

CAROLIN FÜHRER

DeutschlehrerInnen im Spannungsfeld gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse. Eine typologische Rekonstruktion individueller didaktischer Konzepte zur Entwicklung (kultur-)historischen Bewusstseins im Literaturunterricht

Abstract

Trotz der Konjunktur qualitativer LehrerInnenstudien in der Deutschdidaktik (Bräuer/Wieser 2015) ist zur Einstellung von LehrerInnen gegenüber den in gesetzlichen Rahmenbedingungen vorgegebenen Zielen und Kompetenzen bisher nur wenig gesagt worden. Der Beitrag geht daher anhand von Ausschnitten aus einer qualitativen LehrerInnenstudie (Führer 2013) der Frage nach, wie sich individuelle Orientierungen von Lehrenden im Rahmen gesellschaftlicher Wandlungen verändern können. Am Beispiel einer typologischen Rekonstruktion individueller didaktischer Konzepte zur Entwicklung (kultur-)historischen Bewusstseins im Literaturunterricht kann deutlich werden, dass und wie gesellschaftlich forcierte Paradigmenwechsel im Literaturunterricht durch Sozialisation, Biografie und Mentalität der Lehrenden geformt und verarbeitet werden. Damit unternimmt der Beitrag den Versuch, bisher dominierende struktur- und aktionstheoretische Ansätze sowie das ExpertInnen-Paradigma um einen Persönlichkeitsansatz in der deutschdidaktischen Forschung zum LehrerInnenberuf zu erweitern.

1 | Forschungskontext: Literaturunterricht im Spannungsfeld gesellschaftlicher Modernisierungen

Dem Literaturunterricht fällt in der deutschen Geschichte oftmals die unselige Rolle zu, unverhältnismäßig eng mit politischen und gesellschaftlichen Wandlungen verbunden gewesen zu sein; davon blieb und bleibt auch die jüngste Vergangenheit nicht unberührt (ähnlich auch Fingerhut 2002). Um Annäherungen und Widersprüche zwischen individuell-professionellen und externen systemischen Zielvorstellungen sichtbar zu machen, eignen sich empirische Untersuchungen zum Literaturunterricht daher in besonderer Weise. So kann beispielsweise anhand einer empirischen Aufarbeitung von Berufsbiografien ersichtlich werden, wie sich im Laufe des Berufslebens gesetzliche Rahmenbedingungen wandeln und wie diese und die in der fachdidaktischen LehrerInnenausbildung kennengelernten Unterrichtsziele und -konzepte mitunter divergieren.

Zur Einstellung bzw. dem Umgang der LehrerInnen mit gesellschaftlichen Wandlungen in der Unterrichtspraxis ist bisher in der fachdidaktischen Forschung jedoch nur wenig gesagt worden. Anhand von ausgewählten Analysen aus meiner Dissertation *Transformationen des Deutschunterrichtes* (Führer 2013) soll diesem (möglichen) Problemfeld daher hypothesenbildend nachgegangen werden. Die interdisziplinär angelegte Studie hatte speziell untersucht, wie LehrerInnen in Ostdeutschland den mehrfachen Wandel der Zielstellungen historischen Lernens im Literaturunterricht im Kontext der grundlegenden fachwissenschaftlichen und pädagogischen Paradigmenwechsel „bewältigten“.

Denn in diesem Feld hatte es im Literaturunterricht entscheidende gesellschaftliche bzw. bildungspolitische Einschnitte gegeben: Eine erste Zäsur ließ sich für die Zeit nach 1990 mit dem Ende einer historisch-politischen Instrumentalisierung des Faches Deutsch und einer Demokratisierung des Literaturunterrichtes feststellen. Die zweite Zäsur bzw. Verschärfung der von den LehrerInnen zu leistenden Transformationsprozesse ist sicherlich der mediale Wandel mit all seinen Facetten sowie die Forderungen nach einer outcome-Orientierung des Unterrichtes. Dieser Einschnitt ist an dieser Stelle aufgrund der zeitlich ähnlich liegenden Fenster als eine Zäsur betrachtet worden, inhaltlich sind die beiden Entwicklungen natürlich gesondert zu betrachten.

- 1 | Welche Folgen hat dies nun für die fachdidaktische Modellierung historischen Lernens im Literaturunterricht erfahrener LehrerInnen?
- 2 | Welche Folgen hat dies für die Einstellungen und Haltungen der LehrerInnen gegenüber institutionellen Rahmenvorgaben?

Diesen grundlegenden Fragen soll in den folgenden exemplarischen Analysen unter Punkt 3 genauer nachgegangen werden. Es wird vermutet, dass (der Erwerb von) Reflexionskompetenzen im Hinblick auf das Spannungsfeld von Emanzipation und Anpassung an gesellschaftliche Rahmungen nachhaltige Wirkungen auf eine Berufsbiografie und die individuelle Unterrichtspraxis ausüben können. Der Beitrag kann in diesem Zusammenhang ersichtlich werden lassen, inwiefern Aus- und Weiterbildung zu professionellen Haltungen bezüglich der individuellen fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Modellierung gesellschaftlicher Veränderungen beitragen kann.

1.1 | Professionelles Handeln in gesellschaftlichen Wandlungsprozessen

Der Unterricht in den neuen Bundesländer hat offiziell mittels gesetzlicher Vorgaben Strukturen, Inhalte und Werte der alten BRD „übernommen“ (vgl. Stenke 2006, 18), die Frage nach einer gelungenen Neustrukturierung wurde für das Fach Deutsch dabei jedoch nicht explizit gestellt bzw. auf die Beseitigung offensichtlich weltanschaulich-ideologischer Elemente im Lehrplan beschränkt. Da aber auf der Mikroebene des Unterrichtes das alte Lehrpersonal erhalten blieb und sich die Kollegien (hinsichtlich Ost und West) kaum durchmischten, spricht Fabel-Lamla (2004) in ihrer empirischen Studie zu Professionalisierungspfaden ostdeutscher LehrerInnen davon, dass seitens der Lehrenden eine enorm hohe Sensibilität und (Selbst-) Reflexivität zum Gelingen dieses Transformationsprozess notwendig war. Doch was bedeutete dieses Gelingen für den Literaturunterricht? Es ist klar, dass eine „Entkleidung“ von politisch-ideologischen Elementen die Komplexität des DDR-Deutschunterrichtes verkürzt. Bei genauerem Überlegen wird auch deutlich, dass als gelungene unterrichtliche Veränderungen nicht nur die Bestandteile des Deutschunterrichtes gewertet werden können, die vorbehaltlos die Vergangenheit abgestreift haben und die neue offiziell geforderte Struktur (hier die des Westens) übernehmen. Damit wird Identität negiert und langfristig eine vitale didaktische Konzeption verhindert. Wie gestalteten die Lehrenden die Demokratisierung des Literaturunterrichtes? Inwieweit gibt es hier Unterschiede in Haltung und Reflexion der verschiedenen LehrerInnengenerationen, also zwischen den in der Diktatur beruflich sozialisierten und professionalisierten LehrerInnen und den in der Demokratie ausgebildeten Lehrenden?

