu charakteristisch für Theater als Kunstform sind. Sie bilden den Ausgangspunkt einer phänomenologisch perspektivierten Aufführungsanalyse.

2.2 | Phänomenologischer Zugang: Theater als Ereignis

Eine Phänomenologie des Theaters, so wie sie etwa von Kamps (2018) modelliert und für die Theaterdidaktik vorgelegt wurde, basiert auf den philosophischen Prinzipien der Phänomenologie. Ursprünglich von Edmund Husserl begründet und später von Philosophen wie Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty und Jean-Paul Sartre weiterentwickelt, fokussiert sie im Allgemeinen „das Wesentliche an Phänomenen und will diese von verschiedenen Seiten und Perspektiven aus beleuchten, um eine Wesensschau zu ermöglichen“ (Balme, 2008, S. 70). Es geht also darum, die Struktur und das Wesen menschlicher Erfahrungen zu untersuchen, indem die Erscheinungen in ihrer unmittelbaren Gegebenheit und Sinnlichkeit gesehen werden – und zwar ohne vorgefasste Annahmen und Vorurteile. Unter dieser Prämisse, den Dingen möglichst vorwissensfrei zu begegnen, geht die Phänomenologie der Frage nach, wie wir unsere Welt wahrnehmen und verstehen.

Übertragen auf das Theater folgt daraus, dass eine phänomenologisch ausgerichtete Aufführungsanalyse ihre Aufmerksamkeit auf die subjektiven Wahrnehmungen der Zuschauer*innen richtet. Anders als die Theatersemiotik widmet sie sich stärker der Performativität des Aufführungsgeschehens und zielt damit nicht auf die Zeichenhaftigkeit des Bühnengeschehens ab, „sondern auf sein phänomenales So-Sein sowie auf die Art und Weise, wie es vom Zuschauer

erfahren wird und auf ihn wirkt“ (Fischer-Lichte, 2001, S. 257). Hierdurch rückt im theaterwissenschaftlichen Kontext ein Erleben in den Mittelpunkt, das sich auf die Wahrnehmungsordnung der Präsenz, d. h. auf das unmittelbar Wahrgenommene richtet und dadurch die Subjektivität des Wahrnehmungsprozesses betont. Da jede*r Zuschauer*in andere Erfahrungen in eine Aufführung einbringt, kann Theater ganz unterschiedlich erlebt werden (vgl. Fischer-Lichte, 2010, S. 84). Hier setzt eine phänomenologische Herangehensweise an: Ihr geht es um eine ganzheitliche Wahrnehmung, die sich auf drei unterschiedliche Dimensionen (kognitiv, affektiv, körperlich) beziehen kann und damit grundlegende Aspekte menschlicher Erfahrungen und Wahrnehmungen abdeckt: Die kognitive, affektive und körperliche Wahrnehmungsdimension betreffen unterschiedliche Möglichkeiten, sich mit dem Bühnengeschehen auseinanderzusetzen bzw. sich dazu zu verhalten (vgl. hierzu auch Roselt, 2008). Relevant erscheint uns an dieser Stelle, dass unter einer phänomenologischen Perspektive auch emotionale und physische Reaktionen auf das Bühnengeschehen zu einer aussagekräftigen Kategorie beim Erschließen von Aufführungen werden. Eine ausschließliche Reduktion auf die Ermittlung von Aussagen und Bedeutungen führt hingegen zur „Verdrängung all jener ambivalenten Zuschauerhaltungen, von denen die Faszination für das Theater geprägt sein kann: Aufregung, Unterhaltung, Langeweile, Spannung, Aggression, Erotik oder Aspekte wie Gefühle, Assoziationen und Biografisches.“ (Roselt, 2011, S. 71f.)

2.3 | Schlussfolgerungen für das Sprechen über Theateraufführungen

Basierend auf den Überlegungen zur semiotischen und phänomenologischen Aufführungsanalyse plädieren wir dafür, „nicht nur die Suche nach Bedeutung in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen, sondern insbesondere auch die Wahrnehmungen und Reaktionen, die durch die performative Qualität einer Aufführung ausgelöst werden“ (Paule, 2013, S. 174). Wir gehen davon aus, dass gerade der Ereignischarakter den Kern des Theaters ausmacht, der nicht selten ästhetische Erfahrungen ermöglicht und zum Austausch über das gemeinsam Erlebte einlädt. Aus diesem Grund spielen auch körperliche und affektive Reaktionen, die bisher im Unterricht eine eher untergeordnete Rolle spielen, aus unserer Sicht eine wichtige Rolle, über die ein Zugang zur Aufführung geschaffen werden kann. Allerdings stellt sich für den Deutschunterricht die Frage, wie mit den Reaktionen der Schüler*innen in der Anschlusskommunikation im Unterricht weitergearbeitet werden sollte – vor allem auch mit Blick darauf, dass zwischen dem Theaterbesuch und der nächsten Unterrichtsstunde durchaus mehrere Tage liegen können.

Kinder und Jugendliche nehmen körperliche und affektive Reaktionen häufig nicht bewusst wahr bzw. setzen sie nicht in einen unmittelbaren Zusammenhang mit der Aufführung. Gerade solche Reaktionen können aber im Unterricht zum Ausgangspunkt der nachträglichen Auseinandersetzung mit der Aufführung werden. Sie darf dabei jedoch nicht auf der Ebene der subjektiven Befindlichkeiten verbleiben, sondern muss den konkreten Reaktionen nachspüren, die zum einen an die eigene Person und zum anderen an die Begebenheiten auf der Bühne gebunden sind. Es gilt also zu fragen: Inwiefern sind meine Reaktionen auf die Aufführung zurückzuführen? Dabei spielen auch solche Aspekte eine Rolle, die Schüler*innen irritieren oder die ihnen nicht verständlich erscheinen. Solche Erfahrungen sind zwar gerade für theaterunerfahrene Schüler*innen häufig begrifflich nur schwer fassbar, sie lassen sich jedoch über wahrnehmbare Reaktionen beschreiben und damit überhaupt erst zugänglich machen. So ließe sich

in diesem Zusammenhang etwa hinterfragen, warum Schüler*innen der Aufführung stellenweise nicht aufmerksam folgen konnten oder warum sie über einzelne Szenen lachen mussten.

Damit diese individuellen Erfahrungen und Wahrnehmungen der Schüler*innen, die durchaus auch schamhaftet sein können, zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden können, bedarf es spezifischer Methoden, durch die die Schüler*innen in die Lage versetzt werden sollen, ihre Eindrücke zu vertiefen, die Erfahrung zu reflektieren und die gewonnenen Erkenntnisse zu teilen. Die Lernenden erkennen dadurch, dass Zuschauende in einer Aufführung durchaus unterschiedliche Erfahrungen machen. Darüber hinaus sollte es in der Nachbereitung darum gehen, eigene Deutungen theatraler Zeichen zu entwickeln. Dieses Ziel geht, mit Blick auf die Theatersemiotik, über die reine Wahrnehmung entsprechender Zeichen hinaus: Die Schüler*innen sollen imstande sein, theatrale Zeichen als solche zu identifizieren, sie in den Kontext der Gesamtkonzeption einzuordnen und ihre Deutung durch den Verweis auf weitere Zeichen zu belegen.

Mit Blick auf diese Ziele möchten wir im Folgenden das Aufführungsgespräch als Möglichkeit zur unterrichtlichen Anschlusskommunikation nach einem Theaterbesuch vorschlagen. Aus unserer Sicht eröffnet das Gesprächskonzept einen subjekt- sowie gegenstandsangemessenen Umgang mit Aufführungen.

3 | Das Aufführungsgespräch als Methode

Das Aufführungsgespräch orientiert sich an den Zielperspektiven des literarischen Unterrichtsgesprächs nach dem Heidelberger Model (vgl. Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, 2010) und es rückt einen ergebnisoffenen Austausch über Theater als ästhetischen Gegenstand ins Zentrum (vgl. für eine detaillierte Gegenüberstellung von literarischem Gespräch und Aufführungsgespräch Krieger & Radvan, 2022). Das übergeordnete Ziel des Gesprächs besteht nicht in der Herstellung einer gemeinsamen Deutung, sondern im Austausch über Erinnerungen an markante Momente der Aufführung und in der Entfaltung von Deutungsmöglichkeiten im Prozess. Gelungen ist ein Aufführungsgespräch, wenn die Teilnehmenden ihre eigenen Wahrnehmungen versprachlichen und hierbei unterschiedliche Bedeutungsmöglichkeiten, zum Beispiel von theatralen Zeichen, thematisieren. Hierdurch vertiefen und erweitern sie ihre Erfahrung mit der Aufführung als ästhetischem Gegenstand.

Das Aufführungsgespräch geht von Erinnerungsprotokollen (vgl. Leifeld, 2012 und Steiner, 2019, S. 267 f.) aus, welche die Gesprächsteilnehmenden vor Beginn des Gesprächs anfertigen. Hierin schildern sie ihre Erinnerungen an ein bis zwei markante Momente der Aufführung so detailliert wie möglich. Durch das offene Gespräch werden die Erinnerungsprozesse an das zurückliegende Theaterereignis erneut in Gang gesetzt, sodass es inhaltlich über jene Aspekte hinausgeht, die im Erinnerungsprotokoll festgehalten wurden. Ferner lassen sich Aspekte, die z. B. aus Scham oder wegen sozialer Erwünschtheit im Erinnerungsprotokoll womöglich nicht thematisiert wurden – man könnte etwa an Nacktheit auf der Bühne denken – im Aufführungsgespräch ansprechen. Dies gelingt durch die offene und hierarchiefreie Atmosphäre, von der das Gespräch geprägt ist.

Im Folgenden werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen literarischen Texten und Theateraufführungen beleuchtet, um die Hintergründe und Herausforderungen der Adaption des literarischen Unterrichtsgesprächs für Aufführungen zu erläutern. Anschließend wird der Ablauf des Aufführungsgesprächs kurz skizziert, bevor unterrichtliche Zielkriterien umrissen werden.

3.1 | Literarische Texte vs. Theateraufführungen

Literarische Printtexte zeichnen sich durch ihre Persistenz aus, die eine wiederholte Textbegegnung ermöglichen. Als Leser*in kann ich den gesamten Text oder einzelne Passagen daraus erneut lesen, in ihm vor- und zurückspringen und mir den Text dadurch intensiv aneignen. Hierin liegt ein grundlegender Unterschied zu einer Theateraufführung, welche aufgrund ihrer Flüchtigkeit lediglich eine einmalige Begegnung ermöglicht und danach unwiederbringlich vorbei ist. Selbst ein mehrmaliger Besuch derselben Inszenierung kann dem nicht entgegenwirken, da kein Aufführungserlebnis einem anderen gleicht, immer unterscheiden sich Nuancen in der Aufführung, nie trifft dasselbe Publikum auf dieselben Schauspieler*innen.

Die Persistenz eines literarischen Printtextes bietet zudem die Möglichkeit, sich einzelne Formulierungen aus dem Text aktiv anzueignen. Durch das Wiederaufgreifen einzelner Formulierungen, die Re- und Neu-Artikulation können Leser*innen sich die Sprache eines Textes aneignen, ihren eigenen Wortschatz erweitern und den individuellen Sprachgebrauch in einem literarischen Text reflektieren. Aufführungen hingegen sind momentane Ereignisse, die Zuschauer*innen lediglich über die Versprachlichung von individuellen Wahrnehmungen erfahren können.

Während literarische Texte eine textnahe Diskussion unterschiedlicher Lesarten ermöglichen, ist der Zugriff auf Theateraufführungen lediglich über fragmentarische und subjektive Erinnerungen möglich. Deshalb ist es notwendig, vor der Durchführung eines Aufführungsgesprächs Protokolle anzufertigen, in denen diese Erinnerungen festgehalten werden. Im Rahmen des Sprechens über Erinnerungen werden diese kontinuierlich überschrieben, sodass ein Rückgriff auf die ursprüngliche individuelle Erinnerung lediglich durch das Protokoll möglich ist.

Sowohl literarische Texte als auch Theateraufführungen sind als Kunstformen mehrdeutig. Hierin liegt die große Gemeinsamkeit, da beide bei Leser*innen sowie Zuschauer*innen Verunsicherungen, Irritationen und Befremden auslösen. Dementsprechend erfordert der Austausch über literarische Texte wie auch über Theateraufführungen ein offenes Gesprächsformat, welches eine bewertungsfreie und gleichberechtigte Kommunikation über den Gegenstand ermöglicht.

3.2 | Ablauf des Aufführungsgesprächs

Vor Beginn des Aufführungsgesprächs haben alle Teilnehmenden Erinnerungsprotokolle verfasst, in denen sie ihre subjektiven Erinnerungen an zwei markante Momente der Aufführung möglichst detailliert beschrieben haben. Im Einstieg verständigen sich die Teilnehmenden über den Ablauf des Gesprächs. Wenn die Teilnehmenden mit dem Gesprächsformat noch nicht vertraut sind, gibt die Lehrperson einen Überblick über die unterschiedlichen Phasen des Gesprächs und weist auf ihre partizipierende Moderationsfunktion hin, was bedeutet, dass sie sich genauso als eine Teilnehmende ins Gespräch einbringt wie alle anderen.

Anschließend erfolgt die Erinnerungsauswahl, in deren Rahmen die Teilnehmenden ihr eigenes Erinnerungsprotokoll erneut lesen und einen relevanten Ausschnitt daraus auswählen, über den sie sich mit den anderen Teilnehmenden austauschen möchten. Auch hier ist die Lehrperson gleichberechtigt und wählt aus dem eigenen Erinnerungsprotokoll ebenfalls einen Aspekt aus, zu dem ein Austausch gewünscht ist.

In einer ersten Runde liest jede*r Teilnehmende den eigenen ausgewählten Ausschnitt für die gesamte Lerngruppe vor, sodass unterschiedliche Erinnerungen gesammelt werden und sich ggf. bereits Überschneidungen in Bezug auf einzelne Szenen zeigen, die von vielen diskutiert werden möchten.

Im offenen Gespräch erfolgt ein gemeinsamer Austausch über unterschiedliche und ähnliche Erinnerungen an die Aufführung. Diese Phase stellt die längste Phase des Gesprächs dar, da hierin einzelne Erinnerungen aufgegriffen, ergänzt, präzisiert und mit individuellen Deutungen theatraler Zeichen verknüpft werden. Der Lehrperson obliegt die Moderation dieser Phase, indem sie Gesprächsbeiträge zusammenfasst, bündelt und ggf. Impulse formuliert, welche die Diskussion weiterführen. Hierbei nimmt sie keine Lenkung des Gesprächs vor, sondern reagiert auf die Aussagen der Gesprächsteilnehmer*innen, aus denen sich Anschlussfragen ergeben. In dieser hierarchiefreien Atmosphäre können die Teilnehmenden auch Momente von emotionaler Überwältigung – z. B. durch die Darstellung von Gewalt auf der Bühne – thematisieren. Durch Fragen, welche explizit auf die körperliche Erfahrung des Aufführungsbesuchs zielen (z. B. „An welchen Stellen musste ich lachen? In welchen Momenten habe ich mich unwohl gefühlt?“), können weitere Erinnerungen wachgerufen und gemeinsam nach Ursachen für die unterschiedlichen Wahrnehmungen geforscht werden.

Optional ist es möglich, das offene Gespräch – gerade für Lernende, die noch nicht mit der Semiotik des Theaters vertraut sind – durch eine Einführung theatraler Zeichen zu unterstützen. Hierfür können z. B. Moderationskarten mit Schlagworten zu einzelnen theatralen Zeichen (z. B. Position im Raum, Beleuchtung, Musik) ausgelegt werden, auf die die Lernenden bei der Formulierung von Wahrnehmungen und der Ableitung von Deutungen rekurren.

Im Rahmen einer Schlussrunde hat jede*r Gesprächsteilnehmer*in die Möglichkeit, in einem persönlichen Fazit wichtige Deutungsaspekte oder Gesprächserfahrungen zu resümieren.

Den Abschluss des Gesprächs bildet eine kurze Evaluation des Gesprächsverlaufs, sodass gelungene und weniger gelungene Momente des Austauschs reflektiert und Vereinbarungen für zukünftige Gespräche getroffen werden können.

3.3 | Unterrichtliche Zielkriterien des Aufführungsgesprächs

Das zentrale Ziel eines Aufführungsgesprächs besteht nicht in der Einigung auf eine gemeinsame Deutung, sondern im gleichberechtigten Austausch über individuelle Wahrnehmungen einer Aufführung und die Entfaltung von Deutungsmöglichkeiten theatraler Zeichen.

Ein Teilziel des Aufführungsgesprächs besteht darin, sich in einem Wechselspiel auf die Beobachtungen theatraler Zeichen und auf ihre Wirkung auf den Einzelnen zu beziehen (vgl. Spinner, 2010). Die Beobachtungen theatraler Zeichen in ausgewählten Szenen sind immer selektiv und somit fragmentarisch, die Wirkung auf den Einzelnen höchst subjektiv und individuell. Ein

Austausch hierüber führt einerseits dazu, dass sich die Gesprächsteilnehmenden auf eine Beobachtung einigen und diese möglichst detailliert beschreiben, andererseits die Unterschiedlichkeit der Wirkung theatraler Zeichen auf Individuen erfahren, da jedes theatrale Zeichen individuell gedeutet werden kann.

Durch die Formulierung von Aufführungserfahrungen und -wahrnehmungen sowie Deutungsansätzen in der eigenen Sprache wird den Schüler*innen Raum gegeben, ihrer ästhetischen Erfahrung subjektiv Ausdruck zu verleihen. Dies ist insofern relevant, als dass sich dieser Sprachgebrauch von der „im Unterricht vorherrschenden eher objektiven, einordnenden, analytischen und distanzierten Sprechweise“ (Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, 2010, S. 4) unterscheidet. Im Aufführungsgespräch entsteht hierdurch ein Raum, in dem auch Irritation und Verwunderung durch individuelle Ausdrucksweisen wie „hä was geht jetzt ab?“ (vgl. Kap. 4. 2) verdeutlicht werden dürfen.

Darüber hinaus besteht ein weiteres Zielkriterium des Aufführungsgesprächs darin, die Aufführungs(erfahrung) und die ihr zugrundeliegende Inszenierung sprachlich nachzuvollziehen. Durch den Austausch über unterschiedliche Aufführungserfahrungen werden Gemeinsamkeiten in der Wahrnehmung deutlich, sodass ein Diskurs darüber angestoßen wird, welche theatralen Zeichen bewusst gesetzt wurden und wie diese zu verstehen sind. Hierdurch erschließen sich die Lernenden z. T. die der Aufführung zugrundeliegende Inszenierung, was einen wichtigen Schritt zur Erreichung der Bildungsziele der KMK (vgl. Kap. 1) darstellt.

Außerdem erproben und erweitern die Lernenden die eigene Sprache im Anschluss an die Wahrnehmung der Aufführung. Hierbei kann die Lehrperson eine besondere Rolle einnehmen, indem sie in ihrer Moderation Begriffe zur Beschreibung theatraler Zeichen verwendet und den Lernenden hierdurch als sprachliches Vorbild dient.

Indem die Gesprächsteilnehmer*innen im Gespräch über eine Aufführung theatrale Zeichen und subjektive Erfahrungen thematisieren und reflektieren, setzen sie ihre eigenen Welt- und Wertvorstellungen in ein Verhältnis zum Erleben der Theateraufführung. So lädt der Austausch über das individuelle Erleben einer Theateraufführung dazu ein, persönliche Erfahrungen mit verhandelten Themen oder der Wahrnehmung einzelner theatraler Zeichen zu thematisieren und somit die Pluralität der Sichtweisen auf ein Theaterstück zu erfahren.

Dadurch, dass sich die Teilnehmenden über unterschiedliche Deutungen von Elementen einer Aufführung verständigen, lernen sie, unterschiedliche Deutungen zu akzeptieren, Missverständnisse zu klären und Ambivalenzen auszuhalten. Hierdurch leistet das Aufführungsgespräch einen Beitrag zur Entwicklung von Ambiguitätstoleranz und sensibilisiert für Vieldeutigkeit, womit ein wichtiges Ziel kultureller Bildung (vgl. KMK, 2022, S. 4) verfolgt werden kann.

Wie im Literarischen Unterrichtsgespräch nach dem Heidelberger Modell bestehen weitere Ziele des Aufführungsgesprächs darin, Irritationen und Nicht-Verstehen zu artikulieren und auszuhalten, Gesprächskompetenz zu entwickeln und letztlich an einer kulturellen Praxis teilzuhaben. So wie das Sprechen über Literatur eine grundlegende kulturelle Praxis darstellt, so leisten auch Aufführungsgespräche einen Beitrag zur gesellschaftlichen Teilhabe.

