

Leseverstehen und literarische Bildung – Welche Schwerpunkte setzen Lehrpersonen in ihrem Deutschunterricht und welche Texte wählen sie aus?

Erste Befunde der TAMoLi-Studie

Katrin Böhme, Andrea Bertschi-Kaufmann, Irene Pieper, Dominik Fässler, Simone Depner, Nora Kernen und Steffen Siebenhüner

Abstract

Durch die Beteiligung an grossen Schulleistungsstudien und die in diesem Zusammenhang bekannt gewordenen Befunde hat sich die Förderung der Lesekompetenz in den verbindlichen Lehrplänen und im Deutschunterricht nachhaltig etabliert. Ob bzw. inwieweit dieser Fokus zu Lasten einer literarischen Bildung geht, wird kritisch diskutiert. Die in der Schweiz und in Deutschland angesiedelte TAMoLi-Studie untersucht den Lese- und Literaturunterricht von insgesamt 126 Klassen der Sekundarstufe I und befragte hierfür in den Jahren 2016 und 2017 Lehrpersonen sowie ihre Schülerinnen und Schüler. Erste Befunde verdeutlichen eine schultypspezifische Schwerpunktsetzung im Deutschunterricht, bei der am häufigsten eine Gleichgewichtung von Leseverstehen und Literatur berichtet wird. In der Textauswahl der Lehrpersonen sind literarische Texte allerdings tendenziell stärker vertreten als Sach- und Gebrauchstexte und nehmen im Unterricht mehr Raum ein.

Schlüsselwörter

Literaturunterricht, Lesekompetenz, Lektüre, Textauswahl, didaktische Zugänge, Sekundarstufe I

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

AutorInnen

Katrin Böhme, Universität Potsdam, Bildungswissenschaften - Inklusionspädagogik, Karl-Liebknecht-Straße 24-25, D-14476 Potsdam, katrin.boehme@uni-potsdam.de.

Andrea Bertschi-Kaufmann, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Forschung & Entwicklung, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, andrea.bertschi@fhnw.ch.

Irene Pieper, Universität Hildesheim, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Universitätsplatz 1, D-31141 Hildesheim, irene.pieper@uni-hildesheim.de.

Dominik Fässler, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Forschung & Entwicklung, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, dominik.faessler@fhnw.ch.

Simone Depner, Universität Hildesheim, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Universitätsplatz 1, D-31141 Hildesheim, depner@uni-hildesheim.de.

Nora Kernen, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Sekundarstufe I & II, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, nora.kernen@fhnw.ch.

Steffen Siebenhüner, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Forschung & Entwicklung, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, steffen.siebenhuener@fhnw.ch.

Leseverstehen und literarische Bildung – Welche Schwerpunkte setzen Lehrpersonen in ihrem Deutschunterricht und welche Texte wählen sie aus?

Erste Befunde der TAMoLi-Studie

Katrin Böhme, Andrea Bertschi-Kaufmann, Irene Pieper, Dominik Fässler, Simone Depner, Nora Kernen und Steffen Siebenhüner

Einleitung

Seit PISA¹ und anderen grossen Schulleistungsstudien ist die Aufmerksamkeit der empirischen Bildungsforschung und der Bildungspolitik stark auf den sicheren schulischen Erwerb der Lesekompetenz gerichtet. Lesekompetenz im Sinne des alltagsbezogenen verstehenden Lesens gilt als Voraussetzung der gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit. Die Förderung der Lesekompetenz ist damit eine der vordringlichen Aufgaben von Bildungssystemen. Die Institution Schule soll sicherstellen, dass alle Schülerinnen und Schüler Lesekompetenz in ausreichendem Maß erwerben, wobei die Ausprägung der Lesekompetenz u.a. anhand der messbaren Leistung im Leseverstehen beurteilt wird. Sowohl für die schulische Förderung der Lesekompetenz als auch im Rahmen der Leistungsüberprüfung werden im Unterricht verschiedene Formate authentischer, oft alltagsnaher Sachtexte eingesetzt. Mit zahlreichen Trainingsmaterialien und einer entsprechenden Ausrichtung der Lehrmittel wird verstehendes Lesen als primär kognitive und im Hinblick auf die Bewältigung der alltäglichen Leseaufgaben notwendige Fähigkeit fokussiert. Das literarische Lesen hingegen wird als wesentlicher Beitrag zur Persönlichkeitsbildung verstanden und stellt ein Konzept dar, welches in einer idealistischen Tradition verankert ist. Hier geht es primär um den Umgang mit fiktionalen Texten und um das Erkennen und Erfahren von (sprach-)ästhetischer Gestaltung. Alltagsbezogenes verstehendes Lesen und literarisches Lesen stehen somit in einem gewissen konzeptionellen Spannungsfeld. Beide Konzepte finden sich in den aktuellen deutschsprachigen Lehrplänen, so auch im Lehrplan 21 für die deutschsprachige Schweiz sowie in aktuellen Curricula in Deutschland, z. B. dem Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule in Niedersachsen. Trotz der curricularen Verankerung *beider* Konzepte besteht mitunter die Befürchtung, dass eine angemessene Beschäftigung mit Literatur zugunsten eines pragmatisch ausgerichteten Leseunterrichts zumindest aus der obligatorischen Schulzeit verdrängt wird (Spinner, 2013). Tatsächlich weiss man aber – zumindest in den deutschsprachigen Ländern – nur wenig über die aktuelle Praxis des Lese- und Literaturunterrichts. Es gibt kaum aktuelle empirische Befunde, wie lese- und literaturdidaktische Konzepte in den Schulen aufgenommen und umgesetzt werden und wie Lesen und Literatur von den Akteuren, also den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern, eingeschätzt werden.

