

Magirus, Marco

Überzeugungen von Deutschlehrkräften und Deutschstudierenden zur Praxisrelevanz von Literaturtheorie

Zachow, Iryna [Hrsg.]; Heins, Jochen [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Hauenschild, Katrin [Hrsg.]; Schütte, Ulrike [Hrsg.]: *Konzepte der Professionalisierungsforschung im Dialog. Theoretische und empirische Perspektiven für die Lehrkräftebildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 96-106



Quellenangabe/ Reference:

Magirus, Marco: Überzeugungen von Deutschlehrkräften und Deutschstudierenden zur Praxisrelevanz von Literaturtheorie - In: Zachow, Iryna [Hrsg.]; Heins, Jochen [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Hauenschild, Katrin [Hrsg.]; Schütte, Ulrike [Hrsg.]: *Konzepte der Professionalisierungsforschung im Dialog. Theoretische und empirische Perspektiven für die Lehrkräftebildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 96-106 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-336537 - DOI: 10.25656/01:33653; 10.35468/6181-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-336537>

<https://doi.org/10.25656/01:33653>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Marco Magirius

Überzeugungen von Deutschlehrkräften und Deutschstudierenden zur Praxisrelevanz von Literaturtheorie

Abstract

Der Beitrag geht anhand einer Online-Fragebogenstudie mit 468 Proband*innen der Frage nach, welche Überzeugungen (angehende) Deutschlehrer*innen zur Praxisrelevanz von literaturwissenschaftlichen Wissensbereichen haben. Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf der Praxisrelevanz von Literaturtheorie. Hierzu äußern sich die Proband*innen im Rahmen eines offenen Frage-Formats. Der Beitrag vergleicht die Überzeugungen verschiedener Statusgruppen miteinander – Studierende eines Lehramts ohne Oberstufe, Studierende eines Lehramts mit Oberstufe, Lehrer*innen an Schulen ohne Oberstufe und Lehrer*innen an Schulen mit Oberstufe. Die Resultate zeigen u. a., dass viele Proband*innen ihr literaturtheoretisches Wissen als gering ausgeprägt einschätzen und dass insbesondere Lehrkräfte an Schulen ohne Oberschule die Relevanz von Literaturtheorie geringerschätzen.

Schlagwörter: Literaturtheorie, Fragebogen, Überzeugungen, Praxisrelevanz

1 Problemaufriss

Begünstigt durch groß angelegte Förderlinien – wie etwa die Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLb) – sind in den letzten Jahren in der Literaturdidaktik viele Studien zu Überzeugungen von (angehenden) Deutschlehrer*innen erschienen. Aus literaturdidaktischer Sicht sind solche Überzeugungen besonders relevant, die sich auf literaturspezifische Umgangsweisen mit literarischen Texten beziehen. Literaturtheoretische Reflexion aufseiten der Lehrer*innen könnte entscheidend dafür sein, Schüler*innen zum Interpretieren zu befähigen (vgl. Magirius 2020, 396ff.) und Interpretationen in ihrer Textangemessenheit zu bewerten. Folglich sollte in der Lehrer*innenbildung ein differenziertes Konzept des Interpretierens literarischer Texte vermittelt werden. Aus literaturdidaktischer Perspektive liegt die Relevanz von Literaturtheorie für die Schulpraxis

also auf der Hand. Ob das (angehende) Deutschlehrer*innen genauso sehen, wird im folgenden Beitrag untersucht. Die Forschungsfrage des Beitrags lautet: Welche Überzeugungen haben (angehende) Deutschlehrer*innen zur Praxisrelevanz von Literaturwissenschaft, insbesondere von Literaturtheorie. Aus der Beantwortung dieser Frage folgen Hinweise darauf, wie die literaturtheoretischen Überzeugungen der Proband*innen beschaffen sind. Da sich Literaturunterricht in verschiedenen Schularten hinsichtlich des Stellenwerts von Interpretationen (vermutlich) stark voneinander unterscheidet (vgl. Magirius u. a. 2023), liegt es zudem nahe, auch die Stichprobe nach Schularten zu partitionieren. Sind diese Überzeugungen also von der Schulart abhängig? Zudem stellt sich die Frage, inwiefern Studierende andere literaturtheoretische Überzeugungen aufweisen als im Beruf stehenden Lehrer*innen.