4 | Am Beispiel von „Ein Blick von der Brücke“: Orientierungsmuster von Schüler*innen beim Sprechen über Theater

Im Folgenden zeigen wir, wie Schüler*innen eines gymnasialen Oberstufenkurses (LK-Deutsch, Q1) über ihre erinnerten Wahrnehmungen sprechen. Für die Schüler*innen war es das erste von insgesamt drei Aufführungsgesprächen, die im Anschluss an den Besuch von drei unterschiedlichen Theaterstücken geführt wurden. An dem Gespräch nahmen N = 10 Schüler*innen teil, von denen drei männlich und sieben weiblich waren. Das Gespräch wurde aufgenommen und die Audiodatei anschließend transkribiert, sodass die Daten mithilfe der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack, 2003) ausgewertet werden konnten. Dabei geht es uns um zweierlei: Wir möchten herausfinden, wie Lernende vorgehen, um ihre erinnerten Wahrnehmungen im Gespräch miteinander zu verhandeln und auf welche Orientierungsmuster sie dabei zurückgreifen (vgl. dazu auch Weiss i. Vorb.).

4.1 | „Ein Blick von der Brücke“ als Gesprächsanlass

Die Inszenierung von „Ein Blick von der Brücke“ am Theater Bonn beruht auf dem Drama von Arthur Miller, das am 11. Oktober 1956 im New Watergate Theatre Club unter der Regie von Peter Brook uraufgeführt wurde. Im Bonner Schauspielhaus wurde es in der Spielzeit 2021/22 in der Regie von Martin Nimz aufgeführt.

Das Stück spielt in einer italienisch-amerikanischen Gemeinschaft in Brooklyn, New York. Dort lebt Eddie Carbone gemeinsam mit seiner Frau Beatrice und seiner Nichte Catherine. Er hat sie nach dem Tod seiner Schwester bei sich aufgenommen und sie wie seine eigene Tochter großgezogen. Doch schon zu Beginn des Stücks zeigt sich, dass Eddie mehr als nur väterliche Gefühle für seine Nichte hegt: Eddie schreibt Catherine nicht nur vor, wie sie sich (nicht) zu kleiden hat. Er verbietet ihr u. a. auch, neben dem Studium eine Stelle als Stenographin anzunehmen, um ihren Auszug zu verhindern. Seine Eifersucht steigert sich weiter, als Marco und Rudolpho, zwei Verwandte seiner Frau, als illegale Einwanderer aus Italien bei ihnen unterkommen. Eddie beobachtet die Annäherung zwischen Catherine und Rudolpho mit Argwohn. Als sich die beiden ineinander verlieben und sich sogar für eine Heirat entscheiden, damit Rudolpho in Freiheit leben kann, erwachen in Eddie Verlustängste. Aus Eifersucht und Verzweiflung verrät er Marco und Rudolpho an die Einwanderungsbehörde. Rudolpho darf zwar wegen seiner bevorstehenden Hochzeit in Amerika bleiben, Marco muss jedoch zurück nach Sizilien. Als er auf Kautionsfreigabe freigelassen wird, beschuldigt er Eddie des Verrats. Es kommt zu einer gewaltsamen Konfrontation, in deren Verlauf Marco Eddie tötet.

Der Gesprächsausschnitt, den wir hier diskutieren möchten, entstammt der offenen Gesprächsrunde. Darin beziehen sich die Schüler*innen auf eine Szene, in der es zu einem Kuss zwischen Eddie und Rudolpho kommt. Der Kuss sorgt im Stück für einen Irritationsmoment, da Eddie in dem Cousin seiner Frau im Grunde einen Rivalen sieht. Die Schüler*innen versuchen daher, ihm eine handlungslogische Bedeutung zu geben.



Abb. 2: Kuss zwischen Eddie und Rudolpho (Foto: Thilo Beu)¹

4.2 | Diskursverlauf

Den Beginn der Gesprächssequenz markiert eine Frage von Nicole. Sie möchte den Ablauf des Kusses zunächst möglichst eindeutig rekonstruieren, um sich des gemeinsamen Gesprächsgegenstandes zu vergewissern:

Nicole (-) also (-) is sich (2.0) ich bin mir nich sicher weil ich_s nich so genau gesehen hat (-) also: is es wirklich jetzt so gewesen (-) dass dann EDDie zuerst rudolpho geküsst hat, #00:09:22-6#

Sophia stimmt oder? #00:09:23-4#

Jasmin ja. #00:09:23-6#

Sophia (wie) war das das weiß ich auch nich mehr (-) wer hat denn zuerst geküsst? also EDDie; #00:09:27-0#

Jasmin =hä: eddie is auf rudolpho zugegangen und hat dann rudolpho geküsst [(2.0)] <<schmunzelnd> und rudolpho hat dann aber den kuss erwidert und das war irgendwie (..) weiß ich nich>; #00:09:36-2#

Nicole [ja.] #00:09:32-1#

Nicole konnte nicht genau beobachten, wer die Initiative zum Kuss ergriffen hat, und erkundigt sich deshalb bei ihren Mitschüler*innen, ob sie die Szene richtig wahrgenommen habe. Während auch Sophia ihre Unsicherheit bekundet, versichert Jasmin, dass die Initiative zum Kuss von Eddie ausgegangen sei und dass Rudolpho den Kuss erwidert habe. Als sie jedoch versucht, die Wirkung des Kusses in Worte zu fassen, zögert sie. Indem Jasmin deutlich macht, dass Eddie durch die Initiierung des Kusses ein Bedürfnis ausdrückt, das ihr für die Einordnung der Szene in die Logik des Stückes relevant erscheint, formuliert sie zwar eine erste Deutung, führt diese jedoch nicht weiter aus. Dass dem Kuss aber ein Bedeutungspotential innewohnt, das es offenzulegen gilt, wird im weiteren Verlauf von Sophia mit Blick auf die Länge der Darstellung auf der Bühne unterstrichen.

¹ An dieser Stelle danken wir Thilo Beu vom Theater Bonn ganz herzlich für die Genehmigung des Abdrucks (Theater Bonn, *Ein Blick von der Brücke*, SZ 2021/22).

Sophia schon so_n (kö) also so_n LÄNGerer moment= #00:09:38-6#

Jasmin <<bestimmt> =ja.> #00:09:38-7#

Sophia =wo man so dachte hä was geht jetzt ab? #00:09:40-2#

Jasmin =ja. #00:09:40-3#

Sophia ja (-) würd ich auch sagen. #00:09:42-0#

Sophia stellt fest, dass der Moment, in dem Eddie und Rudolpho sich geküsst haben, lange andauert habe. Ihrer Aussage liegt damit ein spezifisches Verständnis theatraler Kommunikation zugrunde, in dem ein Orientierungsmuster im Umgang mit Theateraufführungen erkennbar wird: Was bewusst lange auf der Bühne gezeigt wird, wirkt als bedeutungstragend markiert und muss daher gedeutet werden. Die Kuss-Szene fassen die Schüler*innen als einen solchen bedeutsamen Moment auf – insbesondere für das Verstehen der Figurenkonstellation, denn die Szene bricht mit den Vorstellungen von Eddie, der bisher eher als misstrauische und argwöhnische Person einzuschätzen war. Die Schüler*innen versuchen daher im weiteren Gesprächsverlauf, Eddies Motive für den Kuss zu ergründen. Dass es sich dabei um ein schwieriges Unterfangen handelt, zeigt die folgende Aussage von Sophia:

Sophia (das) ging so schnell (-) man kann gar nicht mehr alles zusammenfassen von [den kleinen] momenten ((lacht)). #00:10:55-5#

Sophia merkt an, dass es aufgrund der Vielzahl und zeitlichen Dichte der szenischen Augenblicke schwierig sei, diese wiederzugeben. Als rituelle Konklusion im Modus der Metakommunikation erkennt sie die Komplexität der Deutung von Theateraufführungen an. Sie bezieht sich dabei auf ihre Flüchtigkeit und Unwiederbringlichkeit.

Im weiteren Gesprächsverlauf versuchen die Schüler*innen, die Motive für den Kuss herauszuarbeiten. Dabei stellen sie zwei unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten auf. Nicole vermutet zunächst, dass Eddie erst während des Kusses bewusst wird, dass er sich auch zu Männern hingezogen fühle. Gleichzeitig hat sie jedoch den Eindruck, dass Eddie auch in Catherine verliebt sei.

Nicole [...] ich weiß auch nich vielleicht irgendwie dass also ich hatte den gedanken dass irgendwie äh (..) vielleicht die (-) so INSgeheim irgendwie aufeinander stehen und das so überhaupt <<lachend> !GAR! nich sonst eigentlich Thema war> und dass es vielleicht sogar n grund is weswegen es ihn dann stört dass halt ähm (..) rudolpho und äh (..) cathy: (-) was haben (.) so irgendwie: weil (..) er merkt dass er vielleicht auch auf TYpen steht aber ANdererseits hat man ja auch das gefühl dass er halt auf seine NIChte steht [(.)] deswegen (..) find ich dass es se:hr UNdeutlich is halt einfach. #00:10:27-6#

Nicole meint, dass Eddies sexuelle Orientierung nicht eindeutig genug dargestellt werde. Die Dramaturgie des Stückes läuft damit ihrer Erwartungshaltung zuwider, worin sich ein weiteres Orientierungsmuster im Umgang mit Theateraufführungen zeigt: Nicole geht davon aus, dass das, was für die Handlung relevant ist, für Zuschauer*innen auch deutlich und wiederholt dargestellt werden sollte. Dass Eddies potentielle Homosexualität sonst nicht in dem Stück thematisiert wird, irritiert sie und scheint ihrer Deutungshypothese zu widersprechen. Sie wird daher im weiteren Verlauf des Gesprächs nicht weiterverfolgt. Die Lesart, dass Eddie durch den Kuss

die Homosexualität von Rudolpho beweisen und Catherine vor ihm schützen wollte, findet hingegen breite Zustimmung. Im Versuch der Validierung der Deutung führen die Schüler*innen unterschiedliche Belege aus dem Stück an. Alexander verweist darauf, dass Eddie in vorherigen Szenen bereits angemerkt habe, dass Rudolpho kein richtiger Mann sei.

Alexander und was auch noch ähm eddie hatte ja auch mal gesagt
 (..) ähm (.) zwischendurch der
 (-) rudolpho is ja kein richtiger MANN (.) hatte er gesagt [...]
 #00:12:11-9#

Alexander zitiert an dieser Stelle des Gesprächs aus seiner Erinnerung. Er nutzt linguistische Zeichen, um die Deutungshypothese zu verifizieren und nimmt dabei Bezug auf die vorangegangene Handlung. Und auch durch den Bezug auf schauspielerbezogene Zeichen möchten die Schüler*innen die im Inszenierungskonzept angelegten, jedoch nicht auf den ersten Blick erkennbaren Stereotypen nachweisen. So ist Sophia der Meinung, dass die Darstellung von Rudolpho stark dem Klischee eines homosexuellen Mannes entspreche, da Rudolpho viel tanze. Auch die Musik trage in ihren Augen dazu bei. Nicole stimmt ihrer Mitschülerin zu und ergänzt, dass auch das Kostüm dazu beitrage, Rudolpho als homosexuellen Mann zu zeigen:

Sophia das fand (-) das fänd ich dann aber auch glaub ich SEHR
 klischee mit dem tanzen weil der ja auch so gern getanzt hat
 [<<Lachen im Hintergrund> das is ja auch irgendwie mit der musik
 (...)] fänd ich glaub ich>]. #00:12:20-1#

Nicole [(hm (bejahend) ja n bisschen hm=hm (bejahend) (..)] und
 die bunten [KLA:motten] (-) und so (..) ja n bisschen aber (2.0)
 ja es is is glaube ich logisch so. #00:12:29-8#

Insbesondere linguistische und proxemische Zeichen sowie das Kostüm und die Musik dienen den Schüler*innen hier als Beleg, um ihre Deutungshypothese zu bestätigen. Die Schüler*innen beziehen sich also auf theatrale Zeichen, um dem Kuss eine handlungslogische Bedeutung zuzuschreiben. Wir können daher festhalten, dass theatrale Zeichen für die Schüler*innen ein wichtiges Orientierungsmuster bei der Deutung einer Aufführung darstellen.

4.3 | Schlussfolgerungen

Der Auszug aus dem Transkript zeigt, dass die am Gespräch beteiligten Schüler*innen ein Verständnis davon haben, wie Theateraufführungen ästhetisch ‚funktionieren‘. Die oben erwähnten Orientierungsmuster deuten darauf hin. Sie lassen sich rückführen auf die grundlegenden Charakteristika von Theateraufführungen. Laut Erika Fischer-Lichte (2012, S. 11) sind Aufführungen gekennzeichnet durch ein „merkwürdiges Dazwischen“. Fischer-Lichte meint damit die Flüchtigkeit des Artefaktes ‚Aufführung‘, welche sich auf die Hervorbringung von Bedeutung auswirkt.

Bei Theateraufführungen ist die Bedeutungskonstruktion dadurch gekennzeichnet, dass die „beteiligten Künstler oder die Organisatoren [zwar] die Absicht haben mögen, ganz bestimmte Botschaften zu übermitteln, sie sind [aber] nicht in der Lage, den Prozess der Bedeutungsproduktion bei den Zuschauern zu kontrollieren“, wie Fischer-Lichte (2012, S. 14) schreibt. Dieser Prozess – also das Aushandeln von Bedeutung zur Aufführung als Gegenstand, der sich selbst

verflüchtigt hat – lässt sich hier als Teil der Diskursorganisation beobachten. So gibt es in der von uns ausgewählten Sequenz unterschiedliche Formen von Konklusionen, mit denen die Schüler*innen ihre Orientierungsrahmen abschließen. Diese sind indikativ für die Sinnsuche der Teilnehmenden. So gibt es echte Konklusionen, in denen das Orientierungsmuster der Schüler*innen klar aufscheint, und rituelle Konklusionen, die einen Themenwechsel zu initiieren versuchen, ohne dass eine gemeinsame Orientierung evaluiert wurde. Die rituellen Konklusionen, die im Modus der Metakommunikation („(das) ging so schnell (-) man kann gar nicht mehr alles zusammenfassen von [den kleinen] momenten“) aufscheinen, weisen darauf hin, dass es für die Schüler*innen eine Herausforderung darstellt, den flüchtigen Gegenstand präsent zu machen und ihn zu deuten. Das Ende der ausgewählten Sequenz zeugt aber davon, dass es den Schüler*innen gelingt, einer konkreten Deutungshypothese nachzugehen, indem sie diese durch ihre Erinnerungen validieren. Dass es sich bei dem Ende der Sequenz um eine echte Konklusion handelt, erkennt man an der Anzahl der Sprecher*innen, die validierend agieren, dem bestätigenden Gemurmel im Hintergrund und der Tatsache, dass darauf eine lange Pause von 24 Sekunden folgt.

Auffällig ist, dass in der ausgewählten Sequenz des Gesprächs der Schüler*innen ein Prozess des Verstehens und Interpretierens im Vordergrund steht, also die kognitive Wahrnehmungsdimension, die nur einem Aspekt des phänomenologischen Zugangs und dem semiotischen Zugang entspricht (vgl. Kap. 2.1 und 2.2). So wird im Gespräch zwar der Irritation Raum gegeben, die zu einem Aushandlungsprozess von Bedeutung anregt, aber die affektive und körperliche Dimension des Erlebens einer Theateraufführung werden nicht thematisiert.

5 | Fazit

Unsere Ergebnisse liefern Hinweise darauf, dass sich Aufführungsgespräche als offenes Gesprächsformat zur Nachbereitung von Theaterbesuchen im Deutschunterricht eignen. So wie Teilnehmende eines literarischen Gesprächs unterschiedliche Lesarten miteinander aushandeln, verständigen sich Teilnehmende eines Aufführungsgesprächs über ihre Erinnerungen an die Aufführung. Im Gespräch erwerben sie die Fähigkeit, unterschiedliche Deutungsansätze nachzuvollziehen, sie zu respektieren und sich über sie zu verständigen, sodass Interpretationen im Laufe des Gesprächs immer weiter ausdifferenziert oder auch revidiert werden können.

Dies wiederum bietet Lehrpersonen die Möglichkeit, sofern das Aufführungsgespräch eine Unterrichtssequenz zu einer möglichen Analyse eröffnet, die Unterrichtsreihe entlang der von den Schüler*innen selbständig gesetzten Schwerpunkte zu planen. Fragen, welche die Lernenden persönlich interessieren und die im Rahmen des Aufführungsgesprächs thematisiert werden, können so im weiteren Unterrichtsverlauf aufgegriffen und vertieft werden. Dies ermöglicht eine hohe Passung des Unterrichts zu den Bedürfnissen und Interessen der Lerngruppe.

Darüber hinaus ermöglicht die Orientierung an den thematischen Schwerpunkten, welche die Lernenden setzen, eine Auseinandersetzung mit den eigenen Welt- und Wertvorstellungen (vgl. KMK, 2012, S. 20), da im Rahmen des Aufführungsgesprächs divergierende Haltungen zu den Themen, die in einer Inszenierung verhandelt werden, offen ausgesprochen werden können. Grundlegend hierfür ist die bewertungsfreie Gesprächsatmosphäre, in der die Teilnehmenden sich auf Augenhöhe begegnen können. In dem untersuchten Gesprächsausschnitt wird

beispielsweise deutlich, dass die sexuelle Orientierung der Hauptfigur, die klischeehafte Repräsentation sexueller Orientierung sowie stereotype Vorstellungen von Männlichkeit Themen sind, welche die Lernenden beschäftigen, und die für eine Auseinandersetzung mit eigenen Welt- und Wertvorstellungen genutzt werden können.

Da Aufführungen ebenso wenig wie literarische Texte ausschließlich auf ein vereindeutigendes Verstehen ausgelegt sind, ermöglicht es ein Aufführungsgespräch, dass die Teilnehmenden Irritationen und Nicht-Verstehen artikulieren und aushalten. Voraussetzung dafür ist eine gesprächsfördernde Atmosphäre, in der die Gesprächsleitung durch möglichst offene Impulse – etwa: „Worüber möchtet ihr euch austauschen?“ – den Angebotscharakter des Gesprächs unterstreicht. Aufführungsgespräche fördern so nicht zuletzt die Ambiguitätstoleranz der Teilnehmenden (vgl. KMK, 2022, S. 4), die dafür sensibilisiert werden, dass auch Momente des Nicht-Verstehens und der Irritation Teil des Verstehensprozesses sind, die es auszuhalten und mitzuteilen gilt (vgl. Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, 2010, S. 5).

Dass die Lernenden sich in dem untersuchten Gesprächsausschnitt nicht auf die affektive und körperliche Dimension des Erlebens einer Theateraufführung beziehen, unterstreicht die Tatsache, dass diese häufig nicht bewusst wahrgenommen und in ein Verhältnis zur Aufführung gesetzt werden. Hier stellt sich die Frage, wie Schüler*innen für diese Ebenen der Wahrnehmung sensibilisiert werden können, um diese intuitiven Reaktionen zum Gegenstand der Reflexion werden zu lassen. Es wäre beispielsweise möglich, Fragen, welche diese beiden Ebenen der Wahrnehmung fokussieren (z. B. Welcher Moment der Aufführung hat Dich besonders berührt? In welcher Szene musstest Du (innerlich) schmunzeln? etc.), als Ausgangspunkt für das Verfassen des Erinnerungsprotokolls festzulegen. Alternativ wäre es denkbar, dass die moderierende Lehrperson entsprechende Fragen in das Gespräch einfließen lässt, um Lernende für die Relevanz dieser Wahrnehmungsebenen zu sensibilisieren.

Besonders relevant ist darüber hinaus, dass Aufführungsgespräche auf Seiten der Lehrpersonen eine ergebnisoffene und wertschätzende Haltung gegenüber den Lernenden fördern, da sie sich als gleichberechtigte Gesprächspartner*innen auf die Suche nach Deutungen begeben und ihre eigenen Erinnerungen rekonstruieren müssen. Die Ergebnisoffenheit des Gesprächs kann für Lehrpersonen herausfordernd sein, da nicht genau vorherbestimmt werden kann, welche Aspekte die Lernenden im Gespräch thematisieren. Deswegen ist es relevant, angehende wie unterrichtende Lehrpersonen mit dem Gesprächsformat vertraut zu machen, indem innerhalb der Lehrer*innenbildung Aufführungsgespräche geführt und anschließend auf einer Metaebene reflektiert werden, sodass einerseits das hierfür notwendige Gesprächs- bzw. Moderationsverhalten schon früh geübt werden kann. Andererseits macht die persönliche Gesprächserfahrung als Teilnehmende*r womöglich Mut, dieses Konzept später selbst als Methode zum unterrichtlichen Umgang mit Aufführungserfahrungen zu nutzen und es als Instrument für die Unterrichtsplanung einzusetzen.

