

LESSING-SATTARI, MARIE

Zur Ausprägung und zum Zusammenspiel von Lehrerüberzeugungen zum literarischen Lesen im Deutschunterricht – Darstellung der dokumentarischen Rekonstruktion von domänenspezifischen Überzeugungen und erste Auswertungsergebnisse der Studie LiMet-L

Abstract

Auf Grundlage von problemzentrierten Experteninterviews (N=13), die im Rahmen der Studie LiMet-L erhoben wurden, geht der Beitrag um einen der Fragen nach, über welche domänenspezifischen Überzeugungsausprägungen Literaturlehrende verfügen und welche signifikanten Konstellationen sich dabei beobachten lassen. Neben der Präsentation erster Ergebnisse aus LiMet-L werden zum anderen das Konstrukt Lehrerüberzeugungen spezifiziert und das Vorgehen bei Rekonstruktion von Überzeugungen mittels der dokumentarischen Methode offengelegt.

This article inquires values and constellations of domain specific teachers' beliefs in the field of literature education by examining problem-centered interviews with literature teachers (N=13). Besides presenting and discussing those initial findings of the LiMet-L research project, the article defines teacher beliefs and describes the approach of examining teachers' belief by using the documentary method.

1 | Einleitung

Auch wenn die Rede von einer Konjunktur aktuell noch übertrieben erscheint, hat aufgrund ihrer Bedeutung für das Lehrerd Denken bzw. -handeln das literaturdidaktische Interesse an Überzeugungen zu Gegenständen, Personen und Kontexten der Literaturvermittlung in den letzten Jahren deutlich zugenommen.¹ Die meisten Beiträge konzentrieren sich auf Überzeugungen von Lehramtsstudierenden (z. B. Magirus 2017, Winkler 2015a) oder solche von Deutsch- bzw. Literaturlehrerinnen und -lehrern (z. B. Kunze 2004, Lessing-Sattari et al. 2017, Scherf 2013, Wieser 2012, Winkler 2011). Das Forschungsinteresse richtet sich dabei vor allem auf die Ermittlung von domänenspezifischen Überzeugungen, also auf die Frage,

¹ Für die englischsprachige Forschung lässt sich mit Patricia Ashton (2015, 31) gleichfalls ein erheblicher Zuwachs an Forschungsarbeiten zu Lehrerüberzeugungen in den letzten zwanzig Jahren feststellen (z. B. Buehl/Beck 2015, Fives/Buehl 2012, Kagan 1992, Pajares 1992).

inwiefern mit dem Handlungsfeld Literaturunterricht spezifische Überzeugungen einhergehen. Der vorliegende Beitrag schließt an dieses Erkenntnisinteresse an, erweitert allerdings die Perspektive: Auf Grundlage der im Projekt LiMet-L² erhobenen Interviewdaten von Literaturlehrenden sollen zum einen Beobachtungen zu (*geteilten*) *domänenspezifischen Ausprägungen* von Lehrerüberzeugungen angestellt werden (siehe 4.2), zum anderen solche zu *signifikanten überindividuellen Konstellationen*, die die rekonstruierten Ausprägungen möglicherweise miteinander eingehen (siehe 4.3). Es wird die Hypothese entwickelt, dass diese Konstellationen sowohl die lehrerseitige Gegenstandskonstitution als auch ihre Adressierung von Schülerinnen und Schülern spezifisch rahmen und daher Annahmen zu potenziellen Sozialisationsangeboten ermöglichen, die Lehrpersonen Lernenden mit dem jeweiligen Literaturunterricht bereiten (siehe 5).

Neben der Ergebnisperspektive soll in diesem Beitrag auch das Auswertungsvorgehen mittels der dokumentarischen Methode vorgestellt und in dem Zusammenhang dargelegt werden, inwiefern sich Überzeugungen mit diesem spezifischen methodologisch-theoretischen Zugang rekonstruieren lassen (siehe 3). Doch bevor das Auswertungsvorgehen und erste Ergebnisse überhaupt in den Blick genommen werden können, muss zunächst das „messy“ (Pajares 1992) Grundkonstrukt der Lehrerüberzeugungen präzisiert werden (siehe 2). Denn es besteht weiterhin kaum Konsens darüber, was mit „Lehrerüberzeugungen“ gemeint ist, ob sich das Konstrukt z. B. von Wissen abgrenzen lässt und in welchem Verhältnis Überzeugungen und Handeln stehen (vgl. Ashton 2015, 43; Reusser/Pauli 2014, 642).

2 | Konstruktspezifikation: Überzeugungen von Lehrpersonen

(1) Lehrerüberzeugungen sind kontextabhängig und beziehen sich auf das unterrichtliche Handlungsfeld.

Als „Lehrerüberzeugungen“ werden im Folgenden affektiv geprägte Vorstellungen von Lehrpersonen bezeichnet, die sich auf das Handlungsfeld Unterricht beziehen und für wahr oder wertvoll gehalten werden (vgl. Blömeke et al. 2008, 220; Reusser/Pauli 2014, 642). Mit dieser Engführung auf das unterrichtliche Handlungsfeld werden Lehrende primär als Trägerinnen und Träger einer „Expertise innerhalb einer organisatorisch gerahmten Handlungspraxis“ (Nohl/Radvan 2010, 159) und nicht als ganze Person in den Blick genommen. Über die Gegenstandsbereiche von solchen kontextabhängigen „educational beliefs about“ (Pajares 1992, 316) besteht in der Forschung weitgehend Konsens (vgl. Fives/Buehl 2012, 472; Reusser/Pauli 2014, 650 f.): Der erste Bereich umfasst Überzeugungen, die das Wesen von Unterrichtsgegenständen, die Natur von Lehr-Lern-Prozessen sowie die Struktur von Erkenntnisprozessen betreffen.³ Der zweite Komplex setzt sich aus personenbezogenen Überzeugungen

² Das DFG-Projekt „Literarisches Verstehen im Umgang mit Metaphorik: Rekonstruktion von lernerseitigen Verstehensprozessen und lehrerseitigen Modellierungen“ (LiMet) wird in der Laufzeit von April 2016 bis März 2018 von Dorothee Wieser, Irene Pieper, Bianca Strutz und mir an den Standorten TU Dresden und Universität Hildesheim durchgeführt (Projektnummer 283241218). Neben der Lehrer-Teilstudie LiMet-L, die Gegenstand des vorliegenden Beitrags ist, geht die Schüler-Teilstudie LiMet-S der Frage nach, welche schülerseitigen Verstehensprozesse, Strategien und Probleme sich im Umgang mit Metaphorik rekonstruieren lassen.

³ Uneinigkeit besteht allerdings in der Frage, ob die Überzeugungen zum Lehren und Lernen als epistemologische Überzeugungen, d. h. als Annahmen zur Struktur und Genese von Wissen bzw. Erkenntnis (vgl. Blömeke et al. 2008, 221), betrachtet werden können (vgl. Wieser 2013, 165). Während beispielsweise in COACTIV epistemologische und lernbezogene Überzeugungen integrativ betrachtet werden (vgl. Voss et al. 2011, 238 f.), trennen die Autorinnen und Autoren der Studie MT21 epistemologische Überzeugungen als vergleichsweise handlungsferne Konstrukte von Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Mathematik, die sie als handlungsnäher begreifen, weil sie „auf die Ziele der angehenden Lehrpersonen für den Mathematikunterricht und unterrichtsmethodische Umsetzungen Bezug nehmen sowie die Ebene des Classroom Managements berücksichtigen“ (Müller et al. 2008, 247). Bestimmt man lernbezogene Überzeugungen allerdings weniger unterrichtsmethodisch, sondern fasst sie eher als Annahmen zur Erlernbarkeit von z.B. domänenspezifischen Fähigkeiten auf, verschwimmt die Grenze zu epistemologischen Überzeugungen, die in MT21 u. a. auch Überzeugungen zur Genese von mathematischer Kompetenz und damit Überzeugungen zum Erlernen umfassen (vgl. Blömeke et al. 2008, 224 ff.). In diesem Sinne ist Dorothee Wiesers Einschätzung zuzustimmen, dass aus lernpsychologischer Sicht eine Zusammenführung von epistemologischen und lernbezogenen Überzeugungen naheliegend ist, das Konzept dabei allerdings möglicherweise überdehnt wird (vgl. Wieser 2013, 165).

zusammen, d. h. aus der professionsbezogenen Selbstwahrnehmung der Lehrpersonen (z. B. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen) und schülerbezogenen Überzeugungen. Der dritte Bereich beinhaltet schließlich kontextbezogene Überzeugungen, beispielsweise zum gesellschaftlichen Kontext der Lehrtätigkeit. LiMet-L ist v. a. daran interessiert, der Frage nach *domänenspezifischen* Ausprägungen dieser Gegenstandsbereiche im Rahmen des Literaturunterrichts nachzugehen (siehe 4.2).

(II) Lehrerüberzeugungen sind sowohl individueller als auch kollektiver Natur.

Betrachtet man Lehrpersonen wissenssoziologisch als Angehörige von organisatorisch gerahmten Handlungs- und Erfahrungsräumen (vgl. Lessing-Sattari et al. 2017, 109 f.), so leitet sich aus der vorgängigen Strukturiertheit ihres Handlungs(spiel)raums die These ab, dass aufgrund gemeinsamer Erfahrungen in der Organisation Schule Überzeugungen zum unterrichtlichen Handlungsfeld einen kollektiven Charakter haben können. Allerdings gilt die Schule in organisationssoziologischen Überlegungen als spezifischer Organisationstyp, in dem

[...] die Entscheidungs- und Handlungsautonomie der darin Arbeitenden deshalb vergleichsweise groß ist, weil in der Schule nur eine „lockere Verknüpfung“ zwischen Organisationszweck („Erziehung/ Qualifikation/ Selektion“) und der Arbeit auf der Vollzugsebene („Unterricht“) besteht. (Radtko 1996, 100)

Vor diesem Hintergrund lässt sich annehmen, dass in dem spezifischen Rahmen von Schule als „loosely coupled system“ (ebd.) auch individuelle Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten bestehen (vgl. Scherf 2013, 42), die mit entsprechend individuellen Überzeugungsausprägungen korrespondieren. LiMet-L fragt deshalb sowohl nach individuellen als auch sozial geteilten Überzeugungen von Literaturlehrenden.

(III) Lehrerüberzeugungen gruppieren sich zu einem theorieähnlichen, u. U. widersprüchlichen System.

In der aktuellen Forschung zu Lehrerüberzeugungen wird übereinstimmend die These vertreten, dass sich diese im Subjekt zu einem komplexen, mehrdimensionalen System verbinden, das zwar theorieähnlich, jedoch nicht notwendigerweise widerspruchsfrei ist (vgl. Buehl/Beck 2015, 66; Fives/Buehl 2012, 477; Reusser/Pauli 2014, 643). Neben potenziell unterschiedlichen Ausprägungen der inhaltlichen Dimensionen (siehe I) unterscheiden sich die Überzeugungen von Lehrpersonen vermutlich auch nach ihrer zentralen bzw. peripheren Position im jeweiligen System (vgl. Buehl/Beck 2015, 66; Pajares 1992, 318).⁴ Im Rahmen von LiMet-L ist nun aber von Interesse, ob sich trotz der anzunehmenden individuellen Systempositionen möglicherweise auffällige Konstellationen von Überzeugungen rekonstruieren lassen, d. h. Verbindungen, die spezifische Ausprägungen von Überzeugungen überindividuell eingehen (siehe 4.3). Diese bieten u. U. Hinweise darauf, welche Sozialisationsangebote die jeweiligen Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern mit ihrem Literaturunterricht machen (siehe 5).

(IV) Lehrerüberzeugungen und Lehrerwissen sind unauflösbar verwoben.

