

FLORIAN HESSE / IRIS WINKLER

Textauswahl und Auswahlbegründungen von Lehrpersonen beim Einsatz von Ganzschriften im achten Jahrgang am Gymnasium

Abstract

Im Beitrag werden Ergebnisse einer Fragebogenstudie unter $N = 108$ Lehrpersonen vorgestellt, die erforscht, welche Ganzschriften diese im achten Jahrgang einsetzen und aus welchen Gründen sie dies tun. Ebenso wird untersucht, ob sich die Auswahlgründe je nach Kanonisierungsgrad der Texte unterscheiden und ob die Wahl der Texte und die Angabe der Gründe mit der Berufserfahrung der Lehrpersonen zusammenhängen.

1 | Einführung

Ganzschriften – hier verstanden als „einzelne vollständige Texte, die als Einzeldruck vorliegen und deren Rezeption wenigstens mehrere Stunden in Anspruch nimmt“ (Brand 2020, 9) – gelten noch immer als wichtige Bestandteile des Literaturunterrichts. Dies wird insbesondere an den Lehrplänen und Kerncurricula der einzelnen Bundesländer deutlich, die nach wie vor deren Lektüre einfordern. So heißt es bspw. im Thüringer Lehrplan für das Gymnasium im Bereich „Texte rezipieren“ für die Klassenstufen 5 bis 10, dass „Ganzschriften und lyrische Werke aus unterschiedlichen Epochen exemplarisch zu berücksichtigen“ seien (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2019, 67).

Hinsichtlich der konkreten Vorgaben bezüglich der zu lesenden Ganzschriften unterscheiden sich die Bundesländer voneinander. Während einige Bundesländer insbesondere im Bereich der gymnasialen Oberstufe konkrete Ganzschriften mit Blick auf die Abiturprüfung vorgeben¹ und damit zumindest indirekt Einfluss auf schulische Kanones nehmen, beschränken sich andere Bundesländer auf Lektürevorschläge innerhalb eines abgesteckten Rahmens.² In wieder anderen Bundesländern, wie beispielsweise in Thüringen, wird selbst auf solche Vorschläge verzichtet. Wenn also zutrifft, dass „sich werkgebundene Vorgaben im schulischen Kontext zunehmend auflösen“ (Siebenhüner et al. 2019b, 46) bzw. schon aufgelöst haben, gewinnen die tatsächliche Lektüreauswahl für den Literaturunterricht und die Auswahlbegründungen der Lehrpersonen wachsende Relevanz. Dies gilt umso mehr, als davon auszugehen

¹ So z. B. in Hessen, wo in Vorbereitung auf das Abitur 2021 bspw. verpflichtend Eichendorffs *Taugenichts*, Büchners *Woyzeck*, Goethes *Faust I* und weitere Titel gelesen werden mussten (vgl. Hessisches Kultusministerium Abiturerrlass 2021).

² So ist in der achten Jahrgangsstufe in Bayern bspw. ein kinder- und jugendliterarischer Text zu lesen. Die Empfehlungsliste führt dazu über 30 Empfehlungen auf (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2020).

ist, dass sich Ziele des Literaturunterrichts in einem Spannungsfeld zwischen literarischer Bildung einerseits und Schülerorientierung andererseits bewegen (z. B. Winkler 2015; Witte/Sâmihaian 2013).

Der vorliegende Beitrag untersucht am Beispiel des Bundeslandes Thüringen, welche Ganzschriften Lehrpersonen tatsächlich im Unterricht einsetzen und mit welchen Begründungen sie dies tun. In Thüringen existieren seit den 1990er Jahren weder curriculare Titelvorgaben noch offizielle Lektüreempfehlungen. Lehrpersonen verfügen also seit rund 30 Jahren über einen hohen Entscheidungsspielraum bei der Lektüreauswahl. Dieser wird lediglich dahingehend eingeschränkt, als innerhalb von Doppeljahrgangsstufen (Klasse 5/6, 7/8 usw.) bestimmte Textsorten (Novelle, Anekdote usw.) sowie Epochen exemplarisch veranschaulicht werden sollen. Diese Vorgabe wiederum kann, muss aber nicht mit der Lektüre von Ganzschriften erfüllt werden – auch ausgewählte Textauszüge wären denkbar.

Der Fokus auf das Bundesland Thüringen ist abgesehen von vergleichsweise geringen curricularen Vorgaben auch deshalb aufschlussreich, weil vergleichbare Untersuchungen in jüngster Zeit insbesondere die alten Bundesländer oder die deutschsprachige Schweiz adressierten (z. B. TAMoLi; vgl. Siebenhüner et al. 2019b), während die neuen Bundesländer bislang kaum in den Blick gerieten (vgl. in Ansätzen Gattermaier 2003).

Die Basis der vorgestellten Untersuchung bildet eine Fragebogenerhebung unter Thüringer Lehrpersonen, die exemplarisch den gymnasialen Unterricht im achten Jahrgang ins Blickfeld rückt. Wir fokussieren in unserer Studie Gymnasialklassen, da zu erwarten ist, dass hier das gesamte Spektrum möglicher Auswahlgründe für Klassenlektüren am ehesten aufscheinen kann. Bisherige Untersuchungen zeigen nämlich immer wieder, dass bspw. an Hauptschulen (vgl. Gölitzer 2009; Pieper et al. 2004; Bertschi-Kaufmann et al. 2018, 140–143) und Förder-schulen (vgl. Volz 2005; Wiprächtiger-Geppert 2009) an literarischer Bildung orientierte Zielsetzungen meist deutlich hinter „sozial-erzieherische, lesetechnische und wissensvermittelnde Ziele“ (Volz 2016, 232) zurücktreten.

Die 8. Klassenstufe ist für die Fragestellung deshalb interessant, da hier – zumal in Gymnasialklassen – davon auszugehen ist, dass eine vorwiegend schülerorientierte, auf Lesemotivation und Leseförderung zielende Lektüre zunehmend konkurriert mit einer Lektüre, die auf literarische Bildung und die Interpretation ästhetisch eher komplexer Texte zielt (vgl. Witte und Sâmihaian 2013, 18; Hurrelmann 1994, 24).

2 | Forschungsstand

Hinsichtlich der in dieser Studie verfolgten Fragestellungen (s. u., Abschnitt 2.3) waren für uns insbesondere solche bisherigen Forschungen relevant, die sich mit der Textauswahl im Unterricht selbst beschäftigen (Abschnitt 2.1) und/oder der Frage nachgehen, welche Gründe für die Textauswahl bedeutsam sein könnten (Abschnitt 2.2).

2.1 | Welche Texte setzen Lehrpersonen im Unterricht ein?

Die Frage nach dem Texteinsetz im Unterricht berührt das Gebiet der (schulischen) Kanonforschung. Bei einem Kanon handelt es sich um ein durch komplexe Selektionsprozesse entstehendes „Korpus an literarischen Werken und Autorennamen“, das „in einem bestimmten Zeitkontext aufgrund seiner spezifischen Traditionswürdigkeit (ästhetische Qualität, literaturgeschichtliche Exemplarität u. ä.) für bestimmte Kollektive wertgeschätzt und an nachfolgende Generationen weitergegeben wird“ (Schmidt 2016, 132). Unterschieden werden Kanones einerseits nach ihrem Grad an Flexibilität. So umfasst der Kernkanon Werke und Autorennamen, die langlebig sind und einen festen Platz in allen Kanon-Instanzen haben, während der akute oder auch Randkanon leicht veränderbar ist und solche Werke einschließt, die sich „an Zeitkontexte anschmiegen“ (Korte 2012, 64). Andererseits können Kanones auch danach unterschieden werden, ob sie als materialer Kanon in Form von präskriptiven Curricula bzw. Lektürelisten

vorliegen oder ob es sich um „de facto“-Kanones handelt, die beschreiben „what happens in practice through tacit consensus rather than prescription“ (Fleming 2007, 1).

In der DDR bestand in Bezug auf Lesestoffe im Literaturunterricht ein strikter materialer Kanon, der für die einzelnen Jahrgangsstufen nicht nur konkrete Titel vorgab, sondern auch darauf bezogene Unterrichtsziele und Behandlungsschwerpunkte samt der Anzahl der auf den Text zu verwendenden Unterrichtsstunden (vgl. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik 1986). Dass in den Thüringer Lehrplänen ab den 1990er Jahren außer dem Verweis auf vorzustellende Gattungen und Epochen gar keine Textvorgaben mehr gemacht werden, stellte einen massiven Bruch mit den bisherigen Gewohnheiten dar. Dieser Bruch ermöglichte den Lehrpersonen in Abgrenzung zum Bisherigen neue Freiheiten bei der Lektürewahl, lässt sie aber auch ganz ohne äußere Orientierung. Wie sich diese ambivalente Offenheit im realisierten Kanon niedergeschlagen hat (inwieweit bislang materiale Vorgaben in einem „tacit consensus“ [Fleming 2007, 1] still weiter tradiert oder ersetzt wurden), ist kaum untersucht.

Gattermaier (2003) beschäftigte sich in einem Vergleich der Bundesländer Bayern und Sachsen mit der Auswahl von Ganzschriften für den Unterricht im achten Jahrgang. Mittels einer Fragebogenerhebung befragte er 1699 Schüler:innen (vgl. ebd., 36) und 359 Lehrpersonen u. a. zu deren präferierten Lektüren. Die für die vorliegende Studie relevante Lehrpersonenstichprobe setzte sich wiederum aus 140 sächsischen und 219 bayerischen Lehrpersonen zusammen (vgl. ebd., 50). Gattermaier kann zeigen, dass Lehrpersonen beider Bundesländer im achten Jahrgang vor allem „Bücher über Probleme von Jugendlichen“ einsetzen (Rang 1; ca. 52,6% der Lehrpersonen). Ebenfalls beliebt seien Texte der „klassische[n] Literatur“ (Rang 2) sowie „Gedichte/Gedichtbände“ (Rang 3) und „Dramen“ (Rang 4), die jeweils von rund einem Drittel der Befragten genannt werden (vgl. ebd., 323). Allerdings gibt die Studie keinen Aufschluss über konkret im Unterricht eingesetzte Titel.

Weiterführend interessant an Gattermaiers Studie sind die deutlichen Unterschiede, die zwischen den Lehrpersonen der verschiedenen Bundesländer zutage treten. So lesen sächsische Lehrpersonen signifikant mehr Lektüren im Unterricht (vgl. ebd., 316) und greifen zudem auf ein signifikant vielfältigeres Genrepertoire zurück (vgl. ebd., 321) als ihre bayerischen Kolleg:innen. Da insbesondere die Genrevielfalt nicht auf divergierende Lehrplanvorgaben oder die privat präferierten Lektüren der Lehrpersonen zurückgeführt werden könne (in ihrer Freizeit würden die Lehrpersonen beider Bundesländer ähnlich viele Genres lesen), kommt der Autor zu dem Schluss, dass „unterschiedliche Unterrichtstraditionen für diese Diskrepanz in Betracht gezogen werden“ müssen (vgl. ebd., 321). Ob sich damit auch 10 Jahre nach der Wende ein Mythos vom ehemaligen ‚Leseland DDR‘ fortsetze, kann Gattermaier zufolge jedoch allenfalls spekulativ vermutet werden (vgl. ebd., 316 sowie Fußnote 188).