In der deutschdidaktischen Literatur findet sich zum DDR-Unterricht und dessen Transformation recht wenig, in Überblickswerken wird zumeist nur herausgearbeitet, dass im DDR-Literaturunterricht historisch-politische Zielstellungen eine kontinuierlich hohe offizielle

Wertschätzung erfahren und es in der Diktatur offiziell keinen Unterschied zwischen Unterrichtszielen und den -ergebnissen geben sollte (Müller-Michaels 2010). Wenn LehrerInnen dem in meiner Studie widersprechen (vgl. Interviews aus Führer 2013), erscheint dies nicht besonders hervorhebenswert, Anspruch und Wirklichkeit divergieren auch in einem demokratischen Unterricht. Interessanter ist vielmehr, wie dieser Widerspruch seitens der Lehrenden gewertet wird bzw. welche Haltung sie dazu entwickeln. Aus meiner Sicht zeigt sich hier ein „Wetzstein“ in der Frage nach der professionellen Ausgestaltung gesellschaftlicher Veränderungen im Literaturunterricht, weshalb im Abschnitt 3 exemplarisch Orientierungsmuster zu historischem Lernen im Literaturunterricht typologisch rekonstruiert werden.

1.2 | Veränderungen literaturdidaktischer Positionen im gesellschaftlichen Transformationsprozess

In den Lehrplankonzeptionen des DDR-Deutschunterrichtes war literaturhistorisches Bewusstsein in weltanschaulich-ideologischer Kodierung bis in die 1980er-Jahre hinein bestimmendes Deutungs- und Interpretationsparadigma.¹ Die Frage nach dem Verhältnis von kognitiven und emotionalen Dimensionen literarischen Lernens ist für den DDR-Literaturunterricht dennoch nicht so eindeutig bestimmbar, wie es in der Forschung oftmals in Überpointierung auf eine Formel geschehen ist. Thesen einer emotionalen Überwältigung und übergriffigen Nähe der Lehrenden im Unterricht (oftmals in der pädagogischen Forschung zu finden, vgl. Fabel-Lamla 2004, 101) müssen relativiert werden. So hat in der DDR-Deutschmethodik der 1980er-Jahre die kognitive Dimension im Zentrum des Lernens gestanden (vgl. Abels 1992).

In der alten BRD fanden nach 1968 einerseits verstärkt Forderungen nach Kritikfähigkeit Eingang in den Literaturunterricht (Kritisches Lesen), andererseits wurden aufgrund der Einseitigkeit dieser Tendenzen schnell Ausbildung von Empathie und Förderung der Identitätsbildung (wieder-)entdeckt (z. B. im Rahmen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichtes).

Die Frage nach dem Verhältnis von Kognition und Emotion im Literaturunterricht verschärfte sich mit dem Wandel zur Mediengesellschaft und der outcome-Orientierung des Unterrichtes. Aus Sicht einiger Literaturdidaktiker besteht durch eine Fokussierung der LehrerInnen auf die Kompetenzen in den Bildungsstandards und Lehrplänen tendenziell immer auch die Gefahr der Inhaltsunabhängigkeit und der Vernachlässigung emotionaler Komponenten (Kammler 2006). Zudem warnten Deutschdidaktiker mehrfach davor, durch die Fokussierung auf Lesekompetenz literarische Dimensionen im Deutschunterricht zu marginalisieren (Spinner 2005 und Spinner u.a. 2006). Besonders anmerken möchte ich hier, dass damit auch eine stillschweigende „Rekanonisierung“ einhergehen kann, die in Ostdeutschland in Hinblick auf die ideologische Auswahl vor 1990 besonders problematisch scheint (vgl. Führer 2013, 86 ff.). Heiner Willenberg (2007, 10) konstatiert zudem, dass durch die Betonung der Domänenspezifität in der Kompetenzdebatte die Gemeinsamkeiten geisteswissenschaftlicher Fächer (wieder) in den Hintergrund gerückt wären. Daraus ergeben sich beispielsweise hinsichtlich literaturgeschichtlichen Lernens und zeitgeschichtlichem Erzählens (neue) Leerstellen, die von den Lehrenden zu füllen sind. Die seit der Jahrtausendwende einsetzende kulturelle Orientierung der Deutschdidaktik ermöglichte eine weitere Öffnung des Zielhorizontes literarischen Lernens: Für das hier gewählte Beispiel historischen Lernens im Literaturunterricht scheint ein Bedeutungszuwachs ebenso möglich zu werden (Rupp 2004, 15) wie eine Zurückdrängung zum „Spezialfall“ des kulturellen Wissens (Köster 2008, 12).

Die hier in Kürze dargestellten Veränderungsprozesse verweisen auf die hohen individuellen Herausforderungen, vor denen der einzelne Lehrer bzw. die einzelne Lehrerin in der Ausgestaltung seines/ihres Literaturunterrichtes und dessen Kompetenzziele stand und immer noch steht. Die aktuelle Vielfalt empirischer LehrerInnenforschung in den Bildungswissenschaften (vgl. Terhart u.a. 2014) ist demnach gerechtfertigt. Der hier präsentierte Beitrag

¹ Literaturunterricht sollte der Herausbildung eines sozialistischen Geschichtsbewusstseins dienen (vgl. Meier 2007 sowie Göbel 1992).

möchte den Blick der Fachdidaktik dafür schärfen, (Deutsch)- LehrerInnen auch als BeobachterIn der eigenen (Berufs-)Biografie sowie ReflekteurIn und GestalterIn gesellschaftlicher und pädagogischer und fachwissenschaftlicher Normveränderungen in den Blick zu nehmen.

2 | Forschungsdesign: Rekonstruktive LehrerInnen-Fallstudie zu Transformationsprozessen im Literaturunterricht

2.1 | Erhebungsdesign und methodologische Grundlagen

Durch die Wahl eines qualitativ-rekonstruktiven Verfahrens ist es möglich, Differenzierungen zwischen unterschiedlichen Sichtweisen der einzelnen LehrerInnen, ihren subjektiven und individuellen Konstruktionen und Erklärungsmustern sowie den verschiedenen Ausprägungsgraden zu erfassen. Zudem gewährleistet es, dass literarisches Lernen offen im Rahmen der individuellen Erfahrungswelten diskutiert wird und das Begriffsinventar der Befragten dazu genutzt wird. Die hier präsentierten Daten stehen demnach für eine konzeptuelle Repräsentativität und perspektivieren Veränderungsprozesse im Literaturunterricht neu, indem dessen Transformationen nicht nur als eine Frage der bildungspolitischen sowie institutionellen Integration diskutiert werden, sondern als Herausforderung an die individuelle Lehrerpersönlichkeit. Darüber hinaus folgen die Daten einer zentralen Erkenntnis der Professionsforschung, nämlich dass selbstreflexive Auseinandersetzungen mit der eigenen Biographie erforderlich sind, um die (nachgewiesenen) stark konstitutiven Auswirkungen dieser biographischen Anteile am professionellen Handeln wirksam kontrollieren zu können (Reh/Schelle 2007).