Wie Aufführungsgespräche konkret als Instrument zur Unterrichtsplanung genutzt werden können und inwiefern angehende Lehrpersonen durch die Einbindung von Aufführungsgesprächen in die Lehrer*innenbildung dazu befähigt werden, diese in der eigenen Unterrichtspraxis als Methode zur Förderung der Analysekompetenz sowie als Instrument zur Unterrichtsplanung einsetzen zu können, sind relevante Fragen auf der Schnittstelle zwischen Deutsch- und Theaterdidaktik, die aktuell noch Forschungsdesiderate darstellen.

6 | Literatur

- Balme, C. (2008). *Einführung in die Theaterwissenschaft*. Erich Schmidt Verlag.
- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Leske & Budrich.
- Fischer-Lichte, E. (1990). Die Zeichensprache des Theaters. Zum Problem theatralischer Bedeutungs-
generierung. In R. Möhrmann (Hrsg.), *Theaterwissenschaft heute. Eine Einführung*. (S. 233-259). Diet-
rich Reimer Verlag.
- Fischer-Lichte, E. (1994). *Semiotik des Theaters. Band 1: Das System der theatralischen Zeichen*. Gunter
Narr Verlag.
- Fischer-Lichte, E. (2001). *Ästhetische Erfahrung. Das Semiotische und das Performative*. A. Francke.
- Härle, G. & Steinbrenner, M. (2009). *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im
Literaturunterricht*. Schneider Verlag.
- Kamps, P. (2018). *Wahrnehmung, Ereignis, Materialität. Ein phänomenologischer Zugang für die Thea-
terdidaktik*. Transcript Verlag.
- Krieger, K., & Radvan, F. (2022). Im Unterricht über Theateraufführungen sprechen. Erinnerungsproto-
kollle als Methode. *Der Deutschunterricht*, 2, 81-90.
- Kultusministerkonferenz. (2012). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*.
Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeff-
entlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2022). *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Kulturellen Kinder- und
Jugendbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2007 i. d. F. vom 08.12.2022.
[https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_01-Empfehlung-
Jugendbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_01-Empfehlung-Jugendbildung.pdf)
- Paule, G. (2013). Didaktik und Ästhetik des Theaters. Lesen und Verstehen theatraler Texte. In V. Fre-
derking, A. Krommer, & C. Meier (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und
Mediendidaktik*. (S. 161-181). Schneider Verlag.
- Roselt, J. (2008). Intermediale Transformationen zwischen Text und Bühne. In S. Tigges (Hrsg.), *Drama-
tische Transformationen. Zu gegenwärtigen Schreib- und Aufführungsstrategien im deutschsprachi-
gen Theater*. (S. 205-213). Transcript Verlag.
- Roselt, J. (2008). *Phänomenologie des Theaters*. Wilhelm Fink.
- Spinner, K.H. (2010). Literarisches Lernen durch die Beschäftigung mit Theateraufführungen. *Karlsruher
pädagogische Beiträge* 75, 17-28.
- Steinbrenner, M., & Wiprächtiger-Geppert, M. (2010). Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch.
Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. *Leseforum.ch. Online-Plattform für
Literalität*, 2, 1-15. [https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_steinbren-
ner_wipraechtiger.pdf](https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_steinbrenner_wipraechtiger.pdf)
- Steiner, A. (2019). Performances. In T. von Brand, & F. Radvan (Hrsg.), *Handbuch Lehr- und Lernmittel
für den Deutschunterricht. Bestandsaufnahmen, Analysen und didaktische Reflexionen*. (S. 262-269).
Klett Kallmeyer.
- Weiss, J. (i. Vorb.): Über Theateraufführungen sprechen. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie (Dissertation).

Stefanie Granzow

Wie Neunt- und Zehntklässler*innen sich einen Comic in gesellschaftlich-politischer Hinsicht aneignen

Eine Untersuchung von Anschlusskommunikationen

Abstract

In diesem Beitrag werden die Vollzüge von Schüler*innen im Unterrichtsprozess fokussiert: Wie nutzen sie die ihnen angebotene Lerngelegenheit (hier: einen Comic) (Schilcher & Rader 2022, S. 74)? Konkret wird untersucht, inwiefern die Lernprozesse von Neunt- und Zehntklässler*innen im Rahmen der Aneignung des Comics *Der gigantische Bart, der böse war* (Collins 2014) gesellschaftlich-politisch ausgerichtete Wissens- und Sinnkonstruktionen aufzeigen. Die Datengrundlage bilden videografierte Anschlusskommunikationen zu dem Comic. Sie werden mittels dokumentarischer Methode analysiert (Bohnsack et al. 2013). Aus literaturdidaktischer Sicht sind diese Aneignungen im nächsten Schritt vor dem Hintergrund literarischen Lernens zu reflektieren, um literar- und medienästhetische Lern- und Bildungspotenziale sowie Herausforderungen zu identifizieren.

Keywords

Rezeptionsprozesse, Comic, Anschlusskommunikationen, Aneignung

Abstract

This paper focuses on the actions of students in the teaching process: How do they make use of the learning opportunity provided to them (in this case, a comic) (Schilcher & Rader 2022, S. 74)? Specifically, I examine to what extent the learning processes of ninth and tenth graders reveal socially and politically oriented knowledge and meaning constructions during the appropriation of the comic *The Giant Beard That Was Evil* (Collins 2014). The data foundation consists of video-recorded follow-up communications related to the comic. They are analyzed using the documentary method (Bohnsack et al. 2013). From a literature didactic perspective, these appropriations need to be reflected upon in the next step in the context of literary learning, in order to identify literary and media aesthetic learning and educational potentials, as well as challenges.

Keywords

Reception Processes, Comic, Follow-Up Communications, Appropriation

1 | Comics¹ im Deutschunterricht: Diskurs und Forschungsstand

Als Instrument der Motivations- und Sprachförderung ist das Medium Comic im Deutschunterricht anerkannt. Es wird eingesetzt, um verschiedene Kompetenzbereiche zu schulen (Staiger & Arnold, 2020, S. 4). Denn empirische Untersuchungen belegen, dass der schulische Einsatz von Comics die Lese- und Schreibfähigkeiten verbessern, das Engagement und die Motivation

¹ Die hier verhandelten Werke werden in vielen Verkaufsstellen als Graphic Novel vermarktet. Ich verwende die Begriffe ‚Comic‘ und ‚Graphic Novel‘ synonym.

von Schüler*innen steigern, die Wortschatzentwicklung sowie das Verständnis für Zeitformen fördern kann (u.a. Schwarz, 2006; Stall, 2000).

Als ästhetisches Artefakt hingegen wurde der Comic lange Zeit als ‚Schundliteratur‘ betrachtet und ist erst „seit kurzem unter dem Schlagwort Graphic Novels zurück ins deutschdidaktische Bewusstsein“ gerückt (Staiger, 2020, S. 70). Empirische Forschungen hierzu liegen erst vereinzelt vor.

Insbesondere Rezeptionsstudien sind noch rar. Erste Ergebnisse für den deutschsprachigen Raum liefern Grünewald (1984), Hoffmann (und Lang) (u.a. Hoffmann & Lang, 2016) und Führer (u.a. Führer, 2020). In den meisten dieser Studien werden die Rezeptionsprozesse von Grundschüler*innen fokussiert. Hier stellen die jeweiligen Autor*innen fest, dass die Kinder i.d.R. problemlos eine globale Kohärenz aus Bild und Text sowie aus deren Kombinationen herstellen können (Grünewald, 1984; Hoffmann & Lang, 2016) – mit einigen Schwierigkeiten jedoch hinsichtlich Bild-Text-Widersprüchen, typografischer Besonderheiten, der Deutung bildlicher Symbole und Metaphern (Hoffmann & Führer, 2017, S. 196–202).

Wie Schüler*innen – insbesondere der Sekundarstufe – im Umgang mit Comics Bedeutung konstituieren, muss weiter untersucht werden. Es fehlt an „empirische[r] Grundlagenforschung“ (Hoffmann, 2020, S. 200). Für die noch wenig untersuchte Sekundarstufe sind komplexe Lernvorgänge anzunehmen.

2 | Fragestellung

Dem oben formulierten Desiderat widme ich mich in meiner Dissertation. In dieser frage ich: Wie gehen Schüler*innen der Sekundarstufe I (Fünft-/Sechst- sowie Neunt-/Zehntklässler*innen) mit erzählenden Comics um? Welche Handlungsvollzüge im Kontext literarischen Lernens zeigen sie (z.B. genaue Wahrnehmung, Anteilnahme, Symbolbildungen)?

In diesem Rahmen konnte ich mittels dokumentarischer Methode u.a. die Umgangsweise rekonstruieren, dass die Schüler*innen die Lektüre auf die eigene Lebenswelt und Person beziehen (Granzow, i. Vorb.). So dokumentiert sich, dass Comics eine „Dimension der Erkenntnis unserer Welt und unseres Selbst“ (Kepser & Abraham, 2016, S. 34) eröffnen können. Damit können Teilergebnisse der übergeordneten Studie für das Interesse dieses Bandes – Praxisbezug fachdidaktischer Forschung, hier im Speziellen die Rekonstruktion der schüler*innenseitigen Nutzung von Lerngelegenheiten – fruchtbar gemacht werden. Hierbei untersuche ich konkret: Inwiefern zeigen sich in den Anschlusskommunikationen zu dem Comic *Der gigantische Bart, der böse war* gesellschaftlich-politisch ausgerichtete Wissens- und Sinnkonstruktionen?

3 | Theoretischer Hintergrund der Studie

3.1 | Das Medium Comic

Unter einem Comic verstehe ich ein ästhetisches Medium, in dem voneinander abhängige Einzelbilder, sogenannte Panels, räumlich insofern auf einer (Doppel-)Seite absichtsvoll angeordnet sind, dass diese einen Sinn bzw. eine Narration vermitteln. Zumeist ist Text integriert, wobei sich die Modi Bild und Schrift zueinander verhalten und sich aufeinander beziehen, sodass eine

spezifische Symbiose entsteht. Zur eigenen Ästhetik gehören zudem die Stilmittel der Vereinfachung, der gleichzeitigen Übertreibung sowie der Wiederholung. Sie führen zumeist zu einer Verzerrung bis hin zu Ironisierungen oder gar Komik (Ahrens, 2019; McCloud, 1993).

Nach Engelns und Preußner (2002, S. 144) sind Comics „Teil einer von Schrift und Bild geprägten Kultur, die an Erzählkonventionen, Genres, Darstellungsweisen, Figurenkonstellationen und vielen anderen medienübergreifenden kulturellen Praktiken partizipieren“. Damit können sie als relevante Unterrichtsgegenstände für den Literaturunterricht erachtet werden.

3.2 | Das Konzept der Aneignung

Das Konzept der ‚Aneignung‘ ist vor allem auf die Arbeiten der ‚Kulturhistorischen Schule‘ zurückzuführen – zu ihr zählen bspw. Vygotskij, Leont’ev und Holzkamp. Allgemein wird mit dem Aneignungskonzept beschrieben, dass der Mensch die Welt begreift und sich entwickelt, indem er sich mit dieser in aktiv handelnder Weise auseinandersetzt. Hiermit ist sowohl die tätige Auseinandersetzung mit seiner physisch-materiellen (Artefakte, Werkzeuge) als auch seiner sozialen Umwelt (gesellschaftliche Prozesse wie Normen und Werte) gemeint (Deinet & Reutlinger, 2014, S. 11–15).

Der Aneignungsbegriff fand Einzug in die Kindheit- und Jugend-, in die Sozialraumforschung und in pädagogische sowie didaktische Diskussionen (Deinet & Reutlinger, 2014, S. 16). Für den letzteren, hier interessierenden Kontext verweist der Begriff der Aneignung nach Gudjons (2008, S. 45) „auf die grundsätzlich gesellschaftliche Natur menschlicher Lernprozesse und ist der Schlüsselbegriff zur Entwicklung eines handelnden Unterrichts“.

Für den Bereich der Rezeption von Literatur und ästhetischen Medien kritisiert der Medienpädagoge Geimer jedoch, dass mit dem Begriff – im Sinne einer Interaktion von Rezipient*in und Medium – inflationär angezeigt werde, dass Rezipierende per se aktive und kreative Konsumierende des Angebots seien. Das müsse aber nicht der Fall sein. Er plädiert daher dafür, das Aneignungskonzept wissenssoziologisch zu präzisieren: Nach Geimer (2011) setzt Aneignung ein implizites Verstehen von im ästhetischen Medium inszenierten Sinnstrukturen voraus, welche mit den eigenen Erfahrungs- und Wissensstrukturen in ein Passungsverhältnis gesetzt werden. ‚Aneignung‘ ist demnach eine Anschlussfähigkeit an die eigene Praxis, an die eigenen handlungsleitenden (oft biografisch gewachsenen) Orientierungen (siehe Punkt 4.4). Solch eine ‚tatsächliche‘ Aneignung grenzt Geimer von Bedeutungsaushandlungsprozessen ab, die sich lediglich situativ und in wechselnden Kontexten vollziehen – in diesen Fällen würden nämlich die elementaren Orientierungen der Rezipierenden nicht nachhaltig beeinflusst (Geimer, 2011, S. 191–197).

Des Weiteren differenziert Geimer die ‚tatsächliche‘ Aneignung in eine *produktive* und *reproduktive*. Im Falle der *reproduktiven Aneignung* erkennen die Rezipierenden eigene Orientierungen in der im Medium dargestellten Praxis wieder: Sie sehen sie gespiegelt, wodurch diese reproduziert und aktualisiert werden. Bei der *produktiven Aneignung* hingegen führt die Parallelisierung von der im Medium vermittelten und der eigenen er- und gelebten Praxis dazu, dass Schlussfolgerungen im Sinne neuer Wissensstrukturen generiert werden, die eine neue Orientierung gegenüber dem dargestellten Sachverhalt auslösen können. Während also im ersten

Fall die verinnerlichten Orientierungen *bestätigt* werden, werden sie im letzteren Fall *modifiziert* (Geimer, 2011, S. 198–201).

4 | Forschungsdesign der Studie

Im Folgenden wird der Aufbau der Untersuchung im Hinblick auf Datenerhebung, Stichprobe und Methodik vorgestellt.

4.1 | Datenerhebung

Zur Untersuchung, wie Schüler*innen der Sekundarstufe I Comics rezipieren, wurde der Unterricht zu zwei Comics videographisch begleitet. Er umfasste jeweils 4–6 Unterrichtsstunden: Nachdem die jeweilige Lehrperson individuell in das Werk einführte, schloss sich die Lektüre des Comics an. Danach fanden Anschlusskommunikationen in Kleingruppenkonstellation (3–8 Lernende) mit mir als Gesprächsleiterin statt. Diese wurden in Wort und Bild aufgezeichnet, um zu beobachten, wie die Lernenden intersubjektiv mit Comics Bedeutung konstituieren. Das Gruppengespräch ist dem Erhebungsverfahren der *Gruppendiskussion* (Loos & Schäffer, 2001) ähnlich. Ziel dieser Methode ist es, „fremdinitiiert Kommunikationsprozesse [...] [anzustoßen], die sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem ‚normalen‘ Gespräch annähern“ (Loos & Schäffer, 2001, S. 13). Insgesamt wurden 31 Kleingruppengespräche durchgeführt. Die Gruppen wurden von der jeweiligen Lehrerin zusammengestellt, mit der Bitte, möglichst ‚reale‘ Kleingruppen, also etablierte Arbeitsgruppen oder Gruppen sich nahestehender Schüler*innen zu bilden, um selbstläufige Diskussionen zu erleichtern (Loos & Schäffer, 2001).

4.2 | Die Stichprobe

Die Stichprobe setzt sich aus vier Klassen der Jahrgangsstufe 5/6 und drei der Jahrgangsstufe 9/10 inklusiv arbeitender Regionalschulen (Mecklenburg-Vorpommerns und Hamburgs) zusammen (N=146 Schüler*innen). Diese Auswahl war im Sinne eines *Theoretical Samplings* nach Glaser und Strauss (2010) auf eine kontrastive Samplingstrategie ausgerichtet, um möglichst differente Bearbeitungen der Sinnbildung mit einem Comic einzufangen. Aus diesem Grund wurden sowohl Privat- als auch staatliche Schulen im ländlichen wie im großstädtischen Gebiet ausgesucht. So bezieht die vergleichende Betrachtung letztendlich unterschiedliche Altersgruppen und Lernniveaus (was durch die inklusive Ausrichtung der Schulen verstärkt werden soll), Schulfinanzierungen sowie Schulumgebungen ein.

Von den 31 erhobenen Anschlusskommunikationen wurden 16 dokumentarisch analysiert. Die Eingrenzung beruht auf dem Prinzip der *theoretischen Sättigung* (Glaser & Strauss 2010, S. 53–84): Die Analyse wurde beendet, als sich keine neuen Aspekte zeigten.

4.3 | Die eingesetzten Comictexte

Die Jahrgangsstufen 5/6 rezipierten Pearsons (2013) *Hilda und der Mitternachtsriese*, die Neunt- und Zehntklässler*innen Collins' (2014) *Der gigantische Bart, der böse war*. Es eint sie die Thematik: In beiden Narrationen wird die Begegnung mit (dem) Fremden verhandelt. Für

diesen Beitrag interessieren lediglich die schüler*innenseitigen Auseinandersetzungen, die zu *Der gigantische Bart, der böse war* erfolgten, weshalb nur dieses Werk vorgestellt wird.

Protagonist des Comics ist der Büroangestellte Dave. Er lebt auf einer Insel namens ‚Hier‘, die durch die See von dem Ort ‚Dort‘ getrennt ist. Die Bewohner*innen ‚Hiers‘ – so auch Dave – sind von einer diffusen Angst vor ‚Dort‘ beherrscht. ‚Hier‘ zeichnet sich durch eine Perfektion in jeglicher Hinsicht aus: Jeder Baum ist gestutzt, die Straßen sind symmetrisch, die Menschen stets ordentlich gekleidet und von einem routinierten Alltag bestimmt. Eines Tages setzt bei Dave plötzlich – zusätzlich zu einem einzelnen Haar, das er schon immer besitzt – ein Bartwuchs ein, der nicht enden will. Der Bart breitet sich in ‚Hier‘ aus, braucht bald Gerüste, um nicht die Stadt zu zerstören, und wird zu einer Bedrohung für die öffentliche Ordnung. Als selbst Friseur*innen und die Armee des endlosen Bartwuchses nicht Herr werden, beschließt die Regierung, den Bart – und damit Dave als dessen Träger – an Heißluftballons in die Schwebelänge zu bringen. Doch die Bodenverankerungen halten nicht, Dave schwebt über das Meer davon. Zurück bleiben die Menschen ‚Hiers‘. Sie haben bereits während des Bartwuchses Unordnung und Abweichung in ihr Leben einziehen lassen; nach Daves Verschwinden errichten sie ihm eine Art Gedenkstätte. Der Comic besticht durch feine, äußerst detaillierte Bleistiftzeichnungen in Schwarz-Weiß. Während die Schauplätze realistisch und detailreich dargestellt sind, sind die Figuren in einem cartoonhaften Stil gezeichnet. Die Panelstruktur ist variantenreich.

4.4 | Methodisches Vorgehen der Datenauswertung

Die Auswertung der videographierten Comic-Anschlusskommunikationen erfolgte qualitativ-rekonstruktiv mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack et al., 2013). Ziel der Methode ist es, soziale Wirklichkeit aus der Perspektive der handelnden Akteure zu beschreiben, wobei davon ausgegangen wird, dass diese in kommunikativen Prozessen immer wieder ausgehandelt werden muss (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 281). Weiterhin gilt die Annahme, dass soziales Handeln nicht nur aus intentionaler Bewusstheit emergiert (Theorien über die Handlungspraxis), sondern auch auf *habitualisierte Wissensbestände* zurückzuführen ist (die Handlungspraxis selbst). Damit gehe ich davon aus, dass sich (literar- und medienästhetisches) Verstehen nicht nur in (Fach-)Wissen zeigt, das von den Schüler*innen expliziert werden kann, sondern auch

performativ in den Selbstverständlichkeiten des Alltags, die nicht expliziert werden, z.B. im intuitiven Verständnis körperlicher Gesten oder in den selbstverständlichen und unhinterfragten Routinen des Alltagshandelns. (Asbrand & Martens, 2018, S. 13–14)

In dieser Differenz werden verschiedene Ebenen von Sinn respektive Wissen unterschieden: der objektive oder auch *immanente Sinngehalt*, mit dem das, was kommunikativ zur Sprache gebracht wird, beschrieben wird, und der *dokumentarische Sinngehalt*, mit dem die Herstellungsweise der Praxis, der *modus operandi*, bezeichnet wird. Letzteres strukturiert als atheoretisches, praktisches und implizites Wissen die Handlungspraxis. Es drückt sich in routiniertem Handeln bzw. Erleben aus, ist reflexiv nicht verfügbar und damit nicht zu explizieren, weshalb es auch *konjunktives Wissen* genannt wird (Bohnsack, 2014, S. 134–138). So frage ich im Rahmen der Studie danach, wie Schüler*innen der Sekundarstufe I mit Comics Sinn und Bedeutung herstellen. Mit der Untersuchung des modus operandi können die impliziten Sinnstrukturen des (beobachteten) Handelns, die sogenannten *Orientierungen*, freigelegt werden. Sie prägen

das Verhalten und Denken, und damit wiederum die Handlungspraxis (Berger & Luckmann, 1980).