Aktuellere empirische Einblicke in realisierte Kanones liefert die TAMoLi-Studie³ (vgl. Siebenhüner et al. 2019b). In dieser wurden $N = 116$ Lehrpersonen verschiedener Schulformen aus Deutschland (Niedersachsen) und der Schweiz gebeten, ihre Textauswahl für den 8. und 9. Jahrgang mittels eines Online-Tools über mehrere Monate hinweg zu dokumentieren.⁴ Diejenigen 486 dieser Einträge, die literarische Texte bezeichneten, wurden dann 19 genrebezogenen Kategorien (z. B. Comic, Bücher über Musik, Drama) zugeordnet (Mehrfachzuordnungen möglich), die sich an einem erprobten Instrument aus dem IQB-Bildungstrend orientieren.⁵ Im Ergebnis zeigte sich, dass Lehrpersonen vor allem solche Texte präferierten, die politischen oder gesellschaftskritischen Charakter haben (Rang 1; 65% aller Texte), die – ähnlich wie bei Gattermaier (2003) – Probleme von Jugendlichen behandeln (Rang 2; 30% aller Texte) oder die sich als moderne Romane beschreiben lassen (Rang 3; 28% aller Texte).

³ Das Akronym steht für Texte, Aktivitäten und Motivationen im Literaturunterricht der Sekundarstufe I.

⁴ Korrelationsanalysen haben für die Stichprobe gezeigt, dass kaum nennenswerte Unterschiede zwischen Ländern und Schultypen bestehen, sodass diesbezüglich keine weiteren Differenzierungen vorgenommen wurden (vgl. Siebenhüner et al. 2019b, S. 53). Dies heißt jedoch nicht, dass die Texte über die verschiedenen Schulformen hinweg mit ähnlichen Zielstellungen im Unterricht eingesetzt wurden (vgl. Bertschi-Kaufmann et al. 2018, 140–143).

⁵ Die Autor:innen reflektieren in ihren Ausführungen selbstkritisch, dass viele der Kategorien nicht trennscharf sind. An der Kategorisierung wurde aber dennoch festgehalten, um die Validität der Aussagen im Rahmen der Schüler:innenerhebung zu gewährleisten, auf die hier nicht näher eingegangen wird (vgl. Siebenhüner et al. 2019b, S. 61).

Im TAMoLi-Projekt wurden alle Einträge außerdem kriteriengeleitet dahingehend kodiert (dichotom: zutreffend/nicht zutreffend), ob sie dem literarischen Kanon, dem schulischen Kanon oder der intentionalen Kinder- und Jugendliteratur angehören (vgl. Siebenhüner et al. 2019a, 2). Hier zeigte sich, dass gut die Hälfte der Nennungen dem literarischen (47,5%) sowie dem schulischen Kanon (55,6%) zugeordnet werden konnten, während sich nur etwa ein Viertel der Texte als kinder- und jugendliterarisch einstufen ließ (24,5%). Zugleich muss bei letzterem Befund relativierend angemerkt werden, dass der geringe Anteil sich auch aus dem hohen Anteil von nicht eindeutig zuzuordnenden Texten ergibt (22,0%).

Schließlich nahm die Forscher:innengruppe Teilanalysen hinsichtlich der für die vorliegende Studie relevanten Frage vor, welche Bücher die Lehrpersonen „voraussichtlich mit ihrer Klasse im Verlauf des Schuljahres lesen werden“ (vgl. Bertschi-Kaufmann et al. 2018, 144). Unter den häufigsten Titeln, die in der Schweiz genannt wurden ($n = 94$), befanden sich *Die Welle* (M. Rhue), *Tschick* (W. Herrndorf) sowie *Der Besuch der alten Dame* (F. Dürrenmatt). In Deutschland ($n = 41$ Nennungen) gestaltete sich die Liste ähnlich, wobei hier anstelle von Dürrenmatts Drama bevorzugt Schillers *Wilhelm Tell* gelesen wurde. Auch dieser Befund legt die Orientierung an einem Kanon seitens der Lehrpersonen nahe.

2.2 | Welche Gründe spielen bei der Textauswahl eine Rolle?

In Anlehnung an Siebenhüner et al. (2019b, 46) kann zunächst davon ausgegangen werden, dass sich Textauswahlentscheidungen „als Ausdruck der mit dem Literaturunterricht verbundenen Ziele verstehen [lassen].“ In diesem Zusammenhang ist die Untersuchung von Witte und Sâmihaian (2013) hervorzuheben, die auf Basis einer vergleichenden Curriculumanalyse von sechs europäischen Ländern zu vier *Zielparadigmen* von Literaturunterricht gelangen. Das *cultural paradigm* zielt auf literarhistorische Wissensbestände und orientiert sich dabei an einem engen literarischen Kanon. Das *linguistic paradigm* fokussiert demgegenüber auf textanalytische Verfahren, die an ästhetisch gehaltvollen Texten angewendet werden. Die beiden verbleibenden Paradigmen, *social* und *personal growth*, orientieren sich schließlich an aktuelleren und für Schüler:innen mutmaßlich zugänglicheren Texten. Ziel ist es hier, soziale Bewusstheit zu schaffen bzw. die Persönlichkeitsbildung anzuregen. Wie Pieper et al. (2020, 51–55) herausarbeiten, haben sich die vier Paradigmen historisch betrachtet nacheinander entwickelt, liegen aktuell aber vermutlich gleichzeitig und interagierend vor. Zudem könne davon ausgegangen werden, dass sich die ersten zwei Zieldimensionen als eher gegenstands- bzw. an der literarischen Bildung orientiert beschreiben lassen, während die letzten zwei Paradigmen als lernerorientiert charakterisiert werden können (vgl. für eine ähnliche Gegenüberstellung z. B. Steinmetz 2020, 26–29; Winkler 2021). Die im vorherigen Kapitel diskutierten Befunde der TAMoLi-Studie lassen sich in diesem Spannungsfeld verorten und deuten

auf schulische Kanonisierungsprozesse hin, innerhalb derer Texte mit Blick auf ihre entwicklungspsychologische und sozialisatorische Relevanz, ihre (vermutete) Lebensweltnähe und Zugänglichkeit für jugendliche Leserinnen und Leser, aber auch ihre (über-)zeitliche Bedeutsamkeit und ihre Anregungsqualität hinsichtlich textbezogener Kommunikation ausgewählt werden. (Siebenhüner et al. 2019b, 58)

Darauf, dass Auswahlentscheidungen im Spannungsfeld von Text- und Leserorientierung getroffen werden, weisen auch die Ergebnisse der Lehrer:innenstudie des Projekts „Literarisches Verstehen im Umgang mit Metaphorik“ (LiMet-L) hin (Lessing-Sattari 2018). In dieser wurden problemzentrierte Experteninterviews mit insgesamt 16 Lehrpersonen durchgeführt, wobei das simulierte Problem darin bestand, dass sich die Lehrpersonen für eines von drei Gedichten entscheiden und ihre Textauswahl begründen sollten (ebd., 11). Mit Blick auf die Ausrichtung des literarischen Lesens konnte Lessing-Sattari mittels dokumentarischer Analysen rekonstruieren, dass einige Lehrpersonen auf Selbstnähe⁶ bei der Textlektüre setzen. Mit dieser geht „ein

⁶ Die Begriffe Selbstnähe und (im Folgenden) Selbstdistanz orientieren sich an einer Konzeption von Winkler (2015).

subjektiverer Begriff von Literaturverstehen einher, der den literarischen Text als Folie potenzieller Schülerinnen- und Schülererfahrungen begreift“ (ebd., 13). Demgegenüber äußern andere Lehrpersonen Auswahlbegründungen, die eher auf eine erwünschte Selbstdistanz bei der Lektüre schließen lassen. Diese ist geprägt von „einem objektivierenden Begriff von Literaturverstehen, in dem der literarische Text als Ausdrucksmedium einer gesellschaftlichen oder biografischen Situation betrachtet wird“ (ebd.).

Neben zielbezogenen Erwägungen ist davon auszugehen, dass auch *curriculare Vorgaben* bei der Entscheidung über den Einsatz von Ganzschriften eine mehr oder weniger ausgeprägte Rolle spielen (vgl. dazu ausführlich Korte 2012, 70 f.). Wie eingangs bereits erwähnt wurde, gibt der Thüringer Lehrplan keinerlei konkrete Titel vor. Dennoch wird die Auswahl durch die Setzung eingeschränkt, dass die verhandelten Ganzschriften bestimmte Epochen veranschaulichen sollen (siehe oben). Zudem werden durch Genrevorgaben (z. B. die Lektüre von Novellen im 7. oder 8. Schuljahr) ebenfalls Einschränkungen getroffen (vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2019, 42), die sich in der Lektüreauswahl niederschlagen können.

Auf einer basaleren Ebene sind zudem *pragmatische Gründe* für die Wahl von Ganzschriften anzunehmen, wie etwa deren Bestand als Klassensatz, Länge oder Preis. Auch die Verfügbarkeit von zusätzlichen Materialien (z. B. Lehrerhandreichungen, Arbeitshefte), die mitunter auch vorgefertigte und gut bewältigbare Aufgabenstellungen für die konkrete Unterrichtssituationen bereitstellen, kann im Sinne eines „Verstärkereffekt[s]“ (Korte 2012, 71) schulische Auswahlentscheidungen beeinflussen (vgl. Bertschi-Kaufmann et al. 2018, 142 f.).

Schließlich kann davon ausgegangen werden, dass das *persönliche Interesse der Lehrperson* bei der Lektüreauswahl eine nicht unerhebliche Rolle spielt. In TAMoLi hat die eigene Begeisterung der Lehrpersonen für Texte neben den Interessen der Schüler:innen als Auswahlgrund die höchste Zustimmung erfahren (vgl. Bertschi-Kaufmann et al. 2018, 142 f.; für Lehramtsstudierende vgl. Pieper und Winkler 2010, 81). So liegt es nahe, dass Lehrpersonen unter der Vielzahl möglicher Texte vor allem solche wählen, die sie selbst ansprechend finden.