Zur konkreten Erhebung der LehrerInnenvorstellungen und -normen zu Paradigmenwechseln literarischen Lernens wurde ein „problemzentriertes Experteninterview“ geführt, dabei handelt es sich um ein kombiniertes Verfahren aus zwei bereits in der qualitativen Sozialforschung kodifizierten Methoden. Das Experteninterview ist als Erhebungsform stark verbreitet. Bogner/Littig/Menz haben mit einem Sammelband zum Experteninterview die methodologischen Grundlagen dafür geliefert (Bogner et al. 2014). Das zweite kodifizierte Verfahren, auf dem die Interviews basierten, ist das von Witzel entwickelte „problemzentrierte Interview“. Witzel nennt einige Hauptmerkmale dieser Interviews, dazu gehören vorrangig Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung, Prozessorientierung und Offenheit (Mayring 2002, 68).

Insgesamt wurden fünfzig 30- bis 90-minütige Interviews in den Bundesländern Sachsen und Brandenburg durchgeführt und aufgezeichnet. Befragt wurden DeutschlehrerInnen aus den Schulformen Oberschule und Gymnasium, im konkreten Sampling wurden ein theoretisches Sampling² und ein Sampling nach vorab festgelegten Kriterien kombiniert. Es wurden hier Divergenzen in den Kombinationsmöglichkeiten von

- | Alter bzw. Jahr des Abschlusserwerbs (Berufsgeneration)
- | Geschlecht
- | Einzugsgebiet der Schule (Stadt/Land)
- | Fächerkombination
- | Abschlussort (verschiedene Universitäten/Hochschulen)
- | Schulart (beschränkt auf Gymnasium/Oberschule)
- | Berufslaufbahn (Fachschaftsleiter, Schulleiter, Fachberater, LehrerInnen mit Promotion, usw.)
- | Bezirk/Region der zu Befragenden gesucht.

² Das Theoretical Sampling wurde auf zwei Stufen angewandt: Zuerst habe ich nach Vorannahmen „Extremfälle“ (kultur-)historischen Lernens im Literaturunterricht gesucht. Dann habe ich über Hospitationsprotokolle, die ich aus den Korrekturen der Praktikumsbelege von StudentInnen erhielt, Kontakt zu FachlehrerInnen aufgenommen, deren Unterrichtsverläufe minimale oder maximale Kontrastierungen der entwickelten Hypothesen aus den ersten Befragungen erwarten ließen (in Anschluss an Kelle/Kluge 1999, 46).

Der konkrete Untersuchungsschwerpunkt (Abschnitt 2.2.) zu Veränderungsprozessen im Literaturunterricht hat sich erst nach Testbefragungen modelliert, in den konkreten Interviewsituationen wurde jedoch auf ein „offenes Interesse“ in dem Sinne Wert gelegt, dass lange Ausführungen zu Transformationsprozessen, die augenscheinlich nicht in den Bereich des Forschungsinteresses gehörten, zugelassen wurden, um eine einseitige Interviewsituation zu vermeiden. Die Exklusion, d. h. die Distanznahme und Reflexion bzw. Theoretisierung der Aussagen, erfolgte im Anschluss an das jeweilige Interview über die Herstellung von Gesprächsprotokollen, die eine erste Hypothesenbildung zu den Ausführungen der Befragten erlaubten. In der Beispielstudie wurden fast alle Interviews innerhalb der Institution, in der die Interviewpartner tätig sind, geführt. Es wurden deshalb Feldnotizen angefertigt, um das konkrete schulische Umfeld des Lehrers/der Lehrerin (Zustand und Größe der Schule, Einzugsgebiet, Lage etc.) und dessen Aussagen besser kontextualisieren zu können.

Für die folgenden Analysen aus dem Datenmaterial wird versucht, strukturelle, generalisierbare Beobachtungen wiederzugeben, den Einzelfällen und deren Vielschichtigkeit wird man damit jedoch nicht gerecht werden.

Die methodische Ausrichtung der qualitativen Studie verpflichtet sich in Anlehnung an Kunze einem „*Verstehen* der Sicht der jeweiligen Subjekte“ und einem „*Dokumentieren* des Subjektiven bzw. *Rekonstruieren* von Subjektivität“ (Kunze 2004, 203), das meint den „Nachvollzug des subjektiv gemeinten Sinns“ (ebd.). Kunze ergänzt diese Schwerpunkte um die „*Konstruktion*“, d. h. dass die Sicht der Subjekte auch aus der Perspektive des Forschers abgebildet, also konstruiert werden soll. Ihre Forschung will sie in diesem Spektrum zwischen „*Rekonstruktion*“ und „*Konstruktion*“ verorten.³ Es geht hierbei keinesfalls um den Nachvollzug eines impliziten (geteilten) Sinns bzw. sogenannten „Kulturobjektivationen“ wie im Ansatz der dokumentarischen Methodologie.

Dazu möchte ich einzelne Ergebnisse aus der *rekonstruktiven Fallanalyse* zum Wandel literarischen Lernens aus der Sicht der LehrerInnen vorstellen. Trianguliert wurden diese Analysen mit Ergebnissen aus einer *kategorialen Datenauswertung*, die Vorstellung dieser Daten würde den Rahmen dieses Beitrages jedoch sprengen.

2.2 | Auswertungsverfahren und Untersuchungsschwerpunkte

Aus vertiefenden Einzelfallanalysen zu literarischem Lernen im Deutschunterricht wurde eine Typologie entwickelt, die im Material identifizierte Extremwert-Typen rekonstruiert (in Anlehnung an Kelle/Kluge 1999). Diese Typen stellen eine Abstrahierung der realtypischen Fälle dar, die konkreten Fälle bilden hier jedoch Schnittflächen.

In der vorhergehenden inhaltsanalytischen Auswertung wurde eine gemischt deduktiv-induktive Kategorienbildung (vgl. Schreier/Groeben 1999, 47) angewendet: Der in Abschnitt 1 dargestellte Forschungskontext wurde zur Bildung deduktiver Oberkategorien genutzt, um dann anhand der realtypischen Fälle eine induktive Ausdifferenzierung vorzunehmen (vgl. Kuckartz 2012, 69). Ein Vorteil dieses Vorgehens besteht darin, dass auf diese Weise sowohl die historischen bildungspolitischen Hintergründe als auch deutschdidaktische Entwicklungen berücksichtigt und gleichzeitig darüber hinausgehende Kategorien aus den individuellen Lehrerkonzepten entwickelt werden können.

Aufgrund der vielfältigen Aspekte, die literarisches Lernen umfasst, wurde in der Typenrekonstruktion der Untersuchungsschwerpunkt auf die Entwicklung eines literaturhistorischen Bewusstseins (vgl. Spinner 2006) gelegt. Diesen Schwerpunkt habe ich gesetzt, da sich in diesem Bereich die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Paradigmen im Rahmen gesellschaftlicher Änderungen besonders stark veränderten (zusammenfassend 2.1.).