5 | Ergebnisse

Die Rekonstruktion von vier differenten Comiczereptionsmodi stellt das zentrale Ergebnis der übergeordneten Studie dar (Granzow, i. Vorb.). Im Zuge der komparativen Analyse des Datenmaterials (Nohl, 2013) und einer sich anschließenden *empirisch begründeten Typenbildung* nach Kluge (2000) konnten die Orientierungen der Lernenden bzgl. der Sinnzuschreibung zu und Deutung von Comics von den Einzelfällen abgelöst und gleichartige Muster zu Typen – hier: *Modi*² – verdichtet werden. Die Modi repräsentieren unterschiedliche Problembearbeitungen, also Umgangsweisen von Schüler*innen mit Comics. Folgende konnten aus dem Datenmaterial rekonstruiert werden:

- Comiczereptionsmodus I: das subsumierende Sehen und Lesen
- Comiczereptionsmodus II: die detektivische Detailrezeption
- Comiczereptionsmodus III: das intensive Narrationserleben
- Comiczereptionsmodus IV: die Lebenswelt- und selbstbezogene Rezeption.

Für diesen Beitrag, in dem speziell gesellschaftlich-politisch ausgerichtete Wissens- und Sinnkonstruktionen mit Comics betrachtet werden, sind die Modi I, II und IV relevant.

Die Lernenden, die dem Modus I zugeordnet werden konnten, verbleiben bei ihrem Sinnbildungsprozess dabei, den ikonischen Bestand der Comicpanels als Abbilder sowie den semantischen Gehalt der schriftsprachlichen Elemente denotativ zu decodieren. Eine kohärente Narration und ein semantisches Gesamtverständnis des Comics zu erlangen, leitet ihr Vorgehen als Orientierungsrahmen an. Dabei sind sie bestrebt, einem parabolischen Gehalt auf die Spur zu kommen.

Modus II ist dadurch charakterisiert, dass die Schüler*innen den Comic eingehend auf Details analysieren. Es konnte rekonstruiert werden, dass sie Bedeutung explizit aus der Gestaltgebung des Comics heraus konstituieren: den materiellen Merkmalen wie der sprachlichen Inszeniertheit, der Form- und Farbgebung werden sekundäre Bedeutungen zugestanden (sie werden für etwas anderes stehend interpretiert).

Die Schüler*innen des Modus IV sind an ihrer eigenen Person orientiert. Sie befragen den Comic darauf hin, inwiefern die Lektüre das persönliche Erleben (Genuss, Humor, Prozesse ästhetischer Erfahrung) und Erkenntnisse fördern kann.

Die unterschiedlichen Klassenstufen fokussierend, ist zunächst festzustellen, dass die Fünft- und Sechstklässler*innen lediglich Ansätze einer (hier interessierenden) gesellschaftlich-politischen Verhandlung des rezipierten Comics erkennen lassen. Ihre Relevanzen sind andere, als Erkenntnisse über die Realwelt und über die persönliche Haltung zu erlangen. Daher konzentriere ich mich in dieser Ergebnisdarstellung auf Anschlusskommunikationen der Klassenstufen

² Statt ‚Typus‘ verwende ich den Terminus ‚Modus‘, da dieser den Untersuchungsgegenstand der prozessorientierten Aneignung von ästhetischen Artefakten eher repräsentiert. Der Modus-Begriff soll auf eine bestimmte Verfahrensweise im Sinne einer Handlung verweisen.

9/10. Hierfür werden Passagen aus Gesprächen derjenigen Gruppen präsentiert, die im Laufe des komparativen Vergleichs als Ankerfälle der vier rekonstruierten Comiczereptionsmodi identifiziert werden konnten.

(1) Die für den Modus I typische Auseinandersetzung soll exemplarisch an folgendem Gesprächsauszug³ der Gruppe Hägar⁴ verdeutlicht werden:

Luise: Na ja, vielleicht symbolisiert das ja halt auch, ähm, dass halt nicht JEDER perfekt ist. Also, weil halt in diesem ‚Hier‘ scheint ja irgendwie alles halt so gleich zu sein und irgendwie muss jeder perfekt sein [und gut aussehen.

G: [Ja.

Luise: Und vielleicht soll dieser Bart das halt einfach symbolisieren, dass halt- dass man das halt nicht MUSS, dass man sich halt einfach so annehmen soll, oder so? Wie man halt so ist.

G: Kann gut sein, ja.

(Gruppe Hägar, Z. 76–83)

Luise nimmt in dieser Passage eine tentative Sinndeutung („vielleicht“, „oder so?“) des im Comic dargestellten Bartwuchses vor: Der Bart symbolisiere, „dass halt nicht JEDER perfekt ist“ und, „dass man sich halt einfach so annehmen soll“.

(2) Für die Vorgehensweise des Modus II steht repräsentativ folgende Passage der Gruppe Wanda:

Dmytro: Nach meine Meinung, also Bart ist eine Idee. Also vielleicht diese ((Bogenbewegung mit dem Finger am Kinn)) einzige Haare war es einfach Gedanke und danach ((ausladende Bewegung mit der Hand vor dem Kinn)) diese Idee- Er hat verstanden, dass das Leben in ‚Hier‘ ist sinnlos und danach ((ausladende Bewegung mit der Hand vor dem Kinn)) diese Idee wurde auf andere Menschen auch irgendwie- Also andere Menschen verändern und er könnte sich- ((ausladende Bewegung beider Hände vor dem Kinn)) Er könnte diese Idee nicht bei ihm zu Hause behalten und ((ausladende Bewegung beider Hände vor dem Kinn)) danach hat er diese Fenster gebrochen (.) und ja.

[...]

Dmytro: Und ‚Hier‘ ((formt eine Kugel mit beiden Händen)) ist wie Zone von Komforte oder wie heißt das?

G: Komfort[zone?

Dmytro: [Komfortzone, ja. Und niemand aus ‚Hier‘ ((kurze Kugelbildung)) wollte zum ‚Dort‘ ((Öffnung der Hände)) gehen, weil es war Unordnung, und aus ihre Komfortzone. Und Dave hat verstanden, dass in Komfortzone es wird nicht so gut für alle, weil es ist sinnlos so zu leben- DORT zu leben und- ABER Regierung wollten ihn behalten, irgendwie strukturieren, aber es war unmöglich und sie haben ihn einfach wegge- Keine Ahnung, wie das heißt.

G: Ja, [wegschaffen lassen, weggebracht.

Dmytro: [Ja, ja, wegschaffen, ja.

(Gruppe Wanda, Z. 133–157)

Dmytro, ein Schüler, der 2015 aus der Ukraine nach Deutschland kam (weswegen ihm einige Begriffe fehlen und die Grammatik fehlerhaft ist), deutet den Bart schrittweise. Zunächst wird das anfängliche einzelne Haar Daves als „Gedanken“ bezeichnet, der daraus erwachsende Bart

³ Großbuchstaben zeigen einen Fokusakzent an, Klammern sich überlappende Äußerungen. ‚G‘ bezeichnet die Gesprächsleiterin. Die Lernenden wurden pseudonymisiert.

⁴ Den einzelnen Kleingruppen wurden Namen gegeben.

stehe dann für „eine Idee“. Des Weiteren stünden die Orte ‚Hier‘ und ‚Dort‘ für eine Komfortzone bzw. für das Verlassen dieser.

(3) Die Lernenden des Modus IV zeigen folgende (gesellschaftlich-politisch ausgerichtete) Aneignung des Comics:

Jonas: Wie diese Leute, die keine Flüchtlinge haben wollen. (.) Zum Beispiel wegen dem- vor dem Haus da, dann sagen die so-

[...]

Jonas: [Nee (verneinend), aber ich- Weil da ((zeigt auf S. 168/169))- Und dann wollen die den nicht haben und dann weil das muss ja alles (.) <<überlegend> deutsch> zum Beispiel sein und alles, das ((zeigt auf Detail)) sind so die Menschen, (((zeigt auf S. 152)) wo einer blond mit blauen Augen ist und dann stehen die da ((zieht die Straßenzüge auf S. 152 nach)) alle in Reih' und Glied und dann <<belustigt> kommen (die mal schnell),> also nee – ist ja nur ein Beispiel – ((Lachen)) und dann kommen die Flüchtlinge und binden da ((zeigt auf Detail auf S. 152)) jetzt irgendjemanden einen Turban um und mit ihren Burkas oder so und dann [sagen die sich erst-

Phil: [Alles ordentlich (unv.).

Leoni: [<<belustigt> Was?>

Jonas: ((zu Leoni)) Na, ne? Nö, das wollen wir hier nicht und wollen den denn da ((zeigt auf S. 168/169)) rausbringen und dann, wo die merken, oh, die sind ja auf einmal weg, weil sie mit einem riesigen Heißluftballon <<belustigt> weggefahren wurden ((Lachen)), wie das immer so (ist mit den Flüchtlingen) [und dann- Oh ja, der Döner war ja doch ganz schön lecker ((Lachen)), ich baue mir doch mal eine Shisha-Bar, ne,> also und am Ende haben die doch diese Burg einfach dahin gebaut. [Und dann, ne?

Phil: [Und
dann brauchen wir den Döner.

G: [Ja.

[...]

Jonas: SO. Da jedenfalls ham die denn bemerkt, oh [is ja viel schön.

(Gruppe Sandman, Z. 198–199 u. 212–229 u. 260)

Die Schüler*innen der Gruppe Sandman entfernen sich rasch von der eigentlichen Comicnarration. Jonas und Phil wenden das Deutungsangebot auf gesellschaftliche Thematiken an.

6 | Diskussion

Die Ergebnisse der dokumentarischen Analysen zeigen, dass zwar alle an der Studie teilnehmenden Kleingruppen, die *Der gigantische Bart, der böse war* rezipierten, sich auf Ebene des kommunikativen Wissens mit dem Comic hinsichtlich gesellschaftspolitischer Phänomene auseinandersetzen, indem sie Thematiken wie Mobbing, Ausgrenzung, Angst vor (dem) Fremden (Xenophobie), Vielfalt oder gesellschaftliche Verantwortung als zentrale Inhalte besprechen. Betrachtet man jedoch ihre handlungsleitenden Orientierungen, wird offenbar, dass die Auseinandersetzungen unterschiedlich intensiv bzw. nachhaltig ausfallen und in engem Zusammenhang stehen mit der Art und Weise, wie sie generell Bedeutung mit einem Comic konstituieren.

6.1 | Die Aneignung der Lernenden des Modus I: das subsumierende Sehen und Lesen

Die handlungsleitende Orientierung derjenigen Schüler*innen, die den semantischen Gehalt des Comics fokussieren (Modus I, siehe Bsp. (1) bei Punkt 5), besteht darin, einer Art ‚Message‘, die der Narration innewohnt, auf die Spur zu kommen. Diese Vorgehensweise schlägt sich auch bei gesellschaftlich-politisch ausgerichteten Interpretationsansätzen nieder: Die Lernenden scheinen die *eine* Bedeutung zu suchen. So werden abstrakte, fixierte Konzepte (hier: ‚Nicht jeder ist perfekt‘ und Gebot der Selbstannahme) *auf* den Comictext übertragen – ein In-Bezug-Setzen zu eigenen Erfahrungs- oder Wissensbeständen dokumentiert sich dabei nicht⁵. Nach Geimer (2011) liegt daher strenggenommen keine Aneignung vor. Vielmehr handeln die Lernenden Bedeutung rein situativ aus, indem sie *die* Aussage des (jeweiligen) Textes bestimmen wollen. Damit korreliert (aus interner Vergleichsperspektive), dass die Schüler*innen an anderer Stelle eine Autorintention unterstellen.⁶ Mit Preis (2017, S. 312) kann konstatiert werden, dass die Symbolbildungen der Lernenden nach einem „generalisierende[n] Prinzip“ vollzogen werden.

Die Schüler*innen aber, die dem Modus II und IV zugeordnet wurden, binden ihre Sinnsuchen durchaus an die eigene Praxis an, sodass nach Geimer ‚tatsächliche‘ Aneignungsprozesse vorliegen, was im Folgenden ausgeführt wird.

6.2 | Die Aneignung der Lernenden des Modus II: die detektivische Detailrezeption

Dmytro (siehe Bsp. (2) bei Punkt 5) legt keine abstrakten Symbolbildungen auf den Comic an, sondern schält seine Deutung des Phänomens des Barts schrittweise *aus* dem Comictext *heraus*: Das „einzigste Haar“ Daves bezeichnet er als „Gedanken“. Dieses arte zu dem unaufhörlich wachsenden Bart aus, den Dmytro als „Idee“ ausweist. Er liest in den konkreten Objekten ‚einzelnes Haar‘ und dessen Erweiterung ‚Bart‘ die übertragenen Deutungen ‚Gedanken‘ und ‚Idee‘. Dmytro transferiert den gängigen Wachstumsprozess einzelner Haare zu einem Bart auf eine symbolische Ebene: Aus einem (einzelnen) „Gedanken“, den das einzelne Haar repräsentiert, erwachse eine umfassendere „Idee“, versinnbildlicht durch den überdimensionierten Bart. Die „Idee“ resp. der unkontrollierte Bartwuchs exemplifiziert Dmytro im Folgenden als Erkenntnis des Protagonisten Dave, „dass das Leben in ‚Hier‘ [...] sinnlos“ sei. Und diese „Idee“ resp. Erkenntnis könne Dave „nicht bei ihm zu Hause behalten“, sie müsse in die Öffentlichkeit getragen werden. Daher breche sie in Form des ausufernden Bartes wortwörtlich aus und hat „diese Fenster gebrochen“, womit der Schüler auf ein konkretes Splash-Panel des Comics rekurriert, das darstellt, wie Daves Bartwuchs sein Wohnzimmerfenster zerbersten lässt – wobei auf formaler Ebene zugleich mit der Seitenarchitektur des Comics gebrochen wird (Abb. 1).

⁵ Dennoch ist nicht auszuschließen, dass den Interpretationsphrasen prägende Erfahrungen zugrunde liegen, die die Schüler*innen jedoch im Gespräch weder explizit thematisierten noch implizit zeigten bzw. *wollten*. In dem dargestellten Fall könnte die Problematik, sich ‚anzunehmen, wie man ist‘, für die Mädchen einst derart virulent gewesen sein, dass sie eine erneute aktive Auseinandersetzung scheuten. Somit kann nur mit Sicherheit festgehalten werden, dass eine eher distanzierte Aneignung vorliegt, bei der sich kaum *gezeigte* Anteilnahme dokumentiert (siehe Punkt 6.4).

⁶ Luise: „Als hätte derjenige so keinen Bock mehr gehabt [...]“; Janin: „Ich glaube, ihm haben noch ein paar Seiten gefehlt.“ (Gruppe Hägar, Z. 211 u. 219).

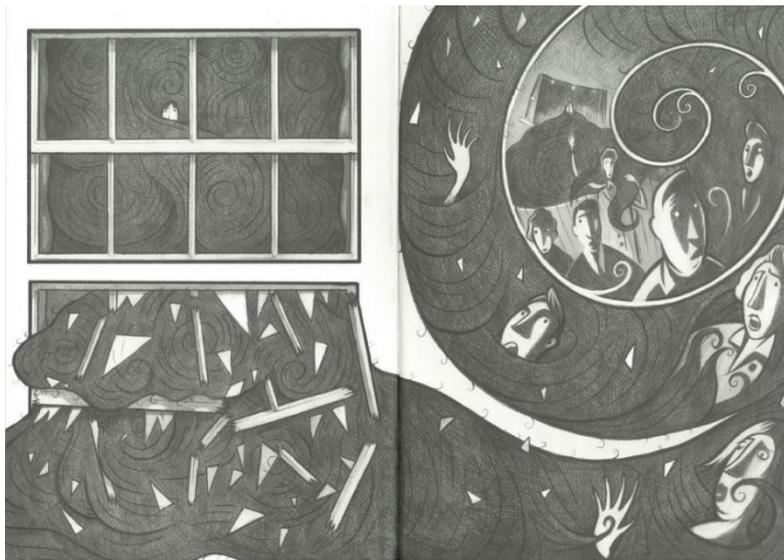


Abb. 1: Daves Bart durchbricht das Fenster (und die Seitenarchitektur des Comics)

Im nächsten (kurz darauffolgenden) Gesprächsbeitrag kommt Dymtro auf die Erkenntnis Daves zurück, wobei eine bemerkenswerte Akzentverschiebung erfolgt: Zunächst vergleicht er den im Comic dargestellten Ort ‚Hier‘ mit einer „Komfortzone“ und ‚Dort‘ und dessen „Unordnung“ mit dem Verlassen dieser („aus ihre Komfortzone“). Dies kann als eine komplexe symbolische Lesart gedeutet werden: ‚Hier‘ stehe für eine komfortable, aber eben sinnlose Lebensführung, ‚Dort‘ für eine weniger behagliche, aber reflektierte Lebensweise. Bemerkenswert bei diesem Sinnbildungsprozess ist, dass Dymtro seine als Wertung formulierte Deutung („es ist sinnlos“) erst in der Korrektur mit Betonung auf die erzählte Welt bezieht: „DORT zu leben“. Zuvor konstatiert er *allgemein gültig*, „es ist sinnlos so zu leben-“, bricht dann ab und akzentuiert eine Bezugnahme auf die diegetische Welt: „DORT“. Dies deutet darauf hin, dass er aus Daves Einsicht auch eine universale Erkenntnis für sich selber gewonnen haben könnte: dass ein ‚leichtes‘ Leben, in dem problematische Zustände nicht erkannt bzw. ignoriert werden, abzulehnen sei. Damit dokumentiert sich hier in Rückgriff auf Geimer (2011) ein Verstehensprozess, bei dem im Comic dargestellte Konzepte mit lebensweltlichen parallelisiert werden: Im Sinne einer produktiven Aneignung modifiziert die Comiclektüre persönliche Wissens- und Erfahrungsbestände.

6.3 | Die Aneignung der Lernenden des Modus IV: die Lebenswelt- und selbstbezogene Rezeption

Auch bei den Schüler*innen des Modus IV dokumentieren sich, Geimer (2011) folgend, ‚wirkliche‘ Aneignungsprozesse. Die Gruppe Sandman parallelisiert die im Comic inszenierte Praxis mit einer lebensweltlichen. Der im Comic dargestellte gesellschaftliche Ausschluss Daves wird mit der Geflüchteten-Thematik in Verbindung gebracht: „Wie diese Leute, die keine Flüchtlinge haben wollen.“ Die Gesprächsteilnehmenden leiten ausführlich her, dass die Praxis, Geflüchtete aufgrund ihrer kulturellen Herkunft und damit für die Mehrheitsgesellschaft fremder Lebensaspekte („Turban“, „mit ihren Burkas“) zu stigmatisieren oder gar auszugrenzen („wollen den denn da rausbringen“), doppelamoralisch („die merken, oh, die sind ja auf einmal weg“ [...]) „Oh ja, der Döner war ja doch ganz schön lecker“, „ham die denn bemerkt, oh is ja viel schön.“)

und daher verwerflich sei. Auf Grundlage der Handlungschronologie der Narration (a. Angst vor dem Fremden – b. Hetze der Bewohner*innen von ‚Hier‘ vor Daves Haus – c. weitere Ausbreitung des Bartes – d. Dave wird mit Heißluftballons der Gemeinschaft verwiesen⁷ – e. Veränderung innerhalb der Mehrheitsgesellschaft/zunehmende Toleranz) wird eine Analogie zu dem antizipierten Verhalten realweltlicher Fremdenfeind*innen hergestellt: a. „keine Flüchtlinge haben wollen“ – b. „blond mit blauen Augen [...] in Reih‘ und Glied“ – c. Ausbreitung von „Turban“ und „Burkas“ – d. „rausbringen“ wollen: exkludieren – e. „dann brauchen wir den Döner“ und die „Shisha-Bar“.