Hier setzt das Forschungsprojekt TAMoLi – *Texte, Aktivitäten und Motivationen im Literaturunterricht der Sekundarstufe I*² an. Das Projekt fragt nach den Sichtweisen der Lehrpersonen auf Lesen und Literatur sowie nach den Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu diesen Themen und nimmt auch den Literaturunterricht selbst in den Blick. TAMoLi, als eine literaturdidaktisch orientierte Grundlagenstudie, will somit den Stellenwert und die Praxis des Lese- und Literaturunterrichts aus der Sicht der zentralen Akteure (*Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler*) in ihrem gemeinsamen Handlungsraum (*Unterricht*) rekonstruieren und hierbei auch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Schultypen in

¹ Programme for International Student Assessment

² Das Forschungsprojekt TAMoLi wird in der Schweiz durch den Schweizerischen Nationalfonds gefördert (2016 – 2019) und bezieht die folgenden deutschsprachigen Kantone ein: Aargau, Basel-Stadt, Basel-Landschaft, Bern, Luzern, Thurgau und Solothurn. Zum Schweizer Projektteam gehören Andrea Bertschi-Kaufmann (PH FHNW und Universität Basel), Katrin Böhme (Universität Potsdam), Dominik Fässler (PH FHNW), Nora Kernen (PH FHNW) und Steffen Siebenhüner (PH FHNW). Der deutsche Projektteil wird im Programm „Niedersächsisches Vorab“ gefördert und von der Stiftung Universität Hildesheim durchgeführt (2016 – 2019). Zum Projektteam Niedersachsen gehören Irene Pieper und Simone Depner sowie Renate Soellner. Cornelia Stress und Maren Reder haben als akademische Mitarbeiterinnen den quantitativen Studienteil unterstützt. Die Datenerhebung und -aufbereitung ebenso wie die Vorbereitung dieses Manuskripts wurde außerdem durch studentische und wissenschaftliche Hilfskräfte unterstützt. Weitere Informationen zum Projekt finden sich unter: www.literaturunterricht.ch und www.literaturunterricht-tamoli.de.

den Blick nehmen. Angesiedelt ist die Studie im deutschsprachigen Raum, konkret in der deutschsprachigen Schweiz und im deutschen Bundesland Niedersachsen.

In diesem Beitrag konzentrieren wir uns auf die Lehrpersonen, auf ihre Gewichtung von verstehendem und literarischem Lesen im Rahmen des Deutschunterrichts, ihre Orientierungen bei der Gestaltung des Lese- und Literaturunterrichts, ihre Textauswahl sowie die von ihnen bevorzugten Verfahren im Umgang mit Texten. In einem ersten Abschnitt stellen wir hierfür zunächst die beiden Konzepte Lesekompetenz und literarische Bildung vor dem Hintergrund der jeweiligen theoretischen Grundlagen dar. Anschliessend zeigen wir im zweiten Abschnitt die curriculare Verankerung dieser beiden Konzepte in den aktuellen Lehrplänen in der deutschsprachigen Schweiz und in Niedersachsen auf. Ein Schwerpunkt der Darstellungen liegt hierbei auf dem Lehrplan 21, welcher eine programmatische Kombination der Konzepte Lesekompetenz und literarische Bildung vornimmt, sowie auf dem Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule des Bundeslandes Niedersachsen. Im dritten Abschnitt konkretisieren wir die Forschungsfragen, die in diesem Beitrag beantwortet werden sollen. Danach gehen wir im vierten Abschnitt auf die Forschungsanlage von TAMoLi ein und erläutern das methodische Vorgehen. Im Anschluss daran werden im fünften Abschnitt Ergebnisse zu den aufgeworfenen Forschungsfragen berichtet. Der sechste und letzte Abschnitt des Beitrags zieht erste Schlussfolgerungen im Hinblick auf literaturdidaktische Desiderate und gibt einen Ausblick auf die Weiterarbeit im Forschungsprojekt TAMoLi.

1. Lesekompetenz und literarische Bildung – zwei Konzepte und ihre theoretischen Grundlagen

1.1 Lesekompetenz

Das Verstehen von Texten gilt heute als übergreifendes Lernziel für alle Fächer und Jahrgangsstufen sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe. Entsprechende Fördermaterialien illustrieren, dass das Lernziel Lesen zwar hauptsächlich, aber keineswegs ausschliesslich dem Deutschunterricht aufgegeben ist. Der Begriff des verstehenden Lesens ist eng mit dem Begriff der Lesekompetenz verknüpft, der im Zuge von grossen Schulleistungsstudien wie PISA weithin Bekanntheit erlangt hat (Artelt, McElvany, Christmann, Richter, Groeben & Köster, 2005; Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele & Schneider, 2001).

Diese grossen Schulleistungsstudien der letzten Jahrzehnte haben das Konzept schulischer Bildung für das Fach Deutsch verändert. Dies nicht nur deshalb, weil durch die kontinuierlichen empirischen Ergebnisse Defizite aufgezeigt wurden, sondern auch, weil aktuell als relevant geltende Lernziele und Kompetenzen nicht unbedingt im Einklang mit den Curricula standen, denen das Schulfach *Sprache* (in den deutschsprachigen Ländern: das Fach *Deutsch*) bislang gefolgt war. Inzwischen ist das Konzept der *reading literacy*, wie es auch in PISA vertreten wird, als Begriff populär geworden und hat starke Wirkung entfaltet. Gemeint ist damit die Fähigkeit „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (Baumert et al., 2001, S. 23). In der englischsprachigen Literatur wird *reading literacy* als *reading to learn* konzeptualisiert und mit entsprechenden Programmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und in der Schule implementiert (Rose, 2015). Damit wird Lesen als eine Bedingung sozialer Handlungsfähigkeit deutlich akzentuiert; es geht um den im Hinblick auf die eigenen Handlungsziele effektiven Umgang mit Texten. Hier eingeschlossen ist auch das selbstbestimmte Lernen aus Texten.