Bisher empirisch wenig erforscht, aber grundsätzlich als Einflussfaktor auf Textauswahlentscheidungen denkbar, ist die *Berufserfahrung* der Lehrpersonen. Hypothesen können dabei in unterschiedliche Richtungen formuliert werden. So kann einerseits angenommen werden, dass Berufseinsteigende als „change agents“ (Fullan 1993) fungieren, sich also bewusst von den eigenen Schullektüren distanzieren und neue oder andere literarische Texte einsetzen als diejenigen, die in der eigenen Schulzeit gelesen wurden. Wahrscheinlicher ist unter Rückgriff auf die Expertiseforschung jedoch, dass Lehrpersonen zunächst mit dem ‚Überleben‘ im Klassenzimmer beschäftigt sind („survival stage“, vgl. Fuller und Bown 1975) und in ihrem Unterricht eher regelgeleitet handeln: „The behavior of the novice is usually rational, relatively inflexible, and tends to conform to whatever rules and procedures he or she was told to follow“ (Berliner 2004, 206). Mit Blick auf Textauswahlentscheidungen bedeutet dieser Umstand, dass Berufseinsteigende zunächst vermutlich eher auf bewährte bzw. kanonische Texte zurückgreifen. Dies legt auch eine Studie von Wieser (2008, 117) unter Referendar:innen nahe, in der die Autorin auf Basis von Interviews herausarbeitet, dass sich „selbst bei denjenigen, die sehr vehement die Prinzipien der Kanonisierung kritisierten [...], [zeigte], dass sie trotz allem davon ausgehen, dass der Literaturunterricht die Aufgabe habe, die literarische Tradition zu vermitteln.“

2.3 | Fragestellungen

Ausgehend vom eben dargestellten Forschungsstand gehen wir vier übergeordneten Fragestellungen nach, von denen sich zwei mittels deskriptiv- und zwei mittels inferenzstatistischer Auswertungsverfahren beantworten lassen. Auf deskriptiver Ebene lauten die Fragen:

- 1 | Welche Ganzschriften setzen Thüringer Lehrkräfte aktuell in ihrem Unterricht im achten Gymnasialjahrgang ein? Inwiefern lassen sich also für ein ostdeutsches Bundesland, in dem seit den 90er Jahren keine curricularen titelbezogenen Vorgaben und Empfehlungen für die Lektüreauswahl mehr bestehen, bisherige Forschungsergebnisse aus anderen (Bundes-)Ländern reproduzieren oder differenzieren?
- 2 | Welche Gründe führen die Thüringer Lehrpersonen schwerpunktmäßig für die Wahl von Ganzschriften im achten Gymnasialjahrgang an?

Auf inferenzstatistischer Ebene möchten wir folgenden Fragen nachgehen:

- 3 | Inwiefern bestehen signifikante Zusammenhänge zwischen den Auswahlbegründungen und dem Kanonisierungsgrad der Texte (kanonische Texte vs. nicht-kanonische Texte)?
- 4 | Inwiefern bestehen signifikante Zusammenhänge zwischen der Berufserfahrung der Lehrpersonen (unerfahrene vs. erfahrene Lehrpersonen) und den Auswahlbegründungen sowie dem Kanonisierungsgrad der Texte?

Hinsichtlich der dritten Fragestellung gehen wir von der Hypothese aus, dass kanonische Texte (zum Begriffsverständnis s. u., Tabelle 3) eher mit Auswahlgründen zusammenhängen, die auf Aspekte literarischer Bildung zielen, während neuere, nicht-kanonische Texte vorwiegend mit schülerorientierten Zielsetzungen ausgewählt werden. Ebenso nehmen wir an, dass die Auswahl kanonischer Texte häufiger mit curricularen Vorschriften begründet wird als die Auswahl nicht-kanonischer Texte. Hinsichtlich des lehrerseitigen Interesses erwarten wir keine Zusammenhänge, da sich dieses auf kanonische wie nicht-kanonische Texte gleichermaßen richten kann.

Mit Blick auf die vierte Fragestellung nehmen wir an, dass zwischen berufserfahrenen und unerfahrenen Lehrpersonen keine Unterschiede in der Angabe von Gründen bestehen. Wenn dies zutrifft, liegt die Vermutung nahe, dass sich Kanones im Schatten unkonkreter curricularer Vorgaben still tradieren. Wie auch Fleming gehen wir davon aus, dass „[t]eachers sometimes hear about texts that genuinely engage pupils through their formal and informal networks, and these become the accepted texts for study“ (Fleming 2007, 3). Dies gilt für unerfahrene Lehrpersonen umso mehr, als sie – wie oben beschrieben – aus Gründen der Komplexitätsreduktion zu Beginn der Berufslaufbahn dazu neigen, sich eher an (traditionell oder in der konkreten Erfahrung von Kolleg:innen) bewährten Konzepten zu orientieren.

3 | Methode

3.1 | Stichprobe

Für die Teilnahme an der Umfrage konnten im Zeitraum von Februar bis März 2021 insgesamt $N = 108$ Thüringer Lehrpersonen gewonnen werden. Die Probandengewinnung erfolgte dabei mittels E-Mail-basierter Anschreiben, die einerseits über das Jenaer Deutschdidaktik-Netzwerk *aLumniD*⁷ verschickt wurden, an dem ca. 30 engagierte Deutschlehrpersonen aus ganz Thüringen aktiv partizipieren. Andererseits wurden zusätzlich über das Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung alle Schulleitungen von Thüringer Gymnasien und Gesamt- bzw. Gemeinschaftsschulen kontaktiert (ca. 100 Schulen). Abgesehen von einer Steigerung der Teilnehmendenzahl sollte durch diesen Schritt bewirkt werden, dass sich nicht nur besonders universitätsnahe und

⁷ Vgl. dazu auch die Informationen auf der Website der Fachdidaktik Deutsch an der Universität Jena (2021).

interessierte Deutschlehrpersonen, sondern eine möglichst breite Gruppe von Deutschlehrer:innen an der Befragung beteiligt. Da die Bearbeitung des Fragebogens anonym erfolgte und unklar ist, inwiefern die Schulleitungen die Einladung zur Befragung tatsächlich an die Fachkolleg:innen weitergeleitet haben, lässt sich keine genaue Rücklaufquote ermitteln. Geht man jedoch schätzungsweise davon aus, dass von den ca. 4.000 aktuell in Thüringen beschäftigten Gymnasial- bzw. Gemeinschaftsschullehrpersonen⁸ jede:r fünfte Deutsch unterrichtet (also ca. 800 Lehrpersonen), kann angenommen werden, dass mehr als jede:r zehnte Thüringer Deutschlehrer:in an der Umfrage teilgenommen hat.

Die „Gelegenheitsstichprobe“ (Döring und Bortz 2016, 306) setzte sich aus 94 weiblichen (87%) und 14 männlichen (13%) Lehrpersonen zusammen. Hinsichtlich des Schultyps gaben 82,4% der Befragten an, an einem Gymnasium zu unterrichten. Die übrigen Lehrpersonen unterrichten in Gymnasialklassen an Gemeinschaftsschulen (13%) oder Gesamtschulen (4,6%). Bezüglich der Erfahrung der Lehrpersonen gelang es, eine breite Streuung zu erreichen, die sowohl unerfahrene als auch erfahrene Lehrpersonen abdeckt (vgl. Tabelle 1).

	Berufserfahrung				
	< 5 Jahre	5–10 Jahre	11–20 Jahre	21–30 Jahre	> 30 Jahre
absolut	24	21	9	19	35
relativ	22,2%	19,4%	8,3%	17,6%	32,4%

Tabelle 1: Berufserfahrung der Lehrpersonen

3.2 | Instrument

Um einen möglichst breiten Überblick über Auswahlentscheidungen und -begründungen zu gewinnen, wurde ein Fragebogen eingesetzt. Dieser wurde über ein webbasiertes digitales Befragungstool vorgelegt und bearbeitet. Er forderte einerseits zur Angabe personenbezogener Angaben (Schultyp, Geschlecht, Berufserfahrung), andererseits zur Nennung von bis zu drei Ganzschriften auf. Dabei sollten die Lehrpersonen solche Ganzschriften nennen, die sie in den letzten fünf Jahren im achten Jahrgang eingesetzt haben oder im aktuellen bzw. kommenden Schuljahr einsetzen würden. Für jede Ganzschrift sollten ferner aus einer Liste vorgegebener Begründungen jene angekreuzt werden, die für die Auswahlentscheidung besonders relevant waren (Mehrfachantworten-Format, vgl. Tabelle 2). Die Formulierung der Items orientierte sich dabei am Forschungsstand (vgl. Kap. 2.2) und wurde von drei im Vorfeld unabhängig voneinander befragten Lehrpersonen als gut verständlich und bearbeitbar eingeschätzt.

Wenngleich ein solches Item-basiertes Vorgehen einerseits mit dem Vorteil einhergeht, ein breites Spektrum an Auswahlgründen abfragen zu können, birgt es andererseits durch die zuvor gesetzten Items die Gefahr der Lenkung (vgl. Porst 2011, 53–58). So könnte es sein, dass Teilnehmende für sie bedeutsame Auswahlgründe nicht in der (wenn auch recht ausgiebigen) vorgegebenen Liste wiederfinden. Deshalb erhielten die Lehrpersonen in einem Feld „Sonstiges“ die Möglichkeit, weitere Gründe als Freitext zu formulieren. Dennoch kann das hier gewählte Vorgehen insofern künstliche Ergebnisse produzieren, als die Lehrpersonen möglicherweise erst durch die vorgegebenen Items auf Gründe gestoßen werden, die sie in einem freien Setting von sich aus gar nicht genannt hätten. Diese Limitation muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden und kann methodisch nur durch weiterführende Studien mit einem qualitativen Erhebungs- und Auswertungszugriff reflektiert werden.⁹

⁸ Vgl. Statistisches Informationssystem Bildung Thüringen (2021).

⁹ Gleichwohl ist anzumerken, dass Fragebogenerhebungen mit einem durchweg freien/offenen Antwortformat andere Problemstellen aufweisen, weil sie etwa eine hohe Verbalisierungsfähigkeit und -motivation der Teilnehmenden voraussetzen (vgl. Porst 2011, 54).