2 Forschungsstand und Anschluss an bestehende Studien

Der vorliegende Beitrag schließt direkt an drei Publikationen (vgl. Magirius 2020; Matz 2021; Abraham 2022) an. Diese werden sogleich vorgestellt. Zuvor umreißt ich die bestehende literaturdidaktische Forschung zu Überzeugungen (angehender) Deutschlehrer*innen, um den Beitrag im Forschungsfeld zu verorten. In der Literaturdidaktik erhob man mit größeren Stichproben Überzeugungen zu den Zielen von Literaturunterricht (vgl. Dawidowski & Hoffmann 2016; Pieper u. a. 2020; Herz 2021). Wurde sich den Überzeugungen zum Umgang mit Literatur gewidmet, dann mit kleiner Stichprobe wie in den DFG-Projekten „Kokonstruktion literarischer Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe“ (etwa Dawidowski u. a. 2020) und „Literarisches Verstehen im Umgang mit Metaphorik: Rekonstruktion von lernerseitigen Verstehensprozessen und lehrerseitigen Modellierungen“ (etwa Wieser 2024). Ein solcher qualitativer Zugriff ermöglicht es, die Ausprägungen der Überzeugungen einzelner Fälle im Detail nachzuzeichnen und mehrere Fälle – zum Beispiel zu „Konstellationen“ (ebd., 4) – zu bündeln. Die Generalisierbarkeit der Befunde ist jedoch stärker eingeschränkt, als das bei größeren Stichproben der Fall ist. Es bleibt offen, wie standortgebunden die Resultate sind und ob weitere Konstellationen (eventuell sogar häufig) auftreten.

Die Standortgebundenheit von literaturtheoretischen Überzeugungen ist ein Nebenresultat meiner Dissertationsschrift (Magirius 2020) mit dem Titel „Überzeugungen Deutschstudierender zum Interpretieren literarischer Texte. Eine Mixed-Methods-Studie“. In einer Fragebogenstudie wurde mit einer Analyse latenter Klassen extrahiert, welche Kontexte 461 Studierende laut Selbstaussage bevorzugen, wenn sie einen literarischen Text bei der Interpretation

kontextualisieren. Anhand von 280 Studierenden an fünf Standorten zeigte ich, dass literatur*theoretische* Überzeugungen auf literatur*didaktische* Überzeugungen durchschlugen. Mit einer sich anschließenden Interviewstudie (n=7) wurde dieser Befund konkretisiert und mit Aussagen zu Aufgabenpräferenzen Studierender angereichert. Es lässt sich bilanzieren, dass Studierende Positionen der akademischen Literaturtheorie stark verkürzen und in ihrer „Doppelrolle als wissenschaftlich ausgebildete [...] Germanist[*]innen einerseits und angehende Deutschlehrer[*]innen andererseits“ (ebd., 389) überfordert sind.

Die Dissertationsschrift von Matz (2021) liefert den zentralen Befund, dass das nicht nur für Studierende, sondern auch für Lehrkräfte gilt. Neben der Analyse von Lehrmaterial und Interpretationsaufsätzen befragte sie 10 Lehrkräfte und 15 Schüler*innen zu ihren Interpretationskonzepten. Der vorliegende Beitrag prüft diesen zentralen Befund von Matz (ebd.) anhand einer breiteren Datenbasis. Zudem schließt er an eine Erhebung von Abraham (2022) an. Er setzte in seiner Lehramtsvorlesung einen Fragebogen ein, um herauszufinden, welches literaturwissenschaftliche Wissen seine ca. 120 Hörer*innen aus ihrer Sicht in der Schulzeit in drei Zeitspannen – Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II – erworben haben, und welches Wissen Schüler*innen in diesen Phasen erwerben sollten. Neben dem „Eindruck weithin fehlender Verbindlichkeit wissensorientierter Erkenntnisziele und Fachbegriffe“ (ebd., 28) wurde offenbar, dass die Studierenden Themenbereiche wie Gattungen, Autor*innen und Epochen am stärksten der Sekundarstufe I zuordneten, während die Relevanz von „Gestaltungsmittel[n] und Bauformen“ sowie „Analysebegriffe[n]“ aus Sicht der Studierenden im Verlauf der Schulzeit zunimmt (ebd., 29). Die Erhebung unterschied jedoch nicht zwischen Proband*innen verschiedener Studiengänge. Deshalb konstruierte ich ähnliche Items, um herauszufinden, inwiefern Unterschiede zwischen Studierenden verschiedener Lehrämter auftreten. Zudem ergänzte ich ein Item zur Literaturtheorie, um die Überzeugungen zur Relevanz dieser Teil-domäne mit den anderen zu vergleichen.