Auf theoretischer Ebene lassen sich Lehrerüberzeugungen und Lehrerwissen mitunter getrennt voneinander bestimmen: Überzeugungen werden dann als individuelle Konzeptionen von dem aufgefasst, was sein soll oder präferiert wird, wohingegen Wissen eine wahre Komponente zugeschrieben wird, die verifiziert werden muss (vgl. Fives/Buehl 2012, 476; Pajares 1992, 313). Der in dieser Gegenüberstellung verwendete Wissensbegriff lässt sich mit Neuweg (2011) als „Wissen im objektiven Sinne“ bzw. „Wissen im Buch“ (Neuweg 2011, 452) bezeichnen. Brisant ist nun aber gerade nicht diese Unterscheidung, sondern die von „Wissen im subjektiven Sinne“ bzw. „Wissen im Kopf“ (ebd.) und Überzeugungen, da es sich bei beiden um mentale Strukturen handelt. Im kognitiven Paradigma wird die Differenz sodann meist mittels der Affektivität von Überzeugungen bzw. Neutralität von Wissen markiert, bei-

⁴ Hochgradig vernetzte (sowie erfahrungsgesättigte) Überzeugungen werden darüber hinaus als tendenziell resistenter gegen Veränderungsbestreben betrachtet als solche, die eher isoliert und jüngeren Datums sind (Fives/Buehl 2012, 475). Grundsätzlich gilt: „Beliefs are unlikely to be replaced unless they prove unsatisfactory, and they are unlikely to prove unsatisfactory unless they are challenged and one is unable to assimilate them into existing conceptions“ (Pajares 1992, 321).

spielsweise indem „hot cognitions“ von „cold cognitions“ (Ashton 2015, 37) unterschieden werden. (Qualitativ) empirisch lassen sich diese Konzepte jedoch nur schwer trennen (vgl. Kirchner 2016, 108);⁵ vor allem wenn man bedenkt, dass es sich bei dem „Wissen im Kopf“ u. a. um im Handlungsfeld erworbenes Erfahrungswissen handelt. Bereits Pajares (1992) zweifelt daher die ‚Reinheitsvorstellung‘ von Wissen an:

The conception of knowledge as somehow purer than belief and closer to truth or falsity of a thing requires a mechanistic outlook not easily digested. What truth, what knowledge can exist in the absence of judgement or evaluation? (Pajares 1992, 310)

Er kommt zu dem Schluss, dass Lehrerwissen und Lehrerüberzeugungen unauflösbar verbunden sind, die potenziell evaluative Natur der Überzeugungen bei der Wahrnehmung und Interpretation neuer Informationen allerdings als Filter fungieren kann (vgl. ebd., 325; siehe V).

(V) Lehrerüberzeugungen können als Filter, Rahmen oder Orientierungshilfe fungieren und dabei expliziter und impliziter Natur sein.

Von Lehrerüberzeugungen als Vorstellungen, die für wahr oder wertvoll gehalten werden, wird in der Lehrerforschung gemeinhin angenommen, dass sie dem „berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben“ (Reusser/Pauli 2014, 642 f.). Fives und Buehl (2012) gehen in diesem Zusammenhang der Frage nach, welche Funktionen sich differenzieren lassen, wodurch auch das Verhältnis zum Handeln berührt wird (siehe VI). Sie identifizieren zum einen Überzeugungen, die als *Filter* bei der Wahrnehmung und Interpretation von Informationen und Erfahrungen fungieren (vgl. Fives/Buehl 2012, 479). Als *Rahmen* werden Überzeugungen zum anderen genutzt, um beispielsweise ein Problem oder eine Aufgabe zu definieren (vgl. ebd.). Überzeugungen als *Orientierungshilfe* beeinflussen bzw. leiten schließlich Ziele, die sich Lehrpersonen setzen oder den Grad der Mühe, die sie zur Zielerreichung aufbringen (vgl. ebd.). Weiterführend lässt sich annehmen, dass diese Filter, Rahmen oder Orientierungshilfen in Form von (Schluss-)Regeln und Prinzipien vorliegen können, die vergleichbar mit den von Radtke bestimmten „pädagogischen Konventionen“ (Radtke 1996, 102) als Deutungsmuster die Sicherheit in der Deutung uneindeutiger Situationen erhöhen und dazu dienen, Zusammenhänge zu erklären (vgl. Kirchner 2016, 68; Radtke 1996, 104).

Lehrpersonen können sich solcher Regeln und Prinzipien sowohl bewusst sein als auch lediglich unbewusst auf sie zugreifen. Ob eine Überzeugung expliziter oder impliziter Natur ist, hängt u. a. davon ab, wie tief sie in alltägliche Handlungsmuster eingebunden ist: „Je stärker Überzeugungen in das subjektive Geflecht situationsspezifischer Kognitionen und damit in die automatisierten, alltäglichen Deutungs- und Handlungsrouninen verwoben sind, desto schwieriger sind sie für das Bewusstsein zugänglich“ (Reusser/Pauli 2014, 646).

(VI) Das Verhältnis von Überzeugungen und Handeln hängt von der jeweiligen Funktion sowie internen und externen Faktoren ab.

Das Verhältnis von Lehrerüberzeugungen und -handeln wird kontrovers diskutiert. Manche Forschende vertreten die Position, dass Überzeugungen Handeln beeinflussen, andere, dass Handeln Überzeugungen beeinflusst oder aber Überzeugungen und Handeln unabhängig voneinander betrachtet werden müssen (vgl. Buehl/Beck 2015, 68 ff.). Fives und Buehl sowie Buehl und Beck resümieren, dass es müßig sei, nach der Kongruenz bzw. Inkongruenz von Überzeugungen und Handeln zu fragen, und empfehlen stattdessen, den Grad der (In)Kongruenz sowie mögliche Determinanten zu prüfen (vgl. Buehl/Beck 2015, 71; Fives/Buehl 2012, 481). In diesem Zusammenhang wurden bereits verschiedene Faktoren identifiziert, die potenziell unterstützen oder verhindern, dass Lehrpersonen nach ihren Überzeugungen handeln. Von zentralem Stellenwert scheint die Funktion der jeweiligen Überzeugung

⁵ Auch in der *quantitativ* angelegten Studie MT21 stellen die Autorinnen und Autoren fest, dass sich Überzeugungen und fachdidaktisches Wissen nur unscharf voneinander abgrenzen lassen, und nehmen an, dass „Wissen nur dann eine handlungsleitende Funktion erhält, wenn es in den subjektiven Überzeugungsbestand von Lehrerinnen und Lehrern übernommen wird“ (Blömeke et al. 2008, 219).

zu sein (vgl. Pajares 1992, 325): Lehrerüberzeugungen, die als Filter oder Rahmen fungieren, sind vermutlich weniger kongruent mit Handeln als solche, die als Orientierungshilfe dienen (vgl. Buehl/Beck 2015, 72; Fives/Buehl 2012, 481). Daneben lässt sich annehmen, dass mit der Verwobenheit von Überzeugungen in alltägliche Deutungs- und Handlungsrouninen auch eine größere Handlungsnähe von solchen *impliziten* Überzeugungen einhergeht. Und schließlich deuten einige Studien darauf hin, dass neben externen Faktoren wie kulturellen Bedingungen vor allem interne Faktoren wie Überzeugungen zum Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler und Selbstwirksamkeitseinschätzungen Einfluss auf die Handlungsnähe von anderen Überzeugungen nehmen (vgl. Buehl/Beck 2015, 76; Fives/Buehl 2012, 482; Pajares 1992, 310):

In essence, the teacher must believe in his or her ability to implement practice, view him or herself as responsible for students' learning, and believe that students are capable of learning for beliefs about content and instruction to be implemented in practice. (Buehl/Beck 2015, 76)

3 | Zur dokumentarischen Rekonstruktion von Lehrerüberzeugungen

Wie lassen sich nun explizite und implizite Überzeugungen anhand von Verbaldaten ermitteln, die wie in LiMet-L durch problemzentrierte Experteninterviews erhoben wurden (vgl. Lessing-Sattari et al. 2017)?⁶ Die potenzielle Impliztheit von handlungsorientierenden Überzeugungen und die organisationssoziologische Betrachtung von Literaturlehrenden als Angehörigen von professionsspezifischen Erfahrungsräumen (vgl. ebd., 105 f.) lassen die dokumentarische Methode als ein geeignetes Forschungsverfahren erscheinen. Deren hinsichtlich Überzeugungen angepasstes Auswertungsvorgehen wird im Folgenden dargelegt, wobei zunächst die Grundannahmen der dokumentarischen Methode skizziert werden sollen.

3.1 | Theoretische und methodologische Grundannahmen der dokumentarischen Methode

Ziel der dokumentarischen Methode ist die empirische Rekonstruktion von kollektiven *Orientierungen* Einzelner oder Gruppen, die deren alltägliches soziales Handeln leiten (vgl. Bohnsack 2012, 120). Zentral ist dabei, das die Handlungspraxis orientierende atheoretische *implizite* bzw. *inkorporierte* Wissen systematisch von den Theorien zur Praxis zu unterscheiden, über die die Akteure *explizit* verfügen. Ralf Bohnsack bezeichnet diese unterschiedlichen Ebenen des Wissens als „Orientierungsschema“ (explizites, kommunikatives Wissen) und „Orientierungsrahmen“ (implizites bzw. inkorporiertes, konjunktives Wissen), die er unter dem Oberbegriff „Orientierungsmuster“ vereint (vgl. Bohnsack 1997, 54). Die Trennung von Orientierungsschema und -rahmen erfolgt allerdings lediglich analytisch, da in der Alltagskommunikation und darin verwendeten Begrifflichkeiten zumeist beide Orientierungsdimensionen impliziert sind.⁷

Die Kategorie *Orientierungsschema* basiert auf Alfred Schütz' Modell der Handlungsorientierung und umfasst Eigentheorien der Akteure sowie institutionalisierte und entsprechend normierte Ablaufmuster oder Rollen (vgl. Bohnsack 2003, 132). Die Rekonstruktion von Orientierungsschemata ermöglicht einen Zugang „zu jenem Handeln, welches an normierten und institutionalisierten Erwartungsmustern und Wissensbeständen orientiert ist“ (Bohnsack

⁶ Die Erhebung von Überzeugungen mittels Zustimmung bzw. Ablehnung von dekontextualisierten ‚Überzeugungslisten‘ erscheint problematisch: „[...] belief inventories cannot encompass the myriad of contexts under which specific beliefs become attitudes or values that give fruition to intention and behavior“ (Pajares 1992, 327). Und auch das direkte Erfragen von Überzeugungen wirft methodologische Probleme auf: „teachers do not have the language to articulate what they believe, nor do they share the same language as the researchers“ (Fives/Buehl 2012, 474).

⁷ Ralf Bohnsack führt dies am Beispiel „meine Familie“ aus: Zum einen rekurriert der Begriff „Familie“ als Allgemeinbegriff, d. h. in seiner kommunikativen Bedeutung, auf institutionalisierte Rollenerwartungen. Zum anderen verweist „Familie“ aber auch auf den spezifischen Erfahrungszusammenhang einer Familie, die eine spezifische familiäre Praxis als Orientierungsrahmen teilt (vgl. Bohnsack 2012, 123).

1997, 52). Adäquat ist dieses Modell der Handlungsorientierung demnach nur dort, „wo Gegenstand der Theoriebildung das institutionalisierte und rollenförmige Handeln ist“ (Bohnsack 2012, 121). Die Handlungspraxis unterhalb vom institutionalisierten Handeln entzieht sich also dem Modell.

Das Wissen, das diese soziale Handlungspraxis orientiert, wird von Bohnsack unter der Kategorie *Orientierungsrahmen* gefasst. Dabei knüpft er an Karl Mannheim an, der den Charakter des handlungsleitenden Wissens als eines atheoretischen Wissens aufgezeigt hat (vgl. ebd., 125). Zentral ist in diesem Zusammenhang die Kategorie des konjunktiven Erfahrungsraums. Der konjunktive Erfahrungsraum bezeichnet das selbstverständliche menschliche Miteinander, also den Umstand, dass sich Menschen, die durch einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund verbunden sind, unmittelbar verstehen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 285). Solche gemeinsamen Erlebnisschichtungen, sozial geteilte Erfahrungen, führen zu kollektiven atheoretischen Wissensstrukturen, die als implizite Orientierungen die Handlungspraxis der Menschen wesentlich rahmen. Das atheoretische Wissen wird zum einen als *implizites* Wissen „über die empirische Rekonstruktion von metaphorischen Darstellungen, von Erzählungen und Beschreibungen der Handlungspraktiken durch die Akteure, also über die Rekonstruktion ihrer eigenen *mentalen* Bilder [Hervorhebung im Original]“ (Bohnsack 2012, 125) analysiert. Zum anderen wird es als *inkorporiertes* Wissen „auf dem Wege der direkten Beobachtung der Performanz von Interaktionen und Gesprächen [...]“ (ebd., 126) zugänglich.