Konstrukt	Items
	Ich habe die Ganzschrift gewählt, weil ...
Ziel: Schülerorientierung (personal growth & social paradigm)	... sie an die Interessen meiner Schülerinnen und Schüler anknüpft. ... sie sich zur Förderung der Lesemotivation eignet. ... sie sich zum Erwerb lebensweltlichen Wissens eignet. ... sie sich zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung eignet. ... sie sich zur Förderung der Sozialkompetenz eignet.
Ziel: literarische Bildung (cultural & linguistic paradigm)	... sie zum literarischen Kanon gehört. ... mir bekannt ist, dass sie preisgekrönt ist. ... sie sich zur Förderung literarischer Bildung eignet. ... sie sich zum Erwerb literarischen Wissens eignet. ... sie sich zum Erwerb historischen Wissens eignet.
curriculare Vorgaben	... sie schulinternen Vorgaben oder Absprachen (Stoffverteilungsplan o.ä.) gerecht wird. ... sie die Vorgaben des Lehrplans erfüllt.
pragmatische Gründe	... sie als Klassensatz an meiner Schule vorliegt. ... sie günstig zu erwerben ist. ... ihre Textlänge bewältigbar ist. ... zu der Ganzschrift brauchbare Unterrichtsmaterialien vorliegen. ... man gute Aufgaben dazu stellen kann.
Interesse der Lehrperson	... mich die Ganzschrift selbst anspricht.

Tabelle 2: Übersicht über die Items

3.3 | Operationalisierung des Kanonisierungsgrades der Texte

Bereits bei einer ersten Sichtung der Daten war augenfällig, dass sich die von den Lehrpersonen genannten Texte grob in zwei Gruppen unterteilen lassen, und zwar einerseits in schulisch hochgradig kanonisierte Texte und andererseits in neuere Texte (meist aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur), die (noch) nicht zum schulischen Kanon zählen. Um zu prüfen, inwiefern sich Auswahlgründe bezüglich dieser beiden Gruppen möglicherweise unterscheiden, wurde jeder Text einer der beiden Gruppen zugeordnet. Die Zuordnung erfolgte nach den Kriterien in Tabelle 3, die zum Teil aus der TAMoLi-Studie übernommen bzw. adaptiert wurden (vgl. Siebenhüner et al. 2019a, 2).¹⁰

Mitunter gab es in der Stichprobe Grenzfälle, deren Zuordnung nicht unproblematisch war. So handelt es sich beispielsweise bei Wolfgang Herrndorfs *Tschick* (2008) oder Ursula Poznanskis *Erebos* (2010) einerseits um Romane, zu denen mittlerweile zahlreiche Unterrichtsmaterialien vorliegen und die auch in Lehrplänen empfohlen werden. Andererseits kann zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht klar entschieden werden, ob die Texte lediglich Teil eines akuten bzw. Randkanons oder des Kernkanons sind (vgl. Kap. 2.1). Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Studie entschieden, Texte nur dann als kanonisch einzustufen, wenn diese vor dem Jahr 2000 publiziert worden sind und damit mindestens eine (potenziell) zwei Jahrzehnte lange schulische Tradition aufweisen können, die sich wiederum in den anderen u. g. Kriterien niederschlägt.

¹⁰ Dass wir von der Vorgehensweise im TAMoLi-Projekt abgewichen sind, einen traditionellen Literaturkanon, einen schulischen Literaturkanon und Texte der Kinder- und Jugendliteratur zu unterscheiden, liegt darin begründet, dass es sich dabei nicht um trennscharfe Kategorien handelt (entsprechend wurden in TAMoLi Mehrfachzuordnungen vorgenommen) und insbesondere die Kategorie Kinder- und Jugendliteratur quer zur Frage nach dem Kanonisierungsgrad der Texte liegt. Die von uns vorgenommene Kodierung nimmt demgegenüber ausschließlich den Kanonisierungsgrad in den Blick und stellt kanonischen Texten nicht-kanonische gegenüber. Dass diese aus forschungspragmatischen Gründen notwendige Dichotomisierung nicht unproblematisch ist, wird im Folgenden an einigen Grenzfällen aufgezeigt.

Kanonische Texte	Nicht-kanonische Texte
<p><i>Kriterien:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Text ist Teil von Klassikerinventaren oder wird in einschlägigen Literaturlexika besprochen. • Der Text ist schon für einen langen Zeitraum am Literaturmarkt präsent (Publikation i. d. R. vor dem Jahr 2000). • Zum Text liegt viel Unterrichtsmaterial vor und/oder der Text wird vermehrt in Schulbüchern aufgegriffen. • Der Text wurde vielfältig adaptiert (z. B. Verfilmung, Hörbuch, Graphic Novel, Theaterstück). • Der Text wird in Lehrplänen empfohlen. 	<p><i>Kriterien:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Text ist nicht Teil von Klassikerinventaren oder Lexika. • Es handelt sich i. d. R. um neuere Texte (Publikation nach 2000, meist aber deutlich jünger). • Es liegt kaum Unterrichtsmaterial vor und der Text wird nur selten in Lehrwerken aufgegriffen. • Der Text liegt meist nur in Buchform vor. Adaptationen existieren nur vereinzelt. • Der Text wird nicht in Lehrplänen empfohlen.
<p><i>Ankerbeispiele:</i> <i>Die Welle</i> (Rhue), <i>Die Wolke</i> (Pausewang), <i>Der Schimmelreiter</i> (Storm), <i>Kleider machen Leute</i> (Keller), <i>Das Tagebuch der Anne Frank</i></p>	<p><i>Ankerbeispiele:</i> <i>Schneeriese</i> (Kreller), <i>Die Zeit der Wunder</i> (Bondoux), <i>Lakota Moon</i> (Babendererde)</p>

Tabelle 3: Kriterien zur Bestimmung des Kanonisierungsgrades

3.4 | Operationalisierung der Berufserfahrung der Lehrpersonen

Um die vierte Forschungsfrage zu beantworten, die sich auf die Berufserfahrung der Lehrpersonen bezieht, wurden Lehrpersonen mit höchstens 10 Jahren Berufserfahrung ($n = 45$) kontrastierend mit solchen Lehrpersonen verglichen, die angaben, über mindestens 21 Jahre Berufserfahrung zu verfügen ($n = 54$). Die Gruppe derjenigen Lehrpersonen, die im Fragenbogen angab, zwischen 10 und 20 Jahren Berufserfahrung zu besitzen ($n = 9$), wurde für diese Analysen also nicht berücksichtigt (vgl. Tab. 1, oben).

3.5 | Darstellung und Limitationen der Datenauswertung

Wie bereits oben erläutert, wurden die Lehrkräfte dazu aufgefordert, neben allgemeinen Angaben zur Person (vgl. Kap. 3.1) bis zu drei Ganzschriften zu nennen und zu diesen jeweils Auswahlgründe anzuführen. Dieses Vorgehen impliziert die Annahme, dass Lehrpersonen nicht über ein starres Set von Auswahlkriterien verfügen, das sie an jede beliebige Ganzschrift gleichermaßen anlegen. Vielmehr gehen wir davon aus, dass für die Auswahl unterschiedlicher (Gruppen von) Ganzschriften unterschiedliche Gründe relevant werden können. Folglich entspricht die Anzahl der im Folgenden ausgewerteten Fälle auch nicht der Anzahl der Lehrpersonen, sondern der Anzahl der genannten Ganzschriften bzw. der Anzahl der angeführten Auswahlgründe. Dieses Vorgehen ist einerseits nicht unproblematisch, weil in den Fällen, in denen Lehrpersonen mehr als eine Ganzschrift genannt haben, die jeweiligen Nennungen und Auswahlbegründungen nicht unabhängig voneinander erfolgten. Andererseits wären Verzerrungen auch entstanden, wenn pro Person jeweils nur eine Titelnennung berücksichtigt und die andere(n) ignoriert worden wäre(n). Insofern wurde die partielle Abhängigkeit der Daten in Kauf genommen, was zugleich mit der Notwendigkeit einhergeht, die Ergebnisse insbesondere hinsichtlich der statistischen Aussagekraft mit Vorsicht zu bewerten.

Um die Forschungsfragen auszuwerten, die sich auf die Anzahl der genannten Werke sowie der jeweils angeführten Begründungen bezogen, wurden Häufigkeitsanalysen mit dem Programm SPSS V. 27 (IBM Corp 2020) durchgeführt. Bei den Titelnennungen war es dabei nötig, die Freitexteingaben der Lehrpersonen zunächst händisch zu standardisieren (Kurztitel plus Autor:innenname). Wenn Lehrpersonen lediglich den Autor bzw. die Autorin angegeben haben (z. B. „Rhue“), wurde der Eintrag für die weitere Auswertung nicht berücksichtigt, da in diesen Fällen nicht eindeutig auf ein konkretes Werk geschlossen werden konnte.

Bei den Forschungsfragen, die Zusammenhänge zwischen Auswahlgründen und Kanonisierungsgrad bzw. Berufserfahrung der Lehrpersonen untersuchten, wurden Chi-Quadrat-Tests für nominalskalierte Daten durchgeführt. Die jeweiligen Auswahlgründe wurden dabei entsprechend (siehe Tabelle 2) in SPSS zu sogenannten Mehrfachantworten-Sets gruppiert und gemeinsam ausgewertet (vgl. Janssen und Laatz 2017, 297–310). Dies bedeutet, dass die für den Chi-Quadrat-Test notwendigen Kreuztabellen in den Zeilen mit den Auswahlgründen des jeweiligen Konstrukts und in den Spalten mit dem Kanonisierungsgrad (kanonisch vs. nicht-kanonisch) bzw. mit der Berufserfahrung (nicht-erfahren vs. erfahren) befüllt wurden (vgl. exemplarisch Tabelle 4).

	kanonisch	nicht-kanonisch
Ich habe die Ganzschrift gewählt, weil sie schulinternen Vorgaben oder Absprachen (Stoffverteilungsplan o.ä.) gerecht wird.		
Ich habe die Ganzschrift gewählt, weil sie die Vorgaben des Lehrplans erfüllt.		

Tabelle 4: Beispiel für eine Kreuztabelle (curriculare Vorgaben x Kanonisierungsgrad)

Die Gruppierung der Items zu übergeordneten Mehrfachantworten-Sets konnte aufgrund des nominalen Skalenniveaus der Daten lediglich theoriebasiert auf Basis des Forschungsstandes (vgl. Kap. 2.2) erfolgen. Inwiefern die jeweiligen Items tatsächlich das angenommene Konstrukt reliabel abbilden, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden und ist somit bei der Interpretation der Daten limitierend zu berücksichtigen.

Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass die durchgeführten Chi-Quadrat-Tests in hohem Maße abhängig von der vorliegenden Fallzahl sind (vgl. Kuckartz et al. 2013, 97). Dieser Hinweis gilt für die vorliegende Untersuchung in besonderem Maße, da – wie oben erwähnt – die zugrundeliegende Fallzahl des Tests dadurch gesteigert wurde, dass mehrere Ganzschriften pro Lehrperson und wiederum mehrere Auswahlbegründungen pro Ganzschrift angeführt wurden. Entsprechend wird in der Literatur empfohlen, nicht bloß danach zu fragen, *ob* ein Zusammenhang zwischen den jeweiligen Konstrukten besteht, sondern auch, *wie stark* dieser Zusammenhang ausfällt (vgl. Backhaus et al. 2016, 370). Gängige Maße für eine solche Effektstärke beim Chi-Quadrat-Test sind der Phi-Koeffizient und Cramers V, die immer dann in eins fallen, wenn – wie in der vorliegenden Studie – in der Kreuztabelle mindestens eine Variable binär kodiert ist (vgl. ebd., 371). Erreicht die Effektstärke Werte von $<0,3$, ist von keinem bzw. einem allenfalls geringfügig bedeutsamen Effekt auszugehen, während bei einer Effektstärke ab $0,3$ bzw. $0,5$ von einem mittleren bzw. starken Effekt gesprochen werden kann (vgl. Kuckartz et al. 2013, 98).