3 Methoden

Überzeugungen verstehe ich an Magirius (2020, 102f.) anknüpfend als „Propositionen [...], die subjektiv für wahr gehalten werden, in eine quasilogische Struktur integriert werden können und mithin rechtfertigungsfähig sind“. Während in meiner Dissertationsschrift (ebd., 35ff.) sowie in einigen der obigen Studien (etwa Dawidowski u. a. 2020; Wieser 2024) auch implizite Überzeugungsanteile rekonstruiert wurden, widmet sich der vorliegende Beitrag vornehmlich Überzeugungen, die von den Proband*innen expliziert werden. Hier verfolge ich also das Ziel, sie nach der Praxisrelevanz von literaturwissenschaftlichen Studieninhalten – insbesondere jener

literaturtheoretischer Provenienz – direkt zu fragen und damit en passant explizite literaturtheoretische Überzeugungen einzufangen. Überzeugungen heißen im Folgenden literaturtheoretisch, wenn sie sich mit dem Begriff oder mit Verfahrensweisen der Literaturinterpretation auseinandersetzen (zum Interpretationsbegriff anknüpfend an Biere [1989] und Hermerén [1983] siehe Magirus [2020, 46 sowie 119ff.]). Mithilfe einer quantifizierend ausgewerteten Online-Erhebung wurden 468 (angehende) Deutschlehrer*innen nach ihren literaturtheoretischen Überzeugungen gefragt. Davon sind 63 % Studierende des Lehramts Deutsch verschiedener Schularten. 70.2 % der Lehrkräfte unterrichten an einem Gymnasium, 14.3 % ausschließlich in der Sekundarstufe I und 5.6 % an einer Grundschule. Von den 161 Lehrkräften arbeiten 65.6 % in Baden-Württemberg.

Im Folgenden beschränke ich mich auf die Analyse von zwei Fragen der Online-Erhebung. Die Proband*innen waren angehalten, sich zu dieser offenen Frage zu äußern:

Literaturtheorien setzen sich unter anderem mit dem Begriff und mit Verfahrensweisen der Literaturinterpretation auseinander. Literaturtheorien gibt es zum Beispiel in der Hermeneutik, dem Strukturalismus, dem Poststrukturalismus oder der Rezeptionsästhetik. Beschreiben Sie kurz, ob und inwiefern Sie Inhalte und Positionen solcher Theorien als relevant für Literaturunterricht erachten oder nicht. Sie können dabei auch konkrete literaturtheoretische Positionen benennen. Falls Sie hierzu wenig Auskunft geben können, weil Sie im Studium kaum solche Theorien kennengelernt haben, können Sie auch das schreiben.

Bei der an einer „inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse“ nach Kuckartz (2018, 100) angelegten Auswertung der qualitativen Daten bildete ich größtenteils induktiv am Material folgende Hauptkategorien: „Unvertrautheit“, „Relevanz“, „Umsetzung im Literaturunterricht“, „Zweck“ sowie „positiv oder negativ hervorgehobene literaturtheoretische Positionen/Denkschulen“. Anschließend differenzierte ich diese Hauptkategorien am Material aus. Für jede der resultierenden Unterkategorien entschied ich für jeden Fall, ob er mit dieser Kategorie kodiert werden kann. Die „Codiereinheit“, verstanden als „das einzelne Element, das eine Codierung, d. h. die Zuordnung einer Kategorie, auslöst“ (ebd., 41), war demnach die gesamte Antwort einer Versuchsperson auf die offene Frage. Nach der Kodierung aller Fälle zählte ich für jede Kategorie und jede Statusgruppe, zu welchem Anteil ihre Fälle mit der Kategorie kodiert wurden. Die Kategorien werden bei der Ergebnispräsentation in Abschnitt 4 nacheinander vorgestellt. In Klammern sind die p-Werte von exakten Fisher-Freeman-Halton-Tests zu finden. Mit solchen Tests vergleicht man Gruppen von Proband*innen. Werte, die kleiner als .05 sind, verweisen auf signifikante Unterschiede zwischen verschiedenen Statusgruppen, die wie folgt definiert wurden:

S1: Studierende eines Lehramts ohne Oberstufe (31.6%),

- S2: Studierende eines Lehramts mit Oberstufe (34%),
- L1: Lehrer*innen an Schulen ohne Oberstufe (7.5%),
- L2: Lehrer*innen an Schulen mit Oberstufe (26.9%).

Diese Unterscheidung gründet in den Daten von Magirius u. a. (2023), wonach insbesondere im gymnasialen Literaturunterricht die Interpretation von literarischen Texten eine Rolle spielt, während in nicht-gymnasialem Literaturunterricht die Rekonstruktion des Plots und die Anwendung auf die Lebenswelt der Schüler*innen zentral ist. Wenn Interpretieren im Unterricht weniger relevant ist, dann sind womöglich auch Theorien der Interpretation aus Sicht der Akteur*innen weniger von Interesse.