Inwiefern es sich bei diesem Aneignungsprozess, der auf gesellschaftlich-politische Erkenntnisse bzw. auf eine persönliche Haltung ausgerichtet ist, um einen produktiven oder reproduktiven handelt, kann nicht mit Sicherheit ausgemacht werden. Verfolgten die Lernenden die Überzeugung, dass eine Exklusion von/des Fremden verwerflich sei, bereits im Alltag (also vor der Lektüre), sehen sie diese in der Narration bestätigt (reproduktive Aneignung). Kommen sie einer möglichen Doppelmoral der Mehrheitsgesellschaft, die sie anhand der Döner- und Shisha-Bar-Beispiele skizzieren, jedoch erst im Zuge der Comiclektüre auf die Spur, woraus sie Erkenntnis für die eigene Haltung erlangen, kann von einer produktiven Aneignung gesprochen werden. Da sich die Lernenden von der im Comic inszenierten Mehrheitsgesellschaft abgrenzen, indem sie sie als ‚die Anderen‘ markieren („diese Leute, die“, „wollen die den nicht haben“, „dann sagen die sich“; Herv. SG), kann davon ausgegangen werden, dass sie bereits vor der Lektüre die Orientierung teilten, dass man (dem) Fremden gegenüber offen agieren sollte und dass das im Comic inszenierte Verhalten abzulehnen sei (reproduktive Aneignung).

6.4 | Reflexion der Aneignungsprozesse vor dem Hintergrund literarischen Lernens

Die videografierten Interaktionen zwischen Rezipient*in und (Comic-)Text wurden bisher unter dem Aspekt von Aneignungsprozessen betrachtet. Die Rezipient*in-Text-Interaktion ist zudem eine „traditionsreiche literaturdidaktische Streitfrage“, mit der das Verhältnis zwischen den Belangen der lernenden Subjekte und dem ästhetischen Text angesprochen wird (Winkler, 2015, S. 155). Sie findet sich in Spinners Aspekt „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ (Spinner, 2006, S. 8–9) wieder. Auch wenn alle Schüler*innen der hier vorgestellten Anschlusskommunikationen die Lerngelegenheit nutzen (siehe Einleitung des Bandes: Säule 4, Abb. 1), indem sie politische bzw. gesellschaftsbezogene Fragen an den rezipierten Comic stellen, sind ihre Auseinandersetzungen resp. Verstehensprozesse aus literaturdidaktischer Sicht differenzierter zu betrachten. So zeigen die Lernenden eine Distanz bzw. eine (emotionale) Nähe zum ästhetischen Comictext bzw. zu der eigenen Person (Winkler 2015, S. 160).

Die Schüler*innengruppen, die dem Modus I zugeordnet werden konnten (siehe Bsp. (1)), nehmen ein sehr distanziertes Verhältnis zum Comictext ein: Sie entwickeln ihre Deutungen nicht aus den Textmerkmalen heraus, sondern legen sie von außen an. Auch eine Antizipation von Figurenperspektiven erfolgt hier nicht (auch im internen Vergleich im Rahmen anderer besprochener Thematiken des Comics). Auf diese Weise äußern sie eher fixierte Deutungskonzepte

⁷ Diese Handlungssequenz des Comics wird mittels belustigter Art und Lachen als humorvolle, wenig ernste gemeinte Analogie ausgewiesen: „weil sie mit einem riesigen Heißluftballon <<belustigt> weggefahren wurden ((Lachen)), wie das immer so (ist mit den Flüchtlingen)“.

wie „nicht JEDER [ist] perfekt“. Da sie zugleich diese Generalisierungen weder vor dem Hintergrund eigener Lebenserfahrungen und Emotionen (z.B. Verspüre ich den Druck, perfekt sein zu müssen? Nehme ich mich selbst so an, wie ich bin?) noch persönlichen Vorwissens (z.B. Selbstdarstellung in sozialen Medien) reflektieren (bzw. solche Reflexionen weder explizit noch implizit zeigen, siehe Anm. 5), nehmen sie eine distanzierte Haltung auch zu sich selbst ein (Winkler 2015, S. 160–161).

Bei den Lernenden des Modus II (siehe Bsp. (2)) hingegen dokumentiert sich eine Nähe zum Comictext, indem sie Deutungen eng an dessen Merkmale binden: Den Bartwuchs als eine Erkenntnis („Idee“) zu deuten, erfolgt aus einer genauen Textwahrnehmung heraus. So wird die Interpretation, dass bei Dave ein Gedanke zu einer Idee erwachse, schrittweise konkreten Phänomenen der Narration (einzelnes Haar und unaufhörlicher Bartwuchs) zugeordnet. Und die zugeschriebene Bedeutung, dass er „diese Idee nicht bei ihm zu Hause behalten“ könne, sondern auch „andere Menschen verändern“ solle, erfolgt (auch) aus formalen Gestaltungsmitteln heraus (Sprengung der Comic-Seitenarchitektur). Indem Dmytro auf diese Weise eine eigene Haltung an der Lektüre zu entwickeln scheint („es ist sinnlos“), aber auch aus Sicht der im Text inszenierten Praxis denkt („Dave hat verstanden“, „DORT zu leben“), zeigen sich bei diesem Aneignungsprozess Indizien für „eine ideale Lesehaltung“ (Winkler 2015, S. 160): Der Schüler tritt in Nähe und Distanz zum Text und zu sich selbst gleichermaßen.

Bei den Schüler*innen wiederum, die an einer Lebenswelt- und selbstbezogenen Rezeption orientiert sind (Modus IV, siehe Bsp. (3)), zeigt sich eine ausgeprägte Nähe zur eigenen Person – worauf die Modus-Bezeichnung bereits hinweist. Für sie stehen erlebte Unterhaltung und zu erlangende Erkenntnisse im Fokus der Lektüre. Dabei stellt der Comictext lediglich einen Impuls dar: Im obigen Fall wird der durchaus nachvollziehbare Vergleich mit der Geflüchteten-Thematik nicht an den Text rückgebunden. So sind in den Comicpanels, die Jonas deiktisch heranzieht, keinerlei „Menschen, wo einer blond mit blauen Augen ist und [...] alle in Reih' und Glied“, dargestellt. Außerdem erschien das Werk zeitlich vor der Fluchtmigration des Jahres 2015. Die Gruppe Sandman verweilt (bewusst und genießend) in eigenen Imaginationen. Die Schüler*innen entfernen sich schnell und intensiv vom Comictext (was sich, im Sinne des internen Vergleichs, bei anderen, hier nicht dargestellten Gesprächssequenzen bestätigt).

Die oben präsentierten Auseinandersetzungen vergleichend, ist festzuhalten, dass die Comicbilder unterschiedliche *eigene* Bilder und Konstrukte evozieren. Während die Lernenden des Modus II (hier repräsentiert durch Bsp. (2)) Vorstellungen und davon ausgehende Symbolbildungen entwickeln, die eng aus der Narration und ihren formalen Gestaltungsweisen emergieren, dominieren bei Modus I abstrakte, unspezifische Konzepte und bei Modus IV persönliche, sich vom Ausgangstext entfernende Imaginationen sowie (wie bei Modus I auch) *äußere* Bilder (im Sinne des englischen Begriffes *picture*). Hinsichtlich letzterer kann nämlich vermutet werden, dass die Assoziation mit der Geflüchteten-Thematik durch medial vermittelte Bilder ausgelöst wurde. Denn eine Doppelseite des Comics bildet ein Boot und einen Menschen ab, der nach ‚Dort‘ übersetzen will. Auf diese kommt die Gruppe Sandman (und andere Gruppen) im Laufe ihres Gesprächs mehrmals zu sprechen – vielleicht fühlten sie sich durch die Bootsdarstellung an Nachrichtenbilder erinnert. Aus literaturdidaktischer Sicht ist jedoch angezeigt, dass solche Imaginationen und Hypothesen am Comictext geprüft werden. Eine genaue Bildwahrnehmung würde einige Interpretationsansätze als weniger geeignet und eine Analyse des

Entstehungskontextes die Verbindung zur Fluchtmigration 2015 als anachronistisch ausweisen – nichtsdestotrotz halten die aktualisierenden Deutungshorizonte, wie oben gezeigt wurde, Potenzial für Lern- und Bildungsprozesse bereit.

7 | Fazit

Die vorliegende Studie widmete sich Grundlagenforschung zu Schüler*innen-Kognitionen und -Emotionen bzgl. der Rezeption eines ästhetischen Gegenstandes, der erst (wieder) zunehmend in den Fokus der Literaturdidaktik gerät: bzgl. der Rezeption eines Comics. Um dieses Desiderat zu bearbeiten, erfolgte eine rekonstruktive Annäherung an die Praxis literar- und medienästhetischer Lehr-Lern-Prozesse zu Comics. Diese wurde „empirisch beobachtend erforscht“ (Frederking, 2014, S. 113; siehe auch Punkt 2.3 der Einleitung des Bandes), indem videografierte Anschlusskommunikationen von Schüler*innengruppen zu einer Comiclektüre untersucht wurden. Daher ist das methodische Vorgehen in hohem Maße von den Sozialwissenschaften, genauer der Wissenssoziologie, beeinflusst. Bei den theoretischen Konzepten (Gegenstand des Comics, Aneignungskonzept) wiederum wurde auf kultur-, literatur- sowie medienwissenschaftliche Horizonte zurückgegriffen.

Das rekonstruktive Vorgehen hält ein besonderes Erkenntnispotenzial bereit: Wie oben gezeigt, können handlungspraktische Verfahren von Akteuren – hier von Schüler*innen im Kontext literarischen Lernens mit Comics – greifbar gemacht werden. Diese Erkenntnisse können für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen hilfreich sein. Gleichzeitig ist jedoch festzuhalten, dass das methodische Vorgehen Restriktionen unterworfen ist: Auch wenn man mit dem Erhebungsverfahren der Gruppendiskussion nah an den Denk- und Handlungsprozessen ist, müssen die Akteure nicht all ihre Auseinandersetzungen – die zudem interpretativ bleiben – mitteilen bzw. implizit zeigen. Somit heißt das Ausbleiben einer intensiven Verhandlung oder einer emotionalen Anteilnahme (siehe Modus I) nur, dass sie sich im vorliegenden Datenmaterial auf keiner Wissensebene dokumentieren; sie können dennoch erfolgt sein (siehe Anm. 5).

Es konnte exemplarisch gezeigt werden, dass der Comic eine „Dimension der Erkenntnis unserer Welt und unseres Selbst“ (Kepser & Abraham, 2016, S. 34) eröffnen kann. So konnten aus den Comic-Anschlusskommunikationen der Neunt- und Zehntklässler*innen Aspekte politisch bzw. gesellschaftspolitisch ausgerichteter Lern- und Bildungsprozesse rekonstruiert werden.

Dabei zeigte sich, dass die Lerngelegenheit sehr unterschiedlich genutzt wird: Während manche Lernende sich intensiv und nachhaltig mit dem Comic und/oder mit der eigenen Person auseinandersetzen, konnte gleichzeitig eine weniger tiefgehende, eher schematische Vorgehensweise rekonstruiert werden. Dabei wird die Textbezogenheit (und damit einhergehend eine ‚genaue Wahrnehmung‘) verschieden gewichtet.

In Hinsicht auf das literaturdidaktische Ziel, ein gegenstandsangemessenes Verstehen bei den Lernenden zu initiieren, stellt sich die zu bearbeitende Anschlussfrage, wie lehrpersonenseitige konstruktive Unterstützung aussehen kann (Schilcher & Rader, 2022, S. 74). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die sinnliche (intensive) Wahrnehmung der Lernenden zum Ausgangspunkt (und stetigem Rückkehrpunkt) der Rezeptionsprozesse gemacht werden sollte (Granzow, i. Vorb.).

8 | Literatur

- Ahrens, J. (2019). *Überzeichnete Spektakel: Inszenierungen von Gewalt im Comic*. Nomos.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1980). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Springer VS.
- Collins, S. (2014). *Der gigantische Bart, der böse war*. Atrium Verlag.
- Deinet, U. & Reutlinger, C. (2014). Tätigkeit – Aneignung – Bildung: Einleitende Rahmungen. In U. Deinet (Hrsg.), *Tätigkeit - Aneignung - Bildung: Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit* (S. 11–30). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Engelns, M. & Preußner, U. (2022). Vom Beiwerk zum Mehrwert: Comics im Deutschunterricht. In H. Ammerer & M. Oppolzer (Hrsg.), *Was kann der Comic für den Unterricht leisten? Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium* (S. 143–158). Waxmann.
- Frederking, V. (2014). Deutschdidaktik als transdisziplinäre, anwendungs- und grundlagenorientierte empirische Wissenschaft. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 61(2), 109–119.
- Führer, C. (2020). Grafisches Erzählen zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Text-Bildwahrnehmung: Zur Rekonstruktion von Rezeptionsherausforderungen im Schreibunterricht der Sekundarstufen. *Medien im Deutschunterricht MiDU*, 2, 1–21. <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/643/677>
- Geimer, A. (2011). Das Konzept der Aneignung in der qualitativen Rezeptionsforschung: Eine wissenssoziologische Präzisierung im Anschluss an die und in Abgrenzung von den Cultural Studies. *Zeitschrift für Soziologie*, 40(4), 191–207.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Huber.
- Granzow, Stefanie (i. Vorb.). *Rezeptionsprozesse im Umgang mit erzählenden Comics. Eine rekonstruktive Studie mit Lernenden der Sekundarstufe I (Dissertation)*.
- Grünwald, D. (1984). *Wie Kinder Comics lesen: Eine Untersuchung zum Prinzip Bildgeschichte, seinem Angebot und seinen Rezeptionsanforderungen sowie dem diesbezüglichen Lesevermögen und Leseinteresse von Kindern*. dipa-Verlag.
- Gudjons, H. (2008). *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. Erziehen und Unterrichten in der Schule*. Klinkhardt.
- Hoffmann, J. (2020). Comics in der Schule – Schule im Comic: Zum gegenseitigen Verweischarakter von biographischen und literarischen Erfahrungen. In M. Engelns, U. Preußner & F. Giesa (Hrsg.), *Comics in der Schule: Theorie und Unterrichtspraxis* (S. 197–224). CH. A. Bachmann.
- Hoffmann, J. & Führer, C. (2017). Zum didaktischen Potenzial von Graphic Novels: Erkenntnisse zur Rezeption von "Meine Mutter ist in Amerika" durch Grundschulkindern. In D. Scherf (Hrsg.), *Inszenierungen literalen Lernens: Kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb* (S. 192–205). Schneider Hohengehren.
- Hoffmann, J. & Lang, D. (2016). "Der Junge ist eigentlich gar nicht so ängstlich.": Rezeption von Graphic Novels durch die Imagination von Figuren in Worten und Bildern. In G. Scherer & S. Volz (Hrsg.), *KOLA Koblenz-Landauer Studien zu Geistes-, Kultur- und Bildungswissenschaften: Band 15. Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung* (S. 269–288). WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.

- Kepser, M. & Abraham, U. (2016). *Literaturdidaktik Deutsch: Eine Einführung*. Erich Schmidt Verlag.
- Kluge, S. (2000). Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung (FQS)*, 1(1), Artikel 14. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1124/2498>
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Qualitative Sozialforschung: Bd. 5*. Budrich.
- McCloud, S. (1993). *Understanding Comics: The Invisible Art*. HarperCollins.
- Nohl, A.-M. (2013). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 271–294). Springer VS.
- Pearson, L. (2013). *Hilda und der Mitternachtsriese*. Reprodukt.
- Preis, M. (2017). *Die Sinne im Text: Literarische Sinneswahrnehmung im didaktischen Diskurs*. Dissertation. kopaed.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch. Lehr- und Handbücher der Soziologie*. Oldenbourg.
- Schilcher, A. & Rader, M. (2022). Professionalität von Deutschlehrkräften – auf der Suche nach der guten Deutschlehrkraft. In T. von Brand, J. Kilian, A. Sosna, T. Riecke-Baulecke, U. Abraham & T. Becker (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Deutsch unterrichten* (S. 72–89). Klett|Kallmeyer.
- Schwarz, G. (2006). Expanding Literacies through Graphic Novels. *English Journal*, 95(6), 58–64. <https://www.jstor.org/stable/30046629>
- Spinner, K. H. (2006). Basisartikel: Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 33(200), 6–16.
- Staiger, M. (2020). Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘: Perspektiven und Potenziale für eine Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. *Der Deutschunterricht*, 72(5), 65–74.
- Staiger, M. & Arnold, A. (2020). Bild, Literatur und Medium: Zur Einführung in das Themenheft. *Der Deutschunterricht*, 72(5), 2–5.
- Stall, R. C. (2000). *Using Comics to Teach Multiple Meaning of Words*. UNLV Retrospective Theses & Dissertations.
- Winkler, I. (2015). "Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen": Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. *Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 2(2), 155–168.

Jennifer Witte

Systemwechsel? – Von der Schule an die Universität

Die Entwicklung von Lesewerthaltungen und ihre Implikationen für die Hochschuldidaktik

Abstract

Im Rahmen dieses Beitrages wird die empirische Forschung der Literatur- und Lesesozialisationsdidaktik auch als eingreifende Kulturwissenschaft verstanden (vgl. Kepser, 2013; Carl & Scherf, 2022). Grundprämisse ist, dass die lesebezogenen Deutungsmuster von Studierenden, also Lesenden und Lernenden zugleich, in dem Sinne professionalisierungs- und förderungswürdig sind, als dass aus den Individuen habituelle Leser*innen werden sollen. Dazu werden knapp die Zusammenhänge von Normativität, Literaturdidaktik und empirischer Forschung diskutiert. Sodann werden die Anlage und die zentralen Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie zur Entwicklung literatur- und lesebezogener Werthaltungen dargestellt, um diese anschließend kritisch zu reflektieren. Daraus entsteht wiederum die Frage, welche (fachpolitischen) Implikationen sich für die Literatur- und Hochschuldidaktik aus der Einsicht in die Veränderungen von lesebezogenen Deutungsmustern am Übergang von der Schule an die Universität ergeben?

Keywords

Lesewerthaltungen, Bildungsinstitutionen, Hochschuldidaktik, Deutungsmuster, biographischer Übergang

Abstract

In the context of this paper, the empirical research of literature and reading socialization is understood as an intervening cultural science (cf. Kepser, 2013; Carl & Scherf, 2022). The basic premise is that the reading-related interpretive patterns of students, so readers and learners at the same time, are worthy of professionalization and promotion in the sense that they should become habitual readers. To this end, the connections between normativity, learning with literature and empirical research are briefly discussed. Then, the design and the central results of a qualitative longitudinal study on the development of literature- and reading-related values will be presented in order to critically reflect on them. What are the implications for literature and university didactics resulting from the insight into the changes in reading-related interpretive patterns at the transition from school to university?

Keywords

Reading Attitudes, Educational Institutions, Higher Education Didactics, Interpretive Patterns, Biographical Transition

1 | Einleitung – Normativität, Literaturdidaktik und empirische Forschung

Die Lese- und Literaturdidaktik als handlungswissenschaftliche Disziplin ist als „normsetzende Praxisdimension im Kontext von Lehrerbildung und Lehrerausbildung“ (Dawidowski et al., 2019, S. 281) sowie darüber hinaus im Kontext der Unterrichtspraxis und der generellen Lese-Praxis zu verstehen. Was Wieser (2020) für die Lehrer*innenforschung betont – nämlich, dass ein kritischer Blick auf das Verhältnis von fachdidaktisch-rekonstruktiver Forschung bezogen auf das Individuum und die Konzeption von institutionellen Maßnahmen zu wahren ist (vgl.

S. 259) –, gilt ebenso für die Schüler*innenforschung oder noch allgemeiner für die Erforschung Lernender: Rekonstruktive Studien sollten nicht nur auf der Ebene des Individuums verharren, sondern die normativen Setzungen, welche wiederum (Forschungs-)Ergebnisse beeinflussen (können), reflektieren und kontextualisieren. Wieser benennt das konkrete Problem, „[d]ass die enge Kopplung von Rekonstruktion [...] und Konstruktion [...] normative Setzungen mit sich führt, die dann häufig nicht ausreichend reflektiert werden“ (Wieser, 2020 unter Verweis auf Wiezorek, 2017; vgl. auch Reichertz, 2019, S. 45 sowie Meier & Emmersberger in diesem Band). Sowohl die Reflexion normativer (Voraus-)Setzungen als auch das Zusammenspiel (didaktischer) Implikationen von Forschungsergebnissen und ebendiesen normativen Setzungen steht im Fokus dieses Beitrages.¹

Die empirisch arbeitende Deutsch- und Literaturdidaktik bedient sich u. a. bildungswissenschaftlicher wie soziologischer Konzepte, Theorien und Methoden, weist aber dennoch einen kategorialen Unterschied zu diesen Forschungsbereichen auf:

Sich [...] das Vorfindliche sozialer Welt mit wissenschaftlichem Anspruch verständlich zu machen und die hierbei inhärenten Ordnungen aufzudecken, geht von Seiten der soziologischen Forschung gemeinhin nicht damit einher, das Vorfindliche verändern zu wollen [gemeint ist das, was Wieser als „Konstruktion“ bezeichnet; J.W.]: Im normativen Rahmen rekonstruktiver Wissensproduktion stellt sich die Frage nach (didaktischen) Implikationen nicht. (Carl & Scherf, 2022, S. 8)

Hingegen hat genuin literaturdidaktische Forschung ebendiese Perspektiven bzw. die sich aus empirischen Forschungseinsichten ergebenden Anschlussfragen und auch Forderungen mitzudenken und sich diesen zu stellen. Carl und Scherf sprechen in diesem Zusammenhang von der „Folgenlosigkeit“ der Forschung“ (2022, S. 8), der insbesondere (fach-)didaktische Studien (im Gegensatz zu genuin soziologischer oder erziehungswissenschaftlich-verstehender Forschung) nicht anheimfallen dürfen (vgl. auch Hesse & Witte, 2023). Ebendieser ‚Folgenlosigkeit‘ wird im Folgenden durch die explizite Reflexion der qualitativ empirischen Forschungserkenntnisse meiner Dissertationsstudie hinsichtlich fachpolitischer Dimensionen und Implikationen für die Lehrer*innenbildung sowie die (v. a. germanistische) Hochschuldidaktik begegnet. In diesem Zusammenhang ist insbesondere der langfristige „Output“ bzw. Einfluss der Bildungsinstitutionen Schule und Universität auf das Individuum von Interesse (Säule 4 und 5 des Kaskaden-Modells, vgl. u. a. Schilcher & Rader, 2022).