Mit (realisiertem) Leseverstehen ist also die individuelle Umsetzung dessen gemeint, was in der Lesekompetenz als Konstrukt angelegt ist. Die von Chomsky (1965) vorgenommene Unterscheidung von Kompetenz (als allgemeine Fähigkeit bzw. entsprechend ausgebildete Anlage) und Performanz (als individuelle Umsetzung im konkreten Fall, worin sich das in der Kompetenz angelegte Können erst zeigt) klärt die enge Beziehung der beiden Begriffe. Theoretisch fundiert sind beide Konzepte im kognitionspsychologischen Modell des Leseprozesses, wie es in Anlehnung an Kintsch (1998) vielfach weitergeführt wurde (Christmann & Groeben, 1999; Grzesik, 2005). Lesen gilt hier als ein komplexer kognitiver Vorgang, der die aktive Konstruktion von Bedeutungen verlangt (Richter & Christmann, 2002). Die Aktivitäten der Lesenden lassen sich dabei in Prozesse entlang verschiedener Anforderungen aufschlüsseln, die im Vorgang des Lesens parallel vollzogen werden (Artelt et al., 2005). Diese Anforderungen umfassen zunächst die Wort- und Satzidentifikation. Weitere Anforderungen beziehen sich auf die Bildung von Kohärenz: zum einen auf lokaler Ebene durch das Verknüpfen von Satzfolgen und zum anderen auf globaler Ebene. Für die globale Kohä-

renzherstellung werden Informationen in reduzierenden Organisationsvorgängen verdichtet und miteinander verknüpft. Hierbei entsteht eine innere Repräsentation des gerade Gelesenen, ein sogenanntes mentales Modell, in welches neue Textinformationen ständig Eingang finden, sodass das mentale Modell potentiell fortlaufend adaptiert und differenziert werden kann. Eine kohärente mentale Repräsentation der Informationsstruktur eines Textes wird als Ergebnis einer gelungenen Text-Leser-Interaktion verstanden, die im realisierten Textverständnis zum Ausdruck kommt. Die Ausbildung des Leseverstehens zielt deshalb auf eine bestmögliche Passung von Lesekompetenz und Textanforderungen ab, und dies für eine breite Auswahl verschiedenster Texte, welchen Schülerinnen und Schüler zur Bewältigung fachlichen Lernens und in ihrem Lesealltag ausserhalb der Schule gewachsen sein müssen. Wer über allgemeine Lesekompetenz in diesem Sinne verfügt, kann entsprechende Leistungen im Leseverstehen erbringen.

1.2 Literarische Bildung

Mit literarischer Bildung sind nicht primär die Lese- und Verstehensprozesse in Interaktion mit dem einzelnen Text gemeint, sondern die Begegnung mit poetischer Gestaltung und die Kunsterfahrung im Umgang mit fiktionalen Texten, mit Gedichten und Dramen und auch mit Filmen und anderen Medien. Die Rezeption solcher Texte und Medien umfasst sowohl kognitive als auch emotionale Aspekte (Hurrelmann, 2002) und ihr wird ein für die Lesenden wahrnehmbarer, subjektiv bedeutsamer Gewinn zugesprochen. Dieser ist von der idealistischen Bildungsphilosophie deutlich hervorgehoben worden – das Lesen von Literatur gilt in ihrer Sicht als wichtiger Beitrag zur Persönlichkeitsbildung (Humboldt, 1830). Später ist ein Zusammenhang zwischen dem kognitionswissenschaftlichen Konzept der *Theory of Mind* (Batson, Early & Salvarini, 1997; Kidd & Castano, 2013) und den Wirkungen des Literaturlesens betont worden. Die Wahrnehmung von literarischen Figuren stärkt auch die Fähigkeit zur Perspektivübernahme, welche das Treffen richtiger Annahmen zum Denken und Handeln anderer umfasst. Das Konzept der sprach- und literaturvermittelten Persönlichkeitsbildung und jenes der *Theory of Mind* sind zwar disziplinär verschieden verortet, jedoch betonen beide die Wirkung von Literatur auf das Subjekt. In diesem Zusammenhang wird der „Gewinn“ aus der Lektüre eng an die Qualität der (Lese-)Gegenstände gebunden, was heisst, dass solche Texte, die als sprachliche Kunstwerke traditionell anerkannt sind oder die im aktuellen Literaturbetrieb Beachtung und Anerkennung erhalten, als gewinnbringende Lektüre für das lesende Subjekt gelten. Dabei wird den literarischen Texten ein Anregungspotenzial sowohl für das sprachliche als auch für das soziale und kulturelle Lernen zugeschrieben. Diese Zuschreibung verdichtet sich in der Formel des „Lernens über sich und andere“ (Schrijvers, Janssen, Fialho & Rijlaarsdam, 2016). Die Wahrnehmung der poetischen Gestaltung sowie die ästhetische Erfahrung im Umgang mit Literatur gehen mit solcherlei epistemischen Prozessen einher; aus rezeptionstheoretischer Sicht sind Literaturgenuss (ein Sich-verlieren im Text), die Freude am Entdecken anderer Welten und literarische Erkenntnis daher auch kaum voneinander zu trennen (Barthes, 1974).

Entsprechend vielfältig ist der Umgang mit Literatur in der internationalen literaturdidaktischen Diskussion begründet, die zugleich zeigt, dass das Konzept der literarischen Bildung einem Wandel unterliegt. Im schulischen Kontext zeigt sich diese Vielfältigkeit auch auf der Ebene der Lehrpläne und in den Zugängen, die Lehrpersonen in ihrem Literaturunterricht wählen, um Aspekte literarischer Bildung umzusetzen. So machen Witte und Sâmihäian (2013) in ihrer vergleichenden Analyse von Curricula mehrerer Bundesländer Deutschlands sowie fünf weiterer europäischer Länder durchgängige, paradigmatische Ziele für den Lese- und Literaturunterricht fest und verorten diese folgendermassen: Für jene Ziele, die gegenstandsbezogen formuliert werden, sind ein zugrundeliegendes *linguistic paradigm* und ein *cultural paradigm* konstitutiv; die lernerbezogenen Ziele entspringen einem *social paradigm* und einem Paradigma des *personal growth* – das Lernen über sich selber und über andere findet hier seine Aufnahme. Dabei wird auch sichtbar, dass die Ziele sich nicht ausschliessen, sondern kombinierbar sind. Je nachdem, welches der Ziele im Vordergrund steht, wird eher von Leseförderung als von literarischer Bildung gesprochen. Mit Leseförderung ist in der Regel der Aufbau von Lesemotivation und das Einüben des Lesens als kulturelle Praxis sowie der Aufbau eines stabilen Leseverhaltens gemeint (Hurrelmann, 2002). Dazu gehören unter anderem verschiedene Massnahmen der Leseanimation wie bspw. Vorleseaktionen, Bücherquiz und Lesenächte. Als literarische Bildung gilt die Beschäftigung mit solchen Texten, die als literarisch anerkannt bzw. als ästhetisch geformt gelten. Empirisch zeigt sich im deutschsprachigen Raum z. B. mit der Studie von Wieser (2008), dass sich Leseförderung und literarische Bildung überschneiden, auch wenn sie sich aus den Vorstellungen von Lehrpersonen als zwei eigene epistemologische Konzepte herausarbeiten lassen.