Die vier Statusgruppen verglich ich hinsichtlich ihrer Reaktion auf folgende geschlossene Frage:

Für wie relevant erachten Sie folgende Inhalte des literaturwissenschaftlichen Studiums für die Schulpraxis?

Die Proband*innen schätzen hier die Relevanz verschiedener Inhalte ein – wie z. B. Wissen über Epochen oder Wissen über Literaturtheorie. Für jeden Inhalt konnten die Proband*innen zwischen sechs Abstufungen wählen, von „1 irrelevant“ bis „6 sehr relevant“. Die Statusgruppen verglich ich bezüglich ihrer Antworten mit Signifikanztests. Wenn die Voraussetzungen von Varianzanalysen nicht erfüllt waren, zog ich H-Tests zurate. Ob eine Varianzanalyse oder ein H-Test Verwendung fand, lässt sich an der Bezeichnung der Teststatistik ablesen – H signalisiert einen H-Test; F steht für die F-Verteilung der Varianzanalyse. Bei beiden Tests zeigen p-Werte, die kleiner als .05 sind, signifikante Unterschiede an.

4 Resultate

Auf Abbildung 1 sind die Durchschnittswerte der Statusgruppen für die Items zu sehen. Dabei fällt Folgendes ins Auge: „Wissen über Epochen“ wird von (angehenden) Deutschlehrer*innen der Oberstufe, S2 und L2, für besonders relevant gehalten ($H[3]=44.466$, $p<.001$). „Wissen über Autor[*]innen“ erscheint besonders den Lehrkräften, L1 und L2, wichtig ($H[3]=25.514$, $p<.001$). „Gendertheorien“ sind dagegen besonders für Studierende von Belang ($F[3,455]=8.979$, $p<.001$). „Gattungen und Genres“ erachtet lediglich die Gruppe S1 als vergleichsweise unwichtig ($F[3,460]=5.175$, $p<.001$).

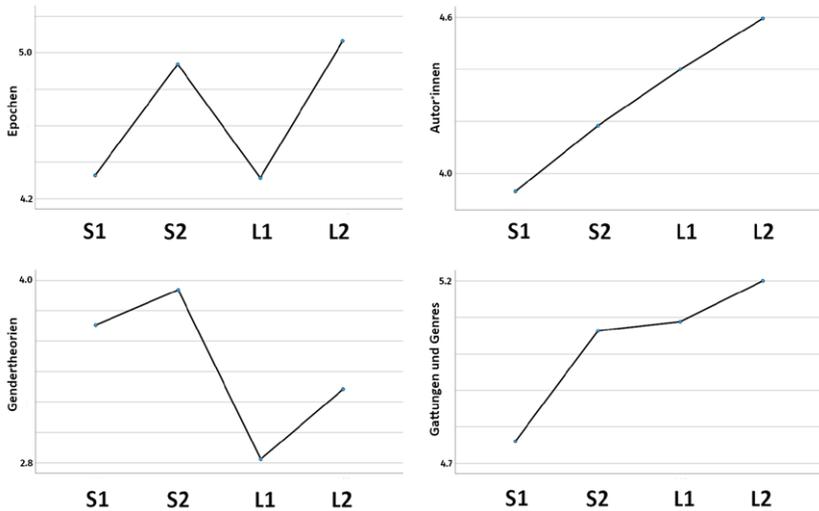


Abb. 1: Die Relevanz literaturwissenschaftlicher Wissensbereiche aus Sicht der Proband*innen. Die Bezeichnungen der Statusgruppen S1, S2, L1 und L2 sind im Abschnitt 3 erklärt. An den Ordinaten sind die Durchschnittswerte der Statusgruppen abgetragen.

Die Abbildung 2 verrät folgende Unterschiede: „Wissen über Literaturtheorien“ ist ausschließlich für die Lehrkräfte L1 vergleichsweise irrelevant ($F[3,459]=2.894$, $p=.035$). „[B]edeutende Werke“ seien laut den Gruppen S2 und L2 und damit für das Gymnasium wichtig ($H[3]=33.054$, $p<.001$). Die Reaktion auf den Bereich „Gestaltungsmittel“ verhält sich ähnlich zu „Gattungen und Genres“ auf Abbildung 1, wobei die Zustimmungswerte noch höher sind ($F[3,460]=5.924$, $p<.001$). „Wissen über die Arbeitsweisen von Autor[*]innen beim Schreiben“ halten alle Gruppen für vergleichsweise entbehrlich ($H[3]=2.212$, $p=.53$). Betrachtet man die Durchschnittswerte, fällt zudem auf, dass nur bei „Arbeitsweisen“ und bei „Literaturtheorie“ alle Statusgruppen im Durchschnitt recht geringe Werte zwischen 3 und 4 vergeben.