4 | Ergebnisse

4.1 | Forschungsfrage 1: Welche Texte werden genannt?

Zunächst interessierte die Frage, welche Texte sich unter den insgesamt $N = 213$ Nennungen befinden. In Tabelle 5 wird diese Frage insofern beantwortet, als die zehn am häufigsten genannten Titel in absteigender Häufigkeit dargestellt werden.

Aus rein quantitativer Sicht ist zunächst auffällig, dass bereits die ersten fünf Titel über die Hälfte der Gesamtnennungen ausmachen bzw. die ersten zehn Nennungen knapp zwei Drittel der Gesamtnennungen abdecken. Bei den sonstigen, hier nicht weiter abgedruckten Titeln handelt es sich hingegen überwiegend um Einzelnennungen.

Nr	Titel	Autor*in	n	Prozent	Kumulierte Prozente
1	<i>Kleider machen Leute</i>	Gottfried Keller	31	14,6	14,6
2	<i>Tschick</i>	Wolfgang Herrndorf	28	13,1	27,7
3	<i>Tagebuch</i>	Anne Frank	20	9,4	37,1
4	<i>Der Schimmelreiter</i>	Theodor Storm	16	7,5	44,6
5	<i>Die Wolke</i>	Gudrun Pausewang	12	5,6	50,2
6	<i>Die Welle</i>	Morton Rhue	10	4,7	54,9
7	<i>Wilhelm Tell</i>	Friedrich Schiller	7	3,3	58,2
8	<i>Erebos</i>	Ursula Poznanski	5	2,3	60,6
9	<i>Wie ich zum besten Schlagzeuger der Welt wurde – und warum</i>	Jordan Sonnenblick	4	1,9	62,4
10	<i>Das Schicksal ist ein mieser Verräter</i>	John Green	3	1,4	63,8
	Sonstige		77	36,2	100,00

Tabelle 5: Die am häufigsten genannten Titel

Auf inhaltlicher Ebene wird deutlich, dass im achten Jahrgang – mit Ausnahme von Schillers *Tell* – durchweg epische Texte gelesen werden. Unter diesen befinden sich wiederum sowohl Texte, die ein bestimmtes Genre repräsentieren (z. B. *Kleider machen Leute* und *Schimmelreiter* als Novellen), als auch Texte, die sich im weitesten Sinne der problemorientierten KJL zuordnen lassen (hier wiederum mit unterschiedlichen Schwerpunkten: z. B. atomare Katastrophe bei Pausewang; Krankheit bei Green). Mit Anne Franks *Tagebuch* und Rhues *Welle* setzen sich zwei Texte explizit mit dem Nationalsozialismus auseinander.

Hinsichtlich des Kanonisierungsgrades kann konstatiert werden, dass von den zehn meistgenannten Texten sechs als kanonische, vier als nicht-kanonische Texte eingeordnet werden können. Dieses Verhältnis steht dabei repräsentativ für die gesamte Stichprobe (kanonische Texte: 57,7%; nicht-kanonische Texte: 43,3%).

Die beiden Novellen *Kleider machen Leute* und *Der Schimmelreiter* finden sich bereits im Lehrplan der DDR für die 8. Klasse als vorgegebene Titel, von denen einer zu wählen war (Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik 1986, 12). Anhand des gewählten Textes sollten die Schüler:innen u. a. „auf Besonderheiten der Novelle (dramatische Zuspitzung eines ungewöhnlichen Vorgangs oder Ereignisses, Konzentration auf die Hauptfigur) [...] aufmerksam gemacht“ (ebd., 33) werden.

4.2 | Forschungsfrage 2: Welche Gründe führen Lehrpersonen schwerpunktmäßig an?

Mit Blick auf die Textauswahlgründe zeigt sich, dass die verschiedenen Begründungsebenen eine unterschiedlich starke Rolle spielen, wie auch die deskriptive Darstellung in Tabelle 6 veranschaulicht. In dieser werden sowohl die absoluten als auch die relativen Häufigkeiten berichtet. Letztere beziehen sich einmal darauf, wie viele Lehrpersonen das Item angekreuzt haben (% der Fälle), und einmal darauf, wie groß der Anteil an der Gesamtzahl der Nennungen ist. Da eine Mehrfachauswahl möglich war, liegt der Gesamtprozentwert aller Nennungen bei 819,7%, was zugleich ein Indikator dafür ist, dass die Lehrpersonen ca. acht Gründe pro Lektürenennung angegeben haben.

Hinsichtlich der Zielvorstellungen zeigt sich, dass nahezu allen Items im Bereich der Schülerorientierung in ca. 60% der Fälle zugestimmt wird. Lediglich das Item, das sich auf die Förderung der Lesemotivation bezieht, wird bei weniger als der Hälfte der Fälle als zutreffend erachtet.

Konstrukt	Items Ich habe die Ganzschrift gewählt, weil ...	N	% der Fälle	% der Nennungen
Ziel: Schüler- orientierung	... sie an die Interessen meiner Schülerinnen und Schüler anknüpft.	131	61,5%	7,5%
	... sie sich zur Förderung der Lesemotivation eignet.	100	46,9%	5,7%
	... sie sich zum Erwerb lebensweltlichen Wissens eignet.	129	60,6%	7,4%
	... sie sich zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung eignet.	140	65,7%	8,0%
	... sie sich zur Förderung der Sozialkompetenz eignet.	121	56,8%	6,9%
Ziel: literarische Bildung	... sie zum literarischen Kanon gehört.	45	21,1%	2,6%
	... mir bekannt ist, dass sie preisgekrönt ist.	31	14,6%	1,8%
	... sie sich zur Förderung literarischer Bildung eignet.	94	44,1%	5,4%
	... sie sich zum Erwerb literarischen Wissens eignet.	87	40,8%	5,0%
	... sie sich zum Erwerb historischen Wissens eignet.	76	35,7%	4,4%
curriculare Vorgaben	... sie schulinternen Vorgaben oder Absprachen (Stoffverteilungsplan o. ä.) gerecht wird.	93	43,7%	5,3%
	... sie die Vorgaben des Lehrplans erfüllt.	112	52,6%	6,4%
pragmatische Gründe	... sie als Klassensatz an meiner Schule vorliegt.	49	23,0%	2,8%
	... sie günstig zu erwerben ist.	31	14,6%	1,8%
	... ihre Textlänge bewältigbar ist.	117	54,9%	6,7%
	... zu der Ganzschrift brauchbare Unterrichtsmaterialien vorliegen.	68	31,9%	3,9%
	... man gute Aufgaben dazu stellen kann.	126	59,2%	7,2%
Interesse der Lehrperson	... mich die Ganzschrift selbst anspricht.	111	52,1%	6,4%
Gesamt		1746	819,7%	100%

Tabelle 6: Deskriptive Statistiken zu den Auswahlgründen

Mit Blick auf das Zielparadigma literarische Bildung fallen die Zustimmungswerte deutlich verhaltener aus. So scheinen weder die Zugehörigkeit zum literarischen Kanon noch potenzielle Auszeichnungen und Preise des Werkes entscheidende Auswahlgründe für die meisten Lehrpersonen zu sein. Deutlich mehr Zustimmung – wenn auch nur von rund 40% der Befragten als Grund angegeben – erfahren die Förderung literarischer Bildung und des literarischen Wissens.

Auch hinsichtlich der curricularen Vorgaben werden Abstufungen sichtbar. So gibt gut die Hälfte der Befragten an, die jeweilige Ganzschrift ausgewählt zu haben, um damit Lehrplangvorgaben abzudecken, während nur etwas mehr als 40% schulinterne Vorgaben als auswahlentscheidend erachten.

Pragmatische Gründe scheinen für die Mehrheit der Befragten für die Auswahl von Texten nur dann von Bedeutung zu sein, wenn die Länge der Ganzschrift (54,9%) oder die Verfügbarkeit guter Lernaufgaben berührt wird (59,2%). Der Preis der Ganzschrift, die Verfügbarkeit als Klassensatz sowie das Vorhandensein entsprechender Unterrichtsmaterialien scheint demgegenüber vernachlässigbar.

Mit Blick auf das persönliche Interesse an der Lektüre geben lediglich etwas mehr als die Hälfte der Befragten an, sich von der Ganzschrift angesprochen zu fühlen.

Schließlich ist auch ein Blick auf die sonstigen Gründe aufschlussreich, da in diesem Zusammenhang deutlich wird, dass die vorgegebenen Items nicht alle möglichen Gründe abgedeckt

haben. Als weitere Auswahlgründe wurden von jeweils mindestens zwei Lehrpersonen angegeben:

- | regionaler Bezug,
- | Genderaspekte („weil das Werk auch Jungen anspricht“),
- | Eignung für den fachübergreifenden Unterricht (Fremdsprachen, Naturwissenschaften),
- | Verfügbarkeit von Adaptionen (Hörspiel, Film, Theateraufführung),
- | guter (Erst-)Zugang zu einer Gattung/Textsorte,
- | Eignung für das Einüben grundlegender Analysetechniken (z. B. Figurencharakterisierung).

4.3 | Forschungsfrage 3: Zusammenhang zwischen Auswahlgründen und Kanonisierungsgrad

Für die weitere Auswertung sollte der Frage nachgegangen werden, ob die jeweiligen Begründungen in Zusammenhang mit dem Kanonisierungsgrad der Texte (vgl. Kap. 3.3) stehen. Dabei wurden folgende Hypothesen formuliert:

H1: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen *Schülerorientierung* und dem Kanonisierungsgrad. Die Auswahl von nicht-kanonischen Texten wird häufiger mit Zielen der Schülerorientierung begründet als die Auswahl von kanonischen Texten.

H2: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen *literarischer Bildung* und dem Kanonisierungsgrad. Die Auswahl von kanonischen Texten wird häufiger mit Zielen literarischer Bildung begründet als die Auswahl von nicht-kanonischen Texten.

H3: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen *curricularen Vorgaben* und Kanonisierungsgrad. Die Auswahl kanonischer Texte wird häufiger mit Lehrplanvorgaben begründet als die Auswahl nicht-kanonischer Texte.