Leseverstehen, wie oben beschrieben, gilt selbstverständlich als Voraussetzung und zugleich als wichtiger Bestandteil sprachlich-literarischer Bildung. Letztere ist auf der einen Seite insofern umfassender gedacht, als auch das Hören von poetisch gestalteten Texten, das Zuschauen im Theater etc. (die keine Rezeption von Schrift verlangen) dazu gehören. Auf der anderen Seite ist der Begriff der literarischen Bildung aber konzeptuell enger, da sie nur auf den Umgang mit und die Kenntnis von solchen Texten fokussiert ist, die als „schöne Literatur“ anerkannt sind oder die zumindest als formal oder inhaltlich gehaltvoll gelten und deren Lektüre idealerweise subjektiv gewinnbringend ist.

Die kulturell verankerte begriffliche Kontur von Literatur als Medium der Subjektivität einerseits und des ästhetischen sowie des sozialen Lernens andererseits findet sich auch in den aktuellen Konzepten des Literaturunterrichts wieder (Spinner, 2016). Diese Konzepte fordern, dass die Lernenden Gratifikationen im Umgang mit Literatur erfahren und diese auch artikulieren können (Bertschi-Kaufmann, 2013). Entsprechend sind viele Unterrichtsmodelle darauf ausgerichtet, subjektive Zugänge zu Texten zu ermöglichen und ebenso die Subjektivität der Autorinnen und Autoren und die besonderen Merkmale ihrer Texte in ihrer Wirkung auf die Lesenden zu erfassen. Dieses beinhaltet in der Textbegegnung, sowohl in der Rezeption als auch mit Blick auf das literarische Schaffen, einen Zugang zum Subjekt zu entfalten (Zabka, 2016).

Der Umgang mit Literatur im Unterricht wird im deutschsprachigen Raum in der Regel einerseits entlang der handlungs- und produktionsorientierten und andererseits anhand der analytischen Verfahren diskutiert. Ähnlich unterscheidet der australische Literaturdidaktiker Ian Reid (1988) die beiden Konzepte *Literary Gallery* und *Literary Workshop*. Mit *Literary Gallery* sind in der Regel anerkannte ästhetische Werke und vor allem solche analytischen Zugangsweisen gemeint, welche die Qualität des Literarischen erfahrbar machen. Der *Workshop*-Ansatz sieht hingegen handelnde Zugänge zu Texten vor, wobei diese insbesondere mit lernpsychologischen und rezeptionsästhetischen Argumenten gestützt und lernerorientiert ausgewählt werden.

2. Die curriculare Verankerung von Lesekompetenz und literarischer Bildung

Mit den Begriffen Lesekompetenz und literarische Bildung werden zwei – teils komplementäre, teils nur schwer vereinbare – Zielsetzungen benannt, die auch in den aktuellen deutschsprachigen Lehrplänen ihren Niederschlag finden. Für die Schweiz ist dies der Lehrplan 21, der für alle deutschsprachigen Kantone und dort für alle Schulformen vom Kindergarten bis zur 9. Jahrgangsstufe gültig ist (vgl. Abschnitt 2.1). Für das deutsche Bundesland Niedersachsen beziehen wir uns vor allem auf das Kerncurriculum der Integrierten Gesamtschule, da sich aus diesem Kompetenzerwartungen mit Blick auf verschiedene Anspruchsniveaus in den unterschiedlichen Sekundarschultypen ablesen lassen (vgl. Abschnitt 2.2). Die nachfolgend vorgestellten Lehrpläne enthalten somit auch für jene Schulen relevante Rahmenvorgaben, die an den empirischen Erhebungen der TAMoLi-Studie teilgenommen und damit die Datenbasis der hier präsentierten Befunde bereitgestellt haben.

2.1 Lesekompetenz und literarische Bildung im schweizerischen Lehrplan 21

Der Lehrplan 21³ (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, Version vom 29.02.2016), der für die Volksschule aller deutschsprachigen Kantone der Schweiz seit 2014 vorliegt und seither von den Kantonen nach und nach eingeführt wird, formuliert für das Fach Deutsch Kompetenzziele, die auf den für die vier Schweizer Sprachregionen definierten Grundkompetenzen basieren und die grundsätzlich für alle Schultypen massgeblich sind (Grundkompetenzen für die Schulsprache, 2011). Der Kompetenzbereich Lesen wird breit definiert als:

„Fähigkeit, Texte unterschiedlicher Textsorten (literarische Texte und Sachtexte, kontinuierliche und diskontinuierliche Texte usw.) sinngemäss auf verschiedenen Ebenen verstehen zu können, Texte als Ausdruck einer Kultur wahrzunehmen und, wenn angemessen, als ästhetisches Produkt geniessen zu können sowie das Gelesene in der eigenen Vorstellung ausgestalten, über das Lesen nachdenken und sich mit anderen darüber austauschen zu können“ (Grundkompetenzen für die Schulsprache, 2011, S. 41).

Hier schliesst der Lehrplan direkt mit einer Aufreihung angestrebter Kompetenzen für den Bereich Lesen an, die entweder als „Verstehen von Sachtexten“ oder als „Verstehen von literarischen Texten“ klassifiziert werden. Im Bereich des Sachtextlesens sollen die Schülerinnen und Schüler z. B. „wesentliche Informatio-

³ verfügbar unter : <https://be.lehrplan.ch/index.php?code=b|1|11>

nen aus diskontinuierlichen Sachtexten für den eigenen Wissensaufbau entnehmen (...)", „Informationen aus unterschiedlichen Sachtexten verarbeiten“ und „[mit] Unterstützung längere diskontinuierliche Sachtexte überblicken“ können (Lehrplan 21, 2016). Zu den angestrebten Kompetenzen, die hingegen unter dem Stichwort „Verstehen literarischer Texte“ subsummiert sind, zählen unter anderem: „Leseinteresse beschreiben, entsprechend Bücher auswählen und selbständig lesen“, „mit Unterstützung implizite Informationen aus Geschichten verstehen, insbesondere Absichten und Eigenschaften von Figuren“ und das (als anspruchsvoller bezeichnete) Ziel „sich eine eigene Meinung zu einem Text bilden und diese begründen“ können. In beiden Bereichen handelt es sich um Kompetenzziele, deren Erreichen anhand von Aufgaben, die sich jeweils auf einen Text beziehen, überprüfbar sein soll.