Für die dokumentarische Auswertung von z. B. Interviewäußerungen gilt vor diesem Hintergrund die methodologische Leitdifferenz von kommunikativ-immanentem und konjunktiv-dokumentarischem Sinngehalt (vgl. Bohnsack 2014, 65). Die *formulierende Interpretation* rekonstruiert zunächst den thematischen Äußerungsgehalt und die darin enthaltenden Eigenheiten und Normorientierungen. Die *reflektierende Interpretation* konzentriert sich hingegen darauf, zu ermitteln, wie die Themen behandelt werden und was dieser Modus über die Kommunikationsteilnehmenden und deren implizite Orientierungen aussagt. In der Auseinandersetzung mit den thematisierten Orientierungsschemata dokumentieren sich folglich Orientierungsrahmen.⁸ Die Interpretation erfolgt zirkelhaft zwischen Einzelelement und Ganzem und kontrastiv zu anderen Fällen, wodurch homologe Sinnstrukturen rekonstruiert werden (vgl. ebd., 137 f.). In der *sinngenetischen Typenbildung* werden kontrastierende Orientierungen, die sich bei der Bearbeitung einer thematisch ähnlichen Stelle in verschiedenen Fällen dokumentieren, als Ausprägungen einer Basistypik abstrahiert und damit vom Einzelfall und dessen spezifischer Besonderheit abgelöst (vgl. Nohl 2013, 85; Scherf 2013, 78). Die *soziogenetische Typenbildung* fragt sodann, mit welchen sozialen Zusammenhängen (z. B. Generation, Milieu, Geschlecht) die sinngenetisch typisierten Orientierungen in Verbindung stehen. Diese sind von Interesse, um die Genese der Orientierungen zu rekonstruieren (vgl. Bohnsack 2014, 143).

3.2 | Ähnlichkeiten zwischen den Konstrukten *Überzeugungen* und *Orientierungen*

Inwiefern bestehen nun Analogien zwischen den skizzierten Konstrukten von Überzeugungen und Orientierungen, die es nahelegen, Überzeugungen mittels der dokumentarischen Methode zu rekonstruieren? Um dieser Frage nachzugehen, wird nachfolgend die Modellierung von Lehrerüberzeugungen (siehe 2) vor dem Horizont der entwickelten theoretischen Überlegungen zu Orientierungen (siehe 3.1) betrachtet.

Lehrerüberzeugungen wurden als domänenspezifische „educational beliefs about“ (Pajares 1992, 316) bestimmt, wohingegen Orientierungen, in der skizzierten Modellierung von Ralf Bohnsack, die soziale, alltägliche Handlungspraxis von Menschen geschlechts-, milieu- oder generationsspezifisch rahmen. Doch durch die Ausdifferenzierung des Forschungsfelds sind (im Rahmen der dokumentarischen Organisations- und Evaluationsforschung) mitt-

⁸ Dabei gilt: „Die Orientierungsschemata gewinnen immer nur vermittelt über das handlungsleitende atheoretische Wissen, also innerhalb des Orientierungsrahmens, ihre handlungspraktische Relevanz [...]“ (Bohnsack 2012, 128).

lerweile auch die Orientierungen von Expertinnen und Experten Gegenstand dokumentarischer Erkenntnisbemühungen, wodurch der *professionsspezifische* Erfahrungsraum in den Mittelpunkt des Interesses rückt (vgl. Bohnsack 2010; Mensching/Vogd 2013; Nohl/Radvan 2010). Solche Orientierungen entstehen vergleichbar mit Lehrerüberzeugungen in einer organisatorisch gerahmten Handlungspraxis, über die sie zugleich Aufschluss geben.⁹

Orientierungen werden im methodologisch-theoretischen Denkraum der Wissenssoziologie als kollektive Orientierungsschemata oder Orientierungsrahmen gefasst. Das Erleben eines Individuums ist demnach primordial, d. h. vorgeordnet, kollektiv (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 285). Lehrerüberzeugungen hingegen werden sowohl individuell als auch kollektiv modelliert, was auch mit der Zusammenführung von psychologischen und sozialwissenschaftlichen Ansätzen zusammenhängt: Einerseits werden Überzeugungen als mentale Strukturen aufgefasst, die subjektiv repräsentiert sind. Andererseits werden sie dabei durchaus kollektiver Natur erachtet, weil sie aus geteilten Erfahrungen im organisatorisch gerahmten Handlungsfeld erwachsen. Auch in diesem Zusammenhang weisen die Konstrukte von Überzeugungen und Orientierungen Verbindungslinien auf: Zum einen werden in der dokumentarischen Forschungspraxis mittlerweile individuelle Orientierungen rekonstruiert, indem entsprechende Anpassungen vorgenommen werden (vgl. z. B. Helsper et al. 2013, Scherf 2013):

Das „Individuelle“ einer Vorstellung bezieht sich auf die Informantengruppe und benennt, dass in *dieser Gruppe* der dargestellte Gedanke sowie das zugrundeliegende Erleben *nicht kollektiv* geteilt vorliegt. Dass das Kollektive dem Subjektiven primordial ist, wird damit nicht in Frage gestellt. Jene individuellen Wissensbestände können in anderen Gruppen, die andere Erfahrungsräume teilen, nämlich durchaus kollektiv sein [Hervorhebung im Original]. (Scherf 2013, 66)

Zum anderen gilt es die oben skizzierte Unterscheidung von inkorporiertem und implizitem Wissen ernst zu nehmen: Während inkorporiertes Wissen Praktiken eingeschrieben ist und Forschende über deren „(Ab-)Bilder empirisch-methodisch“ Zugang erhalten, ist implizites Wissen „im Medium des Textes [zugänglich], für welches mentale Bilder, also Metaphern, von zentraler Bedeutung sind“ (Bohnsack 2012, 126). Die Metaphern, die von Befragten geäußert werden, gelten ihrerseits auch in der qualitativen Überzeugungsforschung als zentrale Indikatoren eines vorreflexiven Sinns (vgl. Fives/Buehl 2012, 474). Vor diesem Hintergrund lässt sich also annehmen, dass beide Zugriffe auf einer ähnlichen Repräsentationsvorstellung beruhen.

Von Lehrerüberzeugungen wie Orientierungen wird schließlich angenommen, dass sie gleichermaßen explizit und implizit vorliegen können. Im Hinblick auf Überzeugungen wurde ihr Regelcharakter festgehalten, der sowohl formale Regeln als auch alltägliche Handlungs- und Deutungsmuster umfassen kann. Je stärker Überzeugungen in alltägliche Routinen verwoben sind, desto wahrscheinlicher ist, dass sie impliziter Gestalt sind (vgl. Reusser/Pauli 2014, 646). Darin weist das Konstrukt der impliziten Überzeugungen eine große Nähe zur Modellierung des impliziten Wissens auf: Dieses wird als *regelmäßiges* Sinnmuster betrachtet, das in (Sprach-)Handlungen eingelassen und selbstverständlicher Bezugspunkt ist (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 195). Das Konstrukt der expliziten Überzeugungen ähnelt nun seinerseits dem der *regelmäßigen* Orientierungsschemata, worunter Eigentheorien der Akteure sowie institutionalisierte Normen gefasst werden. Mit der Impliztheit geht bei Überzeugungen und Orientierungen gemeinhin ein positiver Befund zur handlungspraktischen Relevanz einher. Allerdings wird unter fachdidaktischen Gesichtspunkten auch vermutet, dass im professionellen Denken und Handeln von Lehrkräften neben impliziten Deutungs- bzw. Handlungsmustern auch auf explizierbares Wissen, Eigentheorien und u. U. institutionalisierte Normen zurückgegriffen wird (vgl. Ballis et al. 2014, 94 ff.; Scherf 2013; Schmidt i. E.; Wieser 2008). Explizite Lehrerüberzeugungen, die das Organisationsfeld Schule, diesbezüglich

⁹ In einer Evaluationsstudie von Bergmüller und Asbrand zur Unterrichtsentwicklung werden beispielsweise geteilte Vorstellungen über die Schüler und Schülerinnen, die Einschätzung der Unterrichtsinteraktionen und das professionelle Selbstbild betrachtet (vgl. Bergmüller/Asbrand 2010, 103). Vergleicht man diese nun mit den in Abschnitt 2 aufgeführten Gegenstandsbereichen von Lehrerüberzeugungen, liegt eine Konvergenz von Orientierungen und Überzeugungen nahe.

che Rollen und Ablaufmuster betreffen, können vor diesem Hintergrund möglicherweise auch handlungsrelevant ausfallen.

Die hier knapp skizzierten Ähnlichkeiten und Schnittstellen zwischen den Konstrukten Überzeugungen und Orientierungen lassen die dokumentarische Methode also als ein angemessenes Verfahren zur Rekonstruktion von Lehrerüberzeugungen erscheinen.

3.3 | Schritte der dokumentarischen Rekonstruktion von Überzeugungen

Die Schritte des angepassten dokumentarischen Auswertungsverfahrens bei der Auswertung von Interviewdaten sollen nun im Folgenden am Beispiel von LiMet-L dargestellt werden (siehe Abb. 1).

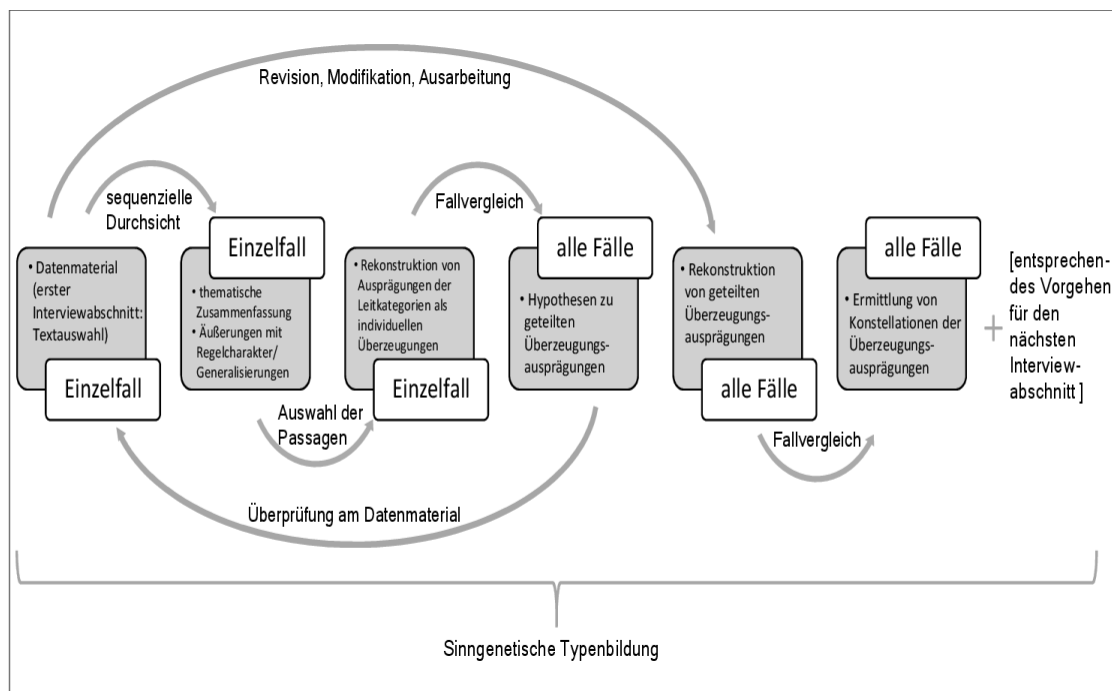


Abb. 1: Rekonstruktion von Überzeugungen anhand der dokumentarischen Methode

In der *formulierenden Interpretation* eines Einzelfalles wird ein transkribierter Interviewteil – in diesem Beispiel ein Interviewabschnitt, in dem sich die befragte Lehrperson zu einem vorgegebenen Textkorpus äußert (siehe 4.1) – sequenziell mit Blick auf mehr oder weniger markante Themenwechsel durchgesehen, wodurch die thematische Gliederung des Textes nachgezeichnet wird (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 287). Die thematische Zusammenfassung der Ober- bzw. Unterthemen erfolgt in ganzen Sätzen in der ersten Spalte einer fallbezogenen Tabelle (siehe Abb. 2), inklusive wörtlicher Zitation von Äußerungen, die den Kern des immanenten Sinngelhalts treffend wiedergeben (vgl. Nohl 2013, 70).

