



**Literarische Textschwierigkeit interpretieren.
Didaktische Analyse(kompetenzen) von Lehrkräften
und ihre Voraussetzungen**

Daniela A. Frickel, Köln

ISSN 1470 – 9570

Literarische Textschwierigkeit interpretieren: Didaktische Analyse(kompetenzen) von Lehrkräften und ihre Voraussetzungen

Daniela A. Frickel, Köln

Der Beitrag stellt Ergebnisse einer empirischen Studie vor, in der Experten aufgefordert waren, die Textschwierigkeiten bzw. Verstehensanforderungen einer Kurzgeschichte zu analysieren. Die Studie beruht auf einem Modell literarischer Textschwierigkeit, das hier zunächst auch in seiner Genese kurz skizziert wird. Das Modell illustriert, dass Sprachschwierigkeit keinen ausreichenden Indikator für die Bestimmung der Textschwierigkeiten und Verstehensanforderungen literarischer Texte darstellt, sondern sich diese vielmehr in einer Text-Leser-Interaktion, die wiederum von einem (institutionellen) Handlungskontext geprägt ist, entfaltet.

Dieses Modell sowie die daran anknüpfende Studie exponieren und profilieren die Rolle des Experten, dessen Einschätzung der Textschwierigkeit auch als interpretatorischer Akt herausgestellt wird. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Studie, die auf der Hypothese fußt, dass Experten mit unterschiedlichem Ausbildungsstand bzw. unterschiedlich langer Berufserfahrung zu unterschiedlichen Befunden bei der Einschätzung der Textschwierigkeit eines literarischen Textes kommen, werden Aspekte einer fachspezifischen LehrerInnenkompetenz in Bezug auf die Auswahl sowie didaktische Analyse literarischer Gegenstände reflektiert. Der Beitrag zielt somit darauf ab, den Diskurs um zu fördernde Kompetenzen in der DeutschlehrerInnenausbildung voranzubringen.

1. Einleitung

Wenn wir im Zusammenhang mit Literatur und Unterricht, d.h. aus didaktischer Perspektive von literarischem Verstehen sprechen, haben wir einen Verstehens- und Erkenntnisprozess vor Augen, der mittels didaktischer und methodischer Konzepte angeregt bzw. angeleitet wird. Vor bzw. zwischen den Text und den Leser schaltet sich der Vermittler ein, der den Gegenstand auswählt und die Lektüre vor- und aufbereitet. Nach welchen Gesichtspunkten aber findet eine didaktische Analyse literarischer Texte statt, nach welchen Gesichtspunkten werden Textschwierigkeiten und Verstehensanforderungen analysiert und eingeschätzt, auf welcher Grundlage die Methoden ausgewählt? Und welche Voraussetzungen müssen dafür gegeben sein, d. h. welches Wissen und welche Kompetenzen gilt es in den Lehramtsstudiengängen zu fokussieren?

In diesem Beitrag möchte ich diese Fragen vor dem Hintergrund einer Studie aufwerfen, die Experten des Faches Deutsch mit unterschiedlichem Ausbildungsstand bzw. unterschiedlich langer Berufserfahrung hinsichtlich der Einschätzung der Textschwierigkeit

bzw. den Verstehensanforderungen einer Kurzgeschichte für die 11. Jahrgangsstufe bzw. EF befragt hat. Die Idee zu dieser Studie entstand im Rahmen der Entwicklung eines Modells literarischer Textschwierigkeit (vgl. Frickel 2010; Frickel & Filla 2013), das u. a. darauf abzielt, ein Instrument für die Textauswahl und Itementwicklung von Lesetests sowie für die Planung des Literaturunterrichts bereitzustellen, was derzeit noch ein Desiderat bildet (vgl. u. a. Rupp 2007). Dabei stellte sich heraus, dass der die Textschwierigkeit bestimmende Experte eine besondere Einflussgröße darstellt, die in den bislang vorliegenden Modellen (insbes. Zabka 2012 und Pieper 2014) zwar als Problemgröße benannt, aber nicht weiter erörtert wird.

Bevor die Ergebnisse der Studie, die ich unterstützt von Manfred Filla im Frühjahr 2012 durchgeführt habe, dargestellt werden, wird der Weg der Entwicklung des Textschwierigkeitsmodells knapp skizziert, um den Hintergrund der Studie zu klären, die den Experten als Einflussgröße bei der Bestimmung von Textschwierigkeit in den Blick nimmt. Diese Ergebnisse bilden wiederum die Grundlage für die abschließende Reflexion darüber, welche Voraussetzungen für die didaktische Analysekompetenz als Teilkompetenz der LehrerInnenkompetenz im Bereich der Literaturdidaktik gegeben sein müssen und wie diese Kompetenz im Rahmen der LehrerInnenausbildung im Zusammenhang mit der Entwicklung eines Leitfadens für eine solche Analyse gefördert werden könnte.

2. Theorie der Textschwierigkeit literarischer Texte und ihre Modellierung

„Ist Textschwierigkeit messbar?“ (Nebe 1990) Diese Frage wird bislang im Rahmen der Sprachlehrforschung bzw. der Forschung zum Fremdsprachenunterricht intensiver behandelt als im muttersprachlichen Unterricht. Für die Bestimmung der Textschwierigkeit werden hier traditionell Formeln angewendet, die von der Lesbarkeitsforschung im 20. Jahrhundert entwickelt wurden. Beispielhaft hierfür ist der Flesch-Index (FI) für Leseleichtigkeit, der von dem Österreicher Rudolf Flesch zur Bestimmung englischer Texte entwickelt wurde. Dabei wird die durchschnittliche Wortlänge (WL) in ein Verhältnis zur durchschnittlichen Satzlänge (SL) gesetzt ($FI = 206,835 - 84,6 \times WL - 1,015 \times SL$). Insofern wird hier davon ausgegangen, dass Texte mit kurzen Wörtern und Sätzen leichter zu verstehen sind (vgl. u. a. Bachmann 2009; Nebe 1990: 350). – Lassen sich hiermit aber auch Schwierigkeiten literarischer Texte ausreichend analysieren?

Ein Modell literarischer Textschwierigkeit gründet auf der These, dass literarische Texte eine andere Anforderungsstruktur aufweisen als Sachtexte, für die seitens der Textverständlichkeitsforschung, aber auch der Leseforschung (z. B. Christmann & Groeben 2002; Willenberg 2005; Kröger-Bidlo & Rupp 2013) bereits einige Merkmale konkretisiert und empirisch untersucht wurden. – Aber Verständlichkeit, so legt es zumindest Martin Walser einer seiner Figuren in den Mund, ist sicher nicht das erste Anliegen eines literarischen Textes:

Tatsächlich sind wir Schriftsteller, solange wir ans Verständlichsein denken, schon halb verloren. Verständlich sein, das ist dann auch gleich annehmbar sein, zurechnungsfähig sein, brauchbar sein und so weiter. Und mit all dieser Notwendigkeit belegt, erstirbt die Fähigkeit, dich auszudrücken, wie du es eigentlich möchtest und solltest. (Walser 2012: 181)

Dieses Merkmal von Literatur sollte im Blick behalten werden, wenn es Aufgabe und Ziel der Literaturdidaktik ist, die Lust und die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern zu fördern, mit diesen Texten umzugehen. Was aber sind Textschwierigkeiten und Verstehensanforderungen literarischer Texte – wie lassen sich solche modellieren und auf welche Ansätze kann man zurückgreifen?

Die ersten Anknüpfungspunkte für eine Theoriebildung finden sich in der o. g. Lesbarkeitsforschung (readability research) der 1960er Jahre bzw. der Textverständlichkeitsforschung in den 1970er Jahren in Deutschland. Zwar liegt der Fokus hier auf Bedingungen und Merkmalen, die das Lesen und damit das Lernen erleichtern, dennoch besteht ein „enge[r] Zusammenhang zwischen Leseverständnis und Textschwierigkeit“ (Bamberger & Vanecek 1984: 17). Bis heute sind die zentralen Parameter dieser Forschungsrichtung gleich geblieben: Wort- und Satzlänge, ggf. Wortschatz und Konnexiva, die – abstrahiert in Lesbarkeitsformeln – Indikatoren für die Textkomplexität sein sollen. Dabei suggerieren diese Formeln Objektivität und haben es ermöglicht, computergestützte Verfahren zur Bestimmung der Textkomplexität zu entwickeln, die insb. im angloamerikanischen Raum für Leseförderkonzepte genutzt werden, um lerneradäquate Texte, die Niveaustufen zugeordnet werden, bereitzustellen. – Vor der Literatur aber machen solche Softwareprogramme Halt, wie aus dieser Werbeanzeige für den *Lexile Analyzer* hervorgeht: „Texts such as lists, recipes, poetry and song lyrics are not analyzed because they lack conventional punctuation.“¹

¹ S. <https://www.lexile.com/analyzer/>.

Die Problematik computergestützter Messungen auf Grundlage textlinguistischer Kriterien liegt darin, dass solche Programme (noch) nicht in der Lage sind, komplexe semantische Strukturen zu erkennen, d. h. insbesondere die Überstrukturiertheit (Link 1992) poetischer Texte zu erfassen, spezifische Formen von Intertextualität wie texttypologische Bezüge zu erkennen oder einen Text aufgrund textueller oder paratextueller Merkmale in einem kulturgeschichtlichen Kontext zu verorten bzw. zu entschlüsseln.

Die Sprachschwierigkeit bildet demnach zwar eine wichtige, aber allein nicht belastbare Kategorie zur Bestimmung der Textschwierigkeit literarischer Texte, wie auch die österreichischen Leseforscher Richard Bamberger und Richard Vanecek in ihren Studien bekennen: „Bei bedeutenden literarischen Texten liegt der sprachliche Schwierigkeitsgrad oft weit unter der Gesamtschwierigkeit, weil ihre Aussage schwer begrifflich zu fassen ist. Dies gilt z. B. für die Schriften Kafkas“ (Bamberger & Vanecek 1984: 119).

In Auseinandersetzung mit text- und literaturtheoretischen sowie literaturdidaktischen Theorien und Befunden der Leseforschung habe ich die Dimension des literarischen Textes daher in dem folgenden Modell auf drei Ebenen beschrieben (vgl. hierzu ausführlicher Frickel 2010; Frickel & Filla 2013):

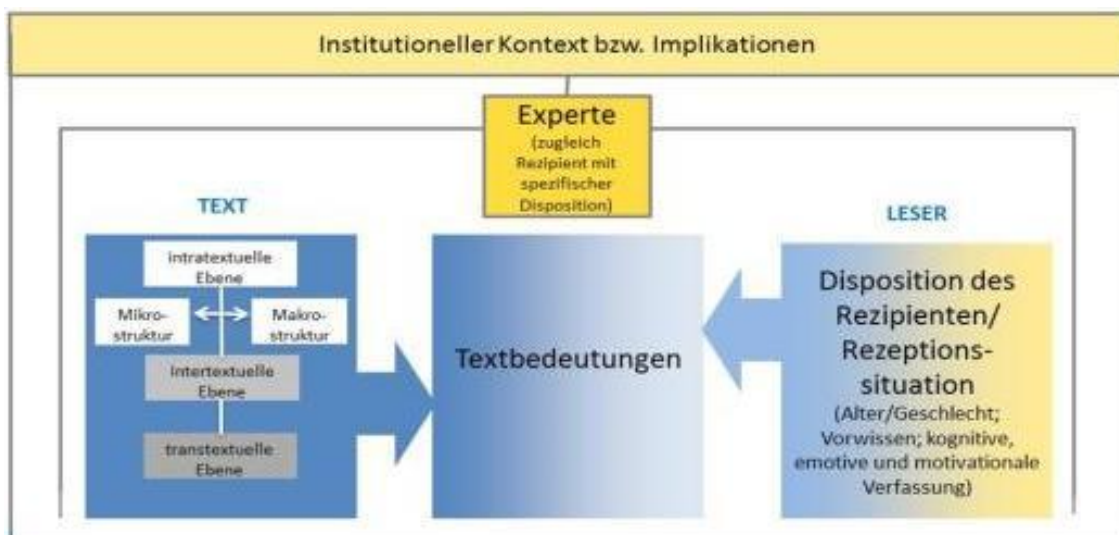


Abb. 1: Dimensionen der Textschwierigkeit literarischer Texte

- die intratextuelle Ebene, die weitgehend die sprachliche Schwierigkeit fokussiert, wobei die Frage im Zentrum steht, ob die Textmerkmale der lokalen und globalen Kohärenzbildung dienen

- die intertextuelle Ebene, die sowohl hinsichtlich der Texttypologie (bspw. des Genres) als auch ganz konkret mit Zitat oder Anspielung eine semantische Schicht bezeichnet, die in besonderer Weise auf das Vorwissen des Lesers rekurriert, sowie
- die transtextuelle Ebene, die bezeichnet, dass der Text (mehr oder weniger) eine zeitgeschichtliche Prägung aufweist, die sich auch als semantische Schicht bezeichnen lässt, die ebenfalls im Bezug zum Vorwissen des Lesers entfaltet werden kann.

Alle drei Ebenen akzentuieren die Abhängigkeit vom konkreten Leser, der die Semantik eines literarischen Textes u. a. abhängig von seinem literalen Entwicklungsstand sowie seinem Vor- und Fachwissen entfaltet. Schon Bamberger & Vanecek (1984) haben ihre Lesbarkeitsformel, die auf die Sprachschwierigkeit abhebt, daher um ein Lesbarkeitsprofil ergänzt, das typographische Merkmale ebenso in den Blick nimmt wie leserseitige (vgl. ebd.: 94), die eine zweite zentrale Kategorie in einem Modell der Textschwierigkeit bilden müssen und von Seiten der Leseforschung hinlänglich ausdifferenziert wurden. Demnach müssen familiäre und psychologische Determinanten wie sozialer Status, Geschlecht, Vorwissen sowie kognitive, emotive und motivationale Verfassung des Lesers für die Bestimmung der Textschwierigkeit mitreflektiert werden. Aber auch die Nutzung von Lesestrategien sowie der Einfluss der Rezeptionssituation sind dahingehend zu berücksichtigen (vgl. die Beiträge in Groeben & Hurrelmann 2002).

Als eine dritte zentrale Größe, die bei der Erörterung der Textschwierigkeit eine Rolle spielt, kennzeichnet Thomas Zabka in seinem Konzept für eine „Didaktische Analyse literarischer Texte“ (Zabka 2012) neben der „besonderen Schülerschaft“ (ebd.: 143) den institutionellen Kontext bzw. „gesellschaftliche[] Bildungsziele[]“ (ebd.: 143 f.), die Verstehenserwartungen mitformulieren bzw. vorgeben. Auch das konkrete Unterrichtsetting, die Leseaufgabe, Lernumgebung sind neben Bildungsnormen hier mit zu betrachten.²

² Wenn Zabka auch kognitionspsychologisch fundiert, am Lesekompetenzmodell von PISA ausgerichtet, die Leserseite fokussiert, so impliziert diese Analyse dennoch auch eine Auseinandersetzung mit Textschwierigkeiten, denn im Zusammenhang mit der Erörterung von Verstehensanforderungen eines literarischen Textes, z. B. der Festlegung, hinsichtlich welcher Wissensbestände der Text vom Schüler wahrgenommen werden soll, steht die Wahrnehmung textseitiger Merkmale, die allerdings erst im Hinblick auf den konkreten Leser bzw. in dessen Kontext hinsichtlich ihres schwierigkeitsgenerierenden Potentials beurteilt werden.

2.1 Die Rolle des Experten

Diese drei Dimensionen Text – Leser – Kontext relativieren die Möglichkeit einer objektiven Erfassung der Anforderungsstruktur literarischer Texte, machen aber im Hinblick auf die LehrerInnenkompetenz transparent, welche Einflussgrößen reflektiert und bewusst miteinander in Bezug gesetzt werden müssen.

Betrachten wir zunächst nur die textseitigen Merkmale, wird die problematische Rolle des Experten deutlich, der in diesem Modell exponiert wird: denn das Indizieren dieser Textmerkmale ist nicht nur ein analytischer, sondern auch ein interpretatorischer Akt, bei dem – wie bei der anvisierten Schülergruppe – das Welt- und Fachwissen sowie literaturtheoretische Prägungen bzw. Interpretationskulturen von Bedeutung sind. Schon Bamberger & Vanecek deuten auf diese Problematik hin, wenn sie schreiben:

In allen Fällen, wo man von einer „Aussage zwischen den Zeilen“ oder „über den Zeilen“ sprechen kann, wo es weniger um Aufnahme als um Deutung geht, wird man der inhaltlichen Schwierigkeit nur durch eine Interpretation gerecht werden, die im Hinblick auf einen Leser erfolgt. (Bamberger & Vanecek 1984: 49)

Wird aus dem Projekt „Textschwierigkeit bestimmen“ also das Projekt ‚Textschwierigkeit interpretieren‘? Und ist hier überhaupt noch eine Vergleichbarkeit in den Experteneinschätzungen gegeben?

Irene Pieper, die an dem im Rahmen des EU Comenius-Projekts geförderten Projekts *LIFT-2: Literature Framework for Teachers in Secondary Education (2009-2012)* an der Entwicklung eines Buch-Scans für die Einschätzung des didaktischen Potentials einer Ganzschrift für die Sekundarstufen I und II mitgewirkt hat, erklärt hierzu:

Fragt man allerdings, ob das Instrument valide, reliabel und objektiv ist, also bei verschiedenen Bearbeitern zu gleichen Ergebnissen führt, stabile und konsistente Einschätzungen ergibt und die relevanten Merkmale identifiziert, so zeigt sich die Spezifik des Buch-Scans im Besonderen wie der didaktischen Analyse literarischer Texte im Allgemeinen. Auch wenn der Buch-Scan Aspekte anspricht, die sich mehr oder weniger unstrittig festlegen lassen (am einfachsten die nach Umfang, Handlungslinien, Chronologie, Figurenzahl), so zeigt sich an vielen Stellen, dass die Analyse nicht von einem interpretativen Zugriff zu trennen ist. (Pieper 2014: 596)³

So weist auch Zabka im Rahmen seines Konzepts für eine didaktische Analyse literarischer Texte auf die urteilende Lehrkraft als relevanten Faktor hin, wobei er u. a. anregt zu untersuchen, wie „Lehrkräfte, die nicht eigens geschult werden, die Verstehens-

³ Hier kann leider nicht ausführlich auf dieses beeindruckende Konzept, dass auch eine Theorie der Progression beinhaltet, eingegangen werden, jedoch erscheint die Anmerkung angebracht, dass die auf der Grundlage dieses Buch-Scans entwickelten Empfehlungen für die jeweiligen Schulstufen in kleinen Gremien aus Literaturdidaktikern und an diesem Projekt interessierten Lehrkräften ausgearbeitet wurden, in denen nicht per se gleiche Einschätzungen vorlagen, aber im Diskurs konsentiert werden konnten.

anforderungen und -potentiale literarischer Unterrichtstexte in ihren Klassen ein[schätzen]“ (Zabka 2012: 159).

Einen ersten Schritt in diese Richtung geht die im Folgenden vorzustellende Studie, der die Hypothese zugrunde liegt, dass Lehramtsstudierende, Referendare und LehrerInnen des Faches Deutsch die Textschwierigkeit einer Kurzgeschichte unterschiedlich einschätzen bzw. unterschiedliche Prognosen hinsichtlich des Textverständnisses der Schülerinnen und Schüler abgeben. Als Gründe für diese Unterschiede können Berufs- und Lebenserfahrung, Ferne bzw. Nähe zur Zielgruppe (d. h. der Schülerschaft), Alter, Geschlecht, aber auch pädagogische und literaturwissenschaftliche „Analyserituale und Lehrerüberzeugungen“ (Zabka 2011) angenommen werden, die u. a. im Zusammenhang mit der jeweiligen schulischen und/oder akademischen Prägung stehen können.

3. Studie zur Einschätzung literarischer Textschwierigkeit durch Experten⁴

3.1 Fragebogen und Durchführung der Studie

In der vorliegenden Studie wurde den Teilnehmern (TN) die Kurzgeschichte „Brief aus Amerika“ (1961/63) von Johannes Bobrowski (1999: 25 f.) vorgelegt, zu der ein fachdidaktisch ausgerichteter Expertenfragebogen beantwortet werden sollte.

Die Kurzgeschichte fokussiert die Reaktion einer alten Frau auf die Nachricht, dass ihr Sohn, der nach Amerika ausgewandert ist und dort eine Familie gegründet hat, sie nicht mehr besuchen wird. Als Grund hierfür gibt der grundsätzlich gewillte Sohn die Argumente seiner Frau an, die in folgendem Satz kulminieren: „Der Mensch ist jung oder alt, sagt sie, und der junge Mensch weiß nicht, wie es sein wird, wenn er alt ist, und der alte Mensch weiß nicht, wie es in der Jugend war. Du bist hier etwas geworden, und du bist nicht mehr dort. Das sagt meine Frau. Sie hat recht“ (Bobrowski 1999: 25). Ausschnitthaft wird der Zeitraum der Auseinandersetzung der Frau mit diesem Brief nach ihrer ersten Lektüre bis zum „Weglegen“ des Briefes dargestellt, wobei offen bleibt, ob die Frau die durch den Brief ausgelöste Krise gut bewältigt, wofür es – trotz der tendenziell eher depressiven Atmosphäre – Hinweise im Text gibt.

⁴ Die Studie wurde unter Beratung von Manfred Filla (Ruhr-Universität Bochum) entwickelt, der auch die statistische Auswertung der Daten übernommen hat. Für seine Mitarbeit möchte ich ihm an dieser Stelle herzlich danken.

Die Textauswahl erfolgte aufgrund der Annahme, dass dieser nicht in erster Linie sprachliche Schwierigkeiten aufweist, sondern aufgrund (strategischer) Unbestimmtheitsstellen disparate Lesarten provoziert, die sich im Zusammenhang mit speziellen Leserdispositionen (Alter, Geschlecht, Erfahrungen, Einstellungen) entfalten. (Für eine ausführlichere Begründung der Textauswahl s. Frickel & Filla 2013).

Der Expertenfragebogen wurde auf der Grundlage des eben vorgestellten Modells entwickelt und enthielt dementsprechend vier große Fragekomplexe: Fragen zum sprachlichen bzw. poetologischen Schwierigkeitsgrad des Textes, zu verständnisrelevanten Dispositionen des Lesers, zur leser- bzw. themabezogenen Motivation und zum Interesse sowie eine Auswahl an Deutungshypothesen. Die TN sollten anhand überwiegend sechsstufiger Ratingskalen aus ihrer Sicht als Experten des Faches Deutsch den Text analysieren und beurteilen. Darüber hinaus wurden u. a. Angaben zu Geschlecht, Alter, Berufserfahrung und Studienfächern bzw. der Studienrichtung innerhalb des Faches Deutsch erhoben.

Die TN (Studienseminare und Universitäten in NRW (überwiegend Bochum und Köln)) wurden per Email angeschrieben und gebeten, den Fragebogen anonym online im Internet zu beantworten. Da die Antwortbereitschaft bei Internetfragebögen angesichts des kurzen Untersuchungszeitraumes einen hohen Unsicherheitsfaktor darstellt, wurde ergänzend ein Papierfragebogen in einem Seminar zur Einführung in die Literaturwissenschaft an der Universität zu Köln ausgeteilt, der unter den gleichen Bedingungen wie der Internetfragebogen ohne Gegenwart eines Interviewers ausgefüllt werden konnte.

3.2 Die Stichprobe

Die Stichprobe bestand aus 87 TN, d. h. Deutsch-LehrerInnen sowie Referendaren und Studenten des Faches Deutsch an und für verschiedene(n) Schulformen, davon 23 männlich und 64 weiblich. Das Durchschnittsalter der TN lag bei 32,5 Jahren, der jüngste TN war 19, der älteste 73 Jahre alt. In der Gruppe der Männer war das Durchschnittsalter mit 34,0 Jahren etwas höher als bei den Frauen mit 32,0.

Der Anteil der Nichtgraduierten, d. h. der Teilnehmer ohne Hochschulabschluss betrug 37,9%, der der Graduierten, d. h. der Teilnehmer mit Hochschulabschluss 60,9%. Der Rest machte keine Angaben zu seinem Abschluss. 30 TN waren oder sind im Schul-

dienst an verschiedenen Schulformen tätig. Es ergab sich für diese Gruppe eine durchschnittliche Dienstzeit von 15,7 Jahren.

In der Stichprobe waren die Erfahrungen mit kurzer Prosa (z. B. im eigenen Unterricht) bei den männlichen TN mit 43,5% weiter verbreitet als bei den weiblichen TN mit 26,2%. Von den TN hatten 31% bereits ein Hochschulseminar mit dem Schwerpunkt Kurzprosa besucht, 69% noch keines. Den Text „Brief aus Amerika“ hatten nur 4,6% der 87 TN bereits als Schüler oder Lehrer im Unterricht behandelt.

Innerhalb der Gruppe der Männer und Frauen stellte sich die Verteilung dieser Erfahrungen ähnlich dar. 4,3% der männlichen und 4,7% der weiblichen TN hatten Erfahrungen mit dem Text.

3.3 Die Ergebnisse

Unsere Analysen waren bedingt durch die Stichprobenzusammensetzung in erster Linie auf Unterschiedshypothesen konzentriert. Die Prüfung aller Unterschiedshypothesen wurde mit einem nonparametrischen Mann-Whitney-U-Test mit dem kritischen Signifikanzniveau von $\alpha = .05$ durchgeführt.

Die Gruppenbildung erfolgte zunächst nach dem Merkmal Ausbildungsstand, dann nach dem Merkmal Alter, wodurch die Ergebnisse der ersten Auswertung bestätigt und z.T. stärker konkretisiert werden konnten.

3.3.1 Unterschiede zwischen den Gruppen nach dem Merkmal Ausbildungsstand

Die erste hier vorgestellte Analyse stellt die Unterschiede zwischen den Gruppen nach dem Merkmal Ausbildungsstand der TN in den Mittelpunkt. Entsprechend bot sich aus den Metadaten mit Rücksicht auf die Stichprobengröße die Unterschiedsprüfung nach einem vorhandenen bzw. nicht vorhandenen Studienabschluss an, und es werden an dieser Stelle die signifikanten Befunde entlang der Dichotomie nicht graduiert/graduiert dargestellt.

Ausbildungsstand	nicht graduiert	graduiert
<i>(Item 7) Schätzen Sie ein, in welcher Stärke Ihrer Ansicht nach folgende Dispositionen des Lesers das Textverstehen dieses Textes beeinflussen: Thema/Inhalt</i>		
N = 85, Median = 4	N = 33, Median = 4	N = 52, Median = 4
<i>mittlerer Rang</i>	36,14	47,36
<i>Mann-Whitney-U</i>	631,5	
<i>Wilcoxon-W</i>	1192,5	

<i>(Item 23) Bei diesem Text entstehen Verständnisprobleme aufgrund strategischer poetischer Unbestimmtheit.</i>		
N = 84, Median = 4	N = 32, Median = 3	N = 51, Median = 5
<i>mittlerer Rang</i>	31,78	48,41
<i>Mann-Whitney-U</i>	489,0	
<i>Wilcoxon-W</i>	1017,0	
<i>(Item 8) Schätzen Sie ein, in welcher Stärke Ihrer Ansicht nach folgende Dispositionen des Lesers das Textverstehen dieses Textes beeinflussen: Alter</i>		
N = 85, Median = 5	N = 33, Median = 5	N = 52, Median = 5
<i>mittlerer Rang</i>	36,67	47,02
<i>Mann-Whitney-U</i>	649,0	
<i>Wilcoxon-W</i>	1210,0	
<i>(Item 16.) Die Schülerinnen und Schüler entwickeln nach der ersten Lektüre ähnliche Deutungshypothesen zu diesem Text.</i>		
N = 83, Median = 3	N = 33, Median = 3	N = 50, Median = 3
<i>mittlerer Rang</i>	48,21	37,90
<i>Mann-Whitney-U</i>	620,0	
<i>Wilcoxon-W</i>	1895,0	
<i>(Item 25): Schätzen Sie allgemein den Schwierigkeitsgrad dieses Textes für die 11. Jahrgangsstufe ein:</i>		
N = 85, Median = 4	N = 33, Median = 4	N = 52, Median = 5
<i>mittlerer Rang</i>	34,44	48,43
<i>Mann-Whitney-U</i>	575,5	
<i>Wilcoxon-W</i>	1136,5	
<i>(Item 26) Für eine didaktisch-methodische Unterrichtsplanung würde ich Kriterienkataloge nutzen, um die Schwierigkeit von Texten zu analysieren.</i>		
N = 83, Median = 4	N = 33, Median = 5	N = 53, Median = 4
<i>mittlerer Rang</i>	49,45	37,78
<i>Mann-Whitney-U</i>	571,5	
<i>Wilcoxon-W</i>	2002,5	

Tab 1: Unterschiede zwischen den Gruppen nach dem Merkmal Ausbildungsstand

Hinsichtlich der Einschätzung der sprachlichen bzw. poetologischen Textschwierigkeit (d. h. z. B. Vokabular, Syntax, Metaphorik, Figurendarstellung, Handlungsaufbau usw.) zeigte sich ein homogenes Ergebnis entlang der Metadaten aller Gruppen ohne signifikante Unterschiede. Signifikante Unterschiede ergaben sich dabei insb. bei Items, die die Bewertung der Leserdispositionen und der schwierigkeitskonstituierenden Textmerkmale aus der Schülerperspektive abdecken.

So schätzten die Graduierten die Frage nach der Relevanz des Themas/Inhalts (Item 7) für die Textschwierigkeit dieses Textes signifikant stärker ein als die Nichtgraduierten.

Im Gegensatz zur textorientierten Sichtweise fanden sich bei den Items zur Einschätzung der Schülerperspektive in einer Reihe der Antworten signifikante Diffe-

renzen zwischen den gewählten Gruppen. Die Wichtigkeit des Alters (Item 8) der Schüler/innen wurde mit einem Median der Gesamtstichprobe von 5 insgesamt sehr hoch eingeschätzt. Dennoch fanden die Graduierten das Alter der avisierten Schülerschaft signifikant ($\alpha = .05$) bedeutsamer.

Auch der Grad der poetischen Unbestimmtheit (Item Nr. 23), der einen für didaktische Zusammenhänge zentralen textuellen und verstehensrelevanten Gesamtaspekt der Geschichte darstellt, wird extrem unterschiedlich eingeschätzt und ist im Rahmen dieser Darstellung von besonderem Interesse, da die Beantwortung dieses Items wohl kaum als rein analytischer, sondern auch interpretatorischer Akt betrachtet werden muss.

Entsprechend dieser Unterschiede hinsichtlich der Wahrnehmung der poetischen Unbestimmtheit ist die Erwartung an eine homogene Interpretation des Textes (Item 16) bei den Nichtgraduierten signifikant höher als bei den Graduierten. Obwohl insgesamt die Erwartung einer ähnlichen Deutung mit einem Median von 3 eher niedriger einzuschätzen ist.

Die Einschätzung des Schwierigkeitsgrades für die gewählte Jahrgangsstufe 11 (Item 25) divergiert, entsprechend dem vorausgegangenen Item, mit den Medianen 4 (NG) und 5 (G) auch deutlich. Das Item wurde mit einem Median von 5 insgesamt sehr hoch eingeschätzt. Dabei sehen die Graduierten, ihrer Einschätzung nach, einen deutlich höheren Schwierigkeitsgrad gegeben.

Das letzte Item (26), das die praktischen Konsequenzen für den Umgang mit Texten bei der Unterrichtsplanung erfragt, zeigt ebenfalls eine klare Differenz. Die Graduierten (Median = 4) würden signifikant weniger auf Kriterienkataloge zurückgreifen als Nichtgraduierte (Median = 5). Mit einem Median von 4 (gesamt) wird dieses Instrument als wichtig eingeschätzt.

Als ein Zwischenergebnis kann hieraus zunächst abgeleitet werden, dass die Graduierten ein signifikant anderes Problembewusstsein im Hinblick auf das Textverstehen dieses Textes zu erkennen geben als die Nichtgraduierten. Worin diese Unterschiede bestehen wird deutlicher, wenn man die Ergebnisse nicht hinsichtlich des Ausbildungsstands, sondern hinsichtlich des Alters der Experten analysiert.

3.3.2 Unterschiede zwischen den Gruppen nach dem Merkmal Alter

Bei der Bildung von Altersgruppen haben wir den Schnitt aus inhaltlichen Gründen beim Jahrgang 1980 angesetzt, und nicht beispielsweise beim Median (1984) oder Durchschnittsalter (32,5), da diese Gruppierung eine Grenze zwischen TN mit deutlich gefestigter Berufs-, aber auch Lebenserfahrung und Berufsanfängern darstellt. Somit wurde ein inhaltliches Kriterium einem formalen vorgezogen.

Außerdem sind die Jahrgänge ab 1981 als erste von den Debatten und Umstellungen der Studiengänge auf Modularisierung und M.Ed.- bzw. B.A./B.Sc.-Abschlüsse betroffen gewesen und haben eine Zäsur in der hiesigen Studien- und Bildungslandschaft erlebt. Insgesamt manifestieren sich hierin die potentiell relevanten Unterschiede in der Mentalität der Gruppen. Es zeigten sich in einigen Items deutliche Alterseffekte.

Altersgruppe	geb. bis 1980	geb. nach 1980
<i>(Item 9) Schätzen Sie ein, in welcher Stärke Ihrer Ansicht nach folgende Dispositionen des Lesers das Textverstehen dieses Textes beeinflussen: Geschlecht</i>		
N = 84, Median = 2	N = 26, Median = 3	N = 58, Median = 2
<i>mittlerer Rang</i>	51,29	38,56
<i>Mann-Whitney-U</i>	525,5	
<i>Wilcoxon-W</i>	2236,5	
<i>(Item 15) Schätzen Sie ein, wie wichtig die Bereitstellung von Wissen über den Autor ist, um diese Geschichte zu deuten:</i>		
N = 86, Median = 3	N = 27, Median = 2	N = 59, Median = 3
<i>mittlerer Rang</i>	35,81	47,01
<i>Mann-Whitney-U</i>	589,0	
<i>Wilcoxon-W</i>	967,0	
<i>(Item 23) Bei diesem Text entstehen Verständnisprobleme aufgrund strategischer poetischer Unbestimmtheit.</i>		
N = 84, Median = 4	N = 27, Median = 5	N = 57, Median = 4
<i>mittlerer Rang</i>	50,09	38,90
<i>Mann-Whitney-U</i>	564,5	
<i>Wilcoxon-W</i>	2217,5	
<i>(Item 25): Schätzen Sie allgemein den Schwierigkeitsgrad dieses Textes für die 11. Jahrgangsstufe ein:</i>		
N = 86, Median = 4	N = 27, Median = 5	N = 59, Median = 4
<i>mittlerer Rang</i>	53,57	38,89
<i>Mann-Whitney-U</i>	524,5	
<i>Wilcoxon-W</i>	2294,5	
<i>(Item 26) Für eine didaktisch-methodische Unterrichtsplanung würde ich Kriterienkataloge nutzen, um die Schwierigkeit von Texten zu analysieren.</i>		
N = 84, Median = 4	N = 28, Median = 3	N = 56, Median = 5
<i>mittlerer Rang</i>	35,07	46,21
<i>Mann-Whitney-U</i>	576,0	
<i>Wilcoxon-W</i>	982,0	

Tab 2: Unterschiede zwischen den Gruppen nach dem Merkmal Alter

Der erste Unterschied zwischen den Altersgruppen konnte in der Bewertung der Wichtigkeit der Leserdisposition „Geschlecht“ (Item 9) festgestellt werden. Die älteren Jahrgänge (Median = 3) bewerteten die Wichtigkeit höher als die jüngeren (Median = 2).

Daraufhin wurde geprüft, inwieweit das Bewusstsein für die Genderfrage sich innerhalb der Geschlechtergruppen auswirkt. Es wurde mit Spearman's Rho. ein Korrelationstest innerhalb der Gruppe der Frauen durchführt. Es ergab sich eine signifikante ($p < .05$) Zusammenhangsstärke von .331 für die Korrelation des Alterseffektes mit der Einschätzung der Wichtigkeit der Genderfrage. In der Gruppe der männlichen TN war kein solcher Effekt nachweisbar.

Ein weiterer Unterschied auf dem $\alpha = .05$ Signifikanzniveau fand sich in der Einschätzung des Wissens über den Autor für die Deutung der vorgelegten Kurzgeschichte (Item 15). Diese wurde von den Jüngeren für wichtiger erachtet (Median = 3) als von den Älteren (Median = 2).

Auch in Item 23, das die Bewertung von Verständnisproblemen durch strategische poetische Unbestimmtheit für einen Deutungsansatz erfragt, fanden sich signifikante Differenzen ($\alpha = .05$). Die Bedeutung wurde von den älteren Experten höher eingeschätzt als von den jüngeren.

Bei der Einschätzung des Schwierigkeitsgrades für die Jahrgangsstufe 11 (Item 25) stuft die Gruppe der Älteren den Schwierigkeitsgrad deutlich höher ein als die Gruppe der Jüngeren ($\alpha = .05$).

Die Bereitschaft, die Unterrichtsplanung mit Kriterienkatalogen durchzuführen (Item 26), war bei den jüngeren Experten signifikant ($\alpha = .05$) höher ausgeprägt als bei den älteren.

Es wurde innerhalb der Geschlechtergruppen nach einem Alterseffekt gesucht und eine Korrelation nach Spearman's Rho. durchgeführt. Dabei ergab sich, dass in der Gruppe der weiblichen TN die Bereitschaft, mit Kriterienkatalogen zu arbeiten, mit dem Alter signifikant ($p < .05$) mit .333 korrelierte. Bei der Gruppe der männlichen TN war kein solcher Effekt nachzuweisen.

3.4 Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse deuten aufgrund der geringen Unterschiede zwischen den Gruppen zwar auf eine relativ homogene philologisch-fachwissenschaftliche Ausbildung der Lehrerschaft schon ab der ersten Ausbildungsphase an den Universitäten hin. Die oben aufgeführten signifikanten Befunde einzelner Items zeigen aber, dass die Beurteilung der Textschwierigkeit eines literarischen Textes im Hinblick auf eine konkrete Lerngruppe in einem signifikanten Zusammenhang mit der Berufserfahrung des Experten bzw. seines Alters, aber auch seines Geschlechts steht. Darüber hinaus ist zu vermuten, dass hier auch ein Zusammenhang von Professionswissen und fachspezifischen (epistemologischen) Überzeugungen besteht. Um diese Annahme zu erhärten, müssten in einer Folgestudie allerdings ausführlichere und auch qualitative Daten zu den Experten erhoben werden.

Es lässt sich zunächst ein Zusammenhang zwischen der (Fähigkeit zur) Schülerorientierung im Rahmen der didaktischen Analyse und der Berufserfahrung der Experten bzw. deren Alter konstatieren. So scheinen in der Zeit nach dem ersten Abschluss tatsächlich entscheidende Veränderungen deutlich zu werden, indem die Graduierten zunehmend zwischen ihrem eigenen (fachwissenschaftlichen) Umgang mit dem Gegenstand, sprich dem Text, und dem Umgang der Schülerschaft mit dem Text differenzieren. Die Perspektive verlagert sich also vom Gegenstand auf den Lernenden.

So nehmen ältere Experten, d. h. die Gruppe der Graduierten potentielle schwierigkeitsgenerierende Faktoren bei der Lektüre auf Seiten der Schüler wie das Alter oder das Geschlecht anders bzw. stärker wahr. Sie werten aber auch, dass das ästhetische Verfahren des Textes, der mit strategischer Unbestimmtheit arbeitet und Leerstellen lässt, Einfluss auf die Deutungshypothesen der SchülerInnen nimmt und erwarten keine homogene Interpretation, was von besonderer Bedeutung für die Unterrichtsplanung erscheint. Insgesamt schätzen die Graduierten bzw. älteren Experten die Textschwierigkeit dementsprechend signifikant höher ein als die Gruppe der Nicht-Graduierten bzw. jüngeren Experten.

Dass die Gruppe der Jüngeren das Wissen über den Autor hinsichtlich der Deutung eines Textes in Bezug auf die Kurzgeschichte als relevanter bewertet als die Gruppe der Älteren kann damit erklärt werden, dass die älteren Jahrgänge stärker von werkimmanenten und strukturalistischen literaturtheoretischen Ansätzen geprägt sind.

Damit weisen sowohl die Ergebnisse zur prognostizierten Polyvalenz des Textes wie der Bedeutung von Wissen über den Autor auf den Bereich fachspezifischer epistemologischer Überzeugungen hin, wobei davon auszugehen ist, dass die Gruppe der Nicht-Graduierten bzw. Jüngeren (womöglich aufgrund schulischer Erfahrungen/Prägungen oder/und aufgrund fehlenden literaturtheoretischen Wissens) stärker einen hermeneutischen Ansatz verfolgt und damit auf eine zuverlässige Deutung des Textes fokussiert ist. Die Graduierten bzw. Älteren mögen hier auch schon rezeptionsästhetische Konzepte in ihrer Einschätzung einbeziehen, d. h. davon ausgehen, dass sich unterschiedliche Lesarten bei der Lektüre entfalten und das Sinnpotential des Textes aufschließen.

Bei der Untersuchung der Alterseffekte überraschte zunächst die Haltung zur Genderproblematik. Die geringere Wertigkeit der Genderfrage in der Gruppe der Jüngeren bei der Einschätzung der Relevanz des Geschlechts als Einflussgröße auf die Textschwierigkeit dieses Textes rührt wahrscheinlich von der geringeren Betroffenheit des weiblichen Anteils von der Emanzipationsdebatte dieser Jahrgänge her. Wenn also Genderfragen Gegenstand von Unterrichtsreihen sein sollen oder wie im Falle dieser Kurzgeschichte einen Ansatzpunkt für literarisches Verstehen bilden können, erfordert die Thematisierung dieser Frage schon von jüngeren Lehrkräften einen erheblich höheren Aufwand zur Aktivierung des eigenen Interesses bzw. des Interesses der Schülerschaft. Der Alterseffekt wirkte sich besonders deutlich innerhalb der Gruppe der weiblichen TN aus, deshalb erscheint eine Sensibilisierung für die Genderthematik heute (da im Zeichen des Postfeminismus ein kritisches Bewusstsein in diesen Fragen vielen als obsolet erscheint, vgl. McRobbie 2010) verstärkte Anstrengungen zu erfordern. Eine weitere Prüfung dieser Hypothesen mit einem Fragebogen aus der Schülerperspektive empfiehlt sich angesichts dieser Ergebnisse und bildet die Grundlage für eine weitere Untersuchung, die sich konkret der Thematik „gender reading gender“ widmen sollte.

Passend zur geringeren Berufserfahrung oder auch aufgrund der aktuellen Tendenz zur Standardisierung im Bildungswesen sind jüngere Experten eher bereit, sich an Kriterienkatalogen zur Unterrichtsplanung auszurichten als ältere. Ein Gendereffekt musste auch hier festgestellt werden, wenn – im Unterschied zu den Männern – innerhalb der Gruppe der Frauen die Älteren deutlich eher auf diese Hilfsmittel verzichten als die Jün-

geren. Hier könnte weiter nach geschlechtsspezifischen Strategien und deren Ursachen geforscht werden.

4. Verknüpfung der Ergebnisse mit der deutschdidaktischen Lehrerforschung und Perspektiven auf die LehrerInnenbildung

Während die Frage nach der Lese- resp. literarischen Kompetenz von SchülerInnen im Kontext der Debatte um Kompetenzorientierung im Zentrum steht, wird die Frage nach einer dahingehenden LehrerInnenkompetenz kaum gestellt (vgl. u. a. Wieser 2010) bzw. finden sich aktuell verstärkte Bemühungen, dieses Feld zu erschließen (vgl. Bräuer & Winkler 2012; Bräuer & Wieser 2014 i. Dr.).

Literarische Kompetenz von Deutschlehrkräften wird als Sachanalysekompetenz als selbstverständlich vorausgesetzt und, wie anzunehmen ist, weitgehend mit der Kompetenz, Textschwierigkeiten und Verstehensanforderungen zu analysieren bzw. zu antizipieren, gleichgesetzt (vgl. dahingehend z. B. die Systematik von Ehlers 2010). Dabei weisen das oben vorgestellte Modell der Textschwierigkeit sowie zumindest ansatzweise auch Ergebnisse der vorgestellten Studie darauf hin, dass die didaktische Analyse mehr als Sachanalysekompetenz verlangt. Denn Textschwierigkeit "interpretieren" stellt den Experten vor die Aufgabe, einerseits fachliches Wissen und Können in Bezug auf den Text zu beweisen, zugleich aber die weiteren Dimensionen wie den Leser resp. die Zielgruppe sowie den institutionellen Kontext und die eigene Positionierung darin zu reflektieren bzw. in einen Zusammenhang zu setzen. In Bezug auf das „Modell professioneller Kompetenz von angehenden und berufstätigen Lehrkräften“ (König 2014: 23) wird deutlich, dass es um ein Zusammenspiel von Professionswissen (Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen, Pädagogisches Wissen) und affektiven und motivationalen Merkmalen wie den Überzeugungen, Motivation und Selbstregulation geht. So erweisen sich in der Fachwissenschaft, konkret der Literaturwissenschaft, aber auch im Pädagogikstudium erworbenes Wissen und erworbene Kompetenzen im fachdidaktischen Studium des Faches Deutsch als wichtige Grundlage für die Erörterung der Textschwierigkeit oder Textkomplexität. Fehlen dieses Wissen und diese Fähigkeiten, erscheint die Umsetzung eines zeitgemäßen Literaturunterrichts, der auch auf individuelle Diagnose und Förderung abzielt (vgl. hier auch die Abbildung bei König 2014: 23), kaum möglich.

Dass dahingehend Handlungsbedarf besteht, zeigen Befunde der dominierenden Praxis, die den Schwerpunkt auf das „sinnentnehmende Lesen bzw. d[ie] inhaltliche[] Klärung“ (Wieser 2010: 123 in Bezug auf Pieper u. a. 2004 sowie Görlitzer 2004) legt und so das Lesen literarischer Texte lediglich als „Übersetzungsvorgang modelliert“ (ebd.: 122), d. h. anleitet, die Oberflächenstruktur zu erschließen und „elaborierte Teilprozesse beim Textverstehen kaum anregt“ (ebd.: 85). Eine didaktische Planung auf der Grundlage jüngerer, auch kognitionswissenschaftlich fundierter Ansätze (insb. Zabka 2012) kann hinsichtlich dieser Sachlage m. E. Fortschritte für eine differenzierte Unterrichtsplanung, im weiteren Sinne auch für einen auf Individualisierung und Inklusion abzielenden Literaturunterricht setzen.

Auch die Befunde zum Professionswissen von Lehramtstudierenden, denen es sowohl „eklatant an ‚literaturhistorischem Orientierungswissen‘“, als auch an literaturtheoretischem Wissen fehle (Bräuer & Winkler 2012: 77 in Bezug auf Bremerich-Vos et al. 2011), deuten auf bestehende Defizite hin, die auch deshalb bedenklich erscheinen, weil vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung die „Frage nach den literarischen Gegenständen eher ausgeklammert“ (Wieser 2010: 119) und ebenso wie die Frage nach dem diesen „zugrunde liegenden fachlichen Wissen“ (ebd.: 114) der schulinternen Curriculumentwicklung (vgl. ebd.: 114f.) überlassen werden. Wissen und Kompetenzen amtierender und zukünftiger LehrerInnen sind hier also in besonderer Weise gefordert, um eine adäquate Textauswahl und Expertise hinsichtlich der Textschwierigkeit vorzunehmen.

Diese Art von Professionswissen leitet dann auch auf den Bereich der Überzeugungen über (vgl. hierzu insb. Wieser 2013), die im Rahmen der Ausbildung von DeutschlehrerInnen explizit gemacht werden müssen, um eine reflektierte und nicht von „individuellen didaktischen Theorien“ (Kunze zit. nach Bräuer & Winkler 2012: 79) geleitete Textauswahl und Didaktisierung anzuleiten. Diese gründen im Hinblick auf Literatur z. T. auf methodischen Präferenzen, die z. B. in der Tradition der Hermeneutik, des Strukturalismus oder der Rezeptionsästhetik stehen (vgl. hierzu insb. Zabka 2011). Setzt die Didaktisierung literarischer Gegenstände Interpretation voraus, wie das Modell und ansatzweise auch Ergebnisse der Studie andeuten, ist ein literaturtheoretisches Bewusstsein sowie ein flexibler und transparenter Umgang mit den entsprechenden Methoden wünschenswert, der auch zu einer Demokratisierung der Interpretationskultur im Literaturunterricht beiträgt. Somit muss der Experte verstärkt dahingehend ausgebildet

werden, sein Handeln und dessen (persönliche wie institutionelle) Voraussetzungen im Rahmen einer didaktischen Analyse reflektieren und transparent machen zu können. (Dahingender Handlungsbedarf wird auch von Lösner 2010 sowie von Wieser 2013 angezeigt.)

Der Diskurs um die konkreten Wissensbestände und Kompetenzen, die für die Didaktisierung literarischer Unterrichtsgegenstände eine wichtige Voraussetzung bilden, sollten im Rahmen der Konzeptualisierung der LehrerInnenausbildung insb. vor dem Hintergrund der extensiven Ausweitung auch empirischer Forschung im Bereich der Deutschdidaktik weitergeführt und Aspekte fachspezifischen Wissens konkretisiert werden, um Lehramtsstudierenden das Fundament einer modernen Literaturdidaktik zu vermitteln. Dahingehend sollte v. a. auch die Bedeutung literaturtheoretischen Wissens bzw. die Rolle epistemologischer Überzeugungen oder Prinzipien als Einflussfaktor bei der didaktischen Analyse in den Blick rücken.

Eine Reform der LehrerInnenausbildung, wie sie derzeit in NRW durchgeführt wird, bietet für die Implementation eines Moduls, das sich der didaktischen Analyse von literarischen Unterrichtsgegenständen widmet, Raum, da theoretische Annahmen zeitnah bzw. in dem für den Master of Education vorgesehenen berufspraktischen Semester von den Studierenden in der Arbeit mit konkreten Schülergruppen geprüft werden könnten. Die Arbeit mit handhabbaren Rastern wie dem Buch-Scan von LIFT-2 (Pieper 2014) oder dem „Fahrplan für die unterrichtsvorbereitende Textanalyse“ von Hermann Lösner (2010: 92) erscheinen hierfür sinnvoll. Eine darauf abzielende fachdidaktische Ausbildung ist allerdings, wie andiskutiert, voraussetzungsreich und deutet darauf hin, dass die Kopplung bzw. Vernetzung von Fachwissenschaft, -didaktik und Pädagogik in der (zunehmend kompetenzorientierten) LehrerInnenausbildung eine wichtige Herausforderung für die Fachbereiche wie LehrerInnenausbildungszentren darstellt (vgl. hierzu Bresges et al. 2014).

Bibliografie

- Bachmann, Christian (2009) *Die Flesch-Formel*. Im Internet abrufbar unter: <http://www.leichtlesbar.ch/html/fleschformel.html> [eingesehen am 24.02.2014].
- Bamberger, Richard; Vanecek, Erich (1984) *Lesen – Verstehen – Lernen – Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache*. Wien: Jugend und Volk Sauerlaender.

- Bobrowski, Johannes (1999) *Gesammelte Werke in sechs Bänden*. Bd. 4: Die Erzählungen. Vermischte Prosa und Selbstzeugnisse. Hrsg. v. Eberhard Haufe. Stuttgart: DVA.
- Bräuer, Christoph; Winkler, Iris (2012) Aktuelle Forschung zu Deutschlehrkräften. Ein Überblick. *Didaktik Deutsch* 19, Nr. 33, 74-91.
- Bräuer, Christoph; Wieser, Dorothee (Hrsg.) (2014 i. Dr.) *Die Lehrenden im Fokus: empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bresges, André; Dilger, Bernadette; Hennemann, Thomas; König, Johannes; Linder, Heike; Rhode, Andreas; Schmeinck, Daniela (Hrsg.) (2014) *Kompetenzen diskursiv. Terminologische, exemplarische und strukturelle Klärungen in der LehrerInnenbildung*. Münster, New York: Waxmann.
- Christmann, Ursula; Groeben, Norbert (2002) Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In Norbert Groeben; Bettina Hurrelmann (Hrsg.) *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim & München: Juventa, 150-173.
- Ehlers, Swantje (2010) *Studienbuch zur Analyse und Didaktik literarischer Texte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Frickel, Daniela A. (2010) Textschwierigkeit als Parameter im Prozess literarischen Textverstehens. Erörtert am Beispiel Kleiner Prosa. In: Gerhard Rupp; Jan Boelmann; Daniela A. Frickel (Hrsg.) *Aspekte literarischen Lernens. Junge Forschung in der Deutschdidaktik*. Münster: Lit Verlag (= Leseforschung 2), 113-128.
- Frickel, Daniela A.; Filla, Manfred (2013) Textschwierigkeit „interpretieren“ – Dimensionen und Problemgrößen bei der Einschätzung der Textschwierigkeit literarischer Texte. In: Daniela A. Frickel; Jan Boelmann (Hrsg.) *Literatur – Lesen – Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 105-131.
- Görlitzer, Susanne (2004) Die Funktionen des Literaturunterrichts im Rahmen der literarischen Sozialisation. In: Gerhard Härle; Bernhard Rank (Hrsg.) *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 121-135.
- König, Johannes (2014) Kompetenzen in der Lehrerbildung aus fächerübergreifender Perspektive der Bildungswissenschaften. In. André Bresges et al. (Hrsg.), 17-48.
- Kröger-Bildlo, Hanna; Rupp, Gerhard (2013) Textkohäsion als Bedingung des Leseverständnisses bei der Verarbeitung expositorischer Texte. *Didaktik Deutsch* 19, Nr. 35, 82-101.
- Link, Jürgen (1992) Elemente der Lyrik. In: Helmut Brackert; Jörn Stückrath (Hrsg.) *Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs*. Hamburg: Rowohlt 1992, 86-100.
- Lösener, Hans (2010): Poetisches Verstehen bei der Unterrichtsvorbereitung. Überlegungen zur literaturunterrichtlichen Sachanalyse. In: Iris Winkler; Nicole Masanek; Ulf Abraham (Hrsg.) *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 82-97.
- McRobbie, Angela (2010) *Top Girls. Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nebe, Ursula (1990) Ist Textschwierigkeit messbar? *DaF* 27, 350-356.
- Pieper, Irene et al. (2004) *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von Hauptschülern*. Weinheim: Juventa.

- Pieper, Irene (2014) Den Schüler vor Augen, den Anspruch im Sinn: Der internationale Referenzrahmen LIFT-2 zu Progression und Textauswahl für den Literaturunterricht der Sekundarstufen. In: Volker Frederking; Axel Krommer (Hrsg.) *Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider (= Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 3), 586-609.
- Rupp, Gerhard; Boelmann, Jan (2007) Desiderata der empirischen Literaturdidaktik. In: Steffen Gailberger; Michael Krelle (Hrsg.) *Wissen und Kompetenz. Entwicklungslinien und -kontinuitäten in Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Heiner Willenberg zum 65. Geburtstag gewidmet*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 136-148.
- Walser, Martin (2012) *Das dreizehnte Kapitel*. Reinbek: Rowohlt.
- Wieser, Dorothee (2010) Lehrerforschung in der Literaturdidaktik im Kontext der Kompetenzorientierung. In: Heidi Rösch (Hrsg.) *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Freiburg: Fillibach, 113-131.
- Wieser, Dorothee (2013) Was macht einen literarischen Experten aus? Epistemologische Konzepte von Schülerinnen und Schülern. In: Carola Rieckmann; Jessica Gahn (Hrsg.) *Poesie verstehen – Literatur unterrichten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 159-178.
- Willenberg, Heiner (2005) Ein handhabbares System, um Textschwierigkeiten einzuschätzen. Vorschläge für eine Textdatenbank von Sachtexten. In: Martin Fix; Roland Jost (Hrsg.) *Sachtexte im Deutschunterricht. Für Karlheinz Fingerhut zum 65. Geburtstag*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 96-106.
- Zabka, Thomas (2011) Analyserituale und Lehrerüberzeugungen. Theoretische Untersuchung vermuteter Zusammenhänge. In: Irene Pieper; Dorothee Wieser (Hrsg.): *Fachliches Wissen und Literarisches Verstehen*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik), 35-52.
- Zabka, Thomas (2012) Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz. In: Daniela A. Frickel; Clemens Kammler; Gerhard Rupp (Hrsg.) *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Kompetenzen und Probleme*. Freiburg i.Br.: Fillibach, 139-162.

Biografische Angaben

Akademische Rätin am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Forschungsschwerpunkte: (inklusive) Literaturdidaktik, literarisches Lesen und Verstehen, kreatives Schreiben, Literatur & Gender Studies, weibliche Autorschaft, Aspekte aktueller Kinder- und Jugendliteratur. Neuere Veröffentlichungen: Frickel, Daniela A.; Filla, Manfred (2013) Textschwierigkeit ‚interpretieren‘ – Dimensionen und Problemgrößen bei der Einschätzung der Textschwierigkeit literarischer Texte. In: Frickel, D.A. & Boelmann, J. (Hrsg.) *Literatur – Lesen – Lernen. FS für Gerhard Rupp*. Frankfurt/M., 105-134; Frickel, Daniela A. (2012) Was Gattungsadaptionen Kleiner Prosa erzählen – Gattungsmuster als Ausgangspunkt literarischen Verstehens oder Warum die Vermittlung von Gattungswissen Sinn macht. Dargestellt an einer exempla-

rischen Unterrichtssequenz. In: Frickel, D.A. et al. (Hrsg.) *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Kompetenzen und Probleme*. Freiburg i. Br., 41-66.

Schlagworte

(fachspezifische) LehrerInnenkompetenzen – Literaturdidaktik – literarisches Verstehen
– Literaturinterpretation – Textschwierigkeit