Darüber hinaus werden im Schweizer Lehrplan 21 im eigens ausgedachten Bereich „Literatur im Fokus“ weitere, nicht direkt überprüfbare Kompetenzen zusammengefasst, die für den Umgang mit Literatur bedeutsam sind und für die verschiedenen Schullaufbahnzyklen unterschiedlich ausdifferenziert werden. In diesem Bereich sind das Erleben, das Reflektieren, das Versprachlichen literarischer Erfahrung und das Vertrautwerden mit dem Entstehen von Texten durch jeweils detaillierte Angaben und angepasst an die verschiedenen Altersstufen gleichermaßen berücksichtigt. In zunehmend anspruchsvoller Weise sollen die Kinder und Jugendlichen zum Beispiel

- spielerisch und kreativ gestaltend mit Texten umgehen und dabei in vorgelesene und/oder frei erzählte Geschichten eintauchen,
- Gespräche über die Texte und über die eigenen Leseprozesse führen,
- über Texte reflektieren und die entsprechenden Gedanken und Gefühle formulieren, auch eigene Lesevorlieben artikulieren,
- Texte in ihrer sprachlichen Gestaltung und ihrer ästhetischen Wirkung wahrnehmen und wesentliche Merkmale verschiedener Textformen, Genres und Gattungen kennen,
- und schliesslich auch ein Wissen über einzelne Autorinnen und Autoren und über das Schreiben von Texten erwerben.

Diese am Konzept der literarischen Bildung orientierten Erwartungen sind ebenfalls als Kompetenzziele formuliert. Der enge Zusammenhang zwischen Können und Erfahrung geht aus den Lehrplanformulierungen in diesem Bereich deutlich hervor.

2.2 Lesekompetenz und literarische Bildung im niedersächsischen Kerncurriculum

Im deutschen Bundesland Niedersachsen werden für die unterschiedlichen Sekundarschultypen⁴ traditionell unterschiedliche Lehrpläne – sogenannte Kerncurricula – erstellt und genutzt. Seit der Einführung der länderübergreifenden Bildungsstandards in den Jahren 2004 und 2005 hat die Vergleichbarkeit der Lehrpläne deutlich zugenommen. Wir ziehen im Folgenden den aktuellen Lehrplan für die Integrierte Gesamtschule (IGS) heran, da er für die Bildungsziele und die angestrebten Kompetenzen über unterschiedliche Niveaus hinweg aussagekräftig ist⁵: Auch im Kerncurriculum Niedersachsen ist ein breites Verständnis des Kompetenzbereichs Lesen Ausgangspunkt. Der Bereich heisst hier „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“. Angesprochen ist ein breites Spektrum pragmatischer und literarischer Texte sowie anderer Medien. Einleitend werden unter der Überschrift „Bildungsbeitrag des Faches Deutsch“, Ziele formuliert, in denen die Ausrichtung sowohl an verstehendem Lesen als auch an literarischer Bildung deutlich wird. Lesekompetenz gilt hier als eine „Basiskompetenz“. Neben der Vermittlung von Grundfähigkeiten wird das Wecken von Lesefreude und die Förderung des Leseinteresses angestrebt. Literatur gilt als zentrales Medium, um Einsichten in „Grundmuster menschlicher Erfahrungen“ zu ermöglichen. Ausserdem bietet sie „Möglichkeiten der Identitätsfindung“ und erlaubt Einblicke in unterschiedliche Kulturen (Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule [KC IGS], 2017, S. 5-6). In diesem Abschnitt wird also der Beitrag des literarischen Lesens zur Persönlichkeitsentwicklung explizit angesprochen. Konzeptionell rahmt dieser einführende Teil das Kernstück des Lehrplans, nämlich die Formulierung von Standards im Sinne eines kompetenzorientier-

⁴ Die typischen Sekundarschulformen sind das Gymnasium, die Realschule, die Hauptschule sowie die Integrierte Gesamtschule. Hinzu gekommen ist 2011 die Oberschule, die häufig die Real- und Hauptschule vereint.

⁵ Die Integrierte Gesamtschule ist diejenige Schulform, in der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Leistungsniveaus gemeinsam unterrichtet werden. Dabei werden verschiedene Formen der Binnendifferenzierung realisiert. Einen Einblick in die unterschiedlichen Curricula vermittelt der niedersächsische Bildungsserver: <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=4096>. Das Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule (2017) findet sich unter: <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/20171212kcdeutschend.pdf>

ten Deutschunterrichts. In diesem Teil werden für verschiedene Bereiche schulischen Lesens „erwartete Kompetenzen“ ausgewiesen. Einen eigenen Bereich bilden die „Lesetechniken und Lesestrategien“, vergleichbar mit den Grundkompetenzen, die im Lehrplan 21 aufgeführt sind. Ein Beispiel für die Jahrgangsstufen 6 bis 8 lautet: „Die Schülerinnen und Schüler nutzen Lesetechniken entsprechend dem Leseziel: orientierendes Lesen, selektives Lesen zum Auffinden von Einzelinformationen, cursorisches Lesen unter einer Fragestellung, intensives Lesen“ (KC IGS, 2017, S. 27). Benannt werden auch Strategien wie ‚Vorwissen aktivieren‘ oder ‚Fragen an den Text stellen‘ (KC IGS, 2017, S.27).