Zeilenangaben	Formulierende Interpretation (OT=Oberthema; UT bzw. UUT= Unterthema bzw. weitere Untergliederung)	Fallkontrastive Beobachtungen, Vermutungen zu impl. Überzeugungen	Äußerungen mit expl. Regelcharakter (expl. Überzeugungen)
Z. 1-7		Das Interview wird eingeleitet mit den Fragen nach dem ausgewählten Text und den Beweggründen für die Textauswahl.	
Z. 8-118	OT <i>Feuerwege</i> ist „kunstvoll durchgearbeitet“ und evoziert ein „großes Bild“, das Herrn Ahrend beeindruckt und für Schüler durchschaubar ist.		
Z. 8-14	UT Text löst „Bilder“ in Herrn Ahrend aus. Das Gedicht ist ein „sehr bildkräftiger Text“. Leitend für den Lyrikunterricht von Herrn Ahrend ist „immer“ die Frage, „was macht der Text mit uns als Lesern“. Auch wenn sicher andere Zugänge bestehen, schaut Herr Ahrend zunächst, welche „Bilder“ der Text „in mir auslöst“.		Leitend für den Lyrikunterricht von Ahr ist „immer“ die Frage, „was macht der Text mit uns als Lesern“. Ahr schaut zunächst, welche „Bilder“ der Text in ihm „auslöst“.

Abb. 2: Tabellarische Darstellung der formulierenden Interpretation

In der zweiten Spalte werden erste fallkontrastive Beobachtungen sowie Vermutungen zu sich möglicherweise dokumentierenden impliziten Überzeugungen festgehalten. Äußerungen mit explizitem Regelcharakter bzw. Generalisierungen werden gesondert in einer dritten Spalte erfasst, da angenommen wird, dass sie auf explizite Überzeugungen verweisen (sprachliche Indikatoren: „halt“, „einfach“, „ja“, „immer“, „man“).

Die Auswahl der Passagen, die in der *reflektierenden Interpretation* bearbeitet werden sollen, erfolgt im Wesentlichen, indem für die Forschungsfrage relevante Textstellen identifiziert werden (vgl. Bohnsack 2014, 34). In LiMet-L wird die Auswahl mithilfe deduktiver Leitkategorien konkretisiert, die aus dem Forschungsstand zu Lehrerüberzeugungen abgeleitet sind: (A) schülerbezogene Lehrerüberzeugungen, (B) (unterrichts-)gegenstandsbezogene, (C) fachbezogene und (D) professionsbezogene Selbstwahrnehmung (vgl. Fives/Buehl 2012, 472; Reusser/Pauli 2014, 650 f.). Den Leitkategorien werden sowohl Äußerungen mit explizitem Regelcharakter zugeordnet als auch solche Äußerungen, von denen angenommen wird, dass sie eine implizite Überzeugung dokumentieren. Die Zuordnung basiert auf mehrheitlich impliziten und tentativen Hypothesen zu möglichen Ausprägungen der Leitkategorien, die erst im folgenden Schritt systematisiert und überprüft werden.

<p>Leitkategorie D: Überzeugungen zur eigenen Person bzw. zum eigenen professionellen Selbst</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ausprägung: Lehrperson handelt nicht nur als Lehrer, sondern auch als Leser im Unterricht. <ul style="list-style-type: none"> o LP schaut zunächst, welche „Bilder“ der Text „in mir auslöst“ (Ahrend 8-14) und wählt dann „aus der Perspektive des Lehrers“, d.h. mit Blick auf die konkrete Klasse, einen Text aus (Ahrend 14-24). o Der Gesamteindruck des Gedichts hat LP als „erwachsenen Leser“ „angesprochen“ und die Verbindung der „beiden Welten“ hat LP „beeindruckt“ (Ahrend 38-62). o Lehrperson „persönlich“ hat das „aufgemachte Bild“ in <i>Trauriger Tag</i> und die „Form, in die es gepresst wurde“ „nicht so zugesagt“, daher würde er auch nicht sagen, „das wäre was für eine neunte Klasse“ (Ahrend 298-301). - [...]

Abb. 3: Einzelfallspezifische Rekonstruktion der Überzeugungen

Für den nächsten Interpretationsschritt innerhalb der reflektierenden Interpretation wird ein fallspezifisches Dokument angelegt, in dem die jeweiligen Ausprägungen zu den Leitkategorien als Überzeugungen kontextbezogen rekonstruiert werden (siehe Abb. 3). Leitfrage für diesen Schritt ist in Anlehnung an Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, 289), welches Prinzip die Grundlage der konkreten Äußerung sein kann – dabei wird die Frage zunächst sehr konkret beantwortet. Zum einen werden *mehrere homologe* Äußerungen (nicht zu verwechseln mit homologen Sinnstrukturen) gebündelt, die auf einen gemeinsamen implizit regelhaften Sinngehalt verweisen, und als fallspezifische Ausprägung der Leitkategorie rekonstruiert. Dabei können ggf. auch Äußerungen mit explizitem Regelcharakter einer Ausprägung zugeordnet werden (siehe in Abb. 3 durch Kursivierung markiert).¹⁰ Zum anderen werden hierbei auch *einzelne* Äußerungen als explizite Überzeugungen in Form von Ausprägungen einer Leitkategorie rekonstruiert; allerdings nur, wenn sie einen deutlich generalisierenden Tenor aufweisen. Eine Äußerung kann mehrfach zugeordnet werden, d. h. Schlussfolgerungen zu verschiedenen Leitkategorie-Ausprägungen zulassen, beispielsweise zum Schülerbild und zur professionsbezogenen Selbstwahrnehmung. Zu begründen ist diese Mehrfachzuordnung auch mit dem systemhaften Zusammenhang von Überzeugungen (siehe 2, III).

Mit dem Folgeschritt nimmt die reflektierende Interpretation eine fallvergleichende Perspektive ein, um geteilte Überzeugungsausprägungen sowie Kontraste in der Gemeinsamkeit zu ermitteln. Die rekonstruierten Einzelfall-Ausprägungen werden kontrastiert, indem anhand der Leitkategorien (A), (B), (C), (D) Alternativen in der Behandlung des Themas dagegegenghalten werden. Auf diese Weise wird deutlich, welche der einzelfallspezifischen Überzeugungsausprägungen womöglich als *geteilt* vorliegend gelten können. Durch die Ablösung vom Einzelfall werden die Ausprägungen in diesem Zusammenhang von der fallspezifischen Besonderheit abstrahiert. Um die vorläufig festgehaltenen Hypothesen bezüglich geteilter Ausprägungen zu fundieren, zu revidieren oder auszubauen, wird nun nochmals das Datenmaterial herangezogen.

In der fallvergleichenden Perspektive werden unter Umständen auch signifikante fallübergreifende Zusammenhänge zwischen Überzeugungsausprägungen identifiziert. Diese rekonstruierten Konstellationen gelten als Hinweise auf *Überzeugungssysteme* (siehe 4.3). Dabei handelt es sich nicht um einen mit der sinngenetischen Typenbildung vergleichbaren Schritt, weil die darin typisierten Komponenten auch in anderen Interviewabschnitten (beispielsweise zur Unterrichtsplanung) nachgewiesen werden müssen. Möglicherweise liefern die Konstellationen allerdings erste Hinweise auf jene Typiken.¹¹

4 | Erste Ergebnisse aus LiMet-L: Zum Zusammenspiel domänenspezifischer Überzeugungsausprägungen von Literaturlehrenden

4.1 | Erhebungsverfahren, Fall- und Materialauswahl

Zur Rekonstruktion von Lehrerüberzeugungen wurde in LiMet-L das problemzentrierte Experteninterview als Erhebungsverfahren gewählt (vgl. ausführlich Lessing-Sattari et al. 2017, 109 ff.; Meuser/Nagel 2009, 37 f.). Die Auswahl der interviewten Lehrerinnen und Lehrer

¹⁰ Der generalisierende Tenor kommt in der Äußerungssequenz deutlich zum Ausdruck: „also- (1.0) es is ein sehr <<blättern>bildkräftiger text. das heißt also: ich versuche ja lyrik auch so zu unterrichten ((atmet ein)) dass- ich immer frage was macht der text mit uns als lesern. ((I: hm_hm,)) also- es gibt ja sicherlich viele verschiedene l=didaktiken, wie man mit lyrik jetzt äh umgeht, ((atmet ein)) aber- ich schau mir erstmal den text an un wie ich mich dazu verhalte und was er in MIR auslöst. konkret also hier äh:m BILDER“ (Ahr/Gym/9.Kl., 8-14).

¹¹ Inwiefern eine soziogenetische Typenbildung erfolgen kann, ist bislang noch nicht geklärt. Möglicherweise lassen sich aber sinngenetisch typisierte Überzeugungen mit sozialen Zusammenhängen bzw. gesellschaftlichen Dimensionen in Beziehung setzen, z. B. mit signifikante Schulartenunterschieden zwischen gymnasialem und sekundarschulischem Erfahrungsraum oder Ost-West-Bezügen.

(N=16) erfolgte anhand einer „theoretisch inspirierten Suchstrategie“ (Nohl/Radvan 2010, 169) mit der Absicht, u. U. auch Aussagen zu möglichen Determinanten der Überzeugungsausprägungen treffen zu können: Es wurden jeweils acht Lehrpersonen aus Sachsen und Niedersachsen ausgewählt, die zum Erhebungszeitpunkt in der sechsten oder neunten Klasse Deutsch an Gymnasien und Sekundarschulen unterrichtet haben (vgl. Lessing-Sattari et al. 2017, 109; siehe Abb. 4).

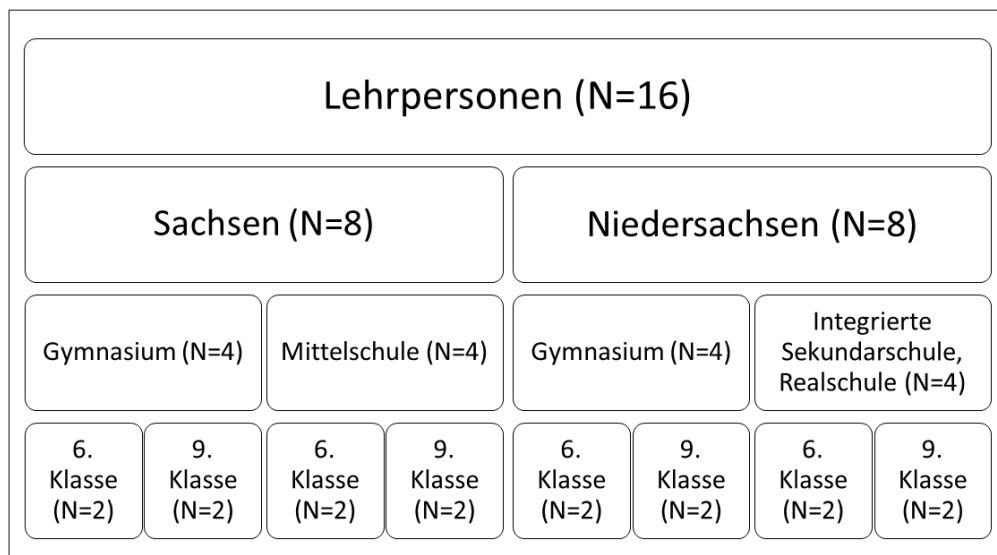


Abb. 4: Stichprobe LiMet-L

Die Problemzentrierung des Experteninterviews wurde in LiMet-L u. a. über die Simulation einer Entscheidungssituation (Gegenstandsauswahl) und eine gegenstandsbezogene Planungsskizze konkretisiert (vgl. ebd., 110 f.): Zur Vorbereitung des Interviews haben die Lehrpersonen drei metaphorisch geprägte Gedichte (*Feuerwohle jeder Hügel* von Georg Britting, *Zirkuskind* von Rose Ausländer und *Trauriger Tag* von Sarah Kirsch) gekoppelt an den Auftrag erhalten, eines davon für den Unterricht in ihrer sechsten oder neunten Klasse auszuwählen und eine Unterrichtsplanung in der jeweils gewohnten Form zu skizzieren.¹² Im ersten Abschnitt des Experteninterviews legen die Lehrerinnen und Lehrer Gründe ihrer Textauswahl und potenzielle Schwierigkeiten dar, die sie bei der Auseinandersetzung mit dem gewählten Gedicht erwarten.¹³ Die diesbezüglichen mehrheitlich argumentativen Interviewäußerungen der Lehrpersonen wurden mittels des skizzierten modifizierten dokumentarischen Vorgehens ausgewertet (siehe 3.3) und sind Gegenstand der nachfolgenden Rekonstruktion von domänenspezifischen Überzeugungsausprägungen zur Ausrichtung des literarischen Lesens, Schülerbildern und professionsbezogener Selbstwahrnehmung (siehe 4.2) sowie der Beobachtung von auffälligen Konstellationen (siehe 4.3).¹⁴

¹² Den Lehrpersonen wurden folgende Informationen zur Vorbereitung des Interviews übermittelt: a) Wählen Sie einen der drei Texte für den Literaturunterricht in Ihrer 6./9. Klasse aus. Der Umgang mit lyrischen Texten, die durch Metaphorik geprägt sind, sollte dabei im Zentrum des geplanten Unterrichts stehen. Ob Sie in der geplanten Stunde näher auf die Definition des Phänomens „Metapher“ eingehen, können Sie frei entscheiden. b) Notieren Sie, warum Sie gerade diesen Text wählen würden und warum Sie die anderen beiden Texte nicht (vorrangig) einsetzen würden. c) Überlegen Sie, worauf Sie im Unterricht bei der Behandlung dieses Textes einen besonderen Schwerpunkt legen würden. d) Notieren Sie, welche Schwierigkeiten Sie bei der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit dem Text erwarten würden. e) Notieren Sie auch schon Ideen für die unterrichtliche Umsetzung (z. B. eine Planungsskizze, Arbeitsschritte etc.). Bringen Sie diese Aufzeichnungen bitte zum Interview mit.