In der qualitativen Rekonstruktion wird über die Definition Spinners als eine „Einsicht in historische und kulturelle Bedingtheit von sprachlichen Äußerungen und Wertvorstellungen gewinnen“ (Spinner 2006) hinausgegangen. Und zwar in dem Sinne, dass auch die individuell-

³ Auch wenn Kunze mit ihrer Arbeit Pionierarbeit auf dem Feld der subjektiven Theorien von DeutschlehrerInnen geleistet hat, kann sie aufgrund ihres inhaltlichen Rahmens diesem Anspruch selbst nicht gerecht werden.

professionelle unterrichtspraktische Verankerung und die Bedeutsamkeit historischen Lernens im Literaturunterricht (z. B. über historisches Erzählen, die Einbeziehung historischer Erzählungen) mit in den Blick genommen werden.

3 | Idealtypische Rekonstruktion der individuellen didaktischen Konzepte zur Entwicklung (kultur-)historischen Bewusstseins im Literaturunterricht⁴

Bei den drei rekonstruierten idealtypischen Fällen wurden jeweils Fallstrukturhypothesen unterrichtlicher Orientierungsmuster identifiziert und benannt: Es werden in der folgenden Tabelle 1 der optional-integrierende Typ, der peripher-sensibilisierte Typ II und der dominant-rekonstruierende Typ voneinander unterschieden und im Anschluss an die Tabelle 1 ausführlich diskutiert.

Metatheoretische Kategorie	Typ I	Typ II	Typ III
Fallstrukturhypothese unterrichtlicher Orientierungen	<i>optional-integrierend</i>	<i>peripher-sensibilisiert</i>	<i>dominant-rekonstruierend</i>
(Kultur-) Historisches Selbstverständnis im LU	Originärer Text als Zugang → keine didaktische Begründung notwendig	Generelle didaktische Legitimation notwendig → kulturhistorische Didaktik ggf. als eine Begründungsmöglichkeit	Abhängigkeit von curricularen Entwicklungen: pädagogisch- inhaltliche Normen und (Verwertungs-) Erwartungen
Primäre Zielorientierungen für historische Inhalte	Literarische Bildung einschließlich literaturhistorischen Wissen (historische Sachkompetenz)	Auseinandersetzung mit menschlichen Grundfragen sowie Selbsterfahrung (historische Fragekompetenz)	Erschließungs- / (Text-) Verstehenskompetenz (historische Methodenkompetenz)
Positionen zur Förderung (historisch) - kritischer Kompetenz	Medienkultur als Katalysator kritischer Reflexionskompetenzen der SchülerInnen	Affirmativität der Kritik (in schulischer Ausbildung)	Entwickeln einer „Analysefähigkeit als Lebenshaltung“
Umgang mit Historizität von Text- und Medienprodukten	EXTERNITÄT → historische Hermeneutik	IMMANENZ → Darstellungsästhetik	INTER-LINEARITÄT zwischen historischem Fakt und Fiktion → aber: kein Hypertext aus Diskursen, eher Konstruktion eines monozentrischen Sinngehaltes ⁵

⁴ Geänderte und gekürzte Fassung zu: Führer (2013), 255 f.

⁵ Dieser Umgang mit Historizität intendiert noch nicht die Herausbildung eines Bewusstseins für die eigene Historizität, d. h. das Wissen um Veränderung wird nicht generiert.

Verarbeitungsmuster des Endes des historischen Materialismus als Deutungsmuster im LU (1990er- Jahre)	PERSISTENTE SKEPSIS Inhaltliche Anpassung (jedoch ohne Generierung eines belastbaren neuen historischen Netzes) bei gleichzeitiger diffuser Ablehnung pädagogischer und didaktischer Wandlungen	ENTHALTUNG Entthematisierung des Historischen durch Freisetzung neuer, anderer didaktischer Möglichkeiten (Ausbau von Kreativität)	KONFORMISMUS Vorbehaltlose Anpassung durch Konzentration auf didaktisch-methodische Rationalitäten: Pragmatismus, der letztlich als Konformismus ⁶ gewertet werden kann
Bearbeitung gegenwärtiger Veränderungen kulturhistorischen Wissens und Bewusstseins (Kompetenzorientierung im LU, Medienwandel)	Systematisch-reproduktiv	nachvollziehend-intuitiv, künstlerisch (schülerorientiert)	wissenschaftlich-analytisch, z.T. mechanistisch, separierend

Tabelle 1: Typologie zu individuellen LehrerInnenkonzepten im Rahmen von Transformationsprozessen des Literaturunterrichtes

3.1 | Orientierungsmuster optional-integrierend (Typ I)

Für Typ I aus der nachstehenden Tabelle 1 ist die Entwicklung eines (literatur-)historischen Bewusstseins wichtiger Bestandteil des Literaturunterrichtes, besonders im Bereich der literarästhetischen Bildung. Speziell in deren Rahmen stellt historisches Wissen ein entscheidendes Paradigma dar, das jedoch nicht (wie vormals in der DDR) allein stehen kann. Diese Erkenntnis bezieht Typ I aus den gesellschaftlichen und politischen Transformationen nach 1990, wobei kulturhistorisches Lernen bei Typ I weiterhin eine Option bleibt, die habituell durchaus an das System vor 1990 anschließt. Das heißt nicht, dass die Geschichtsideologie in Texten und Medien im Unterricht weiter Anwendung findet, jedoch dominieren in struktureller und habitueller Hinsicht Konzepte, die Historie in „gesetzesartig“ formulierte, schematische Großtheorien integrieren und in einer Harmonisierung von Deutungsangeboten zu Historie münden. Infolgedessen habe ich Typ I integrierend genannt, da Ambivalenzen in der Historie sowie deren Diskursivität nicht reflektiert und dementsprechend historische Disparitäten in literarischen und medialen Produkten aufgehoben bzw. geglättet werden.

Aus diesem Grund steht Typ I auch fachdidaktischen Positionen am nächsten, die bereits vor 1990 praktiziert wurden: Er bevorzugt hermeneutische Texterschließungsverfahren und tradiert Methodiken wie fragend-entwickelnder Unterricht oder ein inhaltlich (stark) gelenktes Unterrichtsgespräch. Die Differenz, die von Schülern zwischen Vergangenheit und Gegenwart in Texten und Medien inhaltlich (z. B. in geschichtserzählenden Medienprodukten) und strukturell (z. B. in historischer Literatur) erkannt und bewältigt werden muss, versucht Typ I über hermeneutisch-textverstehende Annäherung zu bearbeiten. Für alle Unterrichtsformen gilt dabei, dass die Entwicklung eines historischen Bewusstseins einen von Typ I weiterhin privilegierten „Zugriff“ auf Literatur darstellt, das seine Berechtigung über eine lange Bildungstradition und seinen genuinen Wert als Bildungsgut erfährt.