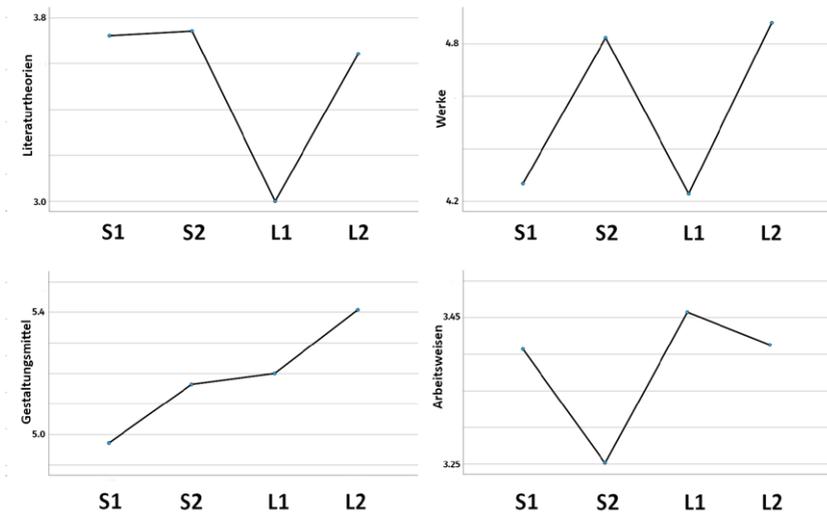


Abb. 2: Die Beschriftung der Achsen erfolgte analog zu Abbildung 1.

Die qualitativen Daten zur offenen Frage (siehe Abschnitt 3) bieten Begründungen der Proband*innen für die Bewertung der Relevanz von Literaturtheorie. Unter „Unvertrautheit“ wurden alle Äußerungen kodiert, in denen angegeben wurde, schlicht keine literaturtheoretischen Kenntnisse zu haben ($p < .001$). Bei den nichtgymnasialen Studierenden sind das 43.2 %, bei den übrigen Studierenden 17.6 %. Diese Unvertrautheit ist nicht mit dem Fachsemester erklärbar, da in der Stichprobe kaum Studienanfänger*innen vorkommen. Von den Lehrkräften an Schulen ohne Oberstufe geben 40 % an, keine Auskunft über Literaturtheorie geben zu können. Bei den anderen Lehrkräften sind es lediglich 11.1 %. Danach kodierte ich alle Äußerungen, die die Relevanz von Literaturtheorie ausdrücklich bestritten ($p < .001$). Das sind in allen Statusgruppen weniger als 20 %, bis auf eine Ausnahme – die kleine Gruppe L1. Mit 9 von 14, also 64.3 %, ist hier der Anteil recht hoch. Manche von ihnen schreiben, dass das sinnentnehmende Lesen für ihre Schüler*innen schon schwer genug sei, und man sich nicht um die Theorie des Interpretierens kümmern würde. Ein*e Proband*in findet diese Worte:

Ich habe im Studium von all diesen Theorien gehört und fand sie in dem Moment auch interessant, jedoch habe ich es wieder vergessen, da ich es nicht regelmäßig anwende und somit mein schlaues Gehirn dieses Wissen wieder weggeworfen hat. Ich denke, dass es sinnvoll ist, sich immer mal wieder mit solche[n] Theorien zu beschäftigen, weil man dann selbst sieht, dass man im Unterricht etwas „richtig“ macht oder man merkt, dass es sogar eine Theorie dazu gibt. [...] Letztendlich finde ich meinen intuitiven Umgang mit Literatur immer noch am besten. Aber es ist schön, dass andere Leute dafür eine Theorie brauchen. (Student*in, Grundschullehramt, 9. Semester)