¹³ Die Leitfragen des Interviewabschnitts „Textauswahl“ in LiMet-L lauten: Warum haben Sie gerade diesen Text ausgewählt? Warum haben Sie die anderen Texte nicht gewählt bzw. zurückgestellt? Wo sehen Sie für Ihre Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten bei der Erschließung des Textes?

¹⁴ Die Skepsis, mit der argumentativen Textsorten im dokumentarisch methodologischen Diskurs begegnet wird, wird in LiMet-L nicht geteilt. Die Bedenken beziehen sich darauf, dass sich in Argumentationen die interviewte Person nicht in den Rahmen ihrer eigenen Erfahrungen verstrickt, sondern sich vor allem an der Kommunikationssituation orientiert (vgl. Nohl 2013, 43). Da aber zum einen die Orientierungsschemata von Interesse sind und zum anderen angenommen wird, dass Schlussregeln in Argumentationen auf Überzeugungen verweisen (siehe 2, V), werden auch argumentative

4.2 | Rekonstruktion der domänenspezifischen Ausprägungen von Lehrerüberzeugungen zur Ausrichtung des literarischen Lesens, Schülerbildern und professionsbezogener Selbstwahrnehmung

Im ersten Teil des problemzentrierten Experteninterviews, in dem sich die Lehrpersonen mit der Textauswahl auseinandersetzen, dokumentieren sich im Kern Überzeugungen zu den Leitkategorien (B) „Ausrichtung des literarischen Lesens“, (A) „Schülerbilder“ und (D) „professionsbezogene Selbstwahrnehmung“. Diese Kategorien wurden zum einen deduktiv aus den zentralen Gegenstandsbereichen von Lehrerüberzeugungen abgeleitet (siehe 2, 1; vgl. Reusser/Pauli 2014, 650 f.) und dabei domänenspezifisch angepasst. Zum anderen liegen sie auch systematisch nahe: Indem sich die Lehrpersonen mit potenziellen Unterrichtsgegenständen auseinandersetzen, ergibt sich die Frage, wie die Befragten in Bezug auf diesen literarischen Gegenstand, den unterrichtlichen Umgang, die Schüler- und die eigene Lehrerrolle konzipieren.

Ausprägungen von Überzeugungen zur Ausrichtung des literarischen Lesens

In den bislang ausgewerteten Interviewauszügen zur Textauswahl (N=13) lassen sich im Wesentlichen drei geteilte Überzeugungsausprägungen zur Ausrichtung des literarischen Lesens im Literaturunterricht rekonstruieren. Diese sollen im Folgenden mittels einer Matrix von Iris Winkler (2015b) bestimmt werden, die verschiedene literarische Rezeptionshaltungen spezifiziert (siehe Abb. 5). Winkler zufolge können Rezeptionshaltungen nicht nur auf einem Nähe-Distanz-Kontinuum variieren, sondern auch bezüglich ihres Text- und Leserkontextes (vgl. Winkler 2015b, 160). Aus der Kombination des Kontinuums mit den Variablen Text- und Leserkontext ergeben sich fünf charakteristische, allerdings nicht als statisch aufzufassende Rezeptionshaltungen (siehe Abb. 5, Ziffer 1 bis 5; vgl. ebd., 160 f.).¹⁵

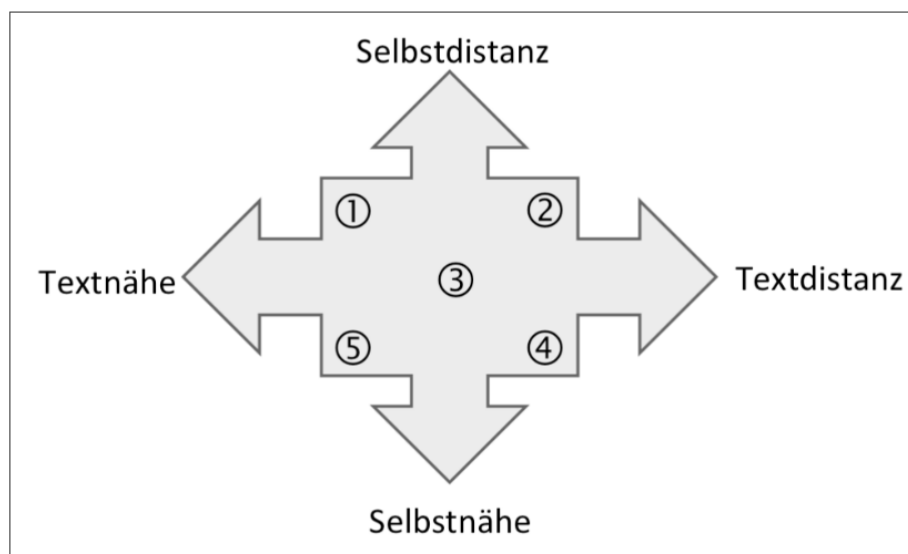


Abb. 5: Text und Leser-Ich als Bezugspunkte von Nähe und Distanz (vgl. Winkler 2015b, 160)

Äußerungen als angemessene Datengrundlage der dokumentarischen Interpretation betrachtet (vgl. Lessing-Sattari et al. 2017, 112).

¹⁵ Als textnah und selbstfern (Rezeptionshaltung 1) fasst Iris Winkler beispielsweise die „Perspektivübernahme und mitfühlende Empathie mit einer literarischen Figur [auf] – verstanden als Bereitschaft, sich in diese hinein zu versetzen“ (Winkler 2015b, 160). Sie impliziert eine Distanzierung des Lesers zu sich selbst. Als text- und selbstfern (Rezeptionshaltung 2) bezeichnet Winkler den sogenannten „verwissenschaftlichte[n] Literaturunterricht“ (ebd.). Rezeptionshaltung 3 kennzeichnet ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Selbstnähe und -distanz sowie Textnähe und -distanz (vgl. ebd.). Diese konvergiert mit der aktuellen literaturdidaktischen Norm, der zufolge subjektive Involviertheit und genaue Textwahrnehmung miteinander ins Spiel zu bringen sind (vgl. Spinner 2006, 8). Textfern und selbstnah ist eine Rezeptionshaltung für Iris Winkler dann, wenn ein Leser im Text nur die Bestätigung dessen sucht, was er bereits kennt (Rezeptionshaltung 4; vgl. Winkler 2015b, 160). Und die ‚Verschmelzung‘ des Lesers mit einer Figur lässt sich schließlich als text- und selbstnah bezeichnen (Rezeptionshaltung 5, vgl. ebd., 161).

Ein Großteil der Fälle (N=7) lässt die Tendenz der Lehrpersonen erkennen, literarisches Lesen im Literaturunterricht zwischen *Selbstnähe* und Textnähe oder Textdistanz zu konkretisieren (siehe Ziffer 4 bis 5 in Abb. 5).¹⁶ Mit der ausgeprägten Selbstnähe geht ein subjektiverer Begriff von Literaturverstehen einher, der den literarischen Text als Folie potenzieller Schülerinnen- und Schülererfahrungen begreift (vgl. Pieper 2017, 71) und unter Umständen wie im folgenden Beispiel auf ein ‚Verschmelzen‘ mit dem lyrischen Ich zielt (vgl. Winkler 2015b, 161):

also ich finde schon schön hier an diesem gedicht dass es eben in der ich form geschrieben ist ((l:hm_hm)) das heißt die schüler- wenn sie sich mit diesen bildern auseinandersetzen sich selbst in diese rolle hineinversetzen, ((l:ja_a,)) das hat mir auch von anfang an gut gefallen dass sie SELBER damit auch gemeint sind oder gemeint sein KÖNNTEN (Lang/Gym/6.Kl., 70-74)¹⁷

Bei der Diskussion der Textauswahl verweisen die Lehrpersonen darauf, dass ihre Schülerinnen und Schüler das vom Text entworfene Bild „selber sehen“ (Fel/IGS/9.Kl., 104-122) bzw. es sich „vorstellen“ (Fel/IGS/9.Kl., 47-57), „eigene Bilder entwickeln“ (Noa/RS/6.Kl., 120-128), einen „persönlichen Zugang“ zum Text finden (Cas/MS/9.Kl., 125-137) oder auch ein „Gefühl“ für den Text bekommen sollen (Bos/Gym/6.Kl., 99-118). In der Konzentration der Lehrkräfte auf die hier exemplarisch benannten mentalen Handlungen dokumentiert sich ihre Ausrichtung an einer subjektiv geprägten Rezeptionshaltung.

In diesem Zusammenhang lässt sich eine Untergruppe identifizieren (N=2): Zwei Lehrpersonen nehmen in ihren Äußerungen nämlich weniger auf literaturspezifische *mentale* Handlungen im Sinne einer Tiefenstruktur des Lernens Bezug als vielmehr auf *unterrichtliche* Praktiken im Sinne einer Oberflächenstruktur des Unterrichts. Die Lehrkräfte konzentrieren ihre Überlegungen zur Textauswahl also darauf, ob ein Text den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, „kreativ [zu] schreiben“, Gedichte „vor[zu]tragen“, zu Texten „bilder [zu] malen“ (Ost/MS/6.Kl., 43-74) oder „im anschluss [...] dann auch selbstständig ein geDICHT [zu] schreiben“ (Mel/IGS/6.Kl., 80-87) und nicht auf zugrundeliegende mentale Handlungen.

Die zweite geteilte Ausprägung von Lehrerüberzeugungen zum literarischen Lesen im Literaturunterricht (N=4) kennzeichnet demgegenüber eine Tendenz zur *Selbstdistanz* des Schüler-Lesers gepaart mit Textnähe oder Textdistanz (siehe Ziffer 1 bis 2).¹⁸ Die Lehrpersonen, deren Interviewäußerungen diese Überzeugungsausprägung zum Ausdruck bringen, beziehen sich auf literarische Verstehenshandlungen, wie Metaphern „ausdeuten“ (Krü/Gym/6.Kl., 28-43, 73-92), Verse „entschlüsseln“ und Sprachbilder „übersetzen“ (Jäg/MS/6.Kl., 106-123, 124-151). Literarisches Lesen folgt in dieser selbstdistanzierten Ausprägung einem objektivierenden Begriff von Literaturverstehen, in dem der literarische Text als Ausdrucksmedium einer gesellschaftlichen oder biografischen Situation betrachtet wird (vgl. ebd., 69).¹⁹ Auch in diesem Zusammenhang kann eine Untergruppe ermittelt werden (N=2), deren zugehörige Lehrpersonen auf „Metaphern raussuchen“ (Esch/RS/9.Kl., 7-12), Stilmittel „herausarbeiten“ oder ein „Parallelgedicht schreiben“ (Dor/Gym/9.Kl., 82-102, 103-119) verweisen, und damit kommunikativ eher auf Unterrichtspraktiken als auf mentale bzw. Verstehenshandlungen Bezug nehmen.

¹⁶ Die Ausrichtung des literarischen Lesens ist in dieser Ausprägung durch eine deutliche Leser-Selbstnähe gekennzeichnet. Ob sie jeweils eher mit einer Textnähe oder Textferne zusammenfällt, geht aus dem Datenmaterial nicht immer eindeutig hervor. Beispielsweise ist unklar ob die „eigenen Bilder“, die die Schülerinnen und Schüler bei Herrn Noack „entwickeln“ sollen (Noa/RS/6.Kl., 120-128), von Textnähe oder Textferne zeugen. Signifikant scheint im Datenmaterial allerdings der Kontrast von Selbstnähe und Selbstferne zu sein (siehe nachfolgende Ausprägung).