2 | In aller Kürze – Die Anlage und Methodik der Studie

Als Reflexionsgrundlage dient meine Dissertationsstudie (vgl. Witte, 2022a). Es handelt sich um eine qualitativ-rekonstruktive Längsschnittstudie im Rahmen derer (biographisch-)narrative Interviews (vgl. Schütze, 1983) zum Thema Lesen zu drei Erhebungszeitpunkten (Beginn des Leistungskurses Deutsch, kurz vor dem Abitur, Beginn des Studiums; siehe Abbildung 1) geführt wurden, wodurch ein echter Längsschnitt von ca. vier Jahren (2014–2018) entstanden ist. Im Fokus stand die Frage nach der Entwicklung lesebezogener Deutungsmuster(-derivate) und

¹ Teile der Überlegungen und Argumentation beziehen sich auf meine Dissertationsstudie (Witte, 2022a), von deren Datengrundlage und den daraus resultierenden (empirischen) Erkenntnissen ich ausgehe, um meine Argumentation und Reflexion im Rahmen dieses Beitrages vertieft auf die fach- und hochschuldidaktischen Implikationen meiner Ergebnisse auszurichten.

Werthaltungen während der biographischen Übergangssituation von der Schule an die Universität.

Nach einer Fallauswahl (Sampling)² wurden die Lesebiographien von acht Informant*innen (vier weiblich, vier männlich) über den Beginn des Leistungskurses Deutsch bis zum Anfang des Studiums³ mittels der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik nach Soeffner (2004) analysiert. Soeffners Vorgehen besteht aus einem Dreischritt: Als erstes erfolgt eine Paraphrase der **idealisierten, egologisch-monothetischen Sprecher*innenperspektive**, um die Alltagstheorie der Informant*innen darzustellen, wofür die Weil- und Um-zu-Motive aus deren Äußerungen herausgearbeitet werden. Im Fokus ist an dieser Stelle entsprechend die individuelle, unbewusste Selbstdarstellung der Individuen. Im zweiten Schritt kommt es zur Analyse der **polythetisch-interaktionsbezogenen Perspektive**. Zentral ist in diesem Zusammenhang der interaktionsbezogene Sinn der Narration, der sich in Form von (sprachlichen) Inkonsistenzen und Brechungen in den Äußerungen zeigt. Als dritter und letzter Schritt kommt es zur Zusammenführung bzw. dem Abgleich zwischen den beiden vorherigen Ebenen in der (hermeneutischen) **Sinnschließung** (vgl. Soeffner, 2004). Der Analysefokus lag auf dem je dritten Interview nach dem Übergang an die Universität. Die je drei biographischen Narrationen wurden intrafallspezifisch untersucht, indem Veränderungen und Konstanten in den Rekonstruktionen der Lesebiographien sowie die individuellen Deutungsmusterderivate über längsschnittliche, fallinterne Kontrastierungen herausgearbeitet wurden. Im Anschluss an die Einzelfallanalysen erfolgte eine fallübergreifende (interfallspezifische) inhaltliche Auseinandersetzung mit den rekonstruierten Werthaltungen: Über Fallvergleiche und das Herausarbeiten von minimalen und maximalen Kontrasten (komparative Analysen) konnten sieben Dimensionen (siehe nächster Abschnitt) herausgearbeitet werden.

Im Rahmen meiner Studie habe ich versucht, Lesen als biographischem Phänomen gerecht zu werden, indem sowohl private als auch institutionelle Lesekontexte betrachtet wurden. Durch das induktive, rekonstruktive Vorgehen wird dem Einzelfall, ergo dem Individuum, Rechnung getragen. Dies ermöglicht einerseits einen offenen und biographisch umfassenden Zugriff, der die individuellen Wertsetzungen des Subjektes zugänglich macht. Dieser kleinschrittige und analytisch aufwändige Zugriff limitiert jedoch andererseits die Fallzahl, sodass insgesamt nur acht Einzelfälle untersucht werden konnten. Im Fokus stehen nur junge Menschen, die sich für einen akademischen Bildungsweg (Studium) entschieden haben und zuvor durch einen intensiven institutionellen Kontakt mit Lesen, Literatur und Texten (Besuch des Leistungskurses Deutsch) geprägt wurden.

Will man Implikationen einer Studie einschätzen, ihre Aussagekraft, Reichweite und ihren Geltungsbereich beurteilen, sind Informationen zur Anlage der Studie, zur Erhebungs- wie Auswertungsmethodik (siehe oben) unumgänglich.

² Das Sampling erfolgte als eine Mischung aus theoretischem (maximale Kontraste, z. B. Nicht-Leser*in – habituelle Leser*in, digitale Affinität – Print-Affinität) und zuvor festgelegtem Sampling (ausgeglichenes Geschlechterverhältnis und die Wahl von je zwei Schüler*innen pro Kurs) (vgl. vertiefend Witte 2022a und 2022b).

³ Die Informant*innen stammen aus vier unterschiedlichen Leistungskursen an Gymnasien und Gesamtschulen in Niedersachsen und Nordrheinwestfalen. Von den acht Informant*innen studierten zwei Germanistik.

Für meine Studie sind insbesondere die qualitativ-rekonstruktive Anlage (siehe Abbildung 1), die Erhebung biographischer Narrationen, die das Individuum mit seiner subjektiven Perspektive fokussieren, und die Auswertung mittels hermeneutisch-rekonstruktiver Methoden, die freilich immer der subjektiven Perspektive der Forschenden unterliegen, relevant, was es bestmöglich zu reflektieren und intersubjektiv transparent zu machen gilt.

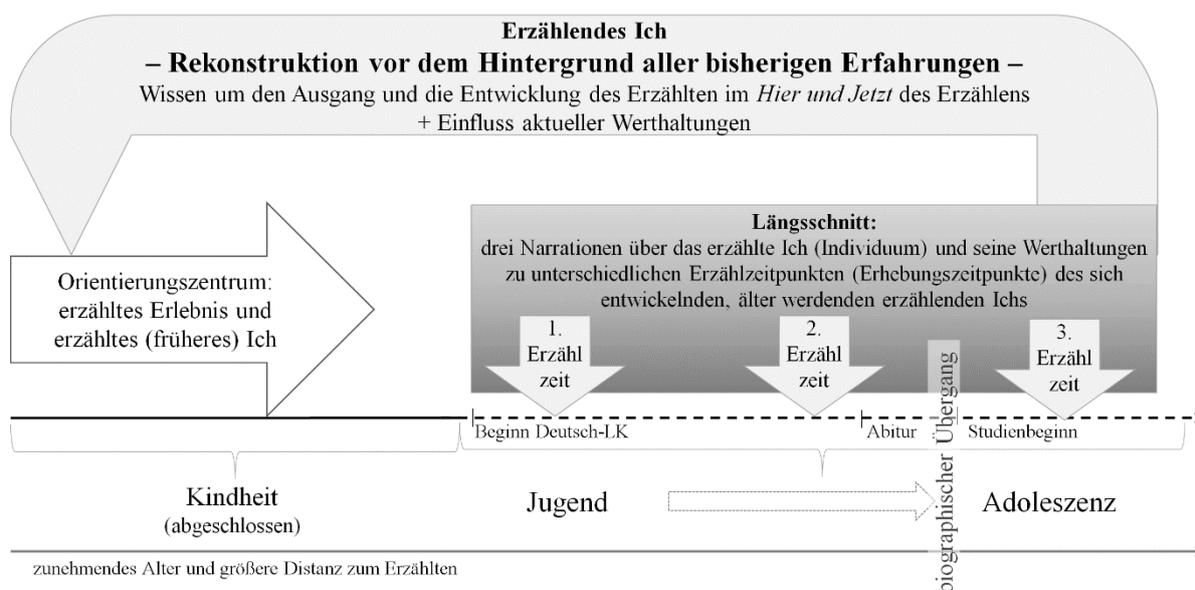


Abb. 1: Anlage der qualitativen Längsschnittstudie (Witte, 2022a, S. 142)

3 | Die zentralen Ergebnisse – Sieben Hypothesen⁴ zum Übergang von der Schule an die Universität

Vor dem Hintergrund dieser methodischen (Rahmen-)Informationen werden nachfolgend die zentralen Ergebnisse der längsschnittlichen Analyse der lesebezogenen Deutungsmuster am Übergang von der Schule an die Universität diskutiert. Es wurden folgende interfallsspezifische Tendenzen erkennbar:

1. Im institutionellen (v. a. schulischen) Bereich sind nur wenige (bis keine) lesebezogenen Deutungsmuster über den Längsschnitt konstant, weil
2. die meisten Deutungsmuster im institutionellen Bereich über den Längsschnitt zunehmen (Dynamik).
3. Die meisten lesebezogenen Deutungsmuster im privaten Bereich, die durch eine Veränderung gekennzeichnet sind, sind rückläufig und werden in der Jugend erworben.
4. Wenn Deutungsmuster stabil/unverändert sind, sind sie im privaten Bereich zu verorten und wurden in der Kindheit erworben.

⁴ Es wurden bewusst keine Typen/Typisierungen von lesebezogenen Deutungsmustern, sondern Thesen aufgestellt, um einen möglichst allgemeinen Zugriff zu gewährleisten, ohne dabei Gefahr zu laufen, subsumtionslogischen Kurzschlüssen zu unterliegen.

Es handelt sich um vier sehr allgemeine Trends,⁵ die als biographische Entwicklungen innerhalb einer bestimmten Phase – dem Ende der Jugend und dem institutionellen Übergang – zu verstehen sind und hypothetische Rückschlüsse auf verallgemeinerte Entwicklungsprozesse zulassen. Sie beschreiben die beobachtbaren rekonstruierten Entwicklungen innerhalb der untersuchten Einzelfälle. Es ist zu betonen, dass es sich bei den zugrundeliegenden Daten lediglich um acht Lesebiographien handelt, die keine statistisch repräsentativen Schlüsse auf eine Grundgesamtheit zulassen. Dennoch zeichnen sich Parallelen ab, die aufgrund des methodischen Zugriffs erste vorsichtige Schlüsse auf die überindividuelle Ebene zulassen, wenngleich die nachfolgend dargestellten Hypothesen der weiteren (qualitativen wie v. a. quantitativen) Überprüfung bedürfen.

Konkret habe ich sieben Hypothesen zur Entwicklung lesebezogener Deutungsmuster und Werthaltungen während des biographischen Übergangs aufgestellt, die sich aus den Einzelfällen ableiten ließen und sowohl intra- als auch interfallspezifisch Bestätigung fanden. Die Hypothesen beziehen sich dabei vorwiegend auf inhaltliche Dimensionen der Wertzuschreibungen an Literatur und das Lesen, wohingegen die vorher skizzierten vier Trends die Entwicklungsdimension und damit Fragen der Stabilität bzw. Dynamik über den Längsschnitt fokussieren. Zur besseren Illustration der Hypothesen werden diese direkt durch Interviewzitate meiner Studie ergänzt:

1. Mit dem Verlassen des Leistungskurses Deutsch entfallen bestimmte Rechtfertigungs- und Selbstdarstellungszwänge hinsichtlich als sozial erwünscht wahrgenommener Lektüre.

Beispiel: Der Informant Manuel inszeniert sich zu Beginn des Längsschnittes als „normale[r]“ Leser: „Lesen zu lernen, das hat eigentlich normal wie bei Jedem auch geklappt“ (I, 8 f.)⁶, „ich würd sagen, dass ich jetzt nich der allerbeste Leser bin aber auch nich der schlechteste“ (I, 169 f.) und Lesen in der Schule sei „eigentlich ganz, ganz neutral so wie bei Jedem halt“ (I, 176). Im Studium entfällt dieser Inszenierungsdruck. Er spricht davon, dass „Lesen [ihn] auf jeden Fall [anstrengt]“ (II, 19) und „ich lese nich viel“ (III, 46), weil „[i]ch nicht der begeisterte Leser bin“ (III, 166 f.) und „nie der große Leser“ (III, 54) war.⁷

2. Das Konstrukt der literarischen Bildung dient als kulturelles Kapital und zur sozialen Positionierung. Zugleich wird der Begriff nur oberflächlich und bedeutungsentleert genutzt. Ziel ist es, literarisch gebildet zu wirken (und nicht zu sein).

Beispiel: Deutlich wird die Funktionalisierung von Literatur als Bildungskapital u. a. bei dem Informanten Felix im ersten Interview: „Ja halt zum Teil einfach auch mal dieses, dass man’s hat, *Faust* und so, dass man solche Dinge halt, die find ich halt wichtig, [I: „Mhm.“] dass man sie halt mal gelesen hat, die sind halt, gehören dazu und die die, sollte man halt einfach mal gelesen haben, so ein bisschen halt, ja, Bildung halt im literarischen Sinne, dass man halt sowas dann weiß, dass man über sowas mitreden kann“ (I, 319–323).

⁵ Diese vier Trends bzw. Tendenzen korrelieren mit den vier Trends inklusive ihrer Schlussfolgerungen für die Didaktik, die in Abschnitt 4.1 genauer erläutert werden.

⁶ Die römischen Zahlen stehen für die Interviewstaffel (I, II und III), die arabischen Zahlen geben die Zeile im Interviewtranskript an. Alle Interviewtranskripte finden sich im digitalen Anhang von Witte (2022a).

⁷ Hinweis zur Transkription der Interviewzitate: Es wurde mit der literarischen Umschrift gearbeitet und sprachliche Besonderheiten wurden entsprechend festgehalten. Die Interpunktionszeichen dienen als Pausenzeichen: Kommata geben kurze Pausen an. Ein bis drei Punkte stehen für eine bis drei Sekunden Pause.

3. Der Übergang von der Schule an die Universität verstärkt die Fragmentarisierung und Pragmatisierung des Lesens und Umgangs mit Texten und Literatur in unterschiedlichen Bereichen.

Beispiel: „Ähh jetzt fang ich wieder an zu, zum Beispiel jetzt gerade eben.. Les ich grad auch. Ähh ganz viel Thriller. Also vor allem im Sommer war das auch so. Wo man dann, ja Semesterferien hat. Da hat man ja unnormal viel Zeit, und auch wenn man in den Urlaub fährt“ (Cassi III, 94 ff.).

4. Mit Aufnahme des Studiums kann es zur Ausweitung pragmatischer, informatorischer und medial-fokussierter Haltungen kommen.

Beispiel: „Und jetzt durch's Studium hab ich auch.. Nochmal ein neuen Zugang zum Lesen, weil.. Ich in kürzester Zeit. Sehr viel Lesestoff.. In mich. Ähh.. Rein. Pressen muss irgendwie. Dadurch wird dieses selektive Lesen.. Total wichtig, schnelles. So informationsorientiertes Lesen, irgendwie..“ (Leonie III, 119–122).

5. Lesen und der Umgang mit Texten können Gemeinschaft stiften (soziale Dimension). Die biographische Übergangsphase am Ende der Jugend kann diese Dimension verstärken.

Beispiel: „[W]enn wir [gemeint sind Cassi und ihre Mutter; J.W.] Diskussionen [über Gelesenes; J. W.] hatten dann haben wir uns das wirklich auch schön gemacht so. Indem wir uns dann keine Ahnung schön einen Kuchen gebacken haben. Und. Saßen in der Küche und haben geredet... Und ähh das war dann so'ne Verbindung geworden. Also das war quasi unser geheimes Geheim-, keits, so weißt du“ (Cassi III, 314– 317).

6. Das Studium begünstigt die zunehmende Dichotomisierung von Deutungsmustern in eine private und eine berufliche Sphäre (vgl. vertiefend Witte, 2022b, S. 7–15).

Beispiel: „Es [gemeint ist das private Lesen; J.W.] is einfach. Im Gegensatz zu dem in der Unilesen komplette Entspannung, also. Unitexte lesen is halt anstrengend, du konzentrierst dich, [...] jetzt gerade im Zug. [I: „Hm.“] Hab ich mein [Freizeit-]Buch dann auch gelesen, nee, also die Zeit verfliegt halt total und es es is halt irgendwie komplette Entspannung, so“ (Manuela III, 19–23).

7. Lesen ist in ‚alten‘ und ‚neuen‘ Medien von Relevanz; es kommt in der Jugend und Adoleszenz zur kontext- und zielabhängigen Co-Nutzung unterschiedlicher Medien. Lese-medien stehen nicht in direkter Konkurrenz zueinander.

Beispiel: „Ich glaub das Lesen is jetzt ersetzt worden durch Animes [I: „Mhm.“], und durch Spiele“ (Peter II, 50), „ne langsame Abschwächung halt [I: „Mhm.“], irgendwann kam halt der Umschwung [lacht] dass PC halt mehr war [I: „Mhm.“] und nur ganz selten Lesen“ (ebd., 190–192).

Die sich daraus für mich ergebende grundlegende Konsequenz ist – die empirische Forschung der Literatur- und Lesesozialisationsdidaktik auch als „eingreifende Kulturwissenschaft“ (Kepser, 2013, S. 54) verstehend (vgl. dazu auch Carl & Scherf, 2022) –, dass die lesebezogenen Deutungsmuster von Studierenden, also Lesenden und Lernenden zugleich, professionalisierungswürdig und förderungswürdig sind. Professionalisierung meint in diesem Zusammenhang, dass aus den Individuen habituelle Leser*innen werden sollen oder sie dies zumindest auch über das Studium hinweg weiter bleiben sollen. Entsprechend werden sowohl die Lesepraxis als auch die daran geknüpften Deutungsmuster als professionalisierungswürdig aufgefasst. Habituelles Lesen wird damit als Norm und anzustrebende Zieldimension gesetzt (vgl. auch Bredel & Pieper, 2015, S. 169); ihm wird in seiner Regelmäßigkeit eine Sinnhaftigkeit unterstellt, „weil

es kreatives und kritisches Denken fördert sowie die reflexive Selbstfindung der eigenen Identität und Lebensführung ermöglicht.“ (Kuhn, 2018, S. 20) So spricht sich bspw. auch Rosebrock für die „Verteidigung einer Kultur der Langsamkeit und des Sich- Einlassens“ (2020, S. 12) beim Lesen aus. Entsprechend können die Hypothesen und Ableitungen meiner Studie im weitesten Sinne auch zur Verbesserung der Hochschullehre⁸ und explizit zur Verbesserung des Umgangs mit Literatur und Texten im Studium beitragen, immer von der Prämisse ausgehend, dass motivierte, kompetente und habituell lesende Individuen das (normative) Ziel darstellen.

4 | Reflexion der Erkenntnisse – Fachpolitische Dimensionen und Implikationen für die Lehrer*innenbildung und die Hochschuldidaktik

Qualitative rekonstruktive empirische Forschung kann, darf und sollte sich nicht der Überzeugung hingeben, sie könnte repräsentative, valide allgemeingültige Aussagen und Erkenntnisse produzieren. Nicht von Interesse oder Relevanz ist, „ob die Darstellungen (faktisch) wahr oder richtig sind, sondern es interessiert, was sich in ihnen über die Darstellenden und deren Orientierungen dokumentiert. [...] [D]ie ‚Einklammerung des Geltungscharakters‘ ist konstitutiv für eine Methode, die auf den Prozess der [...] *Herstellung* von Wirklichkeit, also auf die Frage nach dem *Wie* zielt“ (Bohnsack, 1999, S. 75 f.; Hervorh. i. O.). Diese berechtigte „Einklammerung des Geltungscharakters“ (Bohnsack, 1999, S. 75) sollte jedoch auch nicht dazu führen, unreflektiert dem Einzelfall verhaftete (rekonstruktive oder deskriptive) Forschungsergebnisse zu produzieren, ohne deren (didaktische) Implikationen für das jeweilige Feld aufzuzeigen, zu diskutieren und auch zu reflektieren. Diesem Grundsatz folgend, wird im Weiteren versucht, ebendiese Reflexion möglicher (didaktischer und im weitesten Sinne politischer) Implikation für die Literatur- und Lesedidaktik ausgehend von den Erkenntnissen meiner Studie zu beginnen.

