

Dorothee Wieser

# Die Analyse literarischer Texte – Überzeugungen von Lehrenden in einem literaturdidaktischen Spannungsfeld

## The analysis of literary texts Teachers' beliefs in a field of tension in the didactics of literature

Abstract: Die konstruktive Verbindung von Analyse und Interpretation literarischer Texte wird aus literaturdidaktischer Perspektive immer wieder gefordert, die unterrichtliche Praxis stellt sich jedoch nicht selten anders dar. Anhand von Interview-Daten aus dem Projekt „Literarisches Verstehen im Umgang mit Metaphorik: Rekonstruktion von lernerseitigen Verstehensprozessen und lehrerseitigen Modellierungen (LiMet)“ wird in dem Beitrag rekonstruiert, welche gegenstands-, fach- und lernendenbezogenen Überzeugungen entsprechende Praktiken rahmen. Da der Fokus des Projekts auf dem Umgang von Lernenden und Lehrenden mit Metaphorik lag, werden insbesondere die Zusammenhänge zwischen den lehrendenseitigen Modellierungen der Metapher und ihren Überzeugungen zur Analyse literarischer Texte aufgezeigt. Der Beitrag verfolgt zudem das Ziel, anhand dieses Projekts zu reflektieren, welche Ableitungen aus der Rekonstruktion von Überzeugungen möglich sind.

Keywords: Analyse und Interpretation literarischer Texte, Metapher, Literaturdidaktik, Überzeugungen, Lehrer:innenbildung

Abstract: The constructive connection of analysis and interpretation of literary texts is constantly demanded from the perspective of literature didactics, but teaching practice often presents itself differently. Based on interview data from the project “Literary Understanding and Metaphor (LiMet)”, the article reconstructs which teaching object-, subject- and learner-related beliefs frame these practices. Since the focus of the project was on how learners and teachers deal with metaphor, the connections between the teachers' modelling of metaphor and their beliefs about the analysis of literary texts will be particularly illustrated. The article also aims to reflect which derivations are possible from the reconstruction of beliefs.

Keywords: analysis and interpretation of literary texts, didactics of literature, beliefs, teacher education

© 2024, Dorothee Wieser  
Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Lizenz [CC BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) „Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen“.



Zeitschrift für Sprachlich Literarisches Lernen und Deutschdidaktik (2024)  
veröffentlicht am 25.01.2024  
<https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2024.11347>



## 1 | Überzeugungen von Lehrenden zur Analyse literarischer Texte: Ausgangsfragen

Dass die analytische Untersuchung literarischer Texte in Aufsätzen von Schüler:innen häufig zum Selbstzweck gerät und nicht wie erhofft mit einer vertieften Interpretation verknüpft wird, ist eine in der Literaturdidaktik recht prominente Klage. Damit verbunden ist die Beobachtung, dass ein auf die Analyse fokussierter Zugriff den ästhetischen, aber auch den verstehenden Zugang zu den Texten eher verstellt als erhellt (vgl. z. B. Abraham, 1994; Spinner, 2012; Zabka, 2012). Zugleich werden aber die nicht unerheblichen Herausforderungen einer *funktionalen* Verknüpfung von Analyse und Interpretation und die Gefahr der Überforderung von Schüler:innen diskutiert (vgl. Bremerich-Vos, 2012; Steinmetz, 2012). Eine Herausforderung für Lehrende dürfte aus den nicht widerspruchsfreien literaturdidaktischen Forderungen resultieren, wie sie Kaspar Spinner bereits 1989 beschrieben hat: Die Lehrer:innen, so Spinner, „sehen sich [...] im Zwiespalt zwischen konfligierenden Ansprüchen an den Unterricht: Sollen sie solides Handwerkzeug für die Textanalyse vermitteln oder von den Lesebedürfnissen und -erlebnissen der Schüler ausgehen und einen erfahrungs- und identitätsorientierten Literaturunterricht anstreben?“ (Spinner, 1989, S. 20).

Thomas Zabka wiederum stellt die Frage nach den Ursachen des „Beharrungsvermögens“ von Analyseritualen ins Zentrum seiner Überlegungen: „Woran liegt es, dass die Analyse sich offenbar gegen den erklärten Willen der Beteiligten verselbständigt und aus funktionalen Zusammenhängen heraustritt?“ (Zabka, 2012, S. 37). Als Antwortversuch formuliert und erläutert er acht potentielle, d. h. anzunehmende Überzeugungen, welche den als problematisch wahrgenommenen Unterrichtspraktiken zugrundeliegen könnten, z. B.:

- 3. Weil literaturanalytische Urteile wahrheitsfähig sind, interpretatorische Urteile aber nicht, muss die Analyse von der Interpretation getrennt werden.
- 5. Bestimmte Analyseverfahren sind für die Texte bestimmter Gattungen immer geeignet.
- 7. Die Bestimmung von Textstrukturen ist eine Vorbedingung angemessenen Textverstehens. (Zabka, 2012, S. 38)

Mit der Erläuterung dieser acht (potentiellen) Überzeugungen hat Thomas Zabka das Spektrum von möglichen Fehlannahmen zur Analyse und Interpretation sehr differenziert ausgelotet und damit eine wichtige Grundlage für die Reflexion und Diskussion dieser Positionen und ihrer Konsequenzen in den verschiedenen Phasen der Lehrer:innenbildung geschaffen. Inwiefern sich entsprechende Überzeugungen bzw. Orientierungen<sup>1</sup> aber auch empirisch rekonstruieren lassen, soll dieser Beitrag anhand von Daten aus dem DFG-Projekt „Literarisches Verstehen im Umgang mit Metaphorik: Rekonstruktion von lernerseitigen Verstehensprozessen und lehrerseitigen Modellierungen (LiMet)“<sup>2</sup> prüfen. Dabei wird explizit nicht nur nach der Modellierung des Verhältnisses von Analyse und Interpretation gefragt, sondern vor allem nach der *Einbettung* entsprechender Überzeugungen in lehrendenseitige Annahmen zu Schüler:innen, zu den

---

<sup>1</sup> Zum Verhältnis der beiden Begriffe *Überzeugungen* und *Orientierungen* vgl. Abschnitt 2.

<sup>2</sup> Das Projekt wurde von der DFG von April 2016 bis September 2018 gefördert (Förderkennzeichen 283241218) und an der Universität Hildesheim (Irene Pieper) und der Technischen Universität Dresden (Dorothee Wieser) unter Mitarbeit von Bianca Strutz und Marie Lessing-Sattari durchgeführt. Alle hier präsentierten Ergebnisse basieren folglich auf der gemeinsamen Forschungsarbeit.

literarischen Gegenständen, aber auch zu den Rahmenbedingungen des Unterrichts wie etwa Abschlussprüfungen.

Damit soll also zum einen die recht enge, da nur auf die fachlichen Gegenstände fokussierte, literaturdidaktische Perspektive auf Analyse und Interpretation geöffnet und durch die Rekonstruktion lehrendenseitiger Überzeugungen empirisch fundiert erweitert werden. Zum anderen soll anhand dieses Rekonstruktionsvorhabens der Frage nachgegangen werden, wie die Rekonstruktion von Überzeugungen im Kontext fachdidaktischer Lehrer:innenforschung theoretisch so zu rahmen ist, dass unreflektierte normative Bewertungen der rekonstruierten Überzeugungen vermieden werden. Schließlich wird im letzten Abschnitt diskutiert, welche Ableitungen aus den Befunden gezogen werden können (vgl. Carl & Scherf, 2022).

## 2 | Verortung im Kontext der deutschdidaktischen Forschung zu Überzeugungen

Wählt man die inzwischen etablierte Systematisierung der Lehrer:innenforschung bezüglich der jeweils fokussierten Wissens- bzw. Könnensformen – Wissen, Überzeugungen, Handeln –, dann ist die Studie, auf die sich der vorliegende Beitrag bezieht, der Forschung zu Überzeugungen von Lehrer:innen zuzuordnen (vgl. Lessing-Sattari & Wieser, 2018). Das im internationalen Raum als *teachers' beliefs* gerahmte Forschungskonzept (vgl. den aktuellen Überblick von Fives et al., 2019) ist in den letzten 20 Jahren in vielfältiger Weise in der Deutschdidaktik und insbesondere mit Blick auf den Literaturunterricht aufgegriffen worden (z. B. Kunze, 2004; Lindow, 2013; Scherf, 2013; Dawidowski et al., 2019; Kamzela, 2019; Magirius, 2020; Herz, 2021; Matz 2021). Das besondere Interesse an Überzeugungen zum Literaturunterricht und gerade eben auch an Überzeugungen zum Interpretieren literarischer Texte (vgl. Magirius, 2020; Matz, 2021) erklärt sich womöglich daraus, dass zum einen in einer so gering strukturierten Domäne die Wirksamkeit von Überzeugungen als besonders hoch eingeschätzt wird. Zum anderen ist in diesem Feld von vielfältigen und durchaus widersprüchlichen literaturdidaktischen Ansprüchen und Konventionen auszugehen, weshalb die Positionierung der Lehrenden in diesem Feld interessiert.

Für die deutschdidaktische Forschung zu *Überzeugungen* ist dabei insbesondere die weitere Klärung der jeweils verwendeten Begriffe und Konzepte (z. B. Vorstellungen, Überzeugungen, Deutungsmuster, subjektive Theorien) und die Reflexion der theoretischen Implikationen, insbesondere hinsichtlich der eher individualpsychologischen oder eher soziologischen Ausrichtung, ein Desiderat (vgl. Skott, 2015; Wieser, 2020). Damit zu verknüpfen ist zudem die kritische Reflexion der jeweiligen Erhebungs- und Auswertungsverfahren (vgl. Schraw & Olafson, 2015; Skott, 2015, S. 20–21) – die ein breites Spektrum von eher qualitativ-rekonstruktiven bis zu eher quantitativ-kategorisierenden Verfahren erkennen lassen – hinsichtlich der Passung zu Forschungsfragen und -konstrukten. Ebenso dringlich erscheint schließlich die Relationierung von Überzeugungen und Lehrer:innenhandeln, aber auch von Wissen und Überzeugungen (vgl. Fives et al., 2019; von Heynitz & Scherf, 2020).