Hier werden in selbstbewusster Manier einige Unterkategorien angerissen, die ich unter die Hauptkategorie „Umsetzung im Literaturunterricht“ fasste. Die eben erfolgte Gegenüberstellung von Intuition und Theorie findet sich in den Daten eher selten. Wie auf Abbildungen 3 zu sehen, geben insbesondere die Gruppe S2 und L2 dagegen an, dass Literaturtheorie im Unterricht bei der Interpretation literarischer Texte mitschwingen würde, ohne explizit thematisch zu werden ($p=.010$). In den Statusgruppen S2, L1 und L2 wird häufiger geäußert, dass Literaturtheorie die Schüler*innen überfordern würde ($p=.005$). Bis auf die nichtgymnasialen Studierenden schreiben Proband*innen aller Statusgruppen, dass Literaturtheorie anhand von Modellinterpretationen – man denke an die Bände zu E. T. A. Hoffmann, Kleist und Kafka – in den Unterricht einfließen würde ($p<.001$). In der Gruppe L1 werden Handlungs- und Produktionsorientierung erwähnt, bei der insbesondere die Rezeptionsästhetik eine Rolle spiele, weil man bei jenen Unterrichtsmethoden Leerstellen fülle ($p=.005$).

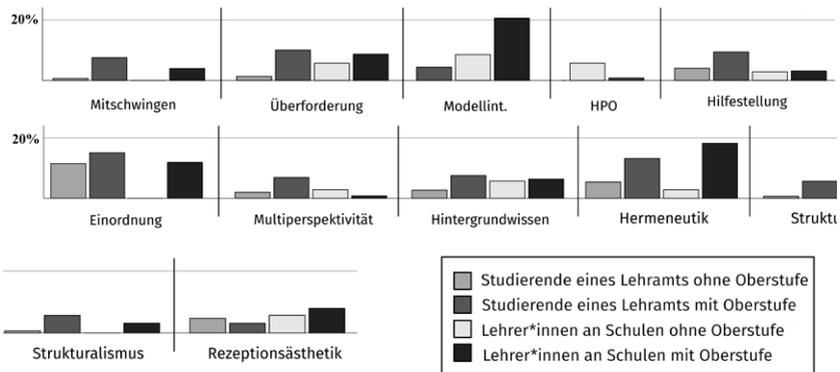


Abb. 3: Anteil der Fälle an der gesamten Statusgruppe, die mit der jeweiligen Unterkategorie kodiert wurden.

Die Proband*innen äußern sich auch zum konkreten Zweck von Literaturtheorie für den Literaturunterricht. Insbesondere die Studierenden des Gymnasiallehramts sehen Potential der Literaturtheorie als Hilfestellung, als Anleitung und für Interpretationsleitfäden ($p=.098$). Außer in L1 wird von Proband*innen geäußert, dass Literaturtheorie die Möglichkeit bieten könne, Interpretationen einzuordnen oder nachzuvollziehen ($p=.029$). Wenn man verschiedene Interpretationstheorien nebeneinanderhalte, sehe man verschiedene Möglichkeiten, einen Text zu verstehen. Dies kodierte ich unter Multiperspektivität ($p=.057$). Für vergleichsweise viele Proband*innen ist Literaturtheorie Hintergrundwissen ($p=.247$). Weitere Zwecke – wie z. B. zur Kritik intentionaler Interpretationen oder zur Explikation oft impliziter Setzungen und Verfahrensweisen – werden nur in einzelnen Fällen erwähnt.

Kodiert man, welche literaturtheoretischen Positionen und Schulen von den Proband*innen bevorzugt werden, fällt auf, dass insbesondere (angehende) Gymnasiallehrkräfte Hermeneutik favorisieren ($p=.002$). Mehrere Gymnasiallehrer*innen integrieren eine Definition des hermeneutischen Zirkels in ihre Antwort. Strukturalismus ist bei den Studierenden des Lehramts Gymnasium vergleichsweise beliebt ($p=.060$), vermutlich weil diese Denkschule Analysewerkzeuge an die Hand gibt. Rezeptionsästhetik hat bei allen Statusgruppen einen vergleichbaren Stand ($p=.307$). Wenn in absoluten Ausnahmefällen post-strukturalistische Theorien genannt werden, findet eine Abwertung ebenjener statt, wie in diesem Beispiel:

Am ehesten relevant halte ich die Hermeneutik, die das Textverständnis ständig und fortlaufend verbessert. Als weniger geeignet sehe ich den Poststrukturalismus, der viele ‚normale‘ Dinge in Frage stellt. (Student*in, Grundschullehramt, 4. Semester)

Dieses Desinteresse an verunsichernder Komplexitätssteigerung lässt sich mit einer Aussage kontrastieren, die folgenden Wunsch formuliert:

Ich wünsche mir ein Lehramtsstudium, das die Fachwissenschaft mit der Didaktik verbindet, anstatt beides nebeneinander zu stellen [...]. [Hier an der Universität ... werden d]ie Theorien jedoch nur abstrakt unterrichtet und in Ansätzen auf Texte angewandt; oftmals blieb es aber bei einer bloßen Zuordnung. Ich kann mir nicht vorstellen, wie ich Literaturtheorie am Beispiel literarischer Texte im Unterricht einführen sollte. (Student*in, Gymnasiallehramt, 8. Semester)