H4 + H5: Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen pragmatischen Gründen / dem persönlichen Interesse der Lehrperson und Kanonisierungsgrad. Sowohl für kanonische Texte als auch nicht-kanonische Texte können pragmatische Gründe und das persönliche Interesse gleichermaßen plausible Auswahlgründe darstellen.

Hinsichtlich der ersten Hypothese (H1) zeigte sich in der Kreuztabelle erwartungskonform, dass bei nicht-kanonischen Texten häufiger Items im Bereich der Schülerorientierung ausgewählt werden als bei kanonischen Texten. Dieser Zusammenhang erwies sich im Chi-Quadrat-Test als signifikant ($\chi^2(5) = 56.98, p < .01$) und ist mit einer mittleren Effektstärke von $\varphi = 0.30$ auch praktisch bedeutsam.

Auch die zweite Hypothese (H2) konnte bestätigt werden. So zeigte sich in der Kreuztabelle, dass Gründe aus dem Bereich der literarischen Bildung fast ausschließlich mit kanonischen Texten in Verbindung gebracht wurden. Lediglich das Item „preisgekrönt“ wurde häufiger bei nicht-kanonischen als kanonischen Texten als Begründung herangezogen. Auch dieser Zusammenhang erwies sich im Chi-Quadrat-Test als signifikant ($\chi^2(5) = 68.01, p < .01$) und entspricht mit $\varphi = 0.46$ einem beinahe starken Effekt.

Mit Blick auf die Ausrichtung von Auswahlentscheidungen an curricularen Vorgaben (H3) wurde deutlich, dass sowohl schulinterne als auch lehrplanbezogene Vorgaben häufiger bei kanonischen als bei nicht-kanonischen Texten als Begründung herangezogen werden. Auch hier erwies sich der Zusammenhang als signifikant ($\chi^2(2) = 25.64, p < .01$). Die Effektstärke bewegt sich dabei im unteren mittleren Bereich ($\varphi = 0.35$).

Die letzten beiden Hypothesen, die auf den Zusammenhang zwischen pragmatischen Gründen (H4) bzw. dem persönlichen Interesse der Lehrperson (H5) und den Kanonisierungsgrad der Texte zielen, konnten nicht bestätigt werden, da in beiden Fällen entgegen unserer Erwartungen signifikante Zusammenhänge bestanden (pragmatische Gründe: $\chi^2(5) = 13.93, p < 0.05$; Interesse: $\chi^2(1) = 34.65, p < 0.01$). Allerdings offenbart die Berechnung der Effektstärken, dass nur beim lehrerseitigen Interesse praktische Bedeutsamkeit vorliegt (persönliches

Interesse: $\varphi = 0.40$; pragmatische Gründe: $\varphi = 0.19$). Hier zeigte sich, dass Lehrpersonen bei kanonischen Texten in ca. der Hälfte der Fälle kein persönliches Interesse an den Texten zeigten, während die Lehrpersonen bei nicht-kanonischen Texten den Text fast immer auch selbst ansprechend fanden.

4.4 | Forschungsfrage 4: Abhängigkeit von Gründen und Berufserfahrung

Neben dem Zusammenhang von Auswahlbegründungen und Kanonisierungsgrad sollte auch untersucht werden, ob ein Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung der Lehrpersonen (vgl. Kap. 3.4) und den Auswahlbegründungen bzw. dem Kanonisierungsgrad der Texte besteht. Bei unseren Berechnungen sind wir von der Hypothese ausgegangen, dass kein Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und Titelnennungen bzw. Berufserfahrung und Auswahlgründen besteht, sich also Kanones im Schulkontext still tradieren.

4.4.1 | Zusammenhang Berufserfahrung und Titelnennungen bzw. Kanonisierungsgrad

Um einen ersten Überblick über die Titelauswahl zu erhalten, wurden die Top-10-Lektüreangaben sowohl für erfahrene als auch unerfahrene Lehrpersonen gegenübergestellt (vgl. Tabelle 7).

Nr	Erfahrene Lehrpersonen			Unerfahrene Lehrpersonen		
	Titel	Nennungen	Kumulierte Prozente	Titel	Nennungen	Kumulierte Prozente
1	<i>Kleider</i> , Keller	19	16,2	<i>Tschick</i> , Herrndorf	15	19,7
2	<i>Tagebuch</i> , Anne Frank	14	28,2	<i>Kleider</i> , Keller	10	32,9
3	<i>Schimmelreiter</i> , Storm	11	37,6	<i>Schimmelreiter</i> , Storm	5	39,5
4	<i>Tschick</i> , Herrndorf	11	47,0	<i>Tagebuch</i> , Anne Frank	5	46,1
5	<i>Wolke</i> , Pausewang	7	53,0	<i>Erebos</i> , Poznanski	3	50,0
6	<i>Schlagzeuge</i> , Sonnenblick	4	56,4	<i>Tell</i> , Schiller	3	53,9
7	<i>Welle</i> , Rhue	3	59,0	<i>Welle</i> , Rhue	3	57,9
8	<i>Erebos</i> , Poznanski	2	60,7	<i>Hüter der Erinnerung</i> , Lowry	2	60,5
9	<i>Lauf, Junge, lauf</i> , Orlev	2	62,4	<i>Mieser Verräter</i> , Green	2	63,2
10	<i>Malka Mai</i> , Pressler	2	64,1	<i>Nichts</i> , Teller	2	65,8

Tabelle 7: Top-10-Titelnennungen bei erfahrenen und nicht-erfahrenen Lehrpersonen

Bereits hier wird deutlich, dass sich schon im Bereich der Top-10 große Überschneidungen zwischen den Titelnennungen zeigen (6 von 10 Titeln kommen in beiden Listen vor). Bei den

Unterschieden fällt vor allem auf, dass der Roman *Die Wolke* von Gudrun Pausewang, der bei erfahrenen Lehrpersonen mit 7 Nennungen doch recht häufig zum Einsatz kommt, bei den unerfahrenen gar nicht unter den Top 10 auftaucht.

Über diesen Ersteindruck hinaus war es von Interesse zu prüfen, ob sich erfahrene und unerfahrene Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Präferenz für kanonische bzw. nicht-kanonische Texte unterscheiden. Wie bereits die Gegenüberstellung der zehn meisteingesetzten Titel nahelegt, konnte diese Hypothese mittels Chi-Quadrat-Test jedoch nicht bestätigt werden ($\chi^2(1) = 2,32, p = .128$).

4.4.2 | Zusammenhang Berufserfahrung und Auswahlbegründungen

Unabhängig davon, dass beide Erfahrungsgruppen überwiegend ähnliche Titel für ihren Unterricht wählen, sollte überprüft werden, ob die Berufserfahrung in Zusammenhang mit den Auswahlgründen steht. Auch hier wurde davon ausgegangen, dass sich ein solcher Zusammenhang nicht zeigt, unerfahrene Lehrpersonen also ähnliche Auswahlbegründungen anführen wie erfahrene Lehrpersonen. Zur Prüfung dieser Hypothese wurden erneut Chi-Quadrat-Tests mit Blick auf die jeweiligen Konstrukte durchgeführt und bei auftretender Signifikanz die Effektstärken berechnet. Wie aus Tabelle 8 hervorgeht, ergab sich erwartungskonform überwiegend kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung und den unterschiedlichen Begründungszusammenhängen – und wenn, dann mit einer nur schwachen, praktisch unbedeutenden Effektstärke.

Konstrukt	Chi-Quadrat-Wert	Freiheitsgrade	Signifikanzniveau	Phi-Koeffizient
Schülerorientierung	$\chi^2 = 10,04$	$df = 5$	n. s., $p = .07$	-
literarische Bildung	$\chi^2 = 5,47$	$df = 5$	n. s., $p = .36$	-
curriculare Vorgaben	$\chi^2 = 5,96$	$df = 2$	n. s., $p = .05$	-
pragmatische Gründe	$\chi^2 = 12,55$	$df = 5$	$p < .05$	$\varphi = .19$
Interesse der Lehrperson	$\chi^2 = 0,12$	$df = 1$	n. s., $p = .77$	-

Tabelle 8: Chi-Quadrat-Tests zwischen Begründungszusammenhängen und Berufserfahrung

5 | Diskussion und Ausblick

Zwar sind bei der Gewichtung der vorgestellten Befunde einige methodische Limitationen zu beachten, die bereits diskutiert wurden. Insbesondere sind auf Basis der vorliegenden Gelegenheitsstichprobe keine pauschalen Aussagen über thüringische oder gar ‚ostdeutsche‘ Lehrpersonen möglich. Auch wäre eine weiterführende Untersuchung mit intervallskalierten Daten nötig. Dennoch erlaubt es die vorliegende Studie, bereits bestehende Forschungsbefunde zur Textauswahl im Literaturunterricht zu untersetzen. Ähnlich wie die TAMoLi-Studie weisen auch die vorliegenden Befunde darauf hin, dass Lehrpersonen einerseits kanonische, andererseits neuere, vorwiegend kinder- und jugendliterarische Texte in ihrem Unterricht einsetzen (vgl. Bertschi-Kaufmann et al. 2018, 145). Dabei ist auffällig, dass wenige Texte einen großen Teil der Nennungen ausmachen, die Lehrpersonen also bei ihrer Lektüreauswahl auf ein relativ enges Textkorpus zurückgreifen. Zwar liegt es insbesondere im Fall der Novellen *Der Schimmelreiter* und *Kleider machen Leute* nahe, dass diese gewählt wurden, um die Forderung des Thüringer Lehrplans zu erfüllen, die Textsorte Novelle exemplarisch zu veranschaulichen. Andererseits wäre zu diesem Zweck auch der Einsatz einer Fülle anderer Texte denkbar (begonnen bei Kleists *Erdbeben in Chili* bis zur *Entdeckung der Currywurst* von Uwe Timm oder anderen novellistischen Erzählungen der Gegenwart¹¹). Die Bevorzugung von *Der Schimmelreiter* und *Kleider machen Leute* spricht für die Annahme, dass in diesen konkreten Fällen und in dieser

¹¹ Zahlreiche Beispiele finden sich z. B. in der gleichnamigen *Praxis Deutsch*-Ausgabe (H. 255/2016).

Stichprobe von Lehrpersonen der materiale Kanon des DDR-Lehrplans nunmehr informell tradiert wurde. Man muss sich allerdings hüten, beide Texte als Schullektüren auf die DDR-Tradition zu reduzieren. So zählt *Kleider machen Leute* in TAMoLi auch zu den häufigsten Nennungen der Schweizer Lehrpersonen (vgl. Bertschi-Kaufmann et al. 2018, 144).