Im Rahmen der LiMet-Studie wurde zum einen an die inzwischen breit geteilte Definition berufsbezogener Überzeugungen von Reusser & Pauli (2014)<sup>3</sup> angeschlossen, zum anderen erfolgte eine Verortung in der praxeologisch-wissenssoziologisch ausgerichteten Professionalisierungsforschung (Bohnsack, 2020; nähere Erläuterungen zur Verortung der Studie im Rahmen der Lehrer:innenforschung: Lessing-Sattari et al., 2017; Lessing-Sattari, 2018). Im Rahmen der Teilstudie zu den Lehrenden wurden drei Intentionen verfolgt: (1) die Rekonstruktion von individuellen und sozial geteilten Ausprägungen domänenspezifischer Überzeugungen von Literaturlehrenden (personenbezogene Überzeugungen, Lehr-Lern-Überzeugungen, poetologische Überzeugungen) und deren jeweilige Konstellationen; (2) die Untersuchung, inwiefern sich die Überzeugungen an institutionellen Normen sowie an didaktischen Konventionen orientieren und (3) die Rekonstruktion von domänenspezifischen Spannungsfeldern der Handlungsorientierung von Lehrenden im Literaturunterricht. Dem Ansatz einer wissenssoziologisch ausgerichteten Professionalisierungsforschung folgend werden die Lehrenden als Expert:innen in schulischen Organisationen aufgefasst, die in ihrem Handeln einer *performativen Logik* folgen – und eben nicht einer *propositionalen* Logik wie sie für die wissenschaftliche Expertise charakteristisch ist. Mit der Unterscheidung von propositionaler und performativer Logik versucht Bohnsack die Problematik zu vermeiden, in der Professionalisierungsforschung „die *Logik der Theorie*, wie sie ihrer eigenen wissenschaftlichen Expertise inhärent ist, in die Praxis hinein zu projizieren und damit deren *eigentümliche Logik* zu verkennen“ (Bohnsack, 2020, S. 7, vgl. auch S. 19-20). Im Projekt zeigte sich im Rahmen der Dateninterpretation aber immer wieder, wie herausfordernd die Reflexion der forschers:innenseitigen Normen ist (vgl. Lessing-Sattari & Wieser, 2020).

Mit der Fokussierung des Lehrendenhandelns als ein Handeln innerhalb einer Institution gewinnt zudem die Rekonstruktion der schulisch-institutionellen sowie weiterer konstituierender Rahmungen an Bedeutung. Damit wird der Versuch unternommen, die Verengung der Perspektive, die sich aus den literaturdidaktisch motivierten und gegenstandszentrierten Fragestellungen ergibt, zumindest teilweise aufzuheben. Um also beispielsweise rekonstruieren zu können, wie Lehrende das Verhältnis von Analyse und Interpretation literarischer Texte perspektivieren, ist stets zu rekonstruieren, wie diese Überzeugungen bzw. Orientierungen durch die *Integration* und ‚*Brechung*‘ von institutionellen Normen (z. B. Lehrplänen oder Prüfungsformaten und -vorgaben), didaktischen Konventionen (z. B. zum Lebensweltbezug oder zur notwendigen Funktionalisierung von Analysebefunden) und von individuellen Idealbildern (z. B. Vorstellungen von einem guten Literaturlehrenden) konstituiert werden (vgl. Bohnsack, 2014, S. 35; Bohnsack, 2017, S. 129; Hericks et al., 2018, S. 68; Lessing-Sattari et al., 2021, S. 159–161).

---

<sup>3</sup> "Wir verwenden im Folgenden berufsbezogene Überzeugungen als übergreifende Bezeichnung für jene Facetten der Handlungskompetenz von Lehrpersonen, welche über das deklarative und prozedurale pädagogisch-psychologische und disziplinär-fachliche Wissen hinausgehen. In Anlehnung an eine breit gefächerte Literatur verstehen wir unter Überzeugungen von Lehrpersonen (teacher beliefs) affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben." (Reusser & Pauli, 2014, S. 642–643)

Schließlich ist mit dem wissenssoziologischen Zugang verbunden, dass das Ziel nicht vorrangig in der Rekonstruktion individueller Überzeugungen besteht, sondern die Rekonstruktion kollektiv geteilter Orientierungen bzw. Überzeugungen angestrebt wird. Dies gilt auch, wenn wie in der hier diskutierten Studie Interviews mit einzelnen Lehrenden geführt worden sind.<sup>4</sup>

Dass in der LiMet-Studie mit dem Begriff der *Überzeugungen* und nicht mit dem für die praxeologisch-wissenssoziologische Forschung zentralen Begriff der *Orientierungen* bzw. des Orientierungsrahmens gearbeitet wurde, hatte das Ziel, eine Verortung in der *teachers' beliefs*-Forschung (vgl. Reusser & Pauli, 2014; Fives & Gill, 2015; Fives et al., 2019) zu ermöglichen.<sup>5</sup> Die Forschung zu Überzeugungen von Lehrer:innen weist, wie bereits erwähnt, allerdings vielfältige Ausprägungen auf, so dass durch die praxeologisch-wissenssoziologische Fundierung eine Präzisierung des Konstrukts Überzeugungen gegeben ist. Das besondere Interesse der Studie gilt folglich impliziten Überzeugungen, welche mit dem Orientierungsrahmen zu parallelisieren sind, und weniger den expliziten Überzeugungen, die den Orientierungsschemata zuzurechnen wären.

Zudem ist mit der Dokumentarischen Methode ein etabliertes Auswertungsverfahren gegeben, das auf den praxeologisch-wissenssoziologischen Annahmen basiert. Darauf soll im Folgenden noch näher eingegangen werden, indem das Vorgehen bei der Datenerhebung und -auswertung dargestellt wird.

### 3 | LiMet-Lehrer:innenstudie: Datenerhebung und -auswertung

Das Forschungsprojekt „Literarisches Verstehen im Umgang mit Metaphorik: Rekonstruktion von lernerseitigen Verstehensprozessen und lehrerseitigen Modellierungen (LiMet)“ bestand aus zwei Teilstudien: zum einen der Schüler:innenstudie, in der die Verstehensprozesse von 69 Schüler:innen der sechsten bzw. neunten Klasse der Schulformen Gymnasium und Real- bzw. Oberschule sowie Integrierte Gesamtschule (IGS) in der Auseinandersetzung mit drei lyrischen Texten über die Methode des Lauten Denkens rekonstruiert wurden, zum anderen aus der Lehrer:innenstudie, in der mit den 15 Lehrenden dieser Schüler:innen problemzentrierte Interviews geführt wurden. Die Lehrenden wurden über Anfragen an sächsische und niedersächsische Schulen gewonnen. Dass sie sich für die Teilnahme an der Studie bereit erklärten, lässt vermuten, dass es sich um besonders engagierte Lehrende handelt. Insofern ist davon auszugehen, dass in einem anderen Sample auch andere Überzeugungen zu rekonstruieren wären.

Da das literarische Verstehen von Metaphorik im Forschungsfokus der Studie stand, wurden drei lyrische Texte ausgewählt, die stark durch Metaphorik geprägt sind, dies aber in sehr unterschiedlicher Weise (vgl. Wieser & Pieper, 2020, S. 121–122). Diese drei Gedichte erhielten

<sup>4</sup> „Sofern Individuen in die Untersuchung einbezogen werden, gewinnen diese ihre Funktion oder Bedeutung primär als Träger oder Repräsentanten kollektiver Erfahrungsräume oder Typiken, also unter anderem der Generations-, Bildungsmilieu-, der Gender- und Entwicklungstypik, aber beispielsweise auch einer Migrationstypik [...] oder (als Differenzierung der Bildungstypik) auch der Berufs- oder Professionstypik, etwa derjenigen des Erfahrungsraums von Lehrpersonen an Gymnasien oder von SozialarbeiterInnen.“ (Bohnsack, 2017, S. 118–119)

<sup>5</sup> Eine ausführliche Darstellung der Verortung der Studie in der Forschung zu Überzeugungen von Lehrer:innen und zum Verhältnis der Begriffe Überzeugungen und Orientierungen findet sich im Beitrag von Marie Lessing-Sattari (2018).

die Lehrenden im Vorfeld des Interviews mit der Bitte, sich für eines zu entscheiden und für dieses eine Unterrichtsstunde zu planen. Der erste Teil des Interviews war dann auf die getroffene Auswahlentscheidung und deren Begründung sowie auf die Erläuterung der unterrichtlichen Planung bezogen, während es im zweiten Teil allgemeiner um Ziele und Herausforderungen im Umgang mit Metaphorik im Literaturunterricht ging. Mit dem metaphorischen Verstehen wurde für die Studie ein Fokus gewählt, der in besonderer Weise exemplarisch für literarische Lernprozesse ist (vgl. Pieper & Wieser, 2012; Lessing-Sattari; 2017).

Die Entscheidung für problemzentrierte Interviews muss vor dem Hintergrund der Entscheidung für eine praxeologisch-wissenssoziologische Fundierung der Studie durchaus kritisch reflektiert werden, da durch Interviews anders als bei Gruppendiskussionen nur bedingt ein Zugriff auf konjunktive Erfahrungsräume möglich ist (Bohnsack, 2017, S. 127). Bohnsack markiert aber auch Vorteile von Interviews, da durch sie „die Initiierung umfassenderer, das heißt detaillierterer Erzählungen und Beschreibungen möglich“ (Bohnsack, 2017, S. 128) wird. Im Unterschied zu Interaktionsanalysen eröffnen sie zudem einen Zugang „zu (impliziten und expliziten) Reflexionspotentialen und zur Relation, zum Spannungsverhältnis des Habitus zu den normativen Erwartungen der Professionellen und ggf. zum (Spannungs-)Verhältnis ihres beruflichen Habitus zu anderen Habitusdispositionen“ (Bohnsack, 2020, S. 70). Da ein Forschungsziel die Rekonstruktion von Spannungsfeldern der Handlungsorientierung von Lehrenden im Literaturunterricht war, wurden Interviews als Erhebungsmethode gewählt. Zugleich wurde durch die Vorbereitungsaufgabe ein Setting geschaffen, das unterrichtsnahe Erzählungen und Beschreibungen generieren kann.