Lesen ist eine kulturelle Praxis, die gesellschaftlich als kulturelles Kapital hochgeschätzt ist, wengleich sie sich zu verändern scheint und immer weniger praktiziert wird. Lesen ist ubiquitär, es ist allgegenwärtig. „Bedeutsam für das Lesen als kulturelle Praxis sind die mit ihm verbundenen divergierenden Lesefunktionen, -erwartungen und -motivationen“ (Streblow & Schöning, 2013, S. 182). Dem Lesen werden auf gesellschaftlicher, überindividueller Ebene unterschiedliche Funktionen zugesprochen (Bildung inklusive Persönlichkeitsbildung, Informationsvermittlung/-entnahme, Unterhaltung, soziale Partizipation usw.) und Erwartungen beigegeben, die wiederum aus individuellen Wertsetzungen und Motiven gespeist werden, welche freilich auch kulturell-gesellschaftlich beeinflusst sind. Die Basis für das individuelle Handeln respektive Lesen oder Nicht-Lesen sind Werthaltungen und Deutungsmuster gegenüber dem Lesen. Diese Werthaltungen erachtet auch Groeben (2013, S. 46) im Kontext des Lesens als eine zentrale Diskursebene: „Die Rede von der Zukunft des Lesens im Rahmen des gesellschaftlichen Wandels umfasst immer eine deskriptive (beschreibende) sowie auch präskriptive (wertende) Ebene, in der das angestrebte Ziel dieses Wandels expliziert wird“. Leseforschung hängt

⁸ Normativ ist auch das gesetzte Verständnis von ‚guter‘ Hochschullehre (bezogen auf die Lehre speziell innerhalb der Germanistik und Lehramtsausbildung, aber auch allgemein, da Lesen als Kulturtechnik generelle Relevanz innerhalb der akademischen Bildung zuzusprechen ist) sowie deren Zieldimensionen. „Bildungsinstitutionen sollten sich nicht ausschließlich auf das Lesen als Mittel der formalen Bildung innerhalb meritokratischer Gefüge beschränken, sondern sich für die Diversität an Lesemodi und die damit verbundenen Wertsetzungen öffnen, um habituelle Leser*innen mit vielfältigen Deutungsmustern bezogen auf das Lesen zu bilden.“ (Witte, 2022, S. 427)

also immer wieder (implizit wie explizit) mit Dimensionen des Normativen, sowohl auf Seite der Forschenden als auch auf Seite der Beforschten, zusammen.

Zieht man das Kaskadenmodell der Unterrichtsforschung zu Rate, so sind die im Rahmen dieses Beitrages fokussierten Daten sowie der gesetzte Fokus⁹ innerhalb des Expert*innenparadigmas zu verorten (vgl. auch Schilcher & Rader, 2022, S. 74). Untersucht wurden wissenssoziologisch konzeptualisierte Deutungsmuster als eine Facette von im weitesten Sinne professionellen Überzeugungen. Sie lassen sich innerhalb des Kaskadenmodells in der ersten Säule, der professionellen Kompetenz (Disposition), verorten und betreffen hier (professionelle) Überzeugungen wie auch (motivationale) Orientierungen, womit insgesamt Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele des individuellen Umgangs mit Literatur und Texten gemeint sind (vgl. Schilcher & Rader, 2022, S. 74 ff.). Ich setze somit beim Individuum an, wobei ich dieses nicht dezidiert als Lehrenden konzipiere, sondern über den Längsschnitt hinweg sowohl Schüler*innen, also explizit Lernende, als auch Studierende (vgl. Witte, 2022a) und somit potentiell angehende Lehrende (vgl. Witte et al., 2023) betrachte. Zudem lassen sich die Erkenntnisse auch auf die vierte und v. a. fünfte Säule des Kaskadenmodells beziehen (vgl. Schilcher & Rader, 2022, S. 74), da ebenso von Interesse ist, inwiefern Schule und Universität einen prägenden und langfristigen Einfluss beispielsweise auf die (habituelle) Lesemotivation und eben auch die (Wert-)Haltungen gegenüber Literatur und Lesen haben und den weiteren Lebens- und Bildungsverlauf mitprägen.

Die Erweiterung und Modifikation, die Meier & Emmersberger im Basisartikel dieses Bandes vorschlagen, intendiert die Einordnung des Modells in größere Kontexte wie Politik und Gesellschaft, um auch die Spannungen von Rekonstruktion und Konstruktion literaturdidaktischer Forschung im Spannungsfeld von Normativität reflektieren zu können. Meine Studie ist dabei sowohl in kulturwissenschaftlichen Diskursen – wird nicht zuletzt das Konstrukt der literarischen Bildungsvorstellungen aufgeworfen – wie auch in explizit bildungs- und sozialwissenschaftlichen Diskursen verankert, wenngleich es sich nicht direkt um Unterrichtsforschung handelt. Die Benennung der Pfeile in dem Modell von Meier & Emmersberger (siehe Beitrag in diesem Band), die Diskurse und Handlungsfelder zusammenbringen, könnte also aus der Perspektive meiner Studie noch weiter verallgemeinert und erweitert werden. Die Rekonstruktion von Lesebiographien durch die fallübergreifenden komparativen Analysen bedingt die Konstruktion von (auch normativen) Thesen für die Lese- und literarische Sozialisation (oder zumindest Fortführung derer) am biographischen Übergang von der Schule an die Universität und ermöglicht so einen Theorie-Praxis-Bezug, wie auch Meier & Emmersberger ihn in ihrem Modell visualisieren.

Einen zentralen Befund stellt die Beobachtung der zunehmenden Dichotomisierung von lesebezogenen Deutungsmustern im Verlaufe der Jugend und Adoleszenz sowie v. a. am Übergang von der Schule an die Universität dar (siehe auch vorheriger Abschnitt; vgl. vertiefend Witte, 2022b, S. 401–406). Es liegt die Vermutung nahe, dass das Studium und eventuell sogar explizit das Germanistikstudium ein Faktor für diese zunehmende und prägnante Zweiteilung

⁹ Dieser Fokus bildet nur einen Ausschnitt meiner Dissertationsstudie ab, die bewusst deutlich breiter und offener nach den Lesewerthaltungen als Gesamtphänomen fragt.

sein könnte (vgl. auch Witte & Ryl, 2022). Das Lesen im akademischen und damit hochschuldidaktischen Kontext wird von den Individuen häufig mit Können, Kompetenzen und Fähigkeiten verbunden:

Literatur dient häufig als Mittel, um andere Lernziele zu erreichen, und konzentriert sich damit auf einzelne Teilaspekte literarischer Kompetenzen. Literaturvermittlung folgt dann funktionalistischen Ansprüchen und riskiert dadurch, die wissenschaftliche Tiefe beziehungsweise das erkenntnistheoretische Potenzial von literaturdidaktischen Lehr- und Lernkontexten aus den Augen zu verlieren. (Küchler, 2019, S. 203)

Zu ergänzen wäre die Gefahr des Verlustes eines individuellen und ästhetischen Zugriffs auf das Kunstwerk, sodass dieses keine biographische Relevanz erlangen kann. Dass das Germanistikstudium einen Spezialfall mit verschärften Bedingungen darstellt, kann lediglich als Hypothese aufgefasst werden, da es dazu noch keine belastbaren Erkenntnisse gibt und nur zwei der acht Studierenden Germanistik studierten.

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus den acht Einzelfällen nun für die Literaturdidaktik als praktische Handlungswissenschaft ableiten? Inwiefern sind die aufgezeigten Trends der lesebezogenen Deutungsmuster junger Menschen am institutionellen Übergang von der Schule an die Universität für die Gestaltung von Schulunterricht oder Lehrveranstaltungen an Hochschulen von Relevanz? Welche Folgerungen können aus den skizzierten Entwicklungsprozessen für die lese- und literaturdidaktische Begleitung von biographischen Übergangssituationen abgeleitet werden? Welche Konsequenzen ergeben sich für Institutionen sowie Individuen, und in welchem normativen Rahmen bewegen diese sich wiederum? Welche bildungsinstitutionellen Einflüsse auf die Deutungsmuster lassen sich beobachten und was ergibt sich daraus? All diese Fragen gilt es im Folgenden zu bedenken. Abbildung 2 gibt einen Überblick über Beobachtungen, die wiederum einen Ausgangspunkt zur Auseinandersetzung mit Implikationen für die Bildungsinstitutionen darstellen, die nachfolgend genauer erläutert werden.

4.1 | Vier Trends des Lesens und ihre Implikationen

Die bekannten Sozialisationsinstanzen der Mesoebene – Familie, Peers, Schule und Medien – spielen eine zentrale Rolle in allen biographischen Narrationen zum Lesen, wobei die Gewichtung individuell unterschiedlich ausfällt. Zu ergänzen ist darüber hinaus noch die Universität als institutionelle Fortführung der Bildungsinstitution Schule, die entsprechend als weitere Instanz der Mesoebene zu verstehen ist.

Abbildung 2 stellt mehrere Implikationen dar, die sich aus den unterschiedlichen Tendenzen in der Entwicklung der Deutungsmuster ergeben: Es manifestiert sich, wie bereits ausgeführt, bei den acht Informant*innen über den Längsschnitt eine zunehmende Trennung zwischen privaten und formell-institutionellen Mustern, was auch durch andere Studien, die sich mit manifesten Wissens- oder Vorstellungsstrukturen befassen, bestätigt wird (vgl. beispielsweise Siebenhüner et al., 2019; Dawidowski et al., 2019; Stolle, 2017), wengleich bisher keine Studie den institutionellen Übergang von der Schule an die Universität im Längsschnitt betrachtet hat. Es scheint nicht zur dauerhaften Persönlichkeitsprägung der Individuen durch die Bildungsinstitution Schule zu kommen: Sie (wie später die Universität) schafft es nicht, bis in den privaten Bereich hineinzuwirken und dort Geltung zu erlangen; Schule übt außerhalb ihres eigenen institutionellen Funktionskontextes keinen dauerhaften Einfluss auf Lesewertsetzungen und

Deutungsmuster aus. Ebenso lassen sich umgekehrt nur wenige Bezugs- und Verknüpfungspunkte vom privaten in den institutionellen Bereich finden (vgl. Witte, 2022a, S. 424–427; 2022b, S. 10–15).

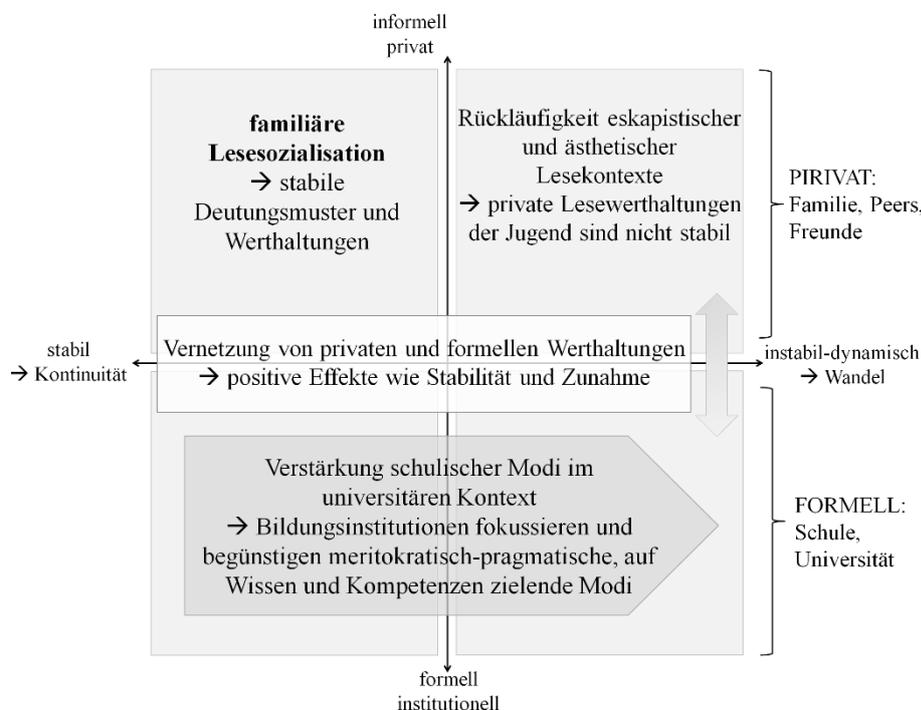


Abb. 2: Entwicklungstrends der Deutungsmuster und ihre didaktischen Implikationen (Witte, 2022a, S. 422)

Eine erste Beobachtung betrifft privat verortete Muster, die über den Längsschnitt stabil sind (Quadrant oben links): Sie sind zentral durch die familiäre Lesesozialisation, die insbesondere während des Kindesalters stattfindet (früher Erwerbszeitpunkt), geprägt und stabil in den Persönlichkeitsstrukturen verankert. Es handelt sich v. a. um das Unterhaltungs- und Entspannungslesen (z. B. von Fantasy-Romanen oder Sachtexten im Kontext von Hobbies), das häufig zum Familienhabitus gehört. Lesen wird in diesen Zusammenhängen positiv bewertet und als Entspannung wie Unterhaltung wahrgenommen. Die Individuen messen diesem Lesen zumeist einen individuell bedeutsamen, persönlichkeitswirksamen Wert bei. Die Muster und Wertzuschreibungen weisen i. d. R. keine Berührungspunkte zur Schule auf. Bestätigt wird damit der Schluss, dass die kindliche Lesesozialisation durch die Familie und das private Umfeld zu stabilen, individuell verankerten Deutungsmusterderivaten führen kann.

Demgegenüber zeigt sich bei Mustern und damit verknüpften Wertzuschreibungen, die während und nach der Pubertät (i. d. R. nach dem ersten Leseknick) im nicht-institutionellen Umfeld erworben wurden (späterer Erwerbszeitpunkt), eine Rückläufigkeit über den Längsschnitt. Sowohl eskapistisch als auch ästhetisch orientierte Muster sind über die biographische Übergangsphase hinweg nicht stabil, sondern nehmen ab (Quadrant oben rechts). Auch diese Deutungsmuster scheinen in keiner Weise direkt (weder positiv noch negativ) durch die Schule (und die Universität) beeinflusst zu sein. Hingegen wird eine zunehmende Dichotomie dieser Muster gegenüber formell-institutionell verankerten Mustern ersichtlich, die durch den Wechsel zwischen den Bildungsinstitutionen verstärkt und katalysiert wird.

Diejenigen Schlüsse, die sich im Bereich der formell-institutionell verankerten Deutungsmuster ergeben (untere Quadranten), erscheinen als besonders relevant für didaktische Kontexte. Schulisch-formelle Muster, wie beispielsweise das Lesen in pragmatisch-informativischen oder Bildungskontexten, werden in der Universität fortgeführt und weiter verstärkt. Bildungsinstitutionen insgesamt scheinen bestimmte Muster und Wertzuschreibungen (z. B. Lesen zu Bildungszwecken, Lesen zur Leistungssteigerung, pragmatische Leseweisen) zu begünstigen, wenn nicht gar zu vermitteln bzw. zu tradieren und zu fördern. So werden in der Schulzeit bereits angelegte Wertzuschreibungen mit dem biographischen Übergang stabilisiert und intensiviert, zum Teil sogar erst katalysiert. Eine mögliche Ursache für die Fokussierung und Begünstigung bestimmter Lesewertsetzungen innerhalb der Schule und der Universität könnte die ähnliche Grundausrichtung und Logik der Institutionen sein, was jedoch noch genauer durch weitere Studien zu überprüfen wäre. Wenngleich Winkler (vgl. 2019, S. 73 ff.) die Logiken der Deutschdidaktik – also die universitäre Ebene – und der Schule – die Praxisebene – bezogen auf die Professionalisierung im Deutschunterricht als unterschiedlich, stellenweise sogar entgegengesetzt, kennzeichnet, scheint dies nicht der Beobachtung zu widersprechen, dass sich die institutionellen Rahmenbedingungen im Bildungssystem insgesamt in die gleiche Richtung entwickeln. Winkler stellt fest, dass sich „[i]n Universität und Schule [...] in Bezug auf den Deutschunterricht kategorial unterschiedliche Betrachtungsweisen herausgebildet“ haben (2019, S. 74). Während die universitäre Deutschdidaktik aufgrund ihrer Distanz zum Unterricht Normen setzt und Zusammenhänge erklärt, müssen in der Schule aufgrund der Nähe zum Gegenstand Entscheidungen getroffen und auf Bewährtes und Machbares gesetzt werden. Obwohl die Institutionen eine unterschiedliche Nähe bzw. Distanz zum Gegenstand Lesen und Literatur aufweisen, scheinen sie bezogen auf das Lesen die gleichen Werthaltungen und Deutungsmuster (z. B. pragmatische, an Bildung und Kompetition orientierte Muster) zu verstärken, was sicherlich auch damit zusammenhängt, dass ebendiese gesellschaftlich-kollektiv geprägt sind. Beide Systeme haben sich zunehmend auf Vergleichbarkeit, die wiederum an Operationalisierbarkeit und Messbarkeit geknüpft ist, ausgerichtet, sodass bestimmte Werte, wie sie beispielsweise dem intimen, eskapistischen oder evasiven Lesen beigemessen werden, weniger relevant werden. Institutionalisiertes Lesen findet als ein beschleunigter, marktgesteuerter, durch Medialisierung, Digitalisierung und Meritokratisierung beeinflusster Prozess statt, der den Dogmen der Spätmoderne folgt und entsprechend auf Kompetenzorientierung als Zukunftsressource, Wettbewerbsorientierung und Konkurrenz ausgelegt ist. Das schulische Lesen scheint ausschließlich oder zumindest vorwiegend formale Bildungsaspekte sowie auf Kompetition ausgerichtete (Lese-)Kompetenzen zu begünstigen – insgesamt also eher einem neoliberalen Kompetenzbegriff und Kapitalisierungszwang zu entspringen –, sodass nicht von einer umfassenden und facettenreichen Anbahnung und Förderung unterschiedlicher Deutungsmuster gesprochen werden kann, wenngleich genau dies im Sinne einer Entwicklung der jungen Menschen zu habituellen Leser*innen das Ziel sein sollte, wodurch neben der Förderung der Lesefähigkeit ebenfalls die Entwicklung von Leseinteresse, -motivation und -bereitschaft an Relevanz zunimmt (vgl. Bredel & Pieper 2015, S. 169).

4.2 | Lesen erlangt keine gesamtbiographische Wirksamkeit

Die Daten meiner Studie zeigen: „Das institutionelle Lesen erlangt keine gesamtbiographische Wirksamkeit. Es kommt zu keiner dauerhaften Prägung durch das schulische Lesen, die über den eigenen institutionellen Kontext hinausreichen würde.“ (Witte, 2022a, S. 425; i. Orig. mit Hervorh.) Vielmehr werden durch schulische und universitäre – also insgesamt öffentlich-formelle – Lesesettings vorwiegend meritokratische Aspekte fokussiert: Die Individuen verbinden das Lesen zunehmend mehr mit Leistung, Kompetenzen, Informationen, (Bildungs-)Kapital und dem Wissenserwerb. Diese Beobachtung findet durch andere Studien Bestätigung. So können beispielsweise Helsper et al. die zunehmende Meritokratisierung exklusiver Gymnasien nachweisen (vgl. 2018, S. 486–500). „Das exklusive gymnasiale Feld ist die Inkarnation eines entfesselten Leistungsstrebens und der Sozialisation in meritokratische Orientierungen“ (Helsper et al., 2018, S. 489; i. Orig. mit Hervorh.), das durch „zirkuläre Resonanzverstärkungen zugespitzter Leistungsorientierungen“ (Helsper et al., 2018, S. 491) begünstigt und verstärkt werde. Ebendiese ‚Resonanzverstärkung‘ zeigt sich zwischen den Bildungsinstitutionen Schule und Universität bezogen auf individuelle lesebezogene Werthaltungen und zeitigt ähnliche Folgen: die zunehmende Meritokratisierung des institutionellen Lesens gekoppelt an die Differenzierung in zwei separate Lesekontexte. Aus dieser Perspektive sind die Schule und die Universität aufeinander aufbauende Systeme, die mit den gleichen Werten operieren, wodurch als Resultat die bereits angesprochene Dichotomisierung von Deutungsmustern weiter verstärkt wird. Bezüglich der konkreten Lektüren sowie Lektürepräferenzen wird in diesem Zusammenhang seit langem sogar von einer „Kluft“ (Gattermeier, 2003, S. 356) oder einem „mentale[n] Graben“ (Hopster, 1984, S. 82) zwischen privater und schulischer Lektüre gesprochen. Aus normativer Perspektive wird die Dichotomisierung somit als negativ oder problematisch erachtet, da sie einer gesamtbiographischen Verankerung des Lesens und Umgangs mit Literatur und Texten (Zieldimension wäre also das habituelle und verschiedene Kontexte und Räume vernetzende Lesen) eventuell entgegensteht oder sie zumindest nicht begünstigt.