Bei Typ I handelte es sich in der Studie zumeist um LehrerInnen, die keine GeschichtslehrerInnen sind und in ihrer Ausbildung noch eine überwiegend narrativ stringente, ideologische Sicht auf Literatur kennengelernt hatten. Nach 1989/90 verfügt dieser Typ im Grunde genommen nicht über ein „historisches Netz“, auf dem er neue Texte und Medien verorten kann. Aus dieser Verunsicherung heraus wurden Tendenzen des Deutschunterrichtes, die

⁶ Diesem Typ gelingt offenbar eine bruchlose Vereinbarung von Individuum, Rollenverständnis und staatlicherseits (vermuteten) Konformitätserwartungen.

man nach 1989/90 auszumachen glaubte, intensiv aufgenommen. Das Epochenraster, welches durch zahlreiche Publikationen nach 1990 in den neuen Bundesländern starken Zuspruch fand, bot an dieser Stelle zunächst ein verlässliches, vorgeblich unideologisches Raster, welches in seiner Struktur bekannte Elemente (Chronologie, biografische Ansätze etc.) aufwies und nahezu ebenso „regelgeleitet“ angewendet werden konnte wie die vorher staatlich oktroyierte Ideologie. Dieses etablierte Konzept kann gegenüber neueren Tendenzen der Lehrpläne für den Deutschunterricht, wie der Minderung der Bedeutung der Epochenkonzeption oder der Vermittlung zwischen Subjektivem und Historischem im Rezeptionsprozess, seitens Typ I nur schwer wieder relativiert werden. Der Grund ist, dass mit diesen neueren Tendenzen aus Sicht von Typ I im Hinblick auf literarisches Lernen die Gefahr einer „Rückkehr“ zum subjektiv-einseitigen Blick assoziiert wird. Die Veränderungsresistenz kann aber auch über die institutionellen Bedingungen der Leistungsüberprüfung der Schüler erklärt werden. So entfalten Prüfungsmodi in Abitur und Realschulabschlüssen eine hohe normative Kraft auf den Unterricht und die Einstellungen zu literarischem Lernen seitens der betreffenden LehrerInnen: Literarische Bildung, speziell literaturhistorisches Wissen kann mit dem Epochenraster „objektiv“ überprüft werden. In diesem Zusammenhang ist literarisches Lernen stark fokussiert auf die Erlangung literaturhistorischen Wissens. Historisches Lernen wird hierbei nicht, wie beispielsweise im Typ III, als Erziehungsmittel genutzt, sondern bezieht seine Legitimation aus sich selbst heraus. Typ I bedient sich dabei einer Hermeneutik, die Unterschiede zwischen faktualen und fiktionalen Narrationen in der einzunehmenden Lesehaltung kaum reflektiert.

Literarisches historisches Lernen ist in diesem Kontext auf Reproduktion angelegt, d. h. Typ I leitet zu Lernprozessen an, die eine Identität external vermittelter Geschichtskultur (hier in ästhetischer Dimension) und internalisiertem Geschichtsbewusstsein anstreben. Damit verbunden ist eine verstärkte Konzentration auf Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, die mit erzieherischen Ansprüchen in Verbindung gebracht werden können. Das heißt, neben der Ausprägung eines grundlegenden Zeitbewusstseins, spielen im Unterrichtskonzept von Typ I vor allem Identitätsbewusstsein, moralisches Bewusstsein und ökonomisch-soziales Bewusstsein eine wichtige Rolle. Die Welt historischer Sachverhalte wird bei ihm, im Gegensatz zu den anderen beiden Typen, ‚moralisiert‘. Damit vermeidet es Typ I, den Schülern die unterschiedlichen Handlungsorientierungen und Wertsysteme in der Geschichte als ein buntes, beliebiges und zufälliges Kaleidoskop kontingenter Ereignisse ohne eine bestimmte Entwicklungslogik vorzustellen. Damit wäre aus Sicht von Typ I eine historistische Relativierung verbunden, die Erkenntnismöglichkeiten negiert.

Der mediale Wandel erscheint Typ I als Katalysator kritischer Hinterfragung von Deutungsangeboten (zur Vergangenheit). Diese Entwicklung führt aus Sicht von Typ I zu einer derart starken Dekonstruktion von stringenten Narrationen, dass Typ I für seinen Unterricht die Aufgabe ableitet, diese wieder (mühsam) zu etablieren. Zu einer reflexiven Vermittlung zwischen den Erfahrungen und Anforderungen von Herkunfts-(DDR), Ankunfts-(nach 1989/90) und Gegenwartsgesellschaft (globalisiertes, digitales Zeitalter) kommt es bezogen auf die Konzeption literarischen (historischen) Lernens nur geringfügig.

3.2 | Orientierungsmuster peripher-sensibilisiert (Typ II)

Die Entwicklung eines (kultur-)historischen Bewusstseins als literarische Kompetenz fördert Typ II nach eigener Aussage im Literaturunterricht kaum. Diese Tatsache resultiert aus der individuellen (biografischen) Verarbeitung von Erfahrungen in der DDR: Aus Sicht von Typ II wurde in dieser eine Engführung von Ideologie und Historie vollzogen, die allen Inhalten und Zielen des Deutschunterrichtes unterlegt wurde. Aus diesem Grund ist Typ II bis in die Gegenwart sensibilisiert, wenn die historische Bedingtheit literarischer Texte im Literaturunterricht betont wird. Für Typ II steht dies in direktem Zusammenhang mit Narrativen, die von ihrer Sicht der Geschichte überzeugen wollen sowie Introduktionsversuchen eines bestimmten Weltbildes. Typ II will dies in seinem Literaturunterricht weitestgehend vermeiden, weshalb er eher rezeptions- bzw. wirkungsästhetische fachdidaktische Ansätze verfolgt. Dement-

sprechend sind aus Sicht von Typ II nicht die historische Bedingtheit eines Werkes, sondern dessen kommunikatives Potenzial entscheidend, weshalb Typ II die Interaktionsprozesse zwischen Leser und Text in den Mittelpunkt seines Literaturunterrichtes stellt. Die Auswahl der Unterrichtsverfahren und -methoden ist dementsprechend viel stärker von der Ausgangslage der SchülerInnen abhängig als bei Typ I oder Typ III,⁷ die SchülerInnen determinieren die Vermittlungskonzeptionen von Typ II.

Für historisches Lernen im Literaturunterricht ist aus der Sicht von Typ II eine explizite Begründung notwendig. In kulturwissenschaftlichen Zusammenhängen sind historische Themen denkbar, beispielsweise wenn historische Literatur (weniger hingegen historisierende) als mentales und kulturelles Gedächtnis einer Gesellschaft im Hinblick auf Horizonterweiterungen der Schüler und die Reflexion eigener kultureller Prägungen gelesen werden kann. Historische Bildung fungiert in diesem Zusammenhang als Ausgangspunkt für eigene Gefühle und Erwartungen, Typ II konzentriert sich bei der Verarbeitung der Differenz von Gegenwart und Historie auf identitätsorientierte Verfahren. Wenn historische Perspektiven im Unterricht von Typ II auftauchen, dann mit dem Ziel der Selbsterfahrung oder um Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen offenzulegen.