¹⁷ Die Zeilenangaben beziehen sich immer auf die Sequenz bzw. das in der formulierenden Interpretation identifizierte Unterthema, in das die zitierte Äußerung kontextuell eingebunden ist.

¹⁸ Auch im Falle dieser Ausprägungen lässt sich lediglich die Leser-Selbstdistanz in der Ausrichtung des literarischen Lesens feststellen und nicht, inwiefern es beispielsweise beim „ausdeuten“ (Krü/Gym/6.Kl., 28-43) von Metaphern um eine eher textnahe oder textferne Handlung handelt.

¹⁹ Dementsprechendes unterrichtliches Ziel im Umgang mit dem gewählten Gedicht *Trauriger Tag* ist bei einer Lehrperson beispielsweise, sich in die „GRIMMige stimmung [...] rein[zu]finden“ (Jäg/MS/6.Kl., 21-43), womit nicht nur die Textstimmung, sondern auch die der „schriftstellerin“ gemeint ist (44-56): „was kö=wie könnt_es der- der äh autorin möglicherweise gegangen sein. ((l:hm_hm)) was könnte sie gedacht haben. Oder was könnte SIE für sorgen machen=gehabt haben“ (73-81). Während Perspektivübernahme als textnah und selbstfern betrachtet werden kann, weil sie „mithin sehr wohl eine gewisse Distanzierung [impliziert], nämlich des Lesers von sich selbst“ (Winkler 2015b, 160), ist die oben beispielhaft aufgeführte Tendenz zur ‚Verschmelzung‘ mit dem lyrischen Ich durch eine Verbindung von Text- und Selbstnähe gekennzeichnet (vgl. ebd.).

Die dritte Ausprägung dokumentiert sich lediglich in zwei Fällen (N=2) und entwirft eine vergleichsweise komplexe Vorstellung von literarischem Lesen, in der *subjektive Involviertheit und genaue Textwahrnehmung verbunden* sind (siehe Ziffer 3). Die Lehrpersonen fächern in ihren Überlegungen verschiedene literaturbezogene mentale Handlungen auf, die auf eine intensive, auch subjektbezogene Auseinandersetzung mit dem Text schließen lassen: einen „zugang zum text [...] finden“, die Situation „erschließen“, Schwierigkeiten durch „längeres nachdenken“ überwinden und literarische Verdichtung „genießen“ (Hof/Gym/9.Kl., 16-31, 39-46, 234-277, 314-328) oder „eigene erlebnisse anbinden“, die Situation „vergegenwärtigen“, „scheinbar unvereinbare sachen“ zusammenbringen und würdigen, dass ein Gedicht „kunstvoll durchgearbeitet“ ist (Ahr/Gym/9.Kl., 86-97, 186-206, 138-148, 74-82). Im Zusammenspiel lassen diese mentalen Handlungen auf eine Überzeugungsausprägung schließen, in der persönliches Angesprochensein mit reflexiver Distanz in Beziehung gesetzt ist (vgl. Winkler 2015b, 159).

Bilder von Schülerinnen und Schülern im Literaturunterricht

Im Hinblick auf die schülerbezogenen Lehrerüberzeugungen können in den bisher ausgewerteten Interviewauszügen zwei geteilte Ausprägungen festgestellt werden. Die erste Ausprägung kennzeichnet eine tendenziell *potenzialorientierte Konstruktion der Lernenden* (N=5). Die Lehrpersonen, deren Interviewäußerungen dieses Schülerbild dokumentieren, teilen eine optimistische Sicht auf die literaturspezifischen Entwicklungspotenziale ihrer Schülerinnen und Schüler. Typische Verstehensprobleme von Lernenden im Umgang mit literarischen Texten werden z. B. darauf zurückgeführt, dass hilfreiche Umgangsweisen nicht „zeitig“ im Unterricht „eingeübt“ wurden (Jäg/MS/6.Kl., 124-151), oder dass ein Text aufgrund seiner Abstraktheit die Schülerinnen und Schüler im aktuellen Entwicklungsstadium noch überfordert und erst „später“ behandelt werden sollte (Hof/Gym/9.Kl., 16-13, 39-46). Außerdem schreiben die Lehrpersonen den Lernenden Ressourcen zu, mit denen diese zum Gelingen des literaturbezogenen unterrichtlichen Arbeitsbündnisses beitragen. Eine Lehrerin beschreibt am Beispiel von Wortneuschöpfungen das kreative Potenzial der Lernenden (Lang/Gym/6.Kl., 105-111), eine andere kontrastiert die eigenen Probleme („ich fand das gedicht zuerst- als ich es zum ersten mal gelesen habe für mich, unheimlich sperrig“, Krü/Gym/6.Kl., 100-118) mit der „offenheit“ und „unbefangen[heit]“ ihrer Schülerinnen und Schüler (119-140).

Die zweite Ausprägung von schülerbezogenen Lehrerüberzeugungen ist durch eine eher *defizitorientierte Konstruktion der Lernenden* (N=8) im Rahmen des Literaturunterrichts gekennzeichnet. Allerdings lassen sich hier zwei Subausprägungen unterscheiden: Auf der einen Seite steht ein Schülerbild (N=2), das den Lernenden ein Desinteresse an Lyrik (Bos/Gym/6.Kl., 99-118) und eine problematische Arbeitshaltung attribuiert:

also wenn die n wort nicht verstehen, (1.5) dann ist das ganz häufig so das hab ich nicht verstanden und damit kann ich das auch nicht lösen [...] das ist wie so_ne innerliche rechtfertigung äh ((l: ach so,)) so nach dem motto (1.0) dann muss ich mich ja da auch nicht weiter drum bemühen, (l: okay hm_hm,)) die sind schon googlefähig ((l: ja_a, ja_a,)) und so was, aber da dann nicht mehr (Noa/RS/6.Kl., 70-77)

Die andere Ausprägung entwirft hingegen ein Bild von vorrangig überforderten Lernenden (N=6): Dieses setzt sich aus Vorstellungen der Lehrkräfte zusammen, dass die Lernenden „berührungsängste“ gegenüber lyrischen Texten haben (Esch/RS/9.Kl., 72-81) und die Auseinandersetzung mit komplexen literarischen Texten „ermüdend“ für die „klientel“ ist (Ostr/MS/6.Kl., 124-134). Andere Lehrpersonen nehmen an, dass ihre Schülerinnen und Schüler angesichts moderner Gedichtformen (Dor/Gym/9.Kl., 50-70) und der Bedeutungsoffenheit von literarischen Texten (Cas/MS/9.Kl., 69-82; Mel/IGS/6.Kl., 88-121) überfordert sind oder ein „eindimensionales denken“ verfolgen, weshalb sie sich immer weniger auf übertragene Bedeutungen „einlassen“ können (Fel/IGS/9.Kl., 168-184).

Im Zusammenhang mit den Schülerbildern fällt auf, dass die Lehrkräfte ihre Überlegungen nicht auf einzelne Schülerinnen oder Schüler, sondern immer auf die Gesamtheit der Klasse bzw. eine weitgehend homogene Gruppe beziehen. Sie rekurren auf „die schüler“ bzw. „meine schüler“ (Jäg/Gym/6.Kl., Hof/Gym/9.Kl., Ahr/Gym/9.Kl., Dor/Gym/9.Kl., Fel/IGS/9.Kl., Esch/RS/9.Kl.), „kinder“ (Bos/Gym/6.Kl., Krü/Gym/6.Kl., Mel/IGS/6.Kl.), „meine

kinder“ (Lang/Gym/6.Kl.), die „klientel“ (Ostr/MS/6.Kl.) oder „den schüler“ (Cas/MS/9.Kl.). Dieser kollektive Referenzpunkt lässt sich mit Rainer Bromme als „collective student“ bezeichnen (Bromme 2005, 31). Die Beobachtung, dass sich Lehrpersonen in der Regel auf den kollektiven Schüler beziehen, erklärt Bromme mit ihrer zentralen Aufgabe, den kooperativen Prozess der Gegenstandskonstitution zu organisieren (vgl. ebd., 37). Diese Aufgabe, betont Bromme, „makes it understandable that problems of students are not remembered as events of their individual learning, but as events of the more or less collaborative development of knowledge within the classroom“ (ebd.). Durch den kognitiven Fokus auf den kollektiven Schüler hat die Lehrperson die Möglichkeit, mit „der Klasse“ umzugehen statt mit fünfundzwanzig Individuen. Diese Informationsreduktion setzt kognitive Ressourcen frei, die nicht verfügbar wären, wenn die Lehrkraft über die Schülerinnen und Schüler als individuelle Lernerinnen und Lerner nachdenken würde (vgl. ebd., 39).

Ausprägungen professionsbezogener Selbstwahrnehmung der Literaturlehrenden

Bezüglich der professionsbezogenen Selbstwahrnehmung, insbesondere der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, lassen sich im ausgewerteten Datenmaterial drei Ausprägungen rekonstruieren. Die erste Ausprägung, die sich durch eine *negative Selbstwirksamkeitsüberzeugung* auszeichnet, kann in nur einem Fall identifiziert werden (N=1). Aus der besonderen Schülerschaft an seiner Realschule resultieren für den betreffenden Lehrer wesentliche Einschränkungen seiner Wirkungsmacht: Zum einen werden selbst „ganz leichte aufgabenstellungen“ nicht verstanden (Noa/RS/6.Kl., 54-66), zum anderen „bemühen“ sich die Schülerinnen und Schüler „aber auch nicht weiter drum“ (67-84) und schließlich „müsste [man] dreimal so viel geduld haben wie wir zeit haben“, zumal das Kerncurriculum „in irgendeinem luftleeren raum“ schwebt (85-91). Aufgrund der Sprach- und Motivationsprobleme seiner Schülerinnen und Schüler sowie der institutionellen Bedingungen sieht sich der Lehrer nicht in der Lage, die spezifischen Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen: Er skizziert ein systemisches Problem, das er außerhalb seiner Einflussmöglichkeiten verortet.

Die zweite geteilte Ausprägung kennzeichnet eine *schwache Selbstwirksamkeitsüberzeugung* im weiteren Sinne (N=3). Die Lehrpersonen, deren Interviews diese Überzeugungsausprägung dokumentieren, betrachten literarisches Verstehen als einen Prozess, der außerhalb ihrer Vermittlungsmöglichkeiten und ihres Wirkungsraums liegt. Sie äußern, dass ihre Schülerinnen und Schüler mit dem Text möglichst „alleine gelassen“ und „gelenkte unterrichtsarbeit“ tunlichst vermieden werden sollte (Cas/MS/9.Kl., 38-49, 83-124). Literarisches Lesen im Unterricht sei nur dann erfolgreich, wenn die Schülerinnen und Schüler das Bild „selber sehen“. Es helfe nicht, wenn man ihnen „den weg weist“, sie ihn aber beim nächsten Mal „wieder nicht finden“ (Fel/IGS/9.Kl., 104-122, 154-167). Als zentrale Lehrtätigkeit erscheint ihnen deshalb die Auswahl eines geeigneten literarischen Unterrichtsgegenstandes, der den Lernenden eine eigenständige Auseinandersetzung ermöglicht.²⁰

Die letzte Ausprägung der professionsbezogenen Selbstwahrnehmung wird von einem Großteil der untersuchten Fälle geteilt (N=9). Bezüglich der Entwicklung von literarischen Kompetenzen und Haltungen betrachten sich die hier gruppierten Lehrpersonen als handlungswirksam. Sie verfügen also vermutlich über eine *starke Selbstwirksamkeitsüberzeugung*, wobei zwei Subausprägungen unterschieden werden können. Die Äußerungen der ersten Unterausprägung richten sich eher an der Tiefenstruktur des Lehrens und Lernen von Facetten literarischen Verstehens, d. h. an mentalen Prozessen aus (N=5). Eine Lehrerin skizziert beispielsweise, wie sie Interpretationsstrategien, Lesarten und literaturbezogene Einsichten „vermittelt“ (Krü/Gym/6.Kl., 73-92, 198-212). Eine andere beschreibt ihre Unterrichtshandeln als „anregen von fantasie“ (Lang/Gym/Kl.6, 75-90, 90-111). Und drei Lehrkräfte verweisen auf einen Zeigemodus, die „demonstratio“ (vgl. Ossner 2013, 46): So „zeigen“ sie den Schülerinnen und Schülern, wie einzelne Verse zu „entschlüsseln“ sind, aber auch, dass bei der Interpretation „ein stückweit geheimnis [...] bleiben“ soll (Jäg/MS/6.Kl., 106-123). Andere Zeigege-

²⁰ Den Kern dieser Ausprägung kennzeichnet also genau genommen weniger eine schwache Selbstwirksamkeit im engeren Sinne als die Überzeugung, dass literarisches Verstehen nicht vermittelbar ist. Damit hängt allerdings auch die Wahrnehmung der eigenen Handlungsmöglichkeiten als begrenzten zusammen.

sten beziehen sich z. B. darauf, dass ein Gedicht „kunstvoll durchgearbeitet ist“ (Ahr/Gym/9.Kl., 74-82) oder, dass eine „text äh übergreifende Interpretation an manchen Stellen die einzige Möglichkeit; die einzige CHANCE ist, um etwas mehr zu verstehen“ (Hof/Gym/9.Kl., 172-194).

