

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, fortschrittsoptimistische 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 unvielsamen 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:

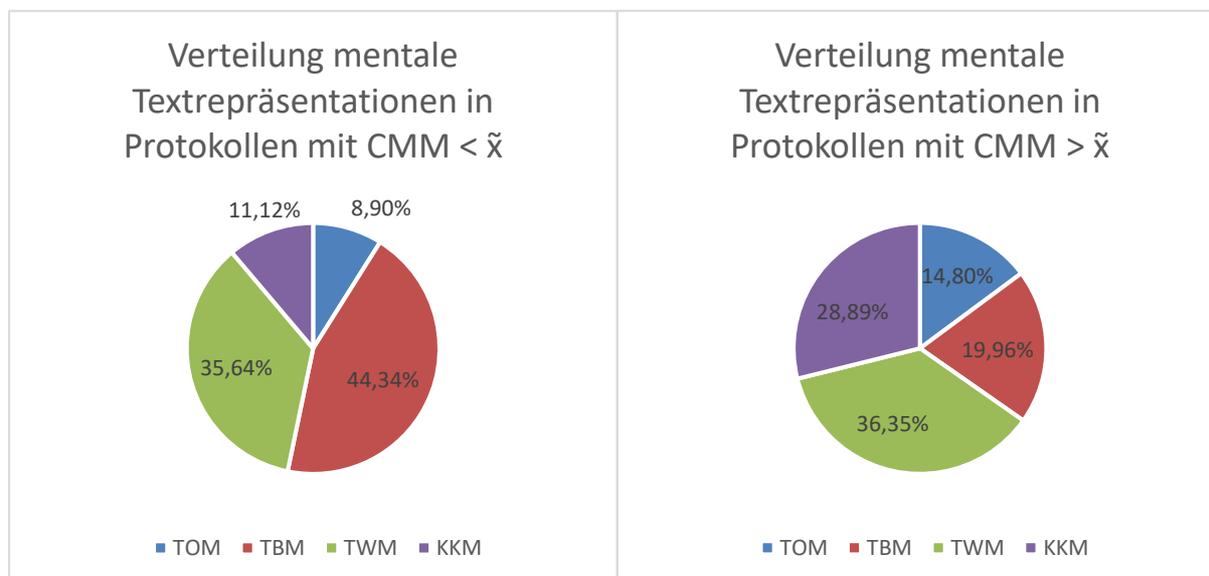


Abb. 1: Vergleich der relativen Anteile der mentalen Textrepräsentationen in Protokollen mit unter bzw. über dem Median liegender CMM-Frequenz

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 %):

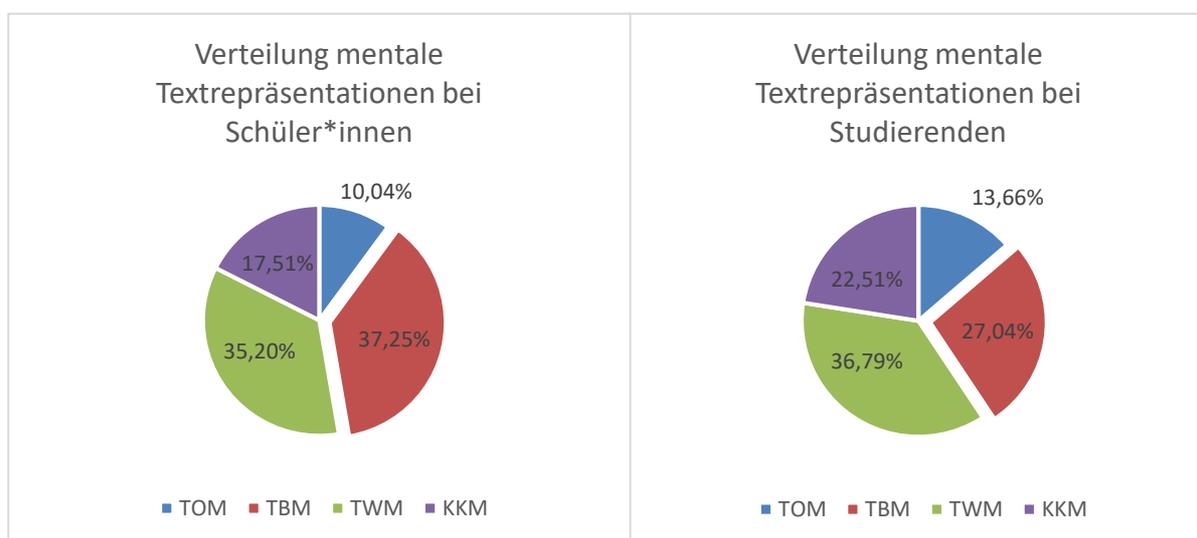


Abb. 2: Vergleich der relativen Anteile der mentalen Textrepräsentationen bei Schüler*innen und Studierenden

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 partikuläre, 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.