Im an das Forschungsanliegen angepassten dokumentarischen Auswertungsvorgehen (s. Lessing-Sattari, 2018) wurde in der *formulierenden* Interpretation (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 293–294) eines Einzelfalls ein transkribierter Interviewteil sequenziell mit Blick auf mehr oder weniger markante Themenwechsel analysiert, wodurch die thematische Gliederung des Textes nachgezeichnet wurde (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 292). In einer fallbezogenen Tabelle wurden neben der thematischen Zusammenfassung der Ober- und Unterthemen auch Äußerungen mit explizitem Regelcharakter (z. B. „Man muss einen Zugang finden, der den Kindern nahekommt.“) erfasst. Solche Äußerungen können auf Orientierungsschemata verweisen und es ist im Rahmen der reflektierenden Interpretation dann zu prüfen, inwiefern diese als in den Orientierungsrahmen integriert erscheinen oder eher nicht. Die Auswahl der Passagen, die in der *reflektierenden* Interpretation (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 295–302) bearbeitet werden sollten, erfolgte mithilfe deduktiver Leitkategorien, die aus der Forschung zu Überzeugungen von Lehrenden abgeleitet wurden: (A) schülerbezogene, (B) (unterrichts-)gegenstandsbezogene, (C) fachbezogene Überzeugungen und (D) professionsbezogene Selbstwahrnehmung (vgl. Reusser & Pauli, 2014, S. 650–651). Den Leitkategorien wurden sowohl Äußerungen mit explizitem Regelcharakter zugeordnet als auch solche Äußerungen, die – z. B. aufgrund ihrer Metaphorik oder der narrativen Verdichtung – auf eine implizite Überzeugung verweisen. Für den nächsten Interpretationsschritt innerhalb der reflektierenden Interpretation wurde für jeden Fall ein Dokument angelegt, in dem zu den vier Leitkategorien die jeweiligen Überzeugungsausprägungen kontextbezogen rekonstruiert wurden. Die Leitfrage für diesen Schritt lautete, welches Prinzip die Grundlage der konkreten Äußerung sein kann. Zudem wurde gefragt, welches Prinzip „verschiedene (thematisch) unterschiedliche Äu-

ßerungen als Ausdruck desselben ihnen zugrunde liegenden Sinnes verständlich [macht]“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 295). Für diesen Schritt ist der Vergleich mehrerer homologer Äußerungen entscheidend, um das zugrunde liegende Prinzip rekonstruieren zu können. Ein Beispiel hierfür wären die Äußerungen von Frau Eschweiler<sup>6</sup>, in denen sie begründet, warum sie sich für „Feuerwoege jeder Hügel“ von Georg Britting und nicht für „Trauriger Tag“ von Sarah Kirsch entschieden hat:

ja ich habe ähm trauriger tag- ähm ja ich habe eigentlich auch wegen des umfangs muss ich sagen, ((I: hm\_hm,)) ich hatte das gefühl ähm (1.0) dass ähm dass man jetzt- also an der stelle habe ich gedacht ähm es wäre jetzt einfacher mit diesem kürzeren text zu arbeiten, ((I: hm\_hm,)) natürlich geht das auch mit dem längeren text, ((I: ja\_a,)) ähm aber ich finde diesen umfang und das ist ja auch nicht einfach vom text her, ((I: hm\_hm,)) deswegen habe ich mich doch für den anderen entschieden. ((I: ja\_a,)) wobei der s- ich war- das war schon knapp für mich auch weil ähm wir fahren ja auch nach berlin immer als auf abschlussfahrt, [und von daher habe ich dann] schon gedacht ähm es- man hätte diesen lebensweltbezug dann ((I: hm\_hm,)) auch an der stelle, (Eschweiler, 86-96)

Dass der Umfang des Textes aufgrund der antizipierten Fähigkeiten der Schüler:innen als Kriterium für Frau Eschweiler entscheidend ist, zeigt sich in einer Äußerung ganz zu Beginn des Interviews: „ähm habe dann irgendwann äh gedacht es wäre doch für die schüler besser einen nicht so umfangreichen text zu haben“ (Eschweiler, 8f.). Das Kriterium des Lebensweltbezugs, das hier unter Rekurs auf die anstehende Abschlussfahrt eingebracht wird, lässt sich wiederum durch den Einbezug einer späteren Äußerung zu „Feuerwoege jeder Hügel“ genauer fassen. Es sind lebensweltliche Primärerfahrungen, die von Frau Eschweiler als wichtige Voraussetzung für den Zugang zu und das Verständnis von literarischen Texten betrachtet werden:

[...] ähm ich denke ähm da diese dieses bild dann ähm von dem feld ähm da müsste man auch erst mal drüber sprechen vermute ich. ((I: hm\_hm,)) hm\_hm, (2.0) also auch ähm eventuell sind die kinder zum teil auch relativ weit weg von der natur, also dass man dann- dass sie auch deswegen schwierigkeiten haben ((I: ja\_a,)) sich dem anzunähern. ((I: okay,)) aber vielleicht wird man auch überrascht, ((I: hm\_hm,)) weil wir haben auch schüler die ähm aus ähm auch in den ferien zum teil dann auch mal in russland oder kasachstan sind bei verwandten und da ((I: ja\_a,)) vielleicht dann auch mehr landwirtschaftliches wissen haben als ich das jetzt vermute an der stelle, ((I: ah\_ah, okay,)) könnte ich mir vorstellen. (Eschweiler, 183-192)

Für die Rekonstruktion der impliziten Überzeugungen wurden aber auch positive wie negative Horizonte analysiert: „Worin liegt das positive oder negative Ideal eines Sinnzusammenhangs, wohin strebt und wovon wendet er sich ab?“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 296). So beschreibt Frau Fellner als Herausforderung für den geplanten Unterricht, den Schüler:innen die metaphorische Lesart des Textes aufzuzeigen:

[...] die schwierigkeit ist halt wirklich dass man ähm dass man dann mit den schülern auf die suche geht wo- und die schüler müssen es ja sehen es hilft ja nichts wenn man ihnen äh: dann den weg weist und sie ihn nächstes mal wieder nicht finden [...] (Fellner, 163-166)

Als negativer Horizont zeichnet sich hier ein Unterricht ab, der Schüler:innen sehr kleinschrittig lenkt, wohingegen die eigenständigen Entdeckungen der Lernenden als positiver Horizont markiert werden. Die Skepsis gegenüber kleinschrittiger Lenkung artikuliert Frau Fellner auch in

<sup>6</sup> Bei allen Namen der Lehrerenden handelt es sich um Pseudonyme.

einem anderen Zusammenhang. Ihre Überlegung, das metaphorische Verstehen durch die Präsentation eines van-Gogh-Bildes, das eine ähnliche Situation wie das Gedicht „Feuerwoje jeder Hügel“ zeigt, zu unterstützen, verwirft sie mit folgender Begründung: „aber dann wäre es wieder genau das gewesen wovon ich mich halt immer gerne wehre, dass man\_s ihnen im Prinzip [schon hinlegt,] und sie müssen\_s nur äh nachplappern.“ (Fellner, 350–353) Auch dies wäre also ein Beispiel dafür, wie durch mehrere homologe Äußerungen das Prinzip rekonstruiert werden kann.

Schließlich wurde danach gefragt, inwiefern diese Überzeugungen durch die Integration oder ‚Brechung‘ von institutionellen Normen, didaktischen Konventionen und von individuellen Idealbildern bestimmt werden, die sich u. a. in den Äußerungen mit explizitem Regelcharakter zeigen. Durch eine fallvergleichende Perspektive wurden im nächsten Schritt geteilte Überzeugungsausprägungen sowie Kontraste erfasst. In der fallvergleichenden Perspektive wurden auch signifikante fallübergreifende Zusammenhänge zwischen Überzeugungsausprägungen herausgearbeitet, so dass charakteristische Konstellationen zwischen diesen sichtbar wurden. Die Beschreibung der Konstellationen ist ein Schritt hin zu einer sinngenetischen Typenbildung (vgl. Nohl, 2013, S. 51–52), die auf der Basis der Daten aber nur eingeschränkt vorgenommen werden konnte. Der gesamte Prozess der Datenauswertung war zum einen von einem rekursiven, d. h. wiederholt das Datenmaterial prüfenden Vorgehen, geprägt. Zum anderen waren gemeinsame Dateninterpretationen, ebenso wie individuelle Interpretationen, die in einem zweiten Schritt abgeglichen und erneut diskutiert wurden, entscheidend für die Absicherung des Vorgehens.

#### **4 | Rahmungen der Metapher und der Analyse literarischer Texte: drei Konstellationen**

Die Frage nach dem Verhältnis von Analyse und Interpretation stand nicht im Fokus der Interviews. In den Überlegungen der Lehrenden zur Textauswahl sowie zur Planung der Stunde zu einem der drei metaphorischen Gedichte, aber auch im Kontext der Frage, worauf es im Unterricht der jeweiligen Klassenstufe (6 oder 9) besonders ankomme, finden sich allerdings Äußerungen, die eine Rekonstruktion entsprechender Überzeugungen erlauben. Die Thematisierung erfolgte also seitens der Lehrenden und ist nicht durch forschungsseitige Relevanzsetzungen (beispielsweise durch entsprechende Interview-Leitfragen) bedingt. Zugleich sind diese Überzeugungen eng verknüpft mit den jeweiligen Annahmen zum Phänomen Metapher, d. h. zur Gegenstandskonstitution. Zum einen sind die rekonstruierten Überzeugungen also vor dem Hintergrund zu betrachten, dass die Lehrenden nicht allgemein, sondern bezogen auf den konkreten Unterrichtsgegenstand – Gedichte und die Erschließung von Metaphern – gesprochen haben, was die Reichweite der Überzeugungen einschränkt. Zum anderen ist durch den Bezug auf eine konkrete Unterrichtsplanung gesichert, dass der Bezug zur unterrichtlichen Handlungspraxis gegeben ist und eher handlungsferne Überzeugungen tendenziell in den Hintergrund treten.



Im Folgenden sollen nun drei Konstellationen beschrieben werden, denen sich 13 der 15 Lehrenden zuordnen lassen<sup>7</sup>. Den Ausgangspunkt der Beschreibungen bildet die jeweils zu rekonstruierende Rahmung der Metapher, um im nächsten Schritt die häufig eng damit verbundene Perspektivierung eines analytischen Zugriffs auf Literatur (bzw. hier insbesondere auf lyrische Texte) zu erläutern. Entscheidend ist hinsichtlich der dargestellten theoretischen Rahmung, dass stets die Verknüpfung mit weiteren Überzeugungen (z. B. zum Schülerbild) und das Verhältnis zu institutionellen wie anderen Normen betrachtet wird.

#### 4.1 | Konstellation 1: Die Metapher als Element einer Liste von Stilfiguren und Prüfungsinhalt

Für Frau Eschweiler, Frau Ostreich, Frau Mellentin und Frau Inn, die alle an nicht-gymnasialen Schulformen unterrichten, ist die Metapher vorrangig ein Fachbegriff, der von den Schüler:innen auswendig zu lernen ist. Diese Modellierung der Metapher scheint insbesondere dadurch geprägt, dass in den Abschlussprüfungen in Klasse 10 oder in der Oberstufe bestimmte Begriffe, wie eben „Metapher“, erwartet werden und die Schüler:innen diese in der Prüfungsvorbereitung lernen sollen. So übt Frau Eschweiler die entsprechenden Fachbegriffe mit ihren Schüler:innen wie Vokabeln:

[...] hm: also ich habe wirklich manchmal jetzt auch relativ textunabhängig dann rhetorische figuren besprochen, ((I: hm\_hm,)) dass sie das wirklich einfach so\_n bisschen- dass sie sagen jetzt kommen hier fachbegriffe in neun zehn ((I: ja\_a,)) ihr müsst die jetzt auch im abschluss vielleicht erkennen können ((I: ja\_a,)) auch in texten, und wir bes- wir lernen die jetzt einfach ((I: hm\_hm,)) erst mal, ((I: hm\_hm,)) also wie vokabeln auch so\_n bisschen. [...] (Eschweiler, 569-575)

Deutlich wird, dass Frau Eschweiler versucht, sich mit ihren Schüler:innen zu vergemeinschaften („wir“) und die Hürde der Abschlussprüfungen, die eben u. a. in der Kenntnis von Fachbegriffen gesehen wird, zu verkleinern: „wir lernen die jetzt einfach“.