Im Hinblick auf den Umgang mit der Historizität von Texten und Medienprodukten verpflichtet sich Typ II stark einer Darstellungsästhetik, d. h. Sinn wird bei ihm nur aus den Strukturen abgeleitet. Diese Verhaltensweisen sind ein bis heute anhaltendes Ergebnis der entwickelten Unterrichtskonzepte nach 1989/90.⁸ Typ II empfand diese Zeit als Befreiung von einer einseitig-historischen Vorgabe (Ideologie und Historie wird bei Typ II kaum unterschieden) und als Freisetzung vielfältiger didaktischer Möglichkeiten im Unterricht, die aus seiner Sicht vorher nicht möglich waren. Damit einher geht jedoch nicht, dass Typ II der Ausbildung von kritisch-historischer Kompetenz in schulischen Zusammenhängen eine starke Bedeutung zukommen lassen will. Zwar legt Typ II Wert darauf, Kritikfähigkeit im eigenen Unterricht zu fördern, dennoch ist diesem Vorhaben in schulischen Zusammenhängen aus der Perspektive seiner Erlebnisse in der DDR eine gewisse Redundanz inhärent.⁹

Abschließend lässt sich festhalten, dass auch die Entwicklungen der letzten Jahre im Deutschunterricht (hier besonders die Einführung des Kompetenzmodells) für die Entwicklung eines (kultur-)historischen Bewusstseins im individuellen didaktischen Konzept von Typ II nicht folgenlos geblieben sind. Die bereits vorher vorhandene Zurückdrängung historischen Lernens entwickelt sich nun zu einem Verschwinden desselbigen.

3.3 | Orientierungsmuster dominant-rekonstruierend (Typ III)

Für Typ III nimmt das Entwickeln eines kulturhistorischen Bewusstseins einen bedeutenden Anteil im Literaturunterricht ein. Die unterrichtspraktischen Inszenierungen erfolgen dabei in zweierlei Hinsicht rekonstruierend: Einerseits durch die Rekonstruktion von Historie nach bereits vorhandenen Narrativen, andererseits, indem analytisch das Verhältnis von Fakt und Fiktion (in geschichtserzählenden Werken, zu historischen Bedingungen und Autorintentionen etc.) rekonstruiert und „aufgelöst“ wird. Es wurde an dieser Stelle bewusst der Begriff rekonstruierend und nicht rekonstruktiv gewählt: Letzteres ruft starke Assoziationen zu polyoperspektivischer Auseinandersetzung hervor, im individuellen didaktischen Konzept von Typ III steht aber eher das Zusammensetzen zugunsten einer Kohärenz im Mittelpunkt der Thematisierung historischer Bedingtheiten und Narrationen. Deshalb steht Typ III auch didaktischen Positionen wie dem ideologiekritischen Lesen näher als einer strukturalistischen Textanalyse. Wichtig ist Typ III, dass eine analytische Distanz zum Text bei den Schülern hergestellt wird, die beispielsweise in historischer oder historisierender Literatur Autorinten-

⁷ Schwächere SchülerInnen sollen durch die kreativ-individuelle Beteiligung motiviert werden, poststrukturalistische Rezeptionsformen finden gehäuft in der Oberstufe im Hinblick auf Prüfungsanforderungen Anwendung.

⁸ Ich habe das Verhalten von Typ II als Enthaltung kategorisiert, da er [Typ II] (kultur-)historische Dimensionen aus seinem individuellen deutschdidaktischen Konzept weitestgehend ausklammert.

⁹ Zum einen, da Schule durch ihren Institutionscharakter auch in demokratischen Gesellschaften immer auf Meinungsbildungsprozesse abzielt, die systemstabilisierend sind, und zum anderen, weil außerschulische Einflussfaktoren eine größere Bedeutung für das gesellschaftlich-historische Problembewusstsein der SchülerInnen haben.

tionen, Werk und historische Kontexte zueinander ins Verhältnis setzt. Damit wird deutlich, dass die Ausbildung kritischer Kompetenz ein zentrales Anliegen dieses Literaturunterrichtes ist.

Die Ideologisierung der historischen Perspektive in der DDR wird von Typ III als ebenso prekär beurteilt wie von Typ II, beide ziehen für ihren eigenen Unterricht jedoch völlig unterschiedlich Konsequenzen daraus. Während Typ III diese berufsbiographischen Erfahrungen verstärkt in einen Akt der Aufklärung einbeziehen will, diskreditiert sich historisches Lernen im Unterricht von Typ II als mögliches Paradigma für literatur- und medienästhetische Diskurse. Historische Dimensionen legitimieren sich bei Typ III jedoch nicht aus sich selbst heraus wie bei Typ I, sondern sie sind mit dem Aufbau von (De-)Konstruktionskompetenz verbunden. Die Differenz zwischen Historie und Gegenwart, Fakten und Fiktion soll deutlich herausgearbeitet werden, diese analytische Rezeptionshaltung ist jedoch nicht darauf ausgerichtet, die Narrativität von Geschichte aufzudecken oder die historische Perspektivität der eigenen Position zu verdeutlichen. Dieser Standpunkt korrespondiert mit dem beruflichen Rollenverständnis von Typ III. Typ III übernimmt die institutionellen Bedingungen, die ihm inhaltlich, pädagogisch und organisatorisch vorliegen, indem er diese auf ihre didaktisch-methodischen Rationalitäten im Unterricht beschränkt. Dieser Pragmatismus bedeutet auch, dass „Umkodierungen“ literarischen Lernens nach 1989/90 scheinbar bruchlos umgesetzt werden können. Für die Entwicklung eines (kultur-)historischen Bewusstseins im Unterricht von Typ III hat das zur Folge, dass politisches Bewusstsein als Strukturmoment des Geschichtsbewusstseins bei Typ III in viel stärkerem Maße verankert wird als bei den beiden anderen Typen. Dieses Bewusstsein, dass gesellschaftliche Verhältnisse von Machtverhältnissen durchdrungen sind, ist etwas, was Typ III über kritische Analysen im Unterricht aufdecken möchte. Dieses Anliegen findet sich bei Typ I und Typ II in Hinblick auf historisches Bewusstsein überhaupt nicht: bei Typ I nicht, da er kaum kritische Analysen betreibt, und bei Typ II nicht, weil dies aus seiner Sicht bereits in den Bereich einer Instrumentalisierung fallen würde.