Die enge Textauswahl der Lehrpersonen betrifft im Übrigen nicht nur die Textsorte Novelle, sondern auch Werke der Kinder- und Jugendliteratur. Auch hier ist der Vergleich der vorliegenden Daten mit denen der TAMoLi-Studie aufschlussreich, da beide Studien überraschend große Schnittmengen hinsichtlich dieser Textsorte aufweisen. So werden Herrndorfs *Tschick* oder Rhues *Welle* sowohl in der Schweiz als auch in Niedersachsen und Thüringen in ähnlich ausgeprägter Häufigkeit gewählt. Unterschiede zwischen den Ländern bestehen lediglich darin, dass die Gattung Drama – vermutlich aufgrund der jeweiligen länderspezifischen Tradition – in der Schweiz eher an Dürrenmatts *Besuch der alten Dame* eingeführt wird, während die Lehrkräfte der beiden deutschen Bundesländer Schillers *Tell* zu bevorzugen scheinen (vgl. Bertschi-Kaufmann et al. 2018, 144). Die Titelauswahl im Bereich der KJL scheint jedenfalls unabhängig davon zu sein, ob die Lehrpläne wie in Niedersachsen konkrete Lektüreempfehlungen geben oder ob wie in der Schweiz und Thüringen auf Empfehlungen sowie einen materialen Kanon verzichtet wird (vgl. Bertschi-Kaufmann et al. 2018, 134 f.). Lektüreauswahlgewohnheiten, die sich als Besonderheiten ostdeutscher Tradition(en) einordnen ließen, weisen unsere Befunde für Thüringen hier nicht aus.

Hinsichtlich der Auswahlgründe fiel besonders der Überhang von schülerorientierten gegenüber an der literarischen Bildung orientierten Auswahlbegründungen auf. Dieses Ergebnis steht zumindest scheinbar im Widerspruch zu den Befunden der TAMoLi-Studie, in der Gymnasiallehrpersonen – gefragt nach der grundsätzlichen Ausrichtung ihres Literaturunterrichts (Leseförderung vs. Literaturorientierung) – mindestens eine Gleichrangigkeit beider Dimensionen, zum Teil aber auch eine Präferenz für Literaturorientierung berichten (vgl. Bertschi-Kaufmann et al. 2018, 140). Diesbezüglich ist allerdings zu berücksichtigen, dass der entsprechende Befragungsteil in der TAMoLi-Studie sich auf den Literaturunterricht insgesamt, nicht nur auf die Arbeit mit Ganzschriften richtete. Die Diskrepanz könnte durch die Annahme aufgelöst werden, dass Lehrkräfte bei der Auswahl von Ganzschriften – möglicherweise auch aufgrund der als wichtig erachteten Länge der Texte – eher schülerorientiert vorgehen, dafür aber bei kürzeren Texten Aspekte literarischer Bildung fokussieren. Diese These müsste allerdings in weiterführenden Untersuchungen überprüft werden.

Sicher stellt es eine Verkürzung dar anzunehmen, dass Schülerorientierung und literarische Bildung für Lehrpersonen einander ausschließende Gegensätze seien. Auch aus theoretisch-konzeptioneller Sicht ist von einer Vereinbarkeit auszugehen (z. B. Spinner 2006; Winkler 2015). Die Forschungsfragen des vorliegenden Beitrags haben dieses Wechselspiel verschiedener Zielstellungen bzw. Auswahlbegründungen in Bezug auf die Lektürewahl nicht adressiert. Hierzu sind weitere Untersuchungen nötig. Neben der vertiefenden Differenzierung bisheriger Befunde in qualitativen Studien liegt ein Desiderat auch in der deutschsprachigen Adaption quantitativ ausgerichteter Instrumente, die bei der Befragung von Lehrpersonen Schülerorientierung und literarische Bildung als Pole einer Skala modellieren und so auf eine Dichotomisierung verzichten (vgl. Schrijvers et al. 2016).

Die befragten Lehrpersonen haben neben den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten in einem offenen Antwortfeld weitere Lektüreauswahlgründe ergänzt, die für sie maßgeblich sind. Zum Teil lassen sich diese frei genannten Auswahlgründe aus theoretischer Sicht einem Konzept von Schülerorientierung zuordnen, etwa die Orientierung an den Interessen von Jungen oder die Verfügbarkeit von Adaptionen. Die freien Antworten deuten aber auch an, dass Texte z. T. nicht als Lerngegenstände per se gewählt werden, sondern als Lernmedium mit Blick auf andere Inhalte und Zielsetzungen des Unterrichts, so zur Vermittlung von Analysetechniken. Dass für Lehrpersonen die Vermittlung textunabhängiger, oft als prüfungsrelevant betrachteten Operationen bedeutsam ist, konnten auch Heins et al. (2020) zeigen. Wie sich entsprechende Zielsetzungen zu anderen verhalten, gilt es weiter zu erforschen.

Die Auswertungen haben ferner gezeigt, dass das Item „preisgekrönt“ den Lehrpersonen häufiger bei nicht-kanonischen als kanonischen Texten als Auswahlbegründung diente (s. o., Kap. 4.3). Dieser Befund ist zunächst dadurch erklärbar, dass aufgrund der Operationalisierung des Kanonisierungsgrades das Merkmal „preisgekrönt“ bei als kanonisch eingestuften Texten kaum auftreten kann (bei *Die Wolke*¹² liegt es allerdings vor). Dennoch deutet das Ergebnis darauf hin, dass sich die Lehrpersonen gerade bei der Auswahl nicht-kanonischer Texte an prominenten literarischen Wertungen und an aktuelleren literaturbezogenen Diskussionen orientieren. So finden sich – mit Ausnahme von *Hüter der Erinnerung* (Lowry) – sämtliche als nicht-kanonisch eingestuften Top-10-Nennungen sowohl der erfahrenen als auch der nicht erfahrenen Lehrpersonen (Tab. 6) unter den Titeln, die seit 2002 mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichnet oder für diesen nominiert wurden.¹³ Die Beachtung dieses Teils des literarischen Lebens durch die Lehrpersonen ist sicher positiv zu bewerten. Bewusst machen muss man sich aber auch, welche normative Kraft für den Literaturunterricht entsprechende Auszeichnungen zu entfalten scheinen.

Wenn Lehrpersonen Ganzschriften aus Gründen wählen, die sich an Aspekten literarischer Bildung orientieren, dann sind dies in der Mehrzahl der Fälle kanonische Texte. Problematisch erscheinen vor diesem Hintergrund gleich zwei weitere Zusammenhänge, die die vorliegende Studie zutage brachte: Einerseits wählen die Lehrpersonen kanonische Texte – trotz der geringen Vorgaben – tendenziell deshalb aus, weil sie sich aus curricularen Gründen dazu verpflichtet sehen. Andererseits fühlen sich nur wenige Lehrpersonen – anders als bei neueren, nicht-kanonischen Texten – selbst von diesen Texten angesprochen (vgl. auch Pieper und Winkler 2010, 82). Sowohl aus Sicht der Motivations- und Interessenforschung (vgl. Atkinson 2000; Schiefele und Schaffner 2015) als auch hinsichtlich kompetenztheoretischer Ansätze zur Lehrer:innen- und Unterrichtsforschung (vgl. Blömeke et al. 2015; Krauss et al. 2020) sind diese Voraussetzungen als ungünstig zu erachten, weil davon auszugehen ist, dass sie sich eher negativ auf das Unterrichtsangebot und damit auch auf das Lernen, die Motivation und das Interesse der Schüler:innen auswirken.

Dass es sich bei diesen Ergebnissen nicht um ein Generationenproblem bzw. um eine Frage der Berufserfahrung zu handeln scheint, zeigen die vorliegenden Befunde ebenfalls deutlich: Unerfahrene wie erfahrene Lehrpersonen setzen nahezu die gleichen Texte im Unterricht ein und tun dies aus vergleichbaren Gründen. Geringfügige Kanonverschiebungen lassen sich allenfalls mit Blick auf solche Texte ausmachen, die bei erfahrenen Lehrpersonen zu einem bestimmten Zeitpunkt vermutlich zum akuten Kanon gehörten und sich in diesem Zusammenhang bewährten (z. B. Pausewangs *Wolke*), mittlerweile bei unerfahrenen Lehrpersonen allerdings auf keine Resonanz mehr stoßen. Das Beispiel *Die Wolke* – 1988 preisgekrönt, aktuell unter den Top 10 der Nennungen (vgl. Tab. 5) und mittlerweile (qua Definition) kanonisiert, aber für eher jüngere Lehrpersonen nicht mehr so prominent – deutet auch darauf hin, dass Kanones in steter Bewegung sind und entsprechende Verschiebungen Gegenstand fortgesetzter wissenschaftlicher Beobachtung sein sollten.

Bezogen auf die Aus- und Weiterbildung angehender Lehrpersonen werfen die hier vorgestellten Befunde unterschiedliche Fragen auf. Klärungsbedürftig scheint etwa, wie es gelingen kann, gerade mit Blick auf kanonische Texte einem Literaturunterricht vorzubeugen, in dem literarische Texte lediglich aus Pflichtgefühl („weil es alle machen“) oder um der Tradition willen („weil es schon immer so war“) gelesen werden. Inwieweit in diesem Zusammenhang der Vorschlag von Bertschi-Kaufmann et al. (2018, 145) trägt, gerade in (Bundes-)Ländern mit geringen curricularen Vorgaben „mehr Anregungen und Orientierungshilfen für den Literaturunterricht in Form von Textbeispielen und Unterrichtsvorschlägen bereitzustellen“, ließe sich hinterfragen, da es an solchen Vorschlägen bereits jetzt kaum mangelt. Wichtiger schiene uns, den Studierenden Instrumente und Strategien an die Hand zu geben, mit Hilfe derer sie sich in

¹² Dieser Titel wurde 1988 mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichnet.

¹³ Es handelt sich um folgende Titel: *Malka Mai* (nominiert 2002); *Lauf, Junge, lauf* (nominiert 2005); *Wie ich zum besten Schlagzeuger der Welt wurde – und warum* (nominiert 2009); *Nichts* (nominiert 2011); *Erebos* (ausgezeichnet 2011); *Tschick* (ausgezeichnet 2011); *Das Schicksal ist ein mieser Verräter* (ausgezeichnet 2013).

Erwägung verschiedener Zieldimensionen und unter Berücksichtigung der jeweiligen Textmerkmale bewusst für oder gegen eine Ganzschrift entscheiden können. Besonders die Befähigung zu einer eigenständigen, sachkundigen literaturdidaktischen Analyse rückt damit in den Vordergrund (vgl. Zabka 2012). Als mögliches Analysetool ist etwa der aus dem europäischen LiFT-2-Projekt hervorgegangene Buchscan zu nennen, der insbesondere für längere epische Texte konzipiert ist (vgl. Pieper 2014).