Ähnlich wie Frau Eschweiler motiviert auch Frau Ostreich das Lernen des Fachbegriffs Metapher mit der Abschlussprüfung:

[...] dass ich von anfang an- fachbegriffe verwende. und ich sag immer- leute, ich mach's nich umsonst, sondern ich weiß, was in klasse zehn verlangt wird, klammer auf, äh metaphorik wird schon noch verlangt, das is gott sei dank noch drinnen, klammer zu, ich weiß, was in prüfungen dran kommt. also muss\_ich euch dort hin drillen. und das muss euch- bis hier oben stehen. das- der begriff nachts um zwölf- ich muss euch we- cken. also jetzt nich unbedingt metaphorik, aber- irgendwelche fachbe- griffe. ich muss euch wach machen, ja- ich weiß was sie von mir wollen- sie wollen jetzt von mir metaphorik wissen. und- dann lass ich euch weiter schlafen. und auch das erklären zu können. (Ostreich, 969-978).

Auch wenn Frau Ostreich offenlässt, inwiefern *Metapher* ein zu „drillender“ Fachbegriff ist, wird doch deutlich, dass es hier um das einschleifende Training von Fachbegriffen für die Abschlussprüfung geht und dass die Metapher in diesem Kontext gerahmt wird.

Bei Frau Ostreich wird allerdings noch eine andere Rahmung erkennbar, die mit ihrem Fachverständnis verbunden ist. Die Schüler:innen sollen nicht denken, dass Deutsch „irgendwas“ ist,

<sup>7</sup> Bei zwei Fällen war auf der Basis des Datenmaterials keine konsistente Rekonstruktion entsprechender Überzeugungen möglich.

sondern sie sollen ein „Handwerkszeug“ haben. Deshalb kommt, so Frau Ostreich, in Klasse 5 schon die Metapher:

[...] und dann geh ich in literarische texte, und vermittele denen auch epik lyrik und dramatik. (1.0) so. und immer wieder wenn ich irgendwas neues mache; äh:- (1.0) mach\_ich=skizzier ich ganz schnell an, (1.0) sage hier sind wir jetzt ungefähr, dass denen also im prinzip nicht-deutsch is- das is- (1.0) das is irgendwas, sondern wo se auch was haben- wo se n handwerkszeug haben. und bei den literarischen texten, und wenn wir literatur behandeln, kommt auch in klasse fünf schon die metaphor. (Ostreich, 107-113)

Das Handwerkszeug wird dabei vor allem als begriffliches Bestimmungswerkzeug und weniger als Handwerkszeug zur interpretativen Erschließung von Texten gerahmt. Entscheidend scheint, dass es in Deutsch auch etwas, insbesondere Fachbegriffe, zu lernen gibt.

Frau Eschweiler wiederum verbindet mit der Anwendung der Fachbegriffe die Hoffnung, dass die Zuweisung der gelernten Fachbegriffe den Schüler:innen auch Freude bereitet, weil ein Gelingensgefühl und eine neue Perspektive auf die Texte erzeugt wird:

L: also es kommt mir im unterricht der klasse neun darauf an dass sie ähm fachbegriffe lernen [...] dass wir nochmal ne wiederholung haben von diesem grundsätzlichen ähm sprachlichen mitteln die es eben- also die die die sie so kennen oder eben auch äh die begriffe wie ähm strophe vers ähm reimschema, ((I: hm\_hm,)) dass wir das nochmal wiederholen, dass sie das dann anwenden und dass sie das eben auch in- ähm dass sie da auch ne gewisse freude natürlich auch bei haben, ((I: ja\_a,)) dass sie da ähm merken mensch ich kann das jetzt nochmal auf\_m neuen niveau auch gebrauchen und ich finde jetzt in den gedichten vielleicht nochmal sachen die ich vorher nicht gesehen hab [...]. (Eschweiler, 371-383)

Die erhöhte Aufmerksamkeit für die sprachliche Gestaltung wird dabei ähnlich wie bei Frau Ostreich vor allem durch das Prinzip des Bestimmens, weniger durch das eines vertieften Textverständnisses gerahmt. Hinzukommt die (erhoffte) Freude am Finden der entsprechenden Phänomene, die zugleich eine Bestätigung eines Lernfortschritts („auf\_m neuen niveau“) ist. Eine andere Verstehensebene der Texte wird hingegen nicht angespielt.

Wie sehr die Kenntnis und Verwendung von Fachbegriffen im Fokus steht, zeigt sich auch im Interview mit Frau Mellentin, welche die Fachbegriffe vor allem für die Schüler:innen, die in die Oberstufe wechseln, als relevant erachtet:

[...] also manche gehen ja dann auch in die oberstufe weiter, und da ist es eben dann auch wichtig dass die äußere form ähm geklärt ist, also dass man eben auch weiß äh was äh kadenz was kadenzen sind ((I: hm\_hm,)) was äh metrik ist, und ähm: das geht einfach- und dass sie eben alle reimschemen drauf haben, ((I: ja\_a,)) genau. das ist mir zusätzlich natürlich auch wichtig weil\_s einfach inhaltlich für elf wichtig is. [...] dass se das auch anwenden können. ((I: hm\_hm,)) also selbst in der lage sind ((I: ja,)) ähm ja (um zu) finden, ((I: hm\_hm,)) und zu erkennen ((I: hm\_hm,)) und richtig hinzuschreiben. (Mellentin, 385-396)

Ähnlich wie bei Frau Eschweiler ist die Kenntnis der Fachbegriffe mit dem Auffinden verknüpft und die Formulierung „und richtig hinzuschreiben“ verweist darauf, dass der Horizont der Äußerung das Schreiben von Klassenarbeiten bzw. Klausuren ist, dass es also vor allem um die korrekte Anwendung der Fachbegriffe in schriftlichen Prüfungssituationen geht.

Während Frau Ostreich, Frau Eschweiler und Frau Mellentin das Lernen der Fachbegriffe vor dem Hintergrund der Prüfungsvorbereitung als äußerst relevant erachten und nicht in Frage stellen, zeigt sich im Interview von Frau Inn eine deutliche Ambivalenz:

L: ich bin immer nich so\_n fan davon denen so sehr wissenschaftliche sachen mit an die hand zu geben, ((atmet ein)) also die müssen- sollen n katalog haben, von- bestimmten sachen wie beispielsweise ähm alliterationen metaphern; ich hab ihnen au nochmal was mitgebracht, ((I: hm\_hm,)) worauf- also was ich denen in der neunten gegeben hab, ((I: ah- super ja.)) was ich aber früher auch nich wirklich=also- die kennen ja von der fünften klasse an sowas wie vergleiche, personifizierung. damit fängt man an. weil das is am einfachsten is, was die schüler auch- ((atmet ein)) gut ableiten können. und dann in der achten geht\_s ja eigentlich mehr um die metaphorik; um die metaphor, und in der neunten- ((atmet ein)) ka\_man dann- je nachdem, ham die den katalog können\_s dann nochmal anwenden. ich bin aber auch- also\_n- sollen\_s schon die wichtigsten sollen se schon drauf haben, aber die sollen nich alles auswendig können. weil ich denke das überfordert die dann auch, und dann- nimmt das so auch den bezug zu dem gedicht. (Inn, 180-193)

Der eigenen Skepsis gegenüber „wissenschaftliche[n] sachen“ wird die, vermutlich durch das Kollegium in der Schule geprägte, Notwendigkeit, einen „katalog“ mit wichtigen Stilmitteln zu haben, entgegengesetzt. Dass die Anwendung dieses Katalogs aber eher ein Orientierungsschema ist, das nicht in den Orientierungsrahmen integriert wird, zeigt sich mehrfach in dem Auszug: So wird der Katalog zwar ausgeteilt, aber „auch nich wirklich“. Das Vorgehen wird zudem als schulische Konvention gerahmt („damit fängt *man* an“). Vor allem wird aber die Gefahr gesehen, dass das Auswendiglernen der Begriffe den Zugang zu den Gedichten verstelle, was gegen die „sehr wissenschaftlichen sachen“ spricht. Wissenschaft wird hier also in Opposition zu einer individuellen Textbegegnung gesetzt. Insofern unterscheidet sich Frau Inns Positionierung also durchaus von den zuvor beschriebenen und sie wäre eher am Rande von Konstellation 1 anzusiedeln. Zudem wird die Auseinandersetzung mit Metaphorik von Frau Inn als ein Zusatz, aber eben nicht als ein notwendiges Element der Texterschließung gerahmt.

[...] und wenn das textverständnis dann da hergestellt is, (1.0) ka\_man auch in die- in die richtung gehen, dass man dann eben an der form- und an der metaphorik arbeiten kann. [...]. (Inn, 505-507)

Die Betrachtung der Metaphorik wird der Formbeschreibung zugerechnet und dem Textverständnis, das als grundlegend und anscheinend von der Metaphorik unabhängig gedacht wird, entgegengesetzt.

Frau Ostreich, Frau Eschweiler, Frau Mellentin und (eingeschränkt) Frau Inn eint also, dass nicht das Verstehen bzw. die Erschließung von Metaphorik im Kontext des Textverstehens im Vordergrund steht, sondern die Anwendung des Fachbegriffs als ein Element eines Katalogs von zentralen Fachbegriffen. Als relevantes Orientierungsschema sind hier die Inhalte der Abschlussprüfungen bzw. entsprechende Kataloge mit Stilmitteln auszumachen, die mehr (Ostreich, Eschweiler, Mellentin) oder weniger (Inn) Teil des Orientierungsrahmens sind. Relevant für diesen Orientierungsrahmen ist zudem, dass alle vier Lehrer:innen ein Bild ihrer Schüler:innen vermitteln, das vorrangig durch deren schwache Leistungen bestimmt ist. Insbesondere in den Interviews von Frau Ostreich, Frau Eschweiler und Frau Mellentin wird dabei Lernen als ein Training für die Abschlussprüfungen gerahmt: Die als eher leistungsschwach wahrgenommenen Schüler:innen werden auf die Fachbegriffe, zu denen eben die Metapher zählt, trainiert, um das Bestehen der Abschlussprüfungen zu ermöglichen. Fragen der Interpretation werden

in diesem Zusammenhang nicht thematisiert, sondern es wird die deskriptive Anwendung fokussiert, was aber vermutlich auf die zuvor beschriebene Schwerpunktsetzung zurückzuführen ist.<sup>8</sup>