Die Äußerungen, die in der zweiten Subausprägung versammelt sind, kennzeichnet eher eine Orientierung an der Oberflächenstruktur des Literaturunterrichts (N=4): Eine Lehrkraft verweist darauf, dass sie „als lehrer [...] den unterricht gestalten“ will und beispielsweise ihre aktuellen Schülerinnen und Schüler „zumindestens so weit [hat]“, dass sich kaum einer „sträubt“, wenn sie sie „zeichnen schreiben [...] [oder] n gruselgedicht schreiben [lässt]“ (Ostr/MS/6.Kl., 164-170, 43-74). Eine andere Lehrperson beschreibt, dass sie den Lernenden „zu tun“ gibt und Arbeitsaufträge „verteilt“ (Esch/RS/9.Kl., 141-151, 165-181). Und eine weitere benennt v. a. konkrete methodische Handlungen, wie mit den Schülerinnen und Schülern „szenisches spiel [zu] machen“ oder sie „selbstständig ein gedicht schreiben [zu] lassen“ (Mel/IGS/9.Kl., 19-30, 80-87). Mit der starken Selbstwirksamkeitsüberzeugung und der Orientierung an der Oberflächenstruktur des Unterrichts scheint hier eine Betrachtung der Lernenden als Empfänger bzw. Objekte des Unterrichtshandelns der wirksamen Lehrperson einherzugehen.

4.3 | Auffällige Konstellationen von Überzeugungsausprägungen

Konstellation 1

Alle Lehrpersonen, bei denen ein potenzialorientiertes Schülerbild rekonstruiert wurde, weisen außerdem eine starke Selbstwirksamkeitsüberzeugung hinsichtlich ihrer Handlungsmöglichkeiten bei der Entwicklung von mentalen literaturbezogenen Fähigkeiten auf (N=5). In ihren Überzeugungen zum literarischen Lesen unterscheiden sie sich allerdings: eine Lehrperson verfügt über einen selbstnahen, subjektivierenden Begriff von Literaturverstehen (Lang/Gym/6.Kl.), zwei andere Lehrkräfte über einen selbstdistanzierten, objektivierenden (Krü/Gym/6.Kl., Jäg/MS/6.Kl.) und zwei weitere Lehrer über eine komplexe Vorstellung, die Subjekt- und Objektorientierung zusammenbringt (Ahr/Gym/9.Kl., Hof/Gym/9.Kl.). Von den anderen Lehrkräften, die sich ebenfalls an einem subjektivierenden oder objektivierenden Begriff von literarischem Lesen orientierten, unterscheiden sich die Lehrerinnen und Lehrer in Konstellation 1 allerdings dahingehend, dass sie sich im Rahmen ihres jeweiligen Konzepts der Ausrichtung literarischen Lesens mit den Lernenden *vergemeinschaften*. Die von ihnen skizzierten mentalen Handlungen im Umgang mit Literatur sind folglich nicht auf die Schülerinnen und Schüler begrenzt, sondern schließen die Lehrpersonen mit ein. Darauf wird so gleich noch einzugehen sein (siehe 5).

Konstellation 2

In der Datenbasis von Fällen mit tendenziell defizitorientiertem Schülerbild lassen sich drei weitere Konstellationen identifizieren (siehe Abb. 6). Diese unterscheiden sich maßgeblich nach der jeweiligen Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Konstellation 2 (N=3) kennzeichnet beispielsweise, dass mit einem Bild von Lernenden als literarisch desinteressiert bzw. überfordert eine eher schwache Selbstwirksamkeitsüberzeugung einhergeht (Bos/Gym/6.Kl., Cas/MS/9.Kl., Fel/IGS/9.Kl.). Diese Lehrpersonen beschäftigen sich damit, wie sie trotz der von ihnen angenommenen Schülerdefizite Literaturunterricht durchführen können. Möglicherweise prüfen sie literarische Texte deshalb auch hinsichtlich ihrer Eignung als Folien potenzieller Schülerinnen- und Schülererfahrung und konzentrieren sich auf einen subjektivierenden Begriff von Literaturverstehen (vgl. Pieper 2017, 71): Durch subjektive Involviertheit sollen die Schülerinnen und Schüler in Interaktion mit dem literarischen Gegenstand gebracht sowie gehalten und mental nicht durch anspruchsvolle, aufwändige Verstehenshandlungen überfordert bzw. abgeschreckt werden.

Konstellation 3

Der Lehrer, der Konstellation 3 repräsentiert (N=1), scheint sich selbst als handlungsohnmächtig im Literaturunterricht zu erleben (Noa/RS/6.Kl.). Zwar verfügt auch er über eine subjektivierende Vorstellung von Literaturverstehen, jedoch sieht er aufgrund des systemischen Problems aus defizitären Schülermerkmalen und institutionellen Hindernissen keinen Raum, diesbezügliche literarische Fähigkeiten zu fördern. Zentraler Gegenstand seiner Unterrichtsbemühungen ist hingegen, „die sprachliche Korrektheit hier einigermaßen auf_n Weg zu bringen ((l: ja_a,)) also ich sag mal schlicht und ergreifend Rechtschreibung Grammatik und so was“ (Noa/RS/6.Kl., 146-176). Der Umgang mit Literatur erscheint vor diesem Hintergrund nicht als integraler Bestandteil des Deutschunterrichts.

Konstellation 4

Die Lehrpersonen, die Konstellation 4 konstituieren (N=4), eint neben der Vorstellung, dass u. a. literarische Bedeutungsoffenheit Schülerinnen und Schüler überfordert, ihre Tendenz zur Konzentration auf die Oberflächenstruktur des Literaturunterrichts. Diese dokumentiert sich sowohl in den Überzeugungen zum literarischen Lesen als auch in der professionsbezogenen Selbstwahrnehmung: Der vertretene subjektivierende Begriff von Literaturverstehen (Ostr/MS/6.Kl., Mel/IGS/6.Kl.) wie auch die objektivierende Ausprägung (Esch/RS/9.Kl., Dor/Gym/9.Kl.) werden in Form von konkreten Praktiken ausgestaltet – beispielsweise als Bildermalen oder Metaphernraussuchen. Das bedeutet nun nicht notwendigerweise, dass die Lehrpersonen lediglich Oberflächenhandlungen zum Ziel haben. Möglich wäre auch, dass sie diese Oberflächenhandlungen im Sinne eines Literaturunterrichts einsetzen, der durchaus auf mentale Handlungen und Einstellungen zielt, ohne dass die Lehrkräfte dies explizit ausführen (oder ausführen könnten). Für eine Orientierung an der unterrichtlichen Oberflächenstruktur spricht allerdings die Beobachtung, dass die Schülerinnen und Schüler in den Äußerungen dieser Lehrpersonen tendenziell als Objekte des Unterrichtsgeschehens und nicht als kognitiv-konstruktive Subjekte modelliert werden (die Schülerinnen und Schüler „so weit haben [...], dass sie sich nicht sträuben“, ihnen „zu tun geben“).

	Konstellation 1	Konstellation 2	Konstellation 3	Konstellation 4
Schülerbild	potenzialorientiert	defizitorientiert	defizitorientiert	defizitorientiert
Professionsbezogene Selbstwahrnehmung	starke Selbstwirksamkeitsüberzeugung: Entwicklung von mentalen literaturbezogenen Fähigkeiten	schwache Selbstwirksamkeitsüberzeugung: Entwicklung von mentalen literaturbezogenen Fähigkeiten	negative Selbstwirksamkeitsüberzeugung: Entwicklung von mentalen literaturbezogenen Fähigkeiten	starke Selbstwirksamkeitsüberzeugung: Entwicklung von <i>literaturunterrichtsbezogenen</i> Fähigkeiten
Überzeugungen zum literarischen Lesen	4)-5) „selbst gemeint sein“ (Lang) 1)-2) „entschlüsseln“ (Jäg, Krü) 3) „eigene Erlebnisse anbinden“, „blockiert sein“, „Schwierigkeiten bemerken“ (Ahr, Hof)	4)-5): „Gefühl für Text entwickeln“, „das Bild selbst sehen“ (Bos, Cas, Fel)	4)-5): „eigene Bilder entwickeln“ (Noa)	4)-5): „Bilder malen“, „kreatives Schreiben“ (Ostr, Mel) 1)-2): „Metaphern raussuchen“, „Parallelgedicht schreiben“
	N=5 Ahr/Gym/9.Kl. Hof/Gym/9.Kl. Krü/Gym/6.Kl. Lang/Gym/6.Kl. Jäg/MS/6.Kl.	N=3 Bos/Gym/6.Kl. Cas/MS/9.Kl. Fel/IGS/9.Kl.	N=1 Noa/RS/6.Kl.	N=4 Ostr/MS/6.Kl. Mel/IGS/6.Kl. Esch/RS/9.Kl. Dor/Gym/9.Kl.

Abb. 6: Auffällige Konstellationen der Überzeugungsausprägungen

Doch was folgt aus den identifizierten Überzeugungskonstellationen und ihren teilweise markanten Unterschieden eigentlich für den Literaturunterricht? Weiterführende Überlegungen

zum Verhältnis von Lehrerüberzeugungen und Literaturunterricht sollen nun abschließend im Hinblick auf die schulische literarische Sozialisation entwickelt werden.

5 | Anstelle eines Fazits – weiterführende Überlegungen: Was folgt aus dem Zusammenspiel der Überzeugungen?

Im Rahmen der Konstruktspezifikation wurde bereits auf das Ergebnis verschiedener Studien hingewiesen, dass sich Überzeugungen zur Schülerrolle und zur professionsbezogenen Selbstwahrnehmung auf die Handlungsnähe von Überzeugungen zum Unterrichtsgegenstand oder zu Lehr-Lern-Prozessen auswirken (siehe 2, VI). Vor diesem Hintergrund lässt sich für die rekonstruierten Überzeugungskonstellationen in LiMet-L die Hypothese bilden, dass sie die Gegenstandskonstitution und die Art und Weise der Adressierung von Schülerinnen und Schüler rahmen und damit mittelbar auf die Anerkennung der Lernenden als Subjekte im Literaturunterricht einwirken, d. h. auf ihre unterrichtliche Subjektivierung bzw. Sozialisation als (Nicht-)Leserinnen und Leser (vgl. Pieper 2017, 65 f.; Reh/Ricken 2012, 42). Möglicherweise lassen die Konstellationen also Annahmen zu den spezifischen *Sozialisationsangeboten* zu, die die Lehrgruppen mit ihrem jeweiligen Literaturunterricht bereiten. Dabei ist anzunehmen, dass die Adressierung der Schülerinnen und Schüler nicht individuell, sondern in Bezug auf das Kollektiv bzw. den kollektiven Schüler erfolgt (vgl. Bromme 2005, siehe auch 4.2).

Überzeugungskonstellation 1 kennzeichnet, dass die betreffenden Lehrpersonen bei ihren Überlegungen zu literarischen Verstehenshandlungen eine Verbindung zwischen dem modellieren, was sie als literarische Expertinnen und Experten tun, und dem, was die Schülerinnen und Schüler zukünftig können werden. Dadurch entwerfen sie ein „wir“ der literarischen Leserschaft: „wir können_s- nich komplett ausdeuten, wir k? aber wir können- wir können uns in die stimmung hineinversetzen“ (Jäg/MS/6.Kl., 106-123), „du kannst hier was verstehen, ähm:- obwohl ich anfangs vielleicht völlig blockiert und öh::- konsterniert vor diesem gedicht sitze“ (Hof/Gym/6.Kl., 234-277), „was macht der text mit uns als lesern“ (Ahr/Gym/9.Kl., 8-14). Mit dieser imaginierten Gemeinschaft, bieten sie den Schülerinnen und Schülern im Voraus Teilhabe am literarischen Diskurs, d. h. Partizipation an ihren jeweiligen Begriffen von Literaturverstehen an (vgl. Pieper 2017, 69). Die Lehrpersonen schaffen so einen Raum, in dem sich die Lernenden literarisch entwickeln können, und erkennen sie als zukünftige literarische Leserinnen und Leser an.

Vergleicht man nun die Lehrperson aus Konstellation 1, bei der eine subjektivierende Vorstellung vom Lesen von Literatur herausgearbeitet wurde (Lang/Gym/6.Kl.), mit den Lehrkräften aus Konstellation 2, die ebenfalls über einen subjektivierenden Begriff von Literaturverstehen verfügen, wird der Einfluss von Schülerbild und Selbstwirksamkeitsüberzeugung auf das literarische Sozialisationsangebot deutlich: Denn während jene Lehrperson die subjektivierende Vorstellung fokussiert, weil sie die Fantasietätigkeit ihrer (jungen) Schülerinnen und Schüler fördern will, fokussieren die Lehrpersonen in Konstellation 2 die subjektive Aneignung von Literatur, um die Lernenden nicht mit anspruchsvollen Texten oder komplexen Verstehenshandlungen zu überfordern. Damit geht vermutlich ein Sozialisationsangebot einher, das vor allem Lesefreude vermitteln will und weniger auf Kompetenzentwicklung als auf eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber Literatur zielt (vgl. Pieper 2011, 89).

Es wurde gezeigt, dass der Lehrer, der Überzeugungskonstellation 3 repräsentiert, angesichts problematischer Rahmenbedingungen und einer als defizitär wahrgenommenen Schülerschaft keine Möglichkeit zur Förderung von literarischen Kompetenzen oder Lesefreude sieht. Mit der schwachen Selbstwirksamkeitsüberzeugung kann ein mutmaßlich schwaches lesebezogenes Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern aus schriftfernen Lebenswelten allerdings ein „fatales Korrespondenzverhältnis“ (ebd., 103) eingehen: Denn rechnet die Lehrperson nicht damit,

durch ihren Unterricht einen kompetenten Umgang der Schüler und Schülerinnen anbahnen und moderieren zu können, führen Schwierigkeiten der Schülerinnen, die sich z. B. in fehlenden Antworten, Provokationen oder sehr zähen Dialogen zeigen, nicht zu einer Überprüfung und Modifikation

der eingesetzten Verfahren, sondern bestätigen die Lehrperson lediglich in ihrer Überzeugung, Lernprozesse angesichts der Unterrichtsbedingungen nicht sinnvoll arrangieren zu können. (ebd., 103 f.)

Aus einer solchen Überzeugungskonstellation resultiert also womöglich ein Sozialisationsangebot, das die Schülerinnen und Schüler als Nicht-Leserinnen und -Leser adressiert.

Mit der Überzeugungskonstellation 4 geht schließlich die Tendenz der Lehrpersonen einher, sich mehr auf adäquate Oberflächenhandlungen bzw. Praktiken im Literaturunterricht als auf Teilaspekte des literarischen Verstehens zu beziehen. Im Zusammenhang mit der Frage nach dem Sozialisationsangebot ist dabei von besonderem Stellenwert, dass die Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler primär in einer spezifischen sozialen Rolle, nämlich als *Objekte* ihres Unterrichtshandelns adressieren.²¹ Ein Sozialisationsangebot könnte sich in diesem Zusammenhang am Transmissions-Paradigma orientieren, das nicht den Lernenden, sondern der Lehrperson den aktiven Part beimisst (vgl. Blömeke et al. 2008, 227), und sich auf die Enkulturation in Methodenrollen beziehen, die das Schülerverhalten, gleich ob im Lehrervortrag, im gelenkten Unterrichtsgespräch oder in der Produktionsorientierung, transmissiv ausgestalten.

²¹ Dass es sich bei der spezifischen Schülerrolle um eine objektifizierte handelt, legen die Lehreräußerungen nahe, wenn sie darauf verweisen, den Schülerinnen und Schülern „zu tun“ zu geben (Esch/RS/9.Kl., 141-151), sie etwas machen „lassen“, wie z. B. ein Gedicht schreiben (Mel/IGS/9.Kl., 80-87), oder dass sich die Schülerinnen und Schüler nun nicht mehr gegen kreative Arbeitsaufträge „sträuben“ (Ostr/MS/6.Kl., 43-74).

Literatur

- Ashton, Patricia T. (2015): Historical Overview and Theoretical Perspectives of Research on Teachers' Beliefs. In: Fives, Helenrose (Hg.): International Handbook of Research on Teachers' Beliefs. New York, NY: Routledge, S. 31–47.
- Ballis, Anja / Penzold, Michael / Scherf, Daniel / Schieferdecker, Ralf (2014): Die dokumentarische Methode und ihr Potenzial für Forschungen (nicht nur) in der Fachdidaktik Deutsch. In: Didaktik Deutsch 19, H. 37, S. 92–104.
- Bergmüller, Claudia / Asbrand, Barbara (2010): Unterrichtsentwicklung und Lehrerprofessionalität. Dokumentarische Evaluationsforschung im Feld der Lehrerbildung. In: Bohnsack, Ralf / Nentwig-Gesemann, Iris (Hg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, S. 99–116.
- Blömeke, Sigrid / Müller, Christiane / Felbrich, Anja / Kaiser, Gabriele (2008): Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik. In: Blömeke, Sigrid / Kaiser, Gabriele / Lehmann, Rainer (Hg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster: Waxmann, S. 219–243.
- Bohnsack, Ralf (1997): „Orientierungsmuster“. Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. In: Schmidt, Folker (Hg.): Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 49–61.
- Bohnsack, Ralf (2003): Orientierungsmuster. In: Bohnsack, Ralf / Marotzki, Winfried / Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske + Budrich, S. 132–133.
- Bohnsack, Ralf (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In: Schittenhelm, Karin (Hg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 119–153.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf / Nentwig-Gesemann, Iris (2010): Einleitung. Dokumentarische Evaluationsforschung. In: Bohnsack, Ralf / Nentwig-Gesemann, Iris (Hg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, S. 9–20.
- Bromme, Rainer (2005): The „Collective Student“ as the Cognitive Reference Point of Teachers' Thinking about their Students in the Classroom. In: Denicolo, Pam / Kompf, Michael (Hg.): Teacher thinking and professional action. London, New York: Routledge, S. 31–40.
- Buehl, Michelle M. / Beck, Jori S. (2015): The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. In: Fives, Helenrose (Hg.): International Handbook of Research on Teachers' Beliefs. New York, NY: Routledge, S. 66–84.
- Fives, Helenrose / Buehl, Michelle M. (2012): Spring Cleaning for the „Messy“ Construct of Teachers' Beliefs. What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: Harris, Karen R. / Graham, Steve / Urdan, Tim (Hg.): Educational Psychology Handbook. Vol. 2 Individual differences and cultural and contextual factors. Washington, DC: American Psychological Association, S. 471–499.
- Helsper, Werner / Kramer, Rolf-Torsten / Thiersch, Sven (2013): Orientierungsrahmen zwischen Kollektivität und Individualität – ontogenetische und transformationsbezogene Anfragen an die dokumentarische Methode. In: Loos, Peter / Nohl, Arnd-Michael / Przyborski, Aglaja / Schäffer, Burkhard (Hg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 111–140.
- Kagan, Dona M. (1992): Implications of Research on Teacher Belief. In: Educational Psychologist 27, H. 1, S. 65–90.
- Kirchner, Vera (2016): Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zu fachdidaktischen teachers' beliefs in der ökonomischen Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kunze, Ingrid (2004): Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lessing-Sattari, Marie / Pieper, Irene / Strutz, Bianca / Wieser, Dorothee (2017): Zugänge zum Wissen von Literaturlehrenden. Konzeptionelle und methodologische Überlegungen am Beispiel der LiMet-Studie. In: Dawidowski, Christian / Hoffmann, Anna R. / Stolle, Angelika R. (Hg.): Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 101–120.
- Magirius, Marco (2017): Klassenanalysen von Kontextpräferenzen Deutschstudierender beim Interpretieren literarischer Texte mittels pLCA und K-Means. In: Leseräume Ergebnisse 4, S. 1–15.

- Mensching, Anja / Vogd, Werner (2013): Mit der dokumentarischen Methode im Gepäck auf der Suche nach dem Konjunktiven der Organisation. In: Loos, Peter / Nohl, Arnd-Michael / Przyborski, Aglaja / Schäffer, Burkhard (Hg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 320–336.
- Meuser, Michael / Nagel, Ulrike (2009): Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (Hg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35–60.
- Müller, Christiane / Felbrich, Anja / Blömeke, Sigrid (2008): Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Mathematik. In: Blömeke, Sigrid / Kaiser / Gabriele / Lehmann, Rainer (Hg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 247–275.
- Neuweg, Georg Hans (2011): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellung, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, New York: Waxmann, S. 451–477.
- Nohl, Arnd-Michael (2013): Interview und dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis. 4. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael / Radvan, Heike (2010): Experteninterviews in dokumentarischer Interpretation. Zur Evaluation impliziter Wissens- und Handlungsstrukturen in der außerschulischen Jugendpädagogik. In: Bohnsack, Ralf / Nentwig-Gesemann, Iris (Hg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, S. 159–180.
- Ossner, Jakob (2013): Erklären und Zeigen. In: Didaktik Deutsch 18, H. 34, S. 37–51.
- Pajares, M. Frank (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research. Cleaning Up a Messy Construct. In: Review of Educational Research 62, H. 3, S. 307–332.
- Pieper, Irene (2011): Lese- und literarische Sozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Zur literaturbezogenen Kommunikation in der Hauptschule. In: Schneider, Hansjakob (Hg.): Wenn Schriftaneignung (trotzdem) gelingt. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung. Weinheim, München: Juventa, S. 82–106.
- Pieper, Irene (2017): Zur Gegenstandskonstitution im Lese- und Deutschbuch am Beispiel von Goethes „Willkommen und Abschied“. In: Scherf, Daniel (Hg.): Inszenierungen literalen Lernens. Kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 62–78.
- Przyborski, Aglaja / Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4., erweiterte Auflage. München: Oldenbourg.
- Radtke, Frank-Olaf (1996): Wissen und Können. Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Reh, Sabine / Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativen empirischen Erforschung der Subjektivierung. In: Miethe, Ingrid / Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, S. 35–56.
- Reusser, Kurt / Pauli, Christine (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster, New York: Waxmann, S. 642–661.
- Scherf, Daniel (2013): Leseförderung aus Lehrersicht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, Frederike (im Erscheinen): Diagnostik von Lesekompetenz in der Sekundarstufe I. Eine qualitativen empirische Studie zur Entwicklung eines praxisnahen Diagnoseverfahrens [Arbeitstitel]. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 200, S. 6–16.
- Voss, Tamar / Kleickmann, Thilo / Kunter, Mareike / Hachfeld, Anja (2011): Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In: Kunter, Mareike / Baumert, Jürgen / Blum, Werner / Klusmann, Uta / Krauss, Stefan / Neubrand, Michael (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster u. a.: Waxmann, S. 235–257.
- Wieser, Dorothee (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wieser, Dorothee (2012): Die Vermittlung fachlichen Wissens. Praktisches professionelles Wissen und epistemologische Überzeugungen. In: Pieper, Irene / Wieser, Dorothee (Hg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 135–151.
- Wieser, Dorothee (2013): Was macht einen literarischen Experten aus? Epistemologische Konzepte von Schülerinnen und Schülern. In: Rieckmann, Carola / Gahn, Jessica (Hg.): Poesie verstehen – Literatur unterrichten. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 159–178.

- Winkler, Iris (2011): Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winkler, Iris (2015a): Durch die Brille der anderen sehen. Professionsbezogene Überzeugungen im Lehramtsstudium Deutsch. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 62, H. 2, S. 192–208.
- Winkler, Iris (2015b): „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. In: Leseräume 2, S. 155–168.

Dr. Marie Lessing-Sattari

Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften,
Neueste deutsche Literatur und Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
TU Dresden
marie.lessing@tu-dresden.de