Neben dem Üben literaturdidaktischer Analysen im engeren Sinne halten wir es für ebenso wichtig, dass die angehenden Literaturlehrer:innen im Studium als kompetente Leser:innen von Literatur gestärkt werden, die der Beschäftigung auch mit anspruchsvollen literarischen Werken persönlich etwas abgewinnen können und zu differenzierten eigenen literarischen Wertungen (vgl. Zabka 2013) in der Lage sind. Damit ist neben dem fachdidaktischen auch das literaturwissenschaftliche Studienangebot angesprochen (hierzu ausführlicher bspw. Winkler und Wieser 2017).

6 | Literaturverzeichnis

- Atkinson, E. Stephanie (2000): An Investigation into the Relationship Between Teacher Motivation and Pupil Motivation. In: *Educational Psychology*, 20, H. 1, S. 45–57. DOI: 10.1080/014434100110371.
- Backhaus, Klaus / Erichson, Bernd / Plinke, Wulff / Weiber, Rolf (2016): *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Heidelberg: Springer.
- Berliner, David C. (2004): Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. In: *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24, H. 3, S. 200–212. DOI: 10.1177/0270467604265535
- Bertschi-Kaufmann, Andrea / Pieper, Irene / Siebenhüner, Steffen / Böhme, Katrin / Fässler, Dominik (2018): Literarische Bildung in der aktuellen Praxis des Lese- und Literaturunterrichts auf der Sekunderstufe I. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea / Scherf, Daniel (Hg.): *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 132–148.
- Blömeke, Sigrid / Gustafsson, Jan-Eric / Shavelson, Richard J. (2015): Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. In: *Zeitschrift für Psychologie*, 223, H. 1, S. 3–13. DOI: 10.1027/2151-2604/a000194.
- Brand, Tilman von (2020): *Ganzschriften im Deutschunterricht. Mittelfristige Unterrichtsplanung zu Romanen, Novellen, Dramen und Graphic Novels*. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Döring, Nicola / Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Heidelberg: Springer.
- Fachdidaktik Deutsch Universität Jena (2021): aLumniD – das Fachdidaktik-Netzwerk. Online unter <<https://didaktikdeutsch.de/alumniid/>> (Letzter Aufruf: 22. September 2021).
- Fleming, Mike (2007): The Literary Canon: implications for the teaching of language as a subject. Council of Europe. Online unter <<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a2aec>> (Letzter Aufruf 4. März 2021).
- Fullan, Michael G. (1993): Why Teachers Must Become Change Agents. In: *Educational Leadership*, 50, H. 6, S. 1–13.
- Fuller, Frances F. / Bown, Oliver H. (1975): Becoming a teacher. In: Ryan, K. (Hg.): *Teacher Education. 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II*. Chicago: The University of Chicago Press, S. 25–52.
- Gattermaier, Klaus (2003): *Literaturunterricht und Lesesozialisation: eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer*. Regensburg: Vulpes.
- Göltzter, Susanne (2009): *Wozu Literatur lesen? Der Beitrag des Literaturunterrichts zur literarischen Sozialisation von Hauptschülerinnen und Hauptschülern*. Habilitationsschrift. Pädagogische Hochschule Heidelberg. Online unter <https://opus.ph-heidelberg.de/files/24/Goelitzer_Habil_2008.pdf> (Letzter Aufruf 20. September 2021).
- Heins, Jochen / Magirius, Marco / Steinmetz, Michael (2020): Relevanzsetzungen von Lehrkräften bei der Konstruktion, Auswahl und Modifikation von Aufgaben (KAMA). In: Schmidt, Frederike / Schindler, Kirsten (Hg.): *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionalisierungsforschung*. Berlin: Lang, S. 165–184.
- Hessisches Kultusministerium (2019): *Hinweise zur Vorbereitung auf die schriftlichen Abiturprüfungen im Landesabitur 2021 (Abiturerlass)*. Erlass vom 14. Mai 2019. Online unter <<https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/la21-abiturerlass.pdf>> (Letzter Aufruf 22. September 2021).
- Hurrelmann, Bettina (1994): Leseförderung. In: *Praxis Deutsch*, 21, H. 127, S. 17–26.
- IBM Corp (2020): *SPSS Statistics for Windows. Version 27.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Janssen, Jürgen / Laatz, Wilfried (2017): *Statistische Datenanalyse mit SPSS. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests*. Heidelberg: Springer.
- Korte, Hermann (2012): Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl. In: Bogdal, Klaus-Michael / Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv, S. 61–77.
- Krauss, Stefan / Bruckmaier, Georg / Lindl, Alfred / Hilbert, Sven / Binder, Karin / Steib, Nicole; Blum, Werner (2020): Competence as a continuum in the COACTIV study: the “cascade model”. In: *ZDM Mathematics Education*, 52, H. 2, S. 311–327. DOI: 10.1007/s11858-020-01151-z.
- Kuckartz, Udo / Rädiker, Stefan / Ebert, Thomas / Schehl, Julia (2013): *Statistik. Eine verständliche Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Lessing-Sattari, Marie (2018): 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. In: *Leseräume* 5, H. 5, S. 1–22.
- Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik (Hg.) (1986): *Lehrplan Deutsche Sprache und Literatur. Teil Literaturunterricht. Klasse 8*. Berlin: Volk und Wissen.
- Pieper, Irene (2014): Den Schüler vor Augen, den Anspruch im Sinn: Der internationale Referenzrahmen LiFT-2 zu Progression und Textauswahl für den Literaturunterricht der Sekundarstufen. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 3*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 586–609.
- Pieper, Irene / Böhme, Katrin / Bertschi-Kaufmann, Andrea (2020): Professionelle Orientierungen im Literaturunterricht: Welche Ziele verfolgen Lehrkräfte in der Sekundarstufe I? In: Schmidt, Frederike / Schindler, Kirsten (Hg.): *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionalisierungsforschung*. Berlin: Lang, S. 47–72.
- Pieper, Irene / Rosebrock, Cornelia / Wirthwein, Heike / Volz, Steffen (Hg.) (2004): *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Pieper, Irene / Winkler, Iris (2010): Canonical Views on Canonical Texts: Students' Concepts of Literary Education and Personal Reading Attitudes. In: Sâmihăian, Florentina (Hg.): *The literary canon. Approaches to teaching literature in different contexts*. București: Editura Universităţii, S. 75–84.
- Porst, Rolf (2011): *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schiefele, Ulrich / Schaffner, Ellen (2015): Motivation. In: Wild, Elke / Möller, Jens (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. Wiesbaden: Springer, S. 153–175.
- Schmidt, Nadine J. (2016): Fokus Literatur und Schule: Kanonforschung, KJL-Forschung. In: Dawidowski, Christian (Hg.): *Literaturdidaktik Deutsch*. Paderborn: Schöningh, S. 129–152.
- Schrijvers, Marloes / Janssen, Tanja / Fialho, Olivia / Rijlaarsdam, Gert (2016): The impact of literature education on students' perceptions of self and others: Exploring personal and social learning experiences in relation to teacher approach. In: *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 17, S. 1–37. DOI: 10.17239/L1ESLL-2016.16.04.01.
- Siebenhüner, Steffen / Depner, Simone / Fässler, Dominik / Kernen, Nora / Bertschi-Kaufmann, Andrea / Böhme, Katrin / Pieper, Irene (2019a): Anhangsdokument zum Artikel "Unterrichtstextauswahl und schülerseitige Leseinteressen in der Sekundarstufe I: Ergebnisse aus der binationalen Studie TAMoLi". In: *Didaktik Deutsch* 47. S. 44–64. Online unter <http://www.literaturunterricht.ch/downloads/anhang-zu-siebenhuenner-et-al-2019-unterrichtstextauswahl-und-leseinteressen-tamoli/at_download/file> (Letzter Aufruf 16. Juni 2020).
- Siebenhüner, Steffen / Depner, Simone / Fässler, Dominik / Kernen, Nora / Bertschi-Kaufmann, Andrea / Böhme, Katrin / Pieper, Irene (2019b): Unterrichtstextauswahl und schülerseitige Leseinteressen in der Sekundarstufe I: Ergebnisse aus der binationalen Studie TAMoLi. In: *Didaktik Deutsch*, 24, H. 47, S. 44–64.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, 33, H. 200, S. 6–13.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2020): *Bewährte und aktuelle Kinder- und Jugendliteratur für die Jahrgangsstufe 8*. Online unter <<https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/71/Lekt%C3%BCreempfehlungen%20Jgst%208.4096037.pdf>> (Letzter Aufruf: 22. September 2021).
- Statistisches Informationssystem Bildung Thüringen (2021): *Personal nach Personalgruppenart*. Online unter <<http://www.schulstatistik-thueringen.de/>> (Letzter Aufruf 22.09.2021).
- Steinmetz, Michael (2020): *Verstehenssupport im Literaturunterricht. Theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hg.) (2019): *Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Deutsch*. Online unter <https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/media/43341?dateiname=lp_gy_deutsch_neue+Fassung_08.02.2019_TSP.pdf> (Letzter Aufruf 16. Juni 2020).
- Volz, Steffen (2005): *Literaturerwerb im Bildungskeller - Befunde zur literarischen Sozialisation und zu literarischen Kompetenzen bildungsferner Jugendlicher*. Dissertation. Online unter <<https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/16/file/Bildungskeller4.pdf>> (Letzter Aufruf 10. Februar 2021).
- Volz, Steffen (2016): Literarisches Lernen für alle – literärästhetisch anspruchsvolle Texte im Literaturunterricht: eine Problemskizze. In: Frickel, Daniela A. / Kagelmann, Andre (Hg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt am Main: Lang, S. 229–244.

- Wieser, Dorothee (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winkler, Iris (2015): "Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen". Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. In: Leseräume, 2, S. 155–168.
- Winkler, Iris (2021): Literarisches Lernen im Spiegel internationaler Forschung. In: SLLD - Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik, 1, S. 1–16. DOI: 10.46586/SLLD.Z.2021.8771.
- Winkler, Iris / Wieser, Dorothee (2017): Was, wie viel, wozu? Zur Rolle und zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 64, H. 4, S. 401–418.
- Wiprächtiger-Geppert, Maja (2009): Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Witte, Theo / Sâmihaiian, Florentina (2013): Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries. In: L1 Educational Studies in Language and Literature, 13, S. 1–22.
- Zabka, Thomas (2012): Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz. In: Frickel, Daniela A. / Kammler, Clemens / Rupp, Gerhard (Hg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 139–162.
- Zabka, Thomas (2013): Literarische Texte werten. In: Praxis Deutsch, 40, H. 241, S. 4–12.

Florian Hesse

Universität Jena
florian.hesse@uni-jena.de

Iris Winkler

Universität Jena
iris.winkler@uni-jena.de