#### 4.2 | Konstellation 2: Die Analyse als Hindernis für subjektorientierte Zugänge zu Literatur

Während für Frau Eschweiler, Frau Ostreich, Frau Mellentin und Frau Inn die Metapher also vorrangig ein zu lernender Fachbegriff ist, rahmen Frau Fellner (IGS), Frau Caspari (Oberschule) und Frau Dorn (Gymnasium) die Metapher als Form der Bildsprache bzw. als sprachliches Prinzip, das man – beispielsweise in der Auseinandersetzung mit dem gewählten Gedicht – erfahren soll.<sup>9</sup> Frau Fellner sieht dabei vor allem die Chance, durch die Auseinandersetzung mit Metaphorik sprachliches Lernen im Sinne einer Erweiterung der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten zu unterstützen:

[...] ja schon was äh wo sich\_s lohnt finde ich die schüler mitzunehmen, und tatsächlich auch ähm ja gerade aufgrund dieser komposita [bei „Feuerwooge jeder Hügel“ von Georg Britting] und ähm:: aufgrund dieser metaphorik sich darauf einzulassen beziehungsweise den schülern einfach da so\_n zumindest n bisschen n weg zu zeigen, ((I: ja\_a,)) ähm (1.0) was sprachlich möglich is, (1.0) einfach weil der wortschatz immer mehr sich immer mehr reduziert und ähm ((I: hm\_hm,)) sie sich wenig einlassen können auf ähm: (1.0) ja einfach auf ne übertragene bedeutung, ((I: hm\_hm, hm\_hm,)) also es is immer n sehr (1.0) eindimensionales denken, ((I: ja okay,)) und ähm deswegen finde ich es gut und wichtig wenn sie sich auch mal mit derartigen texten auseinandersetzen, [...]. (Fellner, 172-182)

Es geht also nicht um die Bestimmung der Metapher durch einen Fachbegriff, sondern es soll eine sprachliche Erfahrung angebahnt werden, wobei die Wahrnehmung der übertragenen Bedeutung, der Wechsel der „Dimension“, hier und auch an weiteren Stellen im Interview sowohl als Potential als auch als Herausforderung markiert wird.

Dass nicht der Begriff, sondern die sprachliche Erfahrung und Reflexion im Vordergrund steht, wird auch von Frau Caspari betont:

[...] dort [Erschließung von Metaphorik in Gedichten der Romantik] war\_s mir erstmal wichtig, überhaupt das sind bilder. ((I: hm\_hm,)) ne? die sprache äh- is dazu genutzt worden um ein bild zu assoziieren. oder so. ((I: hm\_hm,)) also ich hab jetzt noch nich SO viel wert- den begriff metaphor kennen die, ne? och vergleich und so weiter, aber ich habe jetzt nich so gezielt eingesetzt. (Caspari, 700-704)

Hier wird also die Metapher als sprachliche Form gerahmt, welche die Assoziation von Bildern ermöglicht. Diese sprachliche Erfahrung soll gemacht werden, wohingegen die Kenntnis des Begriffs als nachrangig erscheint. Auch Frau Dorn fokussiert die Wahrnehmung der sprachlich-kognitiven Prozesse, die durch Metaphern ausgelöst werden, als Ziel der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit dem von ihr gewählten Gedicht „Feuerwooge jeder Hügel“ (G. Britting):

<sup>8</sup> Marie Lessing-Sattari (2018) beschreibt auf der Basis der LiMet-Daten vier Konstellationen, die durch je unterschiedliche Schülerbilder (potential- vs. defizitorientiert), divergierende professionelle Selbstwahrnehmungen und Überzeugungen zum literarischen Lesen bestimmt sind. Sie zeigt in dem Beitrag auch auf, welche Konsequenzen sich daraus für (anzunehmende) literarische Sozialisationsangebote ergeben.

<sup>9</sup> Die Zuordnung zu einer der drei Konstellationen erfolgte also aufgrund der jeweils dominanten Rahmungen und unter Berücksichtigung der Differenz zwischen Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen.

[...] ja eigentlich auch schreiend kocht die weizensaat, also das wär die diese (1.0) ja personifikation wo man sagen kann ah was was passiert denn da eigentlich? also wie kann denn das plötzlich SCHREIEND [passieren?]. (Dorn, 369-371)

Auch hier ist nicht die Zuweisung des Begriffs „Personifikation“ zentral, sondern die Fokussierung der durch die Metapher ausgelösten Irritation („wie kann denn das“) und der damit verbundenen sprachlich-kognitiven Prozesse („was passiert denn da eigentlich?“).

Diese im Vergleich mit Konstellation 1 andere Rahmung der Metapher korrespondiert bei den drei Lehrerinnen mit einer eher ablehnenden Haltung gegenüber einem analytisch-begrifflichen Zugang zu literarischen Texten. Frau Caspari reflektiert diesbezüglich ihre früheren Unterrichtspraktiken kritisch:

[...] wie mer\_s früher gemacht haben, so, und nun musste das erkennen, und das erkennen, ((I: ja?)) ((atmet ein)) also das funktioniert nicht.

I: <<fragend>was was denken sie funktioniert daran nich?> (2.0)

L: weil da=äh das\_äh wir ham es manchmal so übertrieben finde ICH, (1.0) bei diesen analysen und interpretationen, dass die schönheit, (1.0) der sprache, und und und die aussage des gedichtes und die wirkung; die sind verloren gegangen. [...] (Caspari, 715-722)

Es wird angenommen, dass die Notwendigkeit, möglichst viele sprachliche Gestaltungsformen zu erkennen und richtig zu benennen („da hätt\_ich früher wahrscheinlich eingehakt und gesagt <<betont>das nennt man metaphor“ 757 f.), der ästhetischen Erfahrung entgegensteht. Wichtiger erscheint hingegen die Beschreibung der Wirkung („aber ich stelle jetzt EHER, in den mitelpunkt- wie wirkt das gedicht?“ Caspari, 746 f.). Aufschlussreich ist allerdings auch, dass von Frau Caspari „Analyse“ ebenfalls, wie in Konstellation 1, als Zuweisung von Fachbegriffen gerahmt wird.

Diese Rahmung zeigt sich ebenso in den Äußerungen von Frau Fellner, die gleichfalls das korrekte Benennen von z. B. Metrum und Reimschema dem ästhetischen Erleben spannungsreich entgegenstellt:

[...] und wenn man sie dann tatsächlich (1.5) leitet, auf die metaphern wenn man ihnen- wenn man sie dann wirklich analytisch anleitet, das ist ja immer das was ich ähm (3.0) nich so GERNE mache, ((I: ja\_a,)) sondern ich lasse sie halt- also ich ähm (1.5) wünsche mir- <<:->wahr-scheinlich ist das auch ähm n veralteteter wunsch oder vielleicht sollte ich mich von dem mal frei machen,> ich wünsche mir dass ähm (4.0) sie erst mal äh=äh:=öh von dieser verkopften schiene an literatur ranzugehen wegkommen, natürlich müssen sie da immer wieder hin wir sind hier in schule, ((I: hm\_hm,)) aber ich wünsche mir halt dass ähm sie äh sich auch mal frei machen können und sich ähm (2.0) ja dazu einfach äußern können beziehungsweise einfach irgendwie ähm des erleben können oder erlesen können, ohne dass sie ähm analytisch da rangehen und wissen ich muss jetzt hier das reimschema rausfinden ich muss sagen wie viele strophen ich muss sagen ((I: ja\_a,)) welches metrum des hier ist und so, ähm ((I: hm\_hm,)) also so\_n zugang erst mal finden n persönlichen, (Fellner, 253-268)

Während Frau Caspari Bestimmungsrituale als veraltet zurückweist, zeigt sich bei Frau Fellner, dass diese ein Teil der schulisch gesetzten Orientierungsschemata sind („wir sind hier in Schule“), die wohl auch in den Orientierungsrahmen integriert werden, da der eigene Wunsch

nach einem nicht-analytisch verkopften Textbezug als „veraltet“ markiert wird. Ähnliche Ambivalenzen und Spannungen hinsichtlich der analytischen Erschließung von Literatur lassen sich im Interview mit Frau Dorn erkennen:

L: ähm: also einmal was literatur mit mir selber machen KANN, im sinne von was hab ich denn also was was bewirkt sie innerlich bei mir? was erschafft sie vielleicht für welten für bilder? das einmal, (1.0) äh: leider äh: find ich in\_ner neunten klasse ist das mit dabei, man muss auch sagen analyse IST ein wichtiger aspekt, den wir ah leider bis zum abitur auch immer wieder ausschärfen, [...]. (Dorn, 647–652)

Der Förderung individueller Textbegegnungen und -erfahrungen („was literatur mit mir selber machen KANN“) scheint die Analyse der Texte entgegenzustehen (zweimal „leider“). Während die eine Zielsetzung, individuelle Texterfahrungen, als eigenes Ziel markiert wird, wird die Notwendigkeit der Analyse zum einen als geteilte Konvention („wir“) gerahmt, zum anderen vor allem mit der Abiturprüfung verknüpft. Frau Dorn sieht aber durchaus auch Vorteile der Analyse, denn diese kann aus ihrer Sicht für die Lernenden als ein Sicherheitsseil im ungewissen Fahrwasser der Interpretation fungieren:

[...] dass man sagt analyse heißt das steht so ohne dass ihr das äh: verstehen müsst, ähm: das steht im text das könnt ihr immer rausarbeiten [...] diese angst vor ich kann etwas falsch verstehen zu nehmen das ähm: wär auf jeden fall ne möglichkeit eben das auch durch bestimmte analysetechniken abzubauen einfach. (Dorn, 663–674)

Die Analyse bzw. die *Analysetechniken* – auch hier zeigt sich die Vorstellung des „Handwerkszeugs“ – sollen den Schüler:innen Sicherheit und Verlässlichkeit bieten („das steht im text das könnt ihr immer rausarbeiten“). Eine Funktion im Rahmen des Verstehens literarischer Texte scheint der Analyse hingegen nur bedingt zuzukommen bzw. Analyse und Verstehen erscheinen voneinander entkoppelt („das steht so ohne dass ihr das äh: verstehen müsst“). Vielmehr geht es darum, „indizien für für meine meinung zu finden; wenn ich sage das das wirkt auf mich“ (Dorn, 656 f.). Der Analyse wird also vorrangig eine Belegfunktion beigemessen:

[...] ich kann das auch belegen, dass man da wirklich sagt ähm: literatur hat auch sowas wie einen analytischen charakter, ((I: hm hm.)) trotzdem hab ich die möglichkeit es für mich anders auszulegen. (Dorn, 658–661)

Die Spannung zwischen der empfundenen Notwendigkeit, Analysetechniken zu vermitteln, und dem Wunsch, den Schüler:innen individuelle Textzugänge und -erfahrungen zu ermöglichen, wird auf diese Weise von Frau Dorn aufgelöst: Die Analyse stützt die individuellen Lesarten.