Der spezifische Umgang mit der Historizität von Literatur- und Medienprodukten wurde bei Typ III mit dem Begriff „Interlinearität“ charakterisiert. Dieser Begriff kann auf drei unterschiedlichen Pfaden die Haltung von Typ III zu Historizität kodieren:

- 1 | In der kritischen Analyse seines Unterrichtes werden „zwischen den Zeilen“ des vorliegenden historischen Text- oder Medienproduktes der historische Kontext, Intentionen u.a.m. herausgelesen. Dieses Literaturvermittlungshandeln ist demnach nicht linear (wie zu großen Teilen bei Typ I), aber auch noch nicht polyperspektivisch (was eine Anordnung der verschiedenen Analyseergebnisse in einem Netz paralleler Diskurse bedeuten würde) angelegt.
- 2 | Der Begriff der Interlinearität kann auf die altersspezifische Systematik historischen Lernens von Typ III bezogen werden.¹⁰
- 3 | Interlinear bedeutet auch, dass man trotz Annäherungen an das (historisch) Andere die eigene gegenwärtige Perspektive nicht aufgibt.

Den gegenwärtigen medialen Entwicklungen und der outcome-Orientierung in der Didaktik will Typ III weiterhin mit „Kritikfähigkeit“ begegnen, fachdidaktisch sieht er hierbei perspektivisch vor allem Konzepte im Vorteil, die eine starke Separation von Lernbereichen forcieren.

¹⁰ Typ III vertritt er die Meinung, dass die Unterscheidung zwischen real, historisch und imaginär besonders bei jüngeren Schülern (bis Klassenstufe 7/8) im Unterricht keine Rolle zu spielen braucht und erst älteren Schülern über kritische Analysen die Unterscheidung von historischer Faktizität und Fiktionalität nahegelegt werden muss. Typ III rechtfertigt dieses Vorgehen über die Wirkungsmöglichkeiten, die hinsichtlich der Imaginationsfähigkeit von historischen Prozessen entfaltet werden können.

4 | Resümee zur Veränderbarkeit individueller didaktischer Konzeptionen: DeutschlehrerInnen im Spannungsfeld gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse

Terhart unterteilt Lehrerwissen in Dimensionen: die erste Dimension umfasst unterrichtsbezogenes fachlich-fachdidaktisches Wissen, also (deklaratives) Wissen zu Unterrichtsgegenständen sowie (abstraktes) didaktisches und methodisches Fachwissen. Die zweite Dimension bildet das praktisch-prozedurale Handlungswissen, sprich operatives Wissen zu praktisch stattfindenden Lehr-Lern-Prozessen. Während Wissen der ersten Dimension verbalisierbar sei, entstehe zweites durch persönliche Erfahrung und werde kaum verbalisiert (vgl. Terhart 1991, 133f). Die dritte Dimension umfasst persönliche, normativ wertende Einstellungen und Überzeugungen zum eigenen Handeln (ebd., 134). Die skizzierte Typologie der individuellen didaktischen Konzepte zur Entwicklung (kultur-)historischen Bewusstseins im Literaturunterricht zeigt, wie die dritte Dimension sich mit fortschreitender Berufserfahrung erweitert und zudem die anderen beiden Lehrerwissensdimensionen anregt und sich letztlich auch mit diesen vermischt.

Bastian und Helsper (2000) ergänzen zu Terhart das kasuistisch-reflexive Fallwissen sowie das (reflexive) selbstbezüglich-biographische Wissen, diese Wissenstypen scheinen nun innerhalb gesellschaftlicher Wandlungsprozesse einen wesentlichen Anteil für die Veränderbarkeit von LehrerInnenhaltung und -handeln einzunehmen. So sind die hier beschriebenen Zielformulierungen zu (kultur-)historischem Lernen und Erzählen im Literaturunterricht in starkem Maße von den im individuellen Fallverstehen gewonnenen Erkenntnissen (die zwischen Erfahrungs- und abstraktem Theoriewissen liegen) sowie (biographischer) Verarbeitung und Reflexion gesellschaftlich forcierter Transformationsprozesse abhängig.

Aufgrund der hohen Komplexität dieses LehrerInnenwissens und der Schwierigkeit der Rekonstruktion individuellen Literaturvermittlungshandelns wurden in diesem Beitrag keine Realfälle diskutiert, sondern idealtypische Varianten der rekonstruierten individuellen didaktischen Konzepte vorgestellt (vgl. Abschnitt 2). Die präsentierten Extremtypen stellen damit den Versuch dar, einerseits spezifischer und andererseits allgemeiner als der Realfall zu sein. Die für die Typenbildung angelegten metatheoretischen Kategorien können dabei nicht nur im Dienste einer Konstruktion, wie sie Kunze (2004) angedacht hat, gesehen werden, sondern sie stellen auch eine Alternative zur dokumentarischen Methodologie dar, die ja vor allem auf das unbewusste Wissen¹¹ abzielt. So stellt die in der Forschung immer wieder formulierte Beobachtung, dass LehrerInnen mehr wissen, als sie formulieren (vgl. Neuweg 2004), ein Faktum dar, auf welches methodologisch mit dieser exemplarischen typologischen Rekonstruktion konzeptueller (bzw. theoretischer) als beispielsweise in der dokumentarischen Methode eingegangen werden kann. So ist es möglich, Anknüpfungen an die wissenschaftliche Kommunikation zu bieten und dennoch zu berücksichtigen, dass es sich bei den didaktischen Konzepten der Lehrenden um eigenständige Modellierungen handelt (vgl. Scherf 2013, 38).

Der in der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskussion oft hervor gehobenen Schwierigkeit der Veränderbarkeit des hier thematisierten Bestandteils von Unterrichtskultur (vgl. Terhart et al. 1994, 196 f., Kunze 2004, 53 f., Fix 2005, 122 f.) möchte dieser Artikel deutlich entgegentreten. Am Beispiel der individuellen Konzeptionen (kultur-)historischen Lernens im Literaturunterricht ist vielmehr deutlich geworden, dass selbstreflexive Auseinandersetzungen mit der eigenen Sozialisation und Mentalität seitens der Lehrenden ein bislang vernachlässigter Aspekt der Veränderbarkeit von Konzepten zum Literaturunterricht waren. In der vorgestellten Typologie werden Möglichkeiten und Potenziale *individueller Verarbeitungsmuster* gesellschaftlich forcierter Transformationsprozesse deutlich. So erwies sich der Literaturunterricht nach 1990 als eigenständiger gestalterischer Erkenntnis- und Handlungsraum, der die Vielschichtigkeit und Uneindeutigkeit deutschdidaktischer Erfahrungen vor und nach der Diktatur zur Voraussetzung hatte. Der Wegfall des Deutungspa-

¹¹ Dass es eine Wissensform gibt, die nicht verbalisiert wird und deren man sich nicht bewusst ist, die aber handlungspraktisch bedeutend ist, findet in der Lehrerwissensforschung starke Beachtung (Scherf 2013, 23).

radigmas des historischen Materialismus evozierte in den neuen Bundesländern aus „Versatzstücken“ der didaktischen Angebote nach 1990 (Praxismaterial, kaum vorhandene wissenschaftliche Positionen, Curricula...) im epistemologischen, domänenspezifischen und praktisch-pädagogischen Wissen der Lehrkräfte vielgestaltige individuelle Konzepte. Anhaltende Wirkungen der DDR-Deutschmethodik konnten dabei nicht in Form einer kontinuierlichen Wirkung, sondern vielmehr in Form einer reflexiven Verarbeitung festgestellt werden. Die zweite, innerhalb kürzester Zeit zu leistende Transformation im Zuge des Medienwandels und der Kompetenzorientierung war auf individueller Ebene geprägt durch die (berufsbio)grafischen Erfahrungen der 1990er-Jahre: Es gibt deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Konzepten und der Veränderbarkeit dieser in Abhängigkeit davon, welcher Generation die Lehrkräfte angehören (in der Diktatur beruflich sozialisierte, beruflich im Umbruch sozialisierte und bereits in der Demokratie ausgebildete Lehrkräfte) und wie sie die radikal gesellschaftlich initiierten Wandlungen von Literaturunterricht und Schule individualbiografisch und mental verarbeitet haben.