Diese auf Leistung ausgerichtete, neoliberale „Resonanzverstärkung“ des Lesens und Umgangs mit Literatur im Sinne eines Steigerungsprinzips zur Erhöhung der Reichweite und letztlich Entfremdung vom eigentlichen Gegenstand Lesen und Literatur steht dem Resonanzbegriff Rosas sowie dem damit einhergehenden Potenzial und Sinn von Literatur und Lesen diametral entgegen. Rosa versteht Literatur und literarische Bildung als Chance der Entschleunigung, der Sich-In-Beziehung-Setzung zu Anderen und der Welt, die insbesondere in unserem beschleunigten, kapitalisierten, funktionalisierten, neoliberalen Bildungssystem an Bedeutung gewinnt. Entsprechend setzt Rosa ein bestimmtes Verständnis von Literatur als erstrebenswert in der heutigen Welt, was selbstverständlich eine Normierung darstellt, wie sie beispielsweise auch im aktuellen Ljubljana-Manifest¹⁰ zum intensiven Lesen von unterschiedlichen Leseforscher*innen geäußert wird. In seiner Resonanzpädagogik spricht er sich dafür aus, dass die Wirkung von Literatur und Kunst produktiv genutzt werden soll – beispielsweise durch das langsame und aus

¹⁰ Das Ljubljana-Manifest zur Bedeutung fortgeschrittener Lesekompetenzen wurde im Herbst 2023 veröffentlicht und kann als Fortführung der Stavanger-Erklärung verstanden werden (vgl. <https://readingmanifesto.org/?lang=de#>).

der Perspektive meiner Daten auch vernetzte Lesen –, um zu einer Schwächung des Dogmas der Beschleunigung beizutragen.

Ohne die Trias aus Af→fizierung (im Sinne der Berührung durch ein Anderes), E←motion (als Antwort, durch die eine Verbindung entsteht) und anverwandelnder Transformation bleibt die Aneignung eine *Beziehung der Beziehungslosigkeit*. (Rosa, 2019, S. 19; Hervorh. i. Orig.)

Resonanz, die durch den Umgang mit Literatur entsteht, bedarf also 1.) der Berührung und Adressierung durch den Text, einer Antwort, die sich leiblich aber beispielsweise auch identifikatorisch zeigen kann, sowie 2.) Selbstwirksamkeit, die auch bedeuten kann, dass „wir etwa ein Buch nicht nur lesen, sondern zu verarbeiten beginnen“ (Rosa, 2019, S. 18). Einen Beitrag hierzu könnten u. a. Lehrer*innen als persönliche und individuelle Vorbilder für den Umgang mit Literatur und Texten leisten, indem sie Schüler*innen an der eigenen Begeisterung für Literatur teilhaben lassen und neben einem auf Bildungskapital ausgerichteten Zugriff auch emotionale, identifikatorische, ästhetisch-genießende Zugänge vorleben, um so entsprechende Räume für eine authentische Begegnung mit Literatur zu schaffen, der auch abseits der (kultur- und bildungs-)kapitalistischen Verwertbarkeit ein Sinn zugeschrieben werden kann. Rosa ordnet Literatur dabei als Gegenpol der Beschleunigung ein: Texte ermöglichen es, das omnipräsente soziale Resonanz- und Beziehungsgeschehen aus der Distanz zu betrachten. Ein Nachvollzug im fiktiven Modus des *Als-Ob* ermögliche eine spielerische Transzendierung, die wiederum dabei helfen kann, das Diktat der pragmatischen Zwänge und Notwendigkeiten zu durchbrechen. Entschleunigung, Empathieförderung, die Sinnsuche in, mit und durch Literatur wirke so den Verdinglichungs- und Entfremdungstendenzen des meritokratischen Bildungsmarktes entgegen.

Eine fachpolitische wie hochschuldidaktische Forderung, deren empirische Basis jedoch noch deutlich weiter auszubauen ist, stellt die gezielte didaktische Überwindung dieser Divergenz der lesebezogenen Deutungsmuster und Werthaltungen in privaten und formellen Kontexten oder zumindest das Entgegenwirken gegen dieses Zerfallen der Deutungsmuster dar (vgl. zu dieser Forderung auch Schön, 1990), wodurch die Resonanz zwischen diesen Bereichen hoffentlich wieder verstärkt werden kann, um dem Lesen so wieder individuellen, gesamtbiographischen Sinn zu verleihen. „Für die Hochschuldidaktik besteht die Herausforderung darin, die spezifischen Qualitäten literarischer Texte und das (nur) fiktionaler Erzählliteratur innewohnende Potenzial zu definieren, um Notwendigkeit und Chancen von Literatur in der Lehrerbildung, in anderen Studiengängen und in Forschungsprojekten besser zu begründen.“ (Küchler, 2019, S. 215)

Diese Forderung – die Divergenz von Deutungsmustern sollte überwunden werden – impliziert wiederum eine „normative Setzung[]“ im Sinne Wiesers (2020, S. 259), die zu reflektieren ist. Die Einzelfalldaten meiner Studie geben Anlass zu der These, dass die Vernetzung und Verknüpfung der Deutungsmuster sich (aus literaturdidaktischer Perspektive) positiv – also bezüglich der Entwicklung zum/zur habituellen und diversen Leser*in – auf die Lesebiographie sowohl in der Kindheit und Jugend als auch speziell in der betrachteten biographischen Übergangssituation auswirken könnten (vgl. Witte, 2022a, S. 425–427). Insbesondere Literatur könnte eine Brückenfunktion einnehmen, ein Bindeglied zwischen privatem und institutionellem Lesen sein, um so ein „Kontingenzbewusstsein“ (Nünning, 2004, S. 89) zu schaffen. Die Untersuchung der Entwicklung der Deutungsmuster illustrierte an einzelnen Fällen, dass bestimmte Muster und Werte (z. B. Lesen als mediales Ereignis oder soziale Dimension des Lesens; vgl. Witte, 2022a,

S. 364–371, S. 394–401) beibehalten oder sogar ausgeweitet werden, wenn sie sowohl im privaten wie auch im institutionellen Bereich Geltung erlangen, wenn sie nach Rosa (2019) resonant werden. Wenn Individuen es schaffen, privat erworbene Muster (z. B. der familiären Lesesozialisation) ebenfalls auf öffentliche Kontexte zu übertragen, wenn die Bereiche als sich ergänzend, interdependent und sich gegenseitig bereichernd verstanden und erlebt werden, führt dies zu einer (subjektiv wahrgenommenen) Selbstbekräftigung und -verstärkung. Eben-diese Erfahrungsräume zu schaffen, ist Aufgabe der (germanistischen) Hochschuldidaktik, wobei es sich nach Küchler bei Literatur „per se um einen individuellen und exemplarischen Erprobungsraum“ (2019, S. 206) handele, der von Lehrenden an Hochschulen v. a. durch output- und kompetenzorientierte, kompetitive oder meritokratische Haltungen und Zugriffsweisen nicht verschlossen werden sollte. Im Rahmen meiner Studie zeigte sich das Potenzial der Vernetzung – Literatur bzw. mit ihr verbundene Deutungsmuster als Brückenbauerin zwischen verschiedenen Lebensbereichen – bezogen auf unterschiedliche Wertsetzungsmuster, beispielsweise die soziale Dimension des Lesens. So kann die Anschlusskommunikation über Gelesenes sowohl im privaten als auch institutionellen Bereich von besonderer individueller Relevanz sein, um an sozialen Gruppen zu partizipieren.

In diesen Fällen gelang es den Informant*innen, einen für sie bedeutsamen Modus (z. B. Lesen zur Teilhabe) in verschiedenen Kontexten zu nutzen. Da sie dem Lesen sowohl private als auch formelle Werte beimessen – sie nutzen das Lesen in formalen (Bildungs-)Kontexten und für individuell-persönliche Zwecke – könnte dieser Ansatz der übergreifenden und vernetzenden Deutungsmuster einen Beitrag zur gelingenden Lesestabilisierung (auch im Sinne einer Diversifizierung) darstellen und so insgesamt für die Leseförderung Adoleszenter relevant sein. Eben-solche Vernetzungen gilt es durch Lehrende an Schulen wie Hochschulen (hier insbesondere der Germanistik) zu fördern. Eine solche Haltung – Lesemodi und Wertzuschreibungen gelten für unterschiedliche Texte und in unterschiedlichen Kontexten sowie bezogen auf unterschiedliche Medien – müsste, insofern sich die vorher beschriebenen Beobachtungen über die Einzelfälle hinaus als wirksam erweisen, jedoch bereits in der Schule angebahnt und gelebt werden; zudem ist i. d. R. eine stabile (familiäre) Lesesozialisation vorauszusetzen. Was im Privaten gelesen wird, sollte zumindest in Teilen in der Schule (und Hochschule) thematisiert werden, und was in der (Hoch-)Schule gelesen wird, sollte über diesen Kontext hinaus Relevanz für das Individuum haben (vgl. auch Bredel & Pieper, 2015, S. 169), insofern man den Einsichten meiner Studie sowie der Lesesozialisationsforschung folgt und Lesen als gesamtbiographisches Phänomen auffasst. Entsprechend könnte es ein Weg sein, dass sich die Schule und insbesondere der Literaturunterricht, ebenso aber auch (germanistische) Lehrveranstaltungen an Hochschulen, (wieder) für ästhetische, eskapistische, individuelle (Lese-)Haltungen öffnen, ihnen Raum bieten, und diese nicht ausschließlich in den privaten Bereich verbannen; gleiches gilt für unterschiedliche (Lese-)Medien. (Literarische) Texte sollten nicht nur interpretiert und analysiert werden, sondern die Auseinandersetzung mit ihnen sollte ebenfalls Raum zur Identifikation, zur Entfaltung persönlicher Sichtweisen sowie zur Thematisierung gesellschaftlicher Relevanz bieten. Gewiss folgen all diese Forderungen oder Ideen einer normativen Perspektive, wobei zu betonen ist, dass nicht eine Haltung, Handlung oder Wertsetzung als besonders erstrebenswert verstanden werden sollte, sondern es eben um die potentielle Vielfalt und Diversität ebendieser innerhalb der Individuen geht, um diesen Handlungsfreiräume zu eröffnen. Eine ebenfalls in diese Richtung zielende Forderung äußert Rosebrock, wenn sie sich für das *Deep Reading*

im schulischen Kontext ausspricht und für die „Verteidigung einer Kultur der Langsamkeit und des Sich-Einlassens“ (2020, S. 12) wirbt, wodurch immersive, evasive, intime und identifikatorische Haltungen angesprochen sind. Diese Forderung ist auf den universitären Kontext auszuweiten. Bildungsinstitutionen sollten sich nicht ausschließlich auf das Lesen als Mittel der formalen Bildung innerhalb meritokratischer Gefüge beschränken, sondern sich für die Diversität an Haltungen, Mustern und die damit verbundenen Wertsetzungen öffnen, um habituelle Leser*innen mit vielfältigen Deutungsmustern zu bilden.

5 | Ausblick

Offen bleibt, wie prägend das Studium hinsichtlich der lesebezogenen Deutungsmuster wirklich ist und wie lange diese Effekte anhalten. Wie stabil sind die im Studium entwickelten Deutungsmuster? Welche Spezifika weisen dabei insbesondere Lehramtsstudierende auf? Kommt es zu weiteren Diversifizierungen oder entgegengesetzt zur Reduktion von Deutungsmustern auf wenige dominante? Welchen Einfluss haben das Studium und die in diesem Kontext agierenden Personen (z. B. Dozent*innen, Kommiliton*innen, Wissenschaftler*innen)? Inwiefern prägt das wissenschaftliche Lesen die Werthaltungen gegenüber Lesen, Literatur und Texten? Diese und weitere Fragen könnten in methodisch konsequenter Fortführung der bisherigen Anlage dieser Studie (narrative oder ggf. problemzentrierte Interviews, sozialwissenschaftliche Hermeneutik) zum Ende des Bachelor- bzw. Masterstudiums, also nach ca. drei bzw. fünf Jahren der professionellen, weiterhin institutionellen Beschäftigung mit Texten und dem Lesen, untersucht werden. Insgesamt können echte qualitative Längsschnittuntersuchungen, die die Komplexität von Deutungsmustern erfassen und berücksichtigen, als Desiderat innerhalb der literaturdidaktischen Leser*innenforschung herausgestellt werden, wie Wieser (2020, S. 260) explizit für die Stabilität von Überzeugungen und bezogen auf „Frage[n] nach Wissenserwerbsprozessen im Studium und darüber hinaus“ betont.

(Literarisches) Lesen ist als komplexes Phänomen zu fassen, was wiederum einen umfassenden, multiperspektivischen Zugriff notwendig werden lässt. Studien, die Lesen in seiner biographischen Gesamtheit sowie Sinnhaftigkeit und nicht nur in pädagogischen, institutionellen, erzieherischen etc. Kontexten bedenken, und Lesen bezogen auf das lebenslange Lernen sowie die fortwährende Weiterentwicklung und -bildung der eigenen Persönlichkeit verstehen – Lesen also auch in Kontext der Resonanzverstärkung betrachten – stellen ein Desiderat dar. Häufig werden das Lesen sowie der Umgang mit Texten und Literatur im unterrichtlichen Kontext untersucht, wodurch private Zusammenhänge mehr oder weniger ausgeklammert werden. Jedoch scheinen die Bezüge zwischen diesen zwei Bereichen zumindest bezogen auf die individuellen Wertsetzungen und -zuschreibungen an das Lesen nur schwer voneinander trennbar zu sein, insofern man die Mechanismen und Zusammenhänge der Entwicklung von Deutungsmustern rekonstruieren und verstehen will.

Die rekonstruierten lesebezogenen Deutungsmuster und Werthaltungen können sowohl Lehrende (in der Schule wie Hochschule) als auch Lernende (sowohl Studierende insgesamt als auch Lehramtsstudierende der Germanistik im Speziellen) dazu anregen, ihre eigenen Haltungen und Deutungen, insgesamt ihren Umgang mit Lesen, Literatur und Texten zu reflektieren, um das Lesen vielleicht auch zu entschleunigen und so neuen oder alten Sinn (wieder) zu entdecken.

6 | Literatur

- Bohnsack, R. (1999). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Leske+Budrich.
- Bredel, U. & Pieper, I. (2015). Integrative Deutschdidaktik. Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838556604>
- Carl, M.-O. & Scherf, D. (2022). Über den angemessenen Umgang mit empirischen Erkenntnissen in der Literaturdidaktik. *SLLD-Z*, 2, 1–22. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.8894>
- Dawidowski, C., Hoffmann, A. R. & Stolle, A. R. (2019). *Ko-Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe*. Unter Mitarbeit von Carolin Meier und Jennifer Wolf. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b15185>
- Gattermaier, K. (2003). *Literaturunterricht und Lesesozialisation. Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer*. Edition Vulpes.
- Groebe, N. (2013). Zukunft des Lesens: Folgerungen für den Lese-Begriff. In J. F. Maas & S. C. Ehmig, (Hrsg.), *Zukunft des Lesens. Was bedeuten Generationswechsel, demografischer und technischer Wandel für das Lesen und den Lesebegriff? Ergebnisse einer Tagung der Stiftung Lesen*. (S. 46–52). Stiftung Lesen.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17080-6>
- Hesse, F. & Witte, J. (2023). Ambivalenz der Vielfalt. Reflexionen zu den Vorträgen der Sektion 12, „Literar- und medienästhetisches Lernen“, beim 24. Symposium Deutschdidaktik (18.-22.09.2022) in Wien. *SLLD-Z*, 3(2023), 1–11. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2023.10240>
- Hopster, N. (1984). Vorüberlegungen zum Umgang mit literarischen Texten im Deutschunterricht. In N. Hopster (Hrsg.), *Handbuch ‚Deutsch‘. Sekundarstufe I*. (S. 77–97). Schöningh.
- Kepser, M. (2013). Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft: Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. *Didaktik Deutsch*, 18(34), 52–68. <https://doi.org/10.25656/01:21182>
- Küchler, U. (2019). Hochschuldidaktische Aspekte der Vermittlung von Literatur. In C. Lütge (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*. (S. 202–216). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110410709>
- Kuhn, A. (2018). Lesen: beschleunigt, fragmentiert und mit habitueller Ungeduld. *Zeitpolitisches Magazin*, 15(2018), 20–22.
- Meier, C. & Emmersberger, S. (2023). Der Praxisbezug als zentrale politische Dimension der Deutschdidaktik. *SLLD-B*. [in diesem Band]
- Nünning, A. (2004). Es geht immer auch anders, oder: Unzeitgemäßes Plädoyer für den Nutzen (und die ‚Praxisrelevanz‘!) literaturwissenschaftlicher Theorien, Modelle und Methoden für die Literaturdidaktik und den Literaturunterricht. In L. Bredella, W. Delanoy & C. Surkamp (Hrsg.), *Literaturdidaktik im Dialog*. (S. 65–97). Tübingen.
- Reichert, J. (2019). Empirische Sozialforschung und soziologische Theorie. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. (S. 31–48). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0>

- Rosa, H. (2019). Resonanz als Schlüsselbegriff der Sozialtheorie. In J.-P. Wils (Hrsg.), *Resonanz. Im interdisziplinären Gespräch mit Hartmut Rosa*. (S. 11–32). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845288734>
- Rosebrock, C. (2020). Netzlektüre und Deep Reading: Entmischungen der Lesekultur. *leseforum.ch*, 2, 1–14.
- Schilcher, A. & Rader, M. (2022). Professionalität von Deutschlehrkräften – auf der Suche nach der guten Deutschlehrkraft. In T. von Brand, J. Kilian, A. Sosna & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Deutsch unterrichten*. (S. 72–89). Kallmeyer.
- Schön, E. (1990). Die Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz. Ergebnisse einer Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen. *SPIEL*, 9(2), 229–276.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 3, 283–293.
- Siebenhüner, S., Depner, S., Fässler, D., Kernen, N., Bertschi-Kaufmann, A., Böhme, K. & Pieper, I. (2019). Unterrichtstextauswahl und schülerseitige Leseinteressen in der Sekundarstufe I: Ergebnisse der internationalen Studie TAMoLi. *Didaktik Deutsch*, 24(47), 44–64. <https://doi.org/10.25656/01:21015>
- Soeffner, H.-G. (2004). *Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer Sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*. UVK. <https://doi.org/10.36198/9783838525198>
- Stolle, A. R. (2017). *Deutungsmuster von Lehrpersonen im Literaturunterricht der Oberstufe*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b11507>
- Streblov, L. & Schöning, A. (2013). Lesemotivation. Dimensionen, Befunde, Förderung. In S. Rühr & A. Kuhn (Hrsg.), *Sinn und Unsinn des Lesens. Gegenstände, Darstellungen und Argumente aus Geschichte und Gegenwart*. (S. 181–196). V&R unipress.
- Wieser, D. (2020). Verbindende Fragen, Unübersichtlichkeiten und weiterführende Perspektiven – Beobachtungen zu den Beiträgen dieses Bandes. In F. Schmidt & K. Schindler (Hrsg.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften: aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung*. (S. 247–262). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b16771>
- Wiezoreck, C. (2017). Vermittlungshandeln und Aneignungsprozesse im Literaturunterricht rekonstruktiv erforschen. Ein Kommentar aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In D. Scherf (Hrsg.), *Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb*. (S. 102–112). Schneider.
- Winkler, I. (2019). Zwei Welten!? – Inwieweit das Studium der Fachdidaktik Deutsch zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann. *Didaktik Deutsch*, 24(46), 64–82. <https://doi.org/10.25656/01:21687>
- Witte, J. & Ryl, L. (2022). *Entwicklung literaturbezogener Überzeugungen unter dem Einfluss des Lehramtsstudiums Deutsch (Bachelor). Ein echter Längsschnitt*. [Poster]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34131.45609>
- Witte, J. (2022a). *Leserwerthaltungen im Übergang von der Schule an die Universität. Eine qualitative Längsschnittstudie*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b20269>
- Witte, J. (2022b). Die Dichotomisierung von lesebezogenen Deutungsmustern am Übergang von der Schule an die Universität – Teilergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 9(8), 1–19.

Witte, J., Ryl, L., Dawidowski, C., Herz, C. & Andermann, M. (2023). Entwicklung literaturbezogener Überzeugungen unter dem Einfluss des Lehramtsstudiums Deutsch (Bachelor). Ein echter Längsschnitt. Poster Presentation at 24. Symposion Deutschdidaktik, 18.-22.09.2022, Wien, Österreich. Hannover: Institutionelles Repositorium der Leibniz Universität Hannover. <https://doi.org/10.15488/14793>