Auch wenn sich also durchaus Differenzen zwischen den Orientierungen von Frau Fellner, Frau Dorn und Frau Caspari abzeichnen, lassen sich doch zentrale Gemeinsamkeiten ausmachen: Die Modellierung der Metapher als sprachliches Prinzip, das man u. a. in der Auseinandersetzung mit lyrischen Texten erfahren soll und das wichtiger erscheint als die Zuweisung des Fachbegriffs, korrespondiert mit einer ambivalenten Einschätzung von Analyseverfahren, die entweder mit Blick auf die Abiturprüfungen (Frau Dorn: „leider bis zum abitur auch immer wieder ausschärfen“) oder schulische Analysekonventionen gerahmt werden. Auffällig ist zudem, dass alle drei Lehrerinnen den Analyseverfahren tendenziell keine förderliche Funktion für das Textverstehen beimessen, sondern die Analyse eher als isolierten Verfahrensschritt betrachten.

### 4.3 | Konstellation 3: Die Metapher als zentrales Phänomen sprachlicher Bedeutungsentfaltung – Analyse und Interpretation im Einklang

Der dritten Konstellation können sechs Lehrer:innen zugeordnet werden, die bis auf Herrn Jäger alle an einem Gymnasium unterrichten (Frau Gehring, Frau Krüger, Herr Hofer, Frau Langner und Herr Ahrend). Gemeinsam ist diesen sechs Lehrer:innen, dass sie die Metapher ähnlich wie die drei Lehrerinnen in Konstellation 2 vorrangig als sprachliches Prinzip und nicht als zuzuweisenden Fachbegriff rahmen. Dabei zeichnen sich bei diesen sechs Lehrer:innen sehr differenzierte Konzeptualisierungen des Phänomens Metapher ab<sup>10</sup>. So fasziniert Frau Langner besonders, dass man

[...] die dinge die man eben nicht in ein wort zwingen kann, ((I: hm\_hm,)) dass die dadurch (1.0) eine entsprechung ((I: ja\_a, ja,)) erfahren, (2.0) äh=hm ja und natürlich dass es äh diese äh faszination dass man ganz unterschiedliche bereiche in ein wort in einem wort zusammenbringen kann, ((I: hm\_hm,)) also auch da wieder die dinge die eigentlich nicht unter einen hut gehören dann doch einen gemeinsamen hut kriegen, (2.0) ja also ich finde die der sprachreichtum die möglichkeiten die einem sprache bietet, [...] (Langner, 666–673)

Sehr anschaulich wird hier das zentrale Moment der Metapher beschrieben, durch die Koppelung zweier auf den ersten Blick nicht kohärenter semantischer Konzepte eine Störung zu erzeugen, welche neue Bedeutungsfacetten – rezeptiv wie produktiv – eröffnet (vgl. Zymner, 2003, S. 140). Recht ähnlich beschreibt diesen Prozess auch Herr Ahrend:

[...] wie passt das eine zum andern zusammen; das is ja alles ne verk=ne verkürzung; un un eine verknappung; und aber eben e:: indem zusammengebunden wird was scheinbar nich zusammengehört, entsteht eben was NEUs [...]. (Ahrend, 130–133)

Neben dieser sehr differenzierten Rahmung metaphorischer Phänomene verbindet die sechs Lehrer:innen, dass sie sich einerseits von Analyseritualen abgrenzen, andererseits aber analytische Zugänge zu literarischen Texten als zentralen Bestandteil literarischen Lernens in schulischen Kontexten beschreiben. Insbesondere das Heraussuchen von Metaphern wird dabei kritisiert. Hier von Herrn Hofer:

[...] is das [eine gezielte Auseinandersetzung mit Metaphorik als sprachlichem Prinzip] äh isses immer v vie=sehr viel wirksamer als we\_man sagt- ((atmet ein)) so: jetzt ham\_wer\_s verstanden, jetzt gucken wir mal noch äh was was hier so für metaphorik drin is.=ne? das is auch schön dann können wir mal noch ne liste aufschreiben, fünf sechs metaphern drei vergleiche [...]. (Hofer, 905–909)

Insbesondere die Zweischrittigkeit und Entkopplung von Verstehen und Analyse bzw. begrifflicher Bestimmung („jetzt ham\_wer\_s verstanden, jetzt gucken wir mal noch äh was was hier so für metaphorik drin“) wird kritisiert. In sehr ähnlicher Weise äußert sich Frau Langner:

[...] egal welche klasse es is immer gut wenn man mit irgendwas kreativem anfängt ((I: hm\_hm,)) bei gedichten, also auch in der oberstufe (2.0) nich sofort sagen ihr habt hier n gedicht sucht mir bitte die metaphern raus, ((I lacht)) das öh ((I: ja\_a,)) fänd ich jetzt dem gedicht und dem=hm lernen und dem menschen nich angemessen [...]. (Langner, 540–544)

Die Dignität der literarischen Gegenstände, aber auch ihr Konzept literarischen Lernens stehen gegen das Heraussuchen von Metaphern, was hier wiederholt als Zerrbild aufgerufen wird. Das

<sup>10</sup> Die Einschätzung „sehr differenziert“ erfolgte vor dem Hintergrund der metaphorentheoretischen Fundierung des Projekts und ist insofern auch durchaus kritisch einzuschätzen und mit Blick auf den Einfluss entsprechender Vorannahmen auf die Beschreibung der Konstellationen zu bedenken.

Verhältnis von Analyse und ästhetischem Genuss und ästhetischen Gestaltungsmöglichkeiten fasst Herr Ahrend wiederum mit einer Analogie:

[...] man MUSS um etwas genießen zu können; nich wissen wie\_s gemacht is. ich kann och an das stück schokoLADE großen genuss empfinden, und muss nich zwangsläufig wissen wie das mischungsverhältnis emulgator kakao lecithin und ähm und ((I: <<lachend>ja?>)) zum zucker is.

I: <<lachend>intressante metaphor, ja?> ((lacht))

L: <<:->>ja? ABER, wenn ich> selbst sozusagen; (2.0) äh: mich vielleicht in die lage versetzen möchte, z=anderen zu erklären; waRUM MIR die schokolade gut schmeckt, isses hilfreich zu wissen- wie der anteil an kakao, lecithin, emulgator butter und ähm zucker is. [...] ich find das nich SINNlos. überhaupt NICH. das muss auch passieren, damit man was gestalten kann. aber- ((atmet ein)) ich mag halt nich wenn sozusagen ((atmet ein)) wie\_s früher war oder wie jetzt teilweise och noch äh das kollegen machen, zum teil halt nich an unsrer schule so viel aber doch anderswo, (1.5) dass der allererste blick dann gleich auf\_s reim-schema gehen muss, und ah ein geDICHT ((I: hm\_hm,)) und besteht aus vier stropfen, auf drei stropfen vier verse, und es is ein troCHÄUS und was weiß ich alles- das is schön das zu wissen; na und weiter? ((I: hm\_hm-)) (3.0) ja. dann is nämlich oft ruhe im karton. und das mag ich nich. (Ahrend, 426-458)

Das Wissen um literarische Gestaltungsmöglichkeiten wird als Voraussetzung für die Reflexion und Kommunikation literarischer Erfahrungen gesetzt („anderen zu erklären; waRUM MIR die schokolade gut schmeckt“), während das bloße Bestimmen und Heraussuchen von Stilmitteln eher als Abbruch literarischer Erfahrungen erlebt wird („dann is nämlich oft ruhe im karton“). Die Überzeugung von Herrn Ahrend entspricht in weiten Teilen einer von Thomas Zabka beschriebenen didaktischen Position bezüglich der kritischen Auseinandersetzung mit der zergliedernden und objektivierenden Analyse literarischer Texte:

Ein Ausgleich der konträren Tendenzen [analytische Zergliederung vs. Wahrung der ganzheitlich ästhetischen Wirkung literarischer Texte] kann in einer Synthese von ästhetischem Genuss und analytischer Reflexion gesehen werden. In solchen Modellen negiert die Analyse nicht den emotionalen Umgang mit Literatur, sondern macht die zuvor geförderte Emotionalität der Lektüre nachvollziehbar, indem sie sie als Effekt von Gestaltungsweisen rekonstruiert. (Zabka, 2019, S. 78)

Gegenüber der didaktischen Konvention (Bestimmung von Stilmitteln) positionieren sich diese sechs Lehrenden also sehr autonom. Wie genau das Verhältnis von Analyse und Interpretation von den sechs Lehrer:innen konzeptualisiert wird, lässt sich auf der Basis der Interviews allerdings nur bedingt rekonstruieren, da der Fokus der Interviews auf dem unterrichtlichen Umgang mit Metaphorik lag. Als eine weitere Gemeinsamkeit, im Unterschied zu den Lehrenden in Konstellation 1 und 2, ist jedoch festzuhalten, dass diese Lehrer:innen ein sehr positives, potentialorientiertes Bild von ihren Schüler:innen vermitteln und diese in der Tendenz als literarische Noviz:innen, d. h. als Lernende, die einen genussvollen und verstehenden Umgang mit literarischen Texten erlangen können, konzeptualisieren (vgl. die entsprechenden Ergebnisse in Lessing-Sattari, 2018). Als institutioneller Kontext ist zudem zu berücksichtigen, dass fünf der sechs Lehrenden an Gymnasien unterrichten.



## 5 | Reflexion der Befunde – literaturdidaktische Perspektivierung

Was zeigt sich nun im Vergleich der drei Konstellationen? Zum einen, dass die Konzeptualisierung der Metapher – entweder vorrangig als ein Element einer Liste von Stilfiguren (Konstellation 1) oder als ein sprachliches Phänomen, das durch die Verknüpfung zweier Konzepte neue Bedeutungen generiert (Konstellation 2 und 3) – eng verknüpft ist mit der Konzeptualisierung der Analyse als Verfahren im Literaturunterricht: entweder als Zuweisung von Begriffen und als Verfahrensschritt, der vom Verstehen weitgehend entkoppelt ist, im Sinne einer Deskription (Konstellation 1 und (tendenziell) 2), oder als Verfahren, das man unter Vermeidung von funktionslosen Analyseritualen im Unterricht nutzt (Konstellation 3).

Zum anderen zeigt sich die Wirksamkeit didaktischer Konventionen und die Orientierung an Abschlussprüfungen für die entsprechenden Überzeugungen: Wenn es aus Sicht der Lehrenden in Konstellation 1 für das erfolgreiche Bewältigen der schulischen Abschlussprüfungen als notwendig erscheint, eine Liste mit Stilmitteln zu kennen, und solche Listen ein zentrales Artefakt entsprechender didaktischer Praktiken repräsentieren, dann erscheint es im Sinne einer performativen Logik konsequent, dass die für das literarische Verstehen ggf. funktionslose Anwendung nicht problematisiert wird. Die Lehrenden fühlen sich verpflichtet, ihre Schüler:innen angemessen auf die Prüfungen vorzubereiten, und mit den Listen steht ein Instrumentarium zur Verfügung, das gut lehr- und lernbar ist und dessen Anwendung in einem sonst so unberechenbaren Fach eventuell sogar Schüler:innen, bei denen eher geringe literarische Ambitionen vermutet werden, Freude bereitet.