Ähnlich sieht das eine erfahrene Gymnasiallehrkraft und ergänzt:

Oft ist es so, dass KollegInnen auf „Unterrichtshilfen“ (z.B. Abi-Box oder Einfach-Deutsch o. ä.) zurückgreifen und deren Richtung folgen, ohne sich eigene Interpretationsgedanken zu machen oder „besondere“/„abweichende“ Ideen von Schülern zulassen/aufgreifen. Oft werden so neben der textimmanenten Interpretation z.B. biografische Lesarten, Epocheneinbezug oder Intertextualität als eher separate Kapitel abgehandelt, ohne dass Schülern wirklich klargemacht wird, welche Möglichkeiten sie haben, wie vielfältig und vernetzt Interpretationen sein können und dass es vor allem darauf ankommt, etwas zu „entdecken“[,] anstatt sich der Frage zu widmen: Was wollte uns der Autor damit (vermutlich) sagen. (Lehrer*in, Gymnasium, 13 Jahre Berufserfahrung)

Solche vergleichsweise elaborierten Antworten, die das Potenzial literaturtheoretischer Reflexion für den Literaturunterricht anreißen, treten in den Daten selten auf.

5 Diskussion

Folgende Limitationen der Studie sind zu konstatieren. Die Unterschiede zwischen den Statusgruppen sind trotz der inferenzstatistischen Überprüfung *cum grano salis* zu verstehen, u. a. da die Statusgruppe L2 recht klein war. Einige Zellen der Kon-

tingentztabellen, die den exakten Tests zugrundeliegenden, sind folglich mit kleinen Zahlenwerten versehen. Deshalb hängen die Zuordnungen von wenigen Fällen ab. Hier wäre eine größere Stichprobe wünschenswert, um dann auch weitere Variablen zu kontrollieren, wie z. B. die Berufserfahrung und das Alter. Bei den Kodierungen wäre eine Gegenprobe durch eine zweite Person von Vorteil, um die Interraterreliabilität abschätzen zu können. Da bei der Auswertung der Antworten auf die offene Frage – gerade im Vergleich zu Magirius (2020) – eine gering-inferente Kodierung vorgenommen wurde, ist dieses Problem jedoch von überschaubarem Maße. Bei der Interpretation der Antworten auf die geschlossene Frage ist zu beachten, dass die Proband*innen die Frage auf verschiedene Weisen verstehen konnten. Wird nach der Relevanz der Inhalte für die aktuell faktisch stattfindende Schulpraxis gefragt oder sollen insbesondere die Studierenden ihre spätere Praxis zur Beantwortung der Frage imaginieren? Anhand solcher Unterscheidungen zeigt sich die Bedeutung der offenen Frage. Erst hier kommen die Proband*innen tatsächlich zu Wort, um Begründungen und Differenzierungen vorzubringen.

Die Resultate bestätigen Matz (2021) und zeigen, dass literaturtheoretische Überzeugungen nicht nur bei Studierenden (vgl. Magirius 2020), sondern auch bei Lehrer*innen von einer komplexitätsreduzierenden Reaktion auf die Schwierigkeit geprägt sind, fachwissenschaftliche, (fach-)didaktische und unterrichtspraktische Erfordernisse zu koordinieren. Dass Literaturtheorien bestenfalls interessant, aber für die unterrichtliche Praxis wenig relevant wären, äußern Proband*innen aller Statusgruppen. Insbesondere Studierende und Lehrende ohne Gymnasialzweig geben zudem recht oft an, keinerlei literaturtheoretische Kenntnisse zu besitzen. Doch auch andere Proband*innen zeigen Wissenslücken und schlagwortartige Verkürzungen, die es unwahrscheinlich erscheinen lassen, literaturtheoretische Diskurse bei der Literaturvermittlung fruchtbar zu machen. Da Lehrer*innen im Berufsalltag vermutlich wenig Gelegenheit haben, diese Lücken zu schließen, ist die Lehre in der ersten Ausbildungsphase dazu anzuhalten, entsprechendes Wissen zu vermitteln und aufzuzeigen, „dass eine literaturtheoretische Reflexion der Verfahren, der Ziele und der Angemessenheitskriterien des Interpretierens literarischer Texte [...] schulrelevant“ ist (ebd., 397). Letztgenanntes ist eine Aufgabe literaturdidaktischer Veranstaltungen. Die literaturdidaktische Forschung ist gefordert, generalisierbare Erkenntnisse über den Zusammenhang zwischen Dispositionen professioneller Kompetenz – auch literaturtheoretische Überzeugungen –, Unterrichtsperformanz und Lernerfolgen der Schüler*innen zu gewinnen. Damit verbunden sollten mittels qualitativer Analysen von Unterrichtshandlungen implizite Wissen- bzw. Überzeugungselemente rekonstruiert werden. Schließlich ist es möglich, dass Lehrer*innen, die nicht in der Lage oder willens sind, die im vorliegenden Beitrag fokussierten, expliziten Überzeugungsanteile mitzuteilen, im Unterricht mit der Expertise von Können*innen (vgl. Neuweg 1999) agieren.