Die These, dass LehrerInnenwissen besonders dann stabil gegenüber Veränderungen ist, wenn es biographisch induziert ist (Scherf 2013, 26), kann also insofern relativiert werden, dass innerhalb gesellschaftlicher Wandlungsprozesse auch grundlegende biografische Erfahrungen gemacht werden können, die Wissens- und Handlungsveränderungen katalysieren. Dies hat zur Folge, dass bereits in der LehrerInnenausbildung das Bewusstsein über die Veränderbarkeit und damit auch die (im Laufe der Berufsbiografie notwendigen) Emanzipationsprozesse von gesetzlichen Rahmenbedingungen thematisiert werden sollten.

Literatur

- Abels, Kurt (Hg.) (1992): Deutschunterricht in der DDR 1949-1989. Frankfurt am Main: Lang.
- Bastian, Johannes / Helsper, Werner (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf – Bilanzierung und Perspektiven. In: Bastian, Johannes / Helsper, Werner / Reh, Sabine / Schelle, Carla (Hg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Opladen: Leske + Budrich, S. 167–192.
- Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (Hg.) (2014): Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bräuer, Christoph / Wieser, Dorothee (Hg.) (2015): Die Lehrenden im Fokus: empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer VS.
- Fabel-Lamla, Melanie (2004): Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fingerhut, Karlheinz (2002): Didaktik der Literaturgeschichte. In: Bogdal, Klaus-Michael / Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv, S. 147–165.
- Fix, Martin (2005): Kompetenzerwerb im Bereich „Texte schreiben“. In: Rösch, Heidi (Hg.) (2005): Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt am Main u. a.: Lang, S. 111–123.
- Führer, Carolin (2013): Transformationen des Deutschunterrichtes. Interviewstudien zu Selbstkonzepten, Kultur- und Geschichtsbewusstsein in Ostdeutschland. Wiesbaden: Springer VS.
- Glauser, Jürg / Heitmann, Annegret (Hg.) (1999): Verhandlungen mit dem New Historicism. Das Text-Kontext-Problem in der Literaturwissenschaft. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Goertz, Hans-Jürgen (2001): Unsichere Geschichte. Zur Theorie historischer Referentialität. Ditzingen: Reclam.
- Göbel, Reinhard (1992): Wozu Literatur im Unterricht? Zu wesentlichen Orientierungen und Tendenzen der konzeptionellen Ausrichtung des Literaturunterrichtes in der DDR ab 1946. In: Abels, Kurt (Hg.): Deutschunterricht in der DDR 1949-1989. Frankfurt am Main: Lang, S. 53–67.
- Kammler, Clemens (2006): Literarische Kompetenzen- Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand. In: ders. (Hg.): Literarische Kompetenzen - Standards im Literaturunterricht. Seelze: Kallmeyer, S. 7–23.
- Kelle, Udo / Kluge, Susann (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallrekonstruktion in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Köster, Juliane (2008): Kompetenzerwerb und Wissensnutzung im Literaturunterricht. Vortrag auf dem Landesfachtag Deutsch in Kiel am 19.4.2008. Online unter <http://www.didaktikdeutsch.de/data/_uploaded/vortraege/Kompetenzerwerb_und_Wissensnutzung.pdf> [letzter Zugriff am 30.11.15].
- Kunze, Ingrid (2004): Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo (2012) Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim; Basel: Juventa.
- Müller-Michaels, Harro (Hg.) (2010): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2). Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Meier, Bernhard (2007): Von der Notwendigkeit, sich mit der Geschichte des Literaturunterrichtes in der DDR zu beschäftigen. In: Czech, Gabriele (Hg.): „Geteilter“ deutscher Himmel? Zum Literaturunterricht in Deutschland in Ost und West von 1945 bis zur Gegenwart. Frankfurt am Main: Lang, S. 19–34.
- Neuweg, Georg Hans (2004): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster u. a.: Waxmann.
- Reh, Sabine / Schelle, Carla (2007): Biographieforschung in der Schulpädagogik. Aspekte biographisch orientierter Lehrerforschung. In: Krüger, Heinz-Herrmann / Marotzki, Winfried (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden. Springer VS, S. 391–412.
- Rupp, Gerhard (2004): Die Perspektive kultureller Praxis. Theoretische, empirische und methodische Bestimmungen. In: Rupp, Gerhard / Bonholt, Helge u.a. (Hg.): Lesen und Medienkonsum. Wie Jugendliche den Deutschunterricht verarbeiten. Weinheim; München: Juventa, S. 13–38.
- Scherf, Daniel (2013): Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens. Wiesbaden: Springer VS.
- Schreier, Margrit / Groeben, Norbert (1999): Leitfadeninterview und Inhaltsanalyse: 2. Inhaltsanalyse. In: Siegener Periodicum zur internationalen Empirischen Literaturwissenschaft (SPIEL), 18, H. 1, S. 43–54.

- Spinner, Kaspar H. (2005): Der standardisierte Schüler. In: *Didaktik Deutsch*, 11, H. 18, S. 4–13.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, 33, H. 200, S. 6–17.
- Spinner, Kaspar H. / Kirchner, Constanze u.a. (2006): Ästhetische Bildung und Identität. In: dies. (Hg.): *Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II*. München: kopaed, S. 11–33.
- Stenke, Dorit (2006): Transformationen von Schulsystemen am Beispiel des Freistaates Sachsen. Mainz.
- Terhart, Ewald (1991): Pädagogisches Wissen – Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In: Oelkers, Jürgen / Tenorth, H.-Elmar (Hg.): *Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik*, 27. Beiheft. Weinheim: Beltz, S. 129–141.
- Terhart, Ewald / Czerwenka, Kurt / Ehrich, Karin / Jordan, Frank / Schmidt, Hans J. (1994): *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt am Main u. a.: Lang.
- Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hg.) (2014): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster u.a.: Waxmann.
- Willenberg, Heiner (Hg.) (2007): *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Dr. Carolin Führer

Germanistik/ Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
 Bergische Universität Wuppertal
 fuehrer@uni-wuppertal.de