Dass die unterschiedlichen Bilder von Schüler:innen (eher defizit- oder eher potentialorientiert, vgl. Lessing-Sattari, 2018, S. 14) ebenfalls einen Einfluss auf die hier rekonstruierten Überzeugungen zur Analyse literarischer Texte haben und Teil des Orientierungsrahmens sind, wird insbesondere im Vergleich der Lehrenden in Konstellation 1 mit denen, die in Konstellation 3 beschrieben wurden, deutlich: Auf der einen Seite (Konstellation 1) die eben skizzierte Annahme, dass man mit den Schüler:innen gut Lernbares trainieren müsse, damit sie die Prüfungen bewältigen, auf der anderen (Konstellation 3) der Anspruch, dass man Schüler:innen ein für Literatur bedeutsames Phänomen, die Metapher, produktiv wie rezeptiv erfahrbar machen möchte und auch davon ausgeht, dass die Schüler:innen für entsprechende Erfahrungen offen sind. Es ist allerdings davon auszugehen, dass es zwischen den beschriebenen Überzeugungen (Modellierungen der Metapher, Rahmung von Analyseverfahren und Bilder von Schüler:innen) Wechselwirkungen und keine linearen Kausalketten gibt.

Vor diesem Hintergrund können die von Thomas Zabka in seinem Beitrag aus dem Jahr 2012 vermuteten Überzeugungen, die zu einer Verselbständigung von Analyseritualen führen (können), empirisch kontextualisiert werden. Denn nicht nur die Konstitution der fachlichen Gegenstände (hier der Metapher und des Verhältnisses von Analyse und Interpretation) kommt in den Blick, sondern auch die Einbettung entsprechender Überzeugungen in breitere, auch institutionell wie organisational bedingte Rahmungen. So findet sich beispielsweise im Fall von Frau Dorn, die von Thomas Zabka vermuteten Überzeugungen „2. Texte können, ähnlich wie Naturphänomene, unabhängig vom Verstehen beschrieben werden“ und „6. Weil die Analyse einem niedrigeren Anforderungsbereich angehört als die Interpretation, sollte sie im Unterricht zuerst durchgeführt werden“ (Zabka, 2012, S. 38). Durch die hier ausgeführte Rekonstruktion wird aber erkennbar, mit welchen weiteren Überzeugungen diese verknüpft sind, insbesondere mit

der Orientierung an Abschlussprüfungen und mit Annahmen zu den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Schüler:innen (s. die Zitate aus dem Interview mit Frau Dorn).

Es bleibt aber die Frage, was man aus einer solchen Rekonstruktion literaturdidaktisch ableiten kann, wobei zwei Dimensionen kritisch zu reflektieren sind: Zum einen ist zu prüfen, welche Ableitungen auf der Datenbasis legitimiert werden können (vgl. Carl & Scherf, 2022)<sup>11</sup>. Zum anderen ist aber auch die reflektierte Balance zwischen den einer propositionalen Logik (vgl. Bohnsack, 2020) und auch normativen Setzungen folgenden fachdidaktischen Überlegungen und der performativen Eigenlogik der rekonstruierten Überzeugungen der Lehrer:innen zu bedenken (vgl. Lessing-Sattari & Wieser, 2020).

Aufgrund des qualitativen Zuschnitts der Studie, des Vorgehens beim Sampling und unter Berücksichtigung der bereits benannten Limitierung, dass der thematische Fokus der Interviews – der unterrichtliche Umgang mit Gedichten, die stark durch Metaphorik geprägt sind – auch die Äußerungen zur Analyse literarischer Texte rahmt, sind nach Carl & Scherf (2022) vorrangig Anstöße zur Überprüfung wissenschaftlicher Zweckkonstruktionen wie beispielsweise theoretischer Modellierungen möglich. Entsprechende „Anstöße“ zur Erweiterung wurden bereits mit Blick auf die von Zabka vermuteten Überzeugungen zum Verhältnis von Analyse und Interpretation versucht. Aber inwiefern sind auch Anstöße zur Reflexion und Erprobung von „Lehrkonstruktionen“ in Schule und Lehrer:innenbildung möglich (vgl. Carl & Scherf, 2022, S. 13)? Um diese Frage zu beantworten, ist die Reflexion der Spannungen zwischen der unterrichtlichen, performativen Eigenlogik und der propositionalen Logik der Literaturdidaktik dringlich. So müsste zunächst unterschieden werden, (1) ob die aus Sicht der Fachdidaktik festgestellten Probleme unter Berücksichtigung der unterrichtlichen Eigenlogik überhaupt zu bearbeiten sind oder ob (2) möglicherweise fachdidaktische Angebote oder Modellierungen vorliegen, die aber in der Unterrichtspraxis (aus zu prüfenden Gründen) nicht wirksam werden oder ob (3) in den Daten unterrichtliche Herausforderungen sichtbar werden, welche die Fachdidaktik bisher ungenügend berücksichtigt hat (vgl. Lessing-Sattari & Wieser, 2020, S. 235–236). Im Rahmen dieses Beitrags soll insbesondere die zweite Frage abschließend aufgegriffen werden.

Der aus literaturdidaktischer Sicht problematischen Rahmung der Metapher als ein Listenelement und der damit verknüpften Konzeptualisierung der Analyse als ein Verfahren, das in keinem direkten Zusammenhang mit dem Verstehen der literarischen Texte steht, ist wohl nur dann zu begegnen, wenn die Wirkung von Bildungsstandards und Prüfungsvorgaben bzw. -traditionen kritisch reflektiert wird. Die Formulierungen in den aktuellen Bildungsstandards für den MSA könnten beispielsweise – nicht intendiert – entsprechende Rahmungen unterstützen. So wird als ein Standard im Kompetenzbereich „Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen“ gesetzt: „nutzen Fachbegriffe bei der Erschließung“ (KMK, 2022, S. 33). Wie die Nutzung von Fachbegriffen von Lehrenden konzeptualisiert wird, dürfte höchst unterschiedlich sein, wenn man sich die in diesem Beitrag rekonstruierten Überzeugungen vor Augen führt.

---

<sup>11</sup> Carl & Scherf (2022) unterscheiden u. a. in Abhängigkeit von der Transparenz, Repräsentativität, Reliabilität und Validität der Studien vier Formen möglicher Ableitungen: „1. Ableitung von Anstößen zur Überprüfung wissenschaftlicher Zweckkonstruktionen, 2. Ableitung von Anstößen zur Reflexion und Erprobung von „Lehrkonstruktionen“, 3. Ableitung von Empfehlungen zur routinierten Anwendung wissenschaftlicher Zweckkonstruktionen, 4. Ableitungen unterrichtspraktisch relevanter Konstruktionen mit ‚abgesicherter Empfehlbarkeit‘ zur routinierten Anwendung“ (Carl & Scherf, 2022, S. 13). Dabei sind die Kategorien 1 und 3 auf das Feld der Wissenschaft und die Kategorien 2 und 4 auf das Handlungsfeld Schule bezogen.

Eine Präzisierung findet sich allerdings bei den Standards im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. Dort heißt es „untersuchen vergleichend den Aufbau von Texten und/oder Gesprächen strukturell und funktional unter Anwendung von Fachbegriffen (s. Übersicht: *Grundlegende sprachliche Struktureinheiten*<sup>12</sup>) und ermitteln Gemeinsamkeiten und Unterschiede“ (KMK, 2022, S. 40–41). Hier wird die Anwendung der Fachbegriffe nun explizit mit der funktionalen Analyse verknüpft. Allerdings ergeben sich Probleme, wenn diese Formulierung als ‚Funktionalisierungsgebot‘ aufgefasst wird, da es keineswegs immer möglich ist, die analysierten Phänomene funktional zu deuten (vgl. Bremerich-Vos, 2012; Steinmetz, 2012). Voraussetzung wäre also das Wissen um die Differenz zwischen sprachlich-literarischen Phänomenen, welche eine thesengenerierende Funktion haben können, wie z. B. die Metapher oder Isotopien, und jenen, denen eine eher thesenstützende Funktion zukommt, wie z. B. Reim und Metrum (vgl. Zabka, 2013; Zabka et al., 2022).

Nun sind Bildungsstandards aber nicht der Ort, um das komplexe Verhältnis von Analyse und Interpretation zu (er)klären. Entscheidender dürfte hier die Frage nach den in den verschiedenen Phasen der Lehrer:innenbildung vermittelten Wissensbeständen sein. Zentral in diesem Kontext ist beispielsweise die Differenzierung zwischen thesengenerierenden und thesenstützenden Analyseverfahren, die für die unterrichtliche Auswahl und Prozessierung von Analyseverfahren stets bedacht werden muss (Zabka et al., 2022, S. 182–201). Wie das Beispiel der unterschiedlichen Konzeptualisierung der Metapher zeigt, ist zudem ein differenziertes Wissen über die sprachlichen und literarischen Phänomene und eben nicht nur Begriffswissen notwendig, um eine Basis für eine funktionale Nutzung der Fachbegriffe und einen souveränen Umgang mit Vorgaben in Bildungsstandards und Lehrplänen zu gewährleisten.

Zu prüfen wäre also, ob in den literaturdidaktischen und literaturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen der Erwerb entsprechenden Wissens ermöglicht wird und, noch viel wichtiger, ob genügend Möglichkeiten für die Etablierung und Reflexion entsprechender Praktiken im Umgang mit Analyseverfahren gegeben sind (vgl. Kindt, 2015). Die Frage der spezifischen Fachlichkeit des Lehramtsstudiums erweist sich somit auch hier als dringlich.

Relevant sind aber auch die Lehrmittel, denn diese sollten Modelle für die gelungene Verknüpfung von Analyse und Interpretation bieten. Angesichts des Umstands, dass die hierzu vorliegenden literaturdidaktischen Modellierungen (z. B. Zabka, 2013) nur bedingt Resonanz in der Lehrmittelentwicklung finden, ebenso wie die Diskussionen um das Verhältnis von Wissen und literarischem Lernen (vgl. z. B. Möbius & Steinmetz, 2016; Köster, 2015), ist die aktuelle Debatte um die Haltung der Fachdidaktik zur Konstruktion weiter zu führen (vgl. von Heynitz & Steinmetz, 2023). Dass gerade die Verknüpfung von Analyse und Interpretation ein lohnendes Feld ist, zeigt sich in den Daten, denn das Hadern mit Analyseritualen bzw. die Unsicherheit in der Relationierung von Analyse und Interpretation eint doch viele der Lehrenden (vgl. auch die Befunde von Matz, 2021, S. 613).

<sup>12</sup> Zu diesen grundlegenden sprachlichen Struktureinheiten gehört u. a. die Metapher.