Literatur

- Abraham, U. (2022): Relative Normen und ganz normale Relativität. Ungewissheiten aus der Perspektive der Deutschdidaktik sowie diese aus der Sicht einer „Allgemeinen Fachdidaktik“. In: C. Führer, F. Schweitzer, B. Tesch, B. Eiben-Zach, F. Ulfat, Ph. Thomas, W. Polleichtner, B. Grewe & U. Küchler (Hrsg.): *Relativität und Bildung*. Münster: Waxmann, 27-39.
- Biere, B. U. (1989): *Verständlich-Machen: Hermeneutische Tradition – Historische Praxis – Sprachtheoretische Begründung*. Berlin: De Gruyter.
- Dawidowski, C. & Hoffmann, A. R. (2016): Einstellungsdispositionen von Lehramtsstudierenden der Germanistik gegenüber Literatur und Literaturunterricht. Ergebnisse einer Fragebogenstudie. In: *MdDG*, H. 62.2, 87-208.
- Dawidowski, C., Hoffmann, A. R., Stolle, A. R. & Witte, J. (2020): Am Einzelfall – Ko-Konstruktion literarischer Bildungsvorstellungen im Leistungskurs Deutsch. In: dies. (Hrsg.): *Schulische Literaturvermittlungsprozesse im Fokus empirischer Forschung*. Frankfurt/M.: Lang, 163-207.
- Hermerén, G. (1983): Interpretation. Typen und Kriterien. In: *Grazer Philosophische Studien* 19, 131-161.
- Herz, C. (2021): Ziele des Literaturunterrichts. Eine quantitativ-empirische Analyse von beliefs bei Deutschlehramtsstudierenden. Berlin: J. B. Metzler.
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Weinheim: Juventa.
- Magirius, M. (2020): *Überzeugungen Deutschstudierender zum Interpretieren literarischer Texte. Eine Mixed-Methods-Studie*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Magirius, M., Scherf, D. & Steinmetz, M. (2023): Unterrichtsliches Handeln mit Literatur (in der Sekundarstufe I) – Didaktische Konzepte und schulische Praxis. In: *kj&cm*, H. 23.4, 76-83.
- Matz, D. (2021): *Interpretationskonzepte von Deutschlehrkräften und ihren Schüler*innen. Eine explorative Studie*. University of Bamberg Press: Bamberg. Verfügbar unter: <https://fis.uni-bamberg.de/server/api/core/bitstreams/36cf613c-a62d-4063-96bd-8b7c5540ff53/content>. (Abrufdatum: 12.03.2024).
- Neuweg, G. H. (1999): *Könnerschaft und implizites Wissen*. Münster: Waxmann.
- Pieper, I., Böhme, K. & Bertschi-Kaufmann, A. (2020): Professionelle Orientierungen im Literaturunterricht: Welche Ziele verfolgen Lehrkräfte in der Sekundarstufe. In: K. Schindler & F. Schmidt (Hrsg.): *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften*. Frankfurt/M.: Lang, 48-72.
- Wieser, D. (2024): Die Analyse literarischer Texte – Überzeugungen von Lehrenden in einem literaturdidaktischen Spannungsfeld. In: *SLLD(Z)*, Bd. 4, 1-23. Verfügbar unter: <https://ojs.ub.rub.de/index.php/SLLD/article/view/11347/10879>. (Abrufdatum: 12.03.2024).

Autor*innenangaben

Magirius, Marco, Dr.

Universität Erfurt

Professur für Deutschdidaktik (Seminar für Sprachwissenschaft)

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Gespräche im Literaturunterricht, Überzeugungen von Studierenden und Lehrenden, Didaktik der Interpretation und Literaturtheorie, KI im Literaturunterricht, Adoleszenzromane, diversitätsorientierte Literaturdidaktik und Multimodalität
E-Mail: mail@marcomagirius.de