Analog zum Lehrplan 21 weist das Kerncurriculum (2017) ausserdem einen Bereich aus, der sich auf literarische Texte bezieht, und einen weiteren, der pragmatische Texte fokussiert: „Umgang mit literarischen Texten“ (KC IGS, 2017, S. 29) sowie „Umgang mit Sachtexten“ (KC IGS, 2017, S. 31). Als eigener Bereich wird auch der „Umgang mit Medien“ ausgewiesen (KC IGS, 2017, S. 32). Der dem Umgang mit literarischen Texten gewidmete Abschnitt formuliert weitgehend könnensorientierte Zielsetzungen. Ästhetische Erfahrungen werden nicht explizit angesprochen, sind aber anschlussfähig an die formulierten Kompetenzerwartungen. So heisst es zum Beispiel: „Die Schülerinnen und Schüler stellen Bezüge zur eigenen Lebenswelt her und setzen sich dabei insbesondere mit literarischen Figuren auseinander.“ (KC IGS, 2017, S. 29). Auch ein ästhetisches Urteilsvermögen wird gefordert. Grundsätzlich sind die Formulierungen jedoch so gewählt, dass sie dem Wunsch nach Beobachtbarkeit von Lernergebnissen entsprechen. Die bildungsorientierte Rahmung muss also stets vergegenwärtigt werden, um den Anschluss an die Bildungsbedeutung literarischen Lesens herstellen zu können. Betont wird diese Bedeutung wiederum am Schluss des Kerncurriculums, wo Kriterien für die Auswahl literarischer Texte formuliert werden. Diese sollen u.a. eine „intellektuelle und emotionale Herausforderung“ für die Schülerinnen und Schüler sein (KC IGS, 2017, S. 47) und auch die Entfaltung der eigenen Identität unterstützen (KC IGS, 2017, S. 47).⁶

Zweierlei erscheint an diesem Einblick in das Kerncurriculum der Integrierten Gesamtschule Niedersachsen bemerkenswert: Einerseits wird die Bedeutung des literarischen Lesens für die Persönlichkeitsbildung ebenso betont wie die Bedeutung einer umfassenden Lesekompetenz. Andererseits geht aber das primär bildungsorientierte Ziel in die sogenannten Standards allenfalls implizit ein. Dies kann Konsequenzen für die Unterrichtsplanung und -durchführung haben, wenn sich diese vordringlich an den Standards und weniger stark an dem übergeordneten Bildungskonzept orientieren. Umso wichtiger erscheint es, einen Einblick in die Leitorientierungen der Lehrpersonen und ihre paradigmatischen Ziele zu erhalten.

Der vergleichende Blick auf die Rolle und Gestaltung der Bereiche Lesen und Literatur im Lehrplan 21 und im Kerncurriculum Niedersachsen für die IGS zeigt insgesamt deutliche Parallelen und bestätigt die Annahme, dass trotz der Unterschiede der beiden Länder gemeinsame Untersuchungen im Rahmen der TAMoLi-Studie möglich sind und ein Erkenntnispotenzial haben.

3. Forschungsfragen

Wie gehen Lehrpersonen mit dem breiten Spektrum an inhaltlichen Erwartungen in Bezug auf ihren Unterricht um? Vor dem Hintergrund der oben aufgezeigten theoretischen Gegenüberstellung von Lesekompetenz und literarischer Bildung sowie in Anbetracht der Neugestaltung der curricularen Grundlagen scheint uns die Frage zentral, welche Auswahl an lese- und literaturbezogenen Unterrichtsinhalten und Lektüren Lehrpersonen treffen. Der vorliegende Beitrag möchte diese Frage auf Basis empirischer Daten, die im Rahmen der TAMoLi-Studie gewonnen wurden, beantworten. Entsprechend der im Deutschschweizer Lehrplan 21 und auch in den Kerncurricula des Bundeslandes Niedersachsen gewählten schultypenübergreifenden Konzeption, werden die nachfolgenden Forschungsfragen schultypenübergreifend untersucht (mit Ausnahme von 1b):

- 1a) Welche Schwerpunkte setzen Lehrpersonen der Sekundarstufe I in ihrem Deutschunterricht? Welchen relativen Stellenwert haben hierbei die Förderung des Leseverstehens und die literarische Bildung?
- 1b) Da aus der einschlägigen Forschungsliteratur bekannt ist, dass der Stellenwert der literarischen Bildung innerhalb des Deutschunterrichts auch vom Schultyp abhängt (Beck & Klieme, 2007), fragen wir

⁶ Das Kerncurriculum für die niedersächsische Hauptschule ist analog zu dem der IGS aufgebaut und geht sowohl auf die identitätsstiftende Funktion der literarischen Bildung als auch auf die Förderung des Leseverstehens und des Verstehens literarischer Texte ein (Kerncurriculum für die Hauptschule, 2014). Allerdings ist empirisch belegt, dass an der Hauptschule der Literaturunterricht eine deutlich geringere Rolle spielt als an anderen Schulformen (Beck & Klieme, 2007).

an dieser Stelle ergänzend, ob sich in den TAMoLi-Daten eine schultypenspezifische Ausprägung der Gewichtung von Leseverstehen und literarischer Bildung findet.

- 2) Welche Ziele und Zielparadigmen verfolgen die Lehrpersonen in ihrem Literaturunterricht und welche didaktischen Zugänge wählen sie, um diese Ziele zu erreichen?
- 3) Welche Texte wählen Lehrpersonen für ihren Unterricht aus und inwieweit orientieren sie sich bei der Auswahl an curricularen Vorgaben?

4. Methode

4.1 Anlage der Studie

Das Forschungsprojekt TAMoLi untersucht den Lese- und Literaturunterricht in sieben Kantonen der deutschsprachigen Schweiz sowie im deutschen Bundesland Niedersachsen. Hierfür kommt ein Mixed-Methods-Zugang zum Einsatz, bei dem quantitative und qualitative Forschungsmethoden kombiniert werden. Konkret handelt es sich um ein zweistufiges, sequenzielles QUAN → QUAL-Design, bei dem beide Zugänge gleichberechtigt sind und die qualitative Datenerhebung auf dem quantitativen Zugang aufbaut (Burke Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Im Sinne eines *Explanatory Sequential Design* (Ivankova, Creswell & Stick, 2006) werden in einem ersten Schritt quantitative Daten erhoben und analysiert; aufbauend auf diesen Ergebnissen folgt im zweiten Schritt eine qualitative Erhebung, welche eine vertiefte Beobachtung einer kleinen, informierten Stichprobe erlaubt. Die qualitative Phase dient somit der weiterführenden Erklärung und sorgfältigen Ausarbeitung der in der ersten, quantitativen Phase erhaltenen Ergebnisse. Die Rationale dieses Designs ist, dass die Analyse der quantitativen Daten zum einen ein erstes allgemeines Verständnis sowie zum anderen die informierte Ziehung der qualitativen Stichprobe gestattet. Die qualitativen Daten ermöglichen dann eine feinere und tiefergehende Erforschung der Orientierungen, Überzeugungen und Ziele der Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler (Creswell, 2003).

Im quantitativen Studienteil nahmen von September 2016 bis Mai 2017 Schülerinnen und Schüler der 8. und 9. Jahrgangsstufe sowie ihre Deutschlehrpersonen an einer Fragebogenerhebung teil. Um das Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler feststellen zu können, wurden ergänzend zum Fragebogen ihre Lesekompetenz sowie ihre kognitiven Grundfähigkeiten erfasst. Die Lehrpersonen der teilnehmenden Klassen dokumentierten ausserdem in einem online verfügbaren Texttool über einen Zeitraum von mindestens fünf Monaten hinweg, welche Texte im Lese- und Literaturunterricht thematisiert wurden und nach welchen Kriterien die Textauswahl jeweils getroffen wurde. Mithilfe einer kriteriengeleiteten Fallselektion wurden aus der Stichprobe des quantitativen Studienteils für die qualitative Erhebung 21 Klassen ausgewählt. In diesen Klassen ist jeweils eine Deutschstunde videografisch aufgezeichnet worden. Anschliessend wurden in der Regel mit jeweils vier Schülerinnen und Schülern sowie der jeweiligen Lehrperson leitfadengestützte Einzelinterviews geführt.

Der Fokus des vorliegenden Beitrags liegt auf den ersten Ergebnissen des quantitativen Studienteils und hier auf der Befragung der Lehrpersonen sowie der Dokumentation der im Unterricht thematisierten Texte und Medien über das Texttool.

4.2 Stichprobe

Die Zielgrösse der Stichproben betrug sowohl für die Schweiz als auch für Deutschland 64 Klassen unterschiedlicher Schulformen der 8. und 9. Jahrgangsstufe. In der Schweiz konnte dieser Wert erreicht werden, indem 64 Klassen für die Teilnahme in die Studie einbezogen wurden. In Niedersachsen konnten 62 Klassen für eine Teilnahme an der Studie gewonnen werden. Die Klassen verteilten sich annähernd ausgeglichen auf die in Niedersachsen und in den deutschsprachigen Schweizer Kantonen vorkommenden Schultypen sowie auf Schulen aus städtischem und ländlichem Gebiet. Die verschiedenen Schultypen tragen in der Schweiz (CH) und in Deutschland (D) unterschiedliche Bezeichnungen. Für eine bessere Übersichtlichkeit verwenden wir in unserem Projekt die folgenden Bezeichnungen:

- Typ A (CH: Progymnasialer Typ, D: Gymnasium)
- Typ B (CH: Erweiterter Typ, D: Realschule/Realschulzweig)
- Typ C (CH: Allgemeiner Typ, D: Hauptschule/Hauptschulzweig)
- Typ D (nur D: Integrierte Gesamtschule)

Hinsichtlich der einbezogenen Jahrgangsstufen nahmen in der Schweiz 27 Klassen der Jahrgangsstufe 8, 34 Klassen der Jahrgangsstufe 9 und drei jahrgangsgemischte Klassen an der Studie teil. In Deutschland wurden ausschliesslich Klassen der 8. Jahrgangsstufe einbezogen. Die Informationen zu den einbezogenen Klassen sind in Tabelle 1 zusammenfassend dargestellt.

Tabelle 1: Verteilung der an der TAMoLi-Studie teilnehmenden Klassen auf die Schultypen in der Schweiz und in Deutschland

	Schultyp	Anzahl	Anteil in Prozent
Schweiz (CH)	Typ A	26	20.6
	Typ B	23	18.3
	Typ C	15	11.9
Deutschland (D)	Typ A	19	15.1
	Typ B	19	15.1
	Typ C	14	11.1
	Typ D	10 (6)*	7.9
Gesamt		126	100.0

Anmerkung. * Von den 10 hier aufgeführten Klassen konnten aufgrund einer stark begrenzten Teilnahmebereitschaft bzw. wegen fehlender Elterneinverständniserklärungen bei mehr als 60 Prozent der Schülerinnen und Schüler nur sechs Klassen in die quantitativen Analysen einbezogen werden.

Die Lehrpersonenstichprobe umfasst N = 115 Lehrerinnen und Lehrer⁷. Die Anzahl der Lehrpersonen ist nicht mit der Anzahl der einbezogenen Klassen identisch, da einige Lehrpersonen mit mehreren Klassen an der Studie teilnahmen. Die an der Studie mitwirkenden Lehrpersonen sind weit überwiegend weiblich (69%) und durchschnittlich 41 Jahre alt (M = 41.19 Jahre, SD = 10.65 Jahre). Etwa 95 Prozent der Lehrpersonen in der Stichprobe verfügen über ein Lehrdiplom im Fach Deutsch (CH) bzw. haben das Fach Deutsch auf Lehramt studiert (D). Die durchschnittliche Berufserfahrung der an der Studie teilnehmenden Lehrpersonen beträgt ohne Ausbildungs- und Praktikumszeiten 13 Jahre und streut sehr breit, so dass in die Studie sowohl die Angaben sehr erfahrener Lehrpersonen als auch von Lehrerinnen und Lehrern einbezogen werden konnten, die sich erst relativ kurze Zeit mit der Gestaltung des Lese- und Literaturunterrichts auseinander gesetzt haben (M = 13.03 Jahre, SD = 10.24 Jahre).⁸

Die Stichprobe der Schülerinnen und Schüler umfasst N = 2173 teilnehmende Jugendliche⁹, von denen 50.3 Prozent weiblich sind. Die Jugendlichen waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung durchschnittlich 14 Jahre alt (M = 14.11 Jahre, SD = 0.84 Jahre). 32 Prozent der Schülerinnen und Schüler wachsen mehrsprachig auf.

4.3 Messinstrumente

Während die Schülerinnen und Schüler zwischen September 2016 und Mai 2017 von einer vorab geschulten Testleiterin bzw. einem Testleiter durch die maximal zweistündige Erhebung (zwei Unterrichtsstunden plus Pausenzeiten) geführt wurden, bearbeiteten die Deutschschweizer Lehrpersonen der teilnehmenden Klassen parallel einen 20-seitigen, papierbasierten Fragebogen. In Niedersachsen füllten die Lehrpersonen den

⁷ Die im nachfolgenden Abschnitt präsentierten Befunde basieren teilweise auf etwas geringeren Stichprobenumfängen, da nicht alle Lehrpersonen alle Items des Fragebogens beantwortet haben.

⁸ Für die Teilnahme an der TAMoLi-Studie, die mit spürbarem zusätzlichem Aufwand für die Lehrpersonen verbunden war, möchten wir allen teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrern sowie ihren Schülerinnen und Schülern auch an dieser Stelle noch einmal herzlich danken.

⁹ Teilnehmende Jugendliche sind diejenigen Schülerinnen und Schüler, die am jeweiligen Testtag anwesend waren, eine von ihren Erziehungsberechtigten unterschriebene Einverständniserklärung vorlegen konnten und die Test- bzw. Fragebogenmaterialien bearbeitet haben.

inhaltlich weitestgehend identischen Fragebogen¹⁰ zu einem selbstgewählten Zeitpunkt computerbasiert online aus¹¹.

Um die Gewichtung verschiedener Lernbereiche innerhalb des Deutschunterrichts in Erfahrung bringen zu können (Forschungsfrage 1), wurden die Lehrpersonen gebeten, auf einer vierstufigen Antwortskala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“ die nachstehende Frage zu beantworten: „Welche der folgenden Bereiche bilden Schwerpunkte in Ihrem Deutschunterricht in der Klasse, mit der Sie an dieser Studie teilnehmen?“ Die einzuschätzenden Lernbereiche waren in Anlehnung an die schweizerischen und deutschen Bildungsstandards die folgenden:

- Lesen, Umgang mit Literatur
- Zuhören, Hörverstehen
- Sprechen, Präsentieren
- Schreiben, Texte verfassen
- Grammatik
- Rechtschreibung.

Im Anschluss wurde erfragt, wie die Gewichtung spezifisch innerhalb des Kompetenzbereichs Lesen ausfällt. Hierfür wurden die Lehrpersonen darum gebeten, die folgende Frage in einem geschlossenen Itemformat zu beantworten: „Welche der folgenden Absichten gewichten Sie für Ihre Klasse stärker?“

- Mir ist wichtiger, Schülerinnen und Schülern Zugang zur Literatur zu eröffnen.
- Mir ist die Förderung des Leseverstehens wichtiger.
- Beide Lernbereiche sind mir gleich wichtig.

Für die Beantwortung der Frage nach den Zielen des Literaturunterrichts sowie den gewählten didaktischen Zugängen (Forschungsfrage 2) wurden im Lehrpersonenfragebogen Informationen zu Zielen, eingesetzten didaktischen Verfahren sowie zur Textauswahl und Begründung dieser Textauswahl erfragt.

Theoriegeleitet wurden 21 mögliche Ziele im Literaturunterricht ausgewählt, die entsprechend dem Modell von Witte & Sâmhăian (2013) zu vier Zielparadigmen des Literaturunterrichts gruppiert und um eine fünfte Modellkomponente – das verstehende Lesen – ergänzt wurden. Die möglichen Ziele waren bspw. „Lese Freude entwickeln“ oder auch „Alltagstexte verstehen“. Die Lehrpersonen konnten die 21 Ziele als Antwort auf die Frage „Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Ziele in Ihrem Deutschunterricht im Allgemeinen?“ auf einer vierstufigen Antwortskala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“ einschätzen. Die vier Zielparadigmen *social*, *personal growth*, *linguistic* und *cultural* umfassten ursprünglich jeweils vier bzw. fünf Items. Im Zuge der Itemselektion wurden einzelne Items entfernt. Die resultierenden Skalen weisen Reliabilitäten im zufriedenstellenden Bereich auf (*social*: $\alpha = 0.76$; *personal growth*: $\alpha = 0.60$; *linguistic*: $\alpha = 0.72$; *cultural*: $\alpha = 0.70$). Für das Leseverstehen konnte keine reliable Skala gebildet werden ($\alpha = 0.38$), weshalb diese Modellkomponente hier nicht weiter verfolgt werden kann.

Um abklären zu können, mit welchen didaktischen Zugängen die Lehrpersonen versuchen, ihre, auf den Literaturunterricht bezogenen Ziele, umzusetzen, stellten wir die Frage „Wie häufig setzen Sie in Ihrer Klasse normalerweise die folgenden Aufgabentypen für die Textarbeit im Literaturunterricht ein?“ und bezogen als mögliche Aufgabentypen unter anderem „Bilder oder Skizzen zu einem Text herstellen“, „Einen Text umschreiben / verändern“ oder auch „Gattungsmerkmale an einem Text aufzeigen“ mit ein. Die möglichen Antwortoptionen reichten von 1 = „sehr selten oder nie“ bis 4 = „häufig“. Wiederum theoriegeleitet wurden die verschiedenen Aufgabentypen zu zwei Skalen gruppiert, die sich zu den beiden didaktischen Zugängen Workshop ($\alpha = 0.60$) sowie Gallery ($\alpha = 0.70$) zusammenfassen lassen (Reid, 1988).

Als Möglichkeit, zum Lesen hinzuführen und Freude am Lesen zu entwickeln, können Varianten der Leseanimation zum Einsatz kommen. Um die Häufigkeit entsprechender Aktivitäten im Rahmen des Deutschun-

¹⁰ Im Detail finden sich Unterschiede in fünf Fragen sowie in einzelnen Formulierungen, die durch landestypische Gegebenheiten (bspw. zu erreichende Studienabschlüsse etc.) bedingt sind.

¹¹ Um zu prüfen, ob sich die unterschiedlichen Erhebungsmethoden auf das