## Literaturverzeichnis

- Abraham, U. (1994). *Lesarten - Schreibarten: Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte*. Klett.
- Bohnsack, R. (2014). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Anpassung* (S. 33–55). Springer VS.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Bonnet, A. & Hericks, U. (2022). Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung: Rahmung und Erträge einer feldübergreifenden Perspektive. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung: Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 13–30). Klinkhardt, Julius.
- Bremerich-Vos, A. (2012). Schülerinnen und Schüler analysieren und interpretieren literarische Texte – Anmerkungen zu zwei "Operatoren", insbesondere zur Zumutung, Formmerkmale zu semantisieren. In H. Feilke, J. Köster & M. Steinmetz (Hrsg.), *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II* (S. 21–40). Fillibach bei Klett.
- Carl, M.-O. & Scherf, D. (2022). Über den angemessenen Umgang mit empirischen Erkenntnissen in der Literaturdidaktik. *SLLD-Z* (2), 1–25. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.8894>
- Dawidowski, C., Hoffmann, A. R. & Stolle, A. R. (2019). *Ko-Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe: Unter Mitarbeit von Carolin Meier und Jennifer Wolf. Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik: Band 41*. Peter Lang.
- Fives, H. & Gill, M. G. (Hrsg.). (2015). *Educational psychology handbook series. International handbook of research on teachers' beliefs*. Routledge.
- Fives, H., Barnes, N., Chiavola, C., SaizdeLaMora, K., Oliveros, E. & Mabrouk-Hattab, S. (2019). Reviews of Teachers' Beliefs. *Oxford Research Encyclopedias, Education*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.781>
- Herz, C. (2021). *Ziele des Literaturunterrichts: Eine quantitativ-empirische Analyse von beliefs bei Deutschlehramtsstudierenden*. Springer Berlin Heidelberg; J.B. Metzler.
- Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018). Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer\*innen – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *ZISU* (1), 65–80. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.04>
- Hesse, F. & Winkler, I. (2022). Fachliche Qualität im Literaturunterricht. *SLLD-Z* (2), 1–29. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9605>
- Heynitz, M. von & Scherf, D. (2020). Relationen von Reden über und Handeln im Literaturunterricht: Zur Rekonstruktion lehrerinnen- und lehrerseitiger Überzeugungen aus Interviews und Unterrichtsvideographien. In F. Schmidt & K. Schindler (Hrsg.), *Positionen der Deutschdidaktik: Bd. 13. Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften: Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung* (S. 89–107). Peter Lang.
- Heynitz, M. von & Steinmetz, M. (2023). *Die Konstruktion stärken: Ein Handlungsfeld der Deutschdidaktik neu betrachtet. Positionen der Deutschdidaktik: Bd. 17*. Peter Lang.
- Kamzela, K. (2019). *Lesen und Leseunterricht in der Sekundarstufe I: Eine rekonstruktive Studie zu handlungsleitenden Konzepten von Deutschlehrenden. Research*. Springer VS.

- Kindt, T. (2015). Deskription und Interpretation: Handlungstheoretische und praxeologische Reflexionen zu einer grundlegenden Unterscheidung. In M. Lessing-Sattari, M. Löhden, A. Meissner & D. Wieser (Hrsg.), *Interpretationskulturen: Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens* (S. 93–112). Peter Lang.
- Köster, J. (2015). Merkmalslisten, Prototypen, Exemplare: Wege zur Didaktisierung von Gattungs- und Genrewissen. *Leseräume*, 59–71. [http://leseraeume.de/?page\\_id=308](http://leseraeume.de/?page_id=308)
- Kunze, I. (2004). *Konzepte von Deutschunterricht: Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern* (Bd. 1). VS, Verl. für Sozialwiss.
- Lessing-Sattari, M. (2017). *Didaktische Analyse der Metapher: Theoretische und empirische Rekonstruktion von Verstehensanforderungen und Verstehenspotenzialen*. Peter Lang.
- Lessing-Sattari, M., Pieper, I., Strutz, B. & Wieser, D. (2017). Zugänge zum Wissen von Literaturlehrenden. Konzeptionelle und methodologische Überlegungen am Beispiel der LiMet-Studie. In C. Dawidowski, A. R. Hoffmann & A. R. Stolle (Hrsg.), *Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik: Bd. 36. Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik: Konzepte und Projekte* (S. 101–120). Peter Lang.
- Lessing-Sattari, M. (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. *Leseräume.de*, 5(5), 1–22.
- Lessing-Sattari, M. & Wieser, D. (2020). Zum Verhältnis von literaturdidaktischen Bildungsansprüchen und der Eigenlogik von Literaturunterricht am Beispiel des schulischen Umgangs mit Irritation und Metaphorik. In R. Freudenberg & M. Lessing-Sattari (Hrsg.), *Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen (literar-)ästhetischer Erfahrung* (S. 221-239). Peter Lang.
- Lessing-Sattari, M. & Wieser, D. (2018). Lehrkräfte: Systematisierung aktueller empirischer Studien, ihrer Gegenstandsbereiche und Forschungsansätze. In J. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik: Bd. 3: Forschungsfelder* (S. 41–55). Schneider Verlag Hohengehren.
- Lindow, I. (2013). *Literaturunterricht als Fall*. Springer VS.
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2022): *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA)*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2022/2022\\_06\\_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf)
- Magirius, M. (2020). *Überzeugungen Deutschstudierender Zum Interpretieren Literarischer Texte: Eine Mixed-Methods-Studie*. J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel GmbH.
- Matz, D. (2021). *Interpretationskonzepte von Deutschlehrkräften und ihren Schüler\*innen: Eine explorative Studie*. *Bamberger Studien zu Literatur, Kultur und Medien: Band 33*. University of Bamberg Press.
- Möbius, T. & Steinmetz, M. (Hrsg.). (2016). *Positionen der Deutschdidaktik: Bd. 4. Wissen und literarisches Lernen: Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte*. Peter Lang.
- Nohl, A.-M. (2013). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (4. Aufl. 2013). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pieper, I. & Wieser, D. (2012). Metaphernverstehen im Umgang mit lyrischen Texten: Zur Bestimmung von Interpretationsoperationen bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. In I. Pieper & D. Wieser (Hrsg.), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen: Studien zu einer brisanten Relation* (S. 171–192). Lang.

- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). *Lehr- und Handbücher der Soziologie*. Oldenbourg.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 642–661). Waxmann.
- Scherf, D. (2013). *Leseförderung aus Lehrersicht: Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens*. Springer VS.
- Schraw, G. & Olafson, L. (2015). Assessing Teacher's Beliefs: Challenges and Solutions. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *Educational psychology handbook series. International handbook of research on teachers' beliefs* (S. 87–105). Routledge.
- Skott, J. (2015). The Promises, Problems and Prospects of Research on Teachers' Beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *Educational psychology handbook series. International handbook of research on teachers' beliefs* (S. 13–30). Routledge.
- Spinner, Kaspar H. (1989): Textanalyse im Unterricht. In: *Praxis Deutsch* (98), S. 19–23.
- Spinner, K. H. (2012). Wie Fachwissen das literarische Verstehen stört und fördert. In I. Pieper & D. Wieser (Hrsg.), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen* (S. 53–69). Peter Lang.
- Steinmetz, M. (2012). Curriculares Wissen und literarisches Verstehen. In I. Pieper & D. Wieser (Hrsg.), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen* (S. 113–133). Peter Lang.
- Wenzl, T. (2021). Die (Ein-)Gebildetheit der Unterrichtsforschung: Über eine Tendenz zum "unfairen" Urteilen in rekonstruktiven Unterrichtsanalysen. In L. Brenz & T. Pflugmacher (Hrsg.), *Positionen der Deutschdidaktik: Band 12. Normativität und literarisches Verstehen: Interdisziplinäre Perspektiven auf Literaturvermittlung* (S. 99–113). Peter Lang.
- Wieser, D. (2020). Verbindende Fragen, Unübersichtlichkeiten und weiterführende Perspektiven - Beobachtungen zu den Beiträgen dieses Bandes. In F. Schmidt & K. Schindler (Hrsg.), *Positionen der Deutschdidaktik: Bd. 13. Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften: Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung* (S. 247–262). Peter Lang.
- Wieser, D. & Pieper, I. (2020). Lernerseitige Verstehensprozesse literarischer Metaphorik und lehrerseitige Modellierungen im wechselseitigen Horizont. In C. Dawidowski, A. R. Hoffmann, A. R. Stolle & J. Witte (Hrsg.), *Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik: Bd. 43. Schulische Literaturvermittlungsprozesse im Fokus empirischer Forschung* (S. 119–139). Peter Lang.
- Wieser, D., Pieper, I. & Lessing-Sattari, M. (2021). Was ist und wie entwickelt sich "angemessenes" literarisches Verstehen? Perspektiven von Lehrenden auf Verstehensprozesse von Lernenden. In L. Brenz & T. Pflugmacher (Hrsg.), *Positionen der Deutschdidaktik: Band 12. Normativität und literarisches Verstehen: Interdisziplinäre Perspektiven auf Literaturvermittlung* (S. 155–173). Peter Lang.
- Zabka, T. (2012). Didaktische Analyse literarischer Texte: theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz. In D. A. Frickel, C. Kammler & G. Rupp (Hrsg.), *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie: Perspektiven und Probleme* (S. 139–162). Fillibach.
- Zabka, T. (2013). Die Analyse semantischer Ähnlichkeiten und Oppositionen und ihre Funktion für das literarische Verstehen. In C. Rieckmann & J. Gahn (Hrsg.), *Poesie verstehen - Literatur unterrichten* (S. 51–66). Schneider Hohengehren.
- Zabka, T. (2019). Texte über Texte als Formate schriftlicher Leistungsüberprüfung: Nacherzählung, Inhaltsangabe, Analyse, Interpretation und benachbarte Aufgaben. In M. Kämper-van den Boogart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht: 11/3: Erfolgskontrollen und Leistungsmessungen* (3. Aufl., S. 63–92). Schneider-Verlag Hohengehren GmbH.

Zabka, T., Winkler, I., Wieser, D. & Pieper, I. (2022). *Studienbuch Literaturunterricht: Unterrichtspraxis analysieren, reflektieren und gestalten*. Kallmeyer.

Zymner, R. (2003). Uneigentliche Bedeutung. In F. Jannidis & et al. (Hrsg.), *Regeln der Bedeutung. Zur Theorie der Bedeutung literarischer Texte* (S. 128–168). De Gruyter.

### **Autor\*inneninformation**

Dorothee Wieser ist Professorin für Neueste deutsche Literatur und Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Technischen Universität Dresden. Ihre Forschungsschwerpunkte sind u. a. die fachdidaktische Lehrer:innenforschung, die Wissensvermittlung im Literaturunterricht sowie das Verstehen von Metaphern in literarischen Texten.

Dorothee Wieser  
Technische Universität Dresden  
Institut für Germanistik und Medienkulturen  
01062 Dresden  
[dorothee.wieser@tu-dresden.de](mailto:dorothee.wieser@tu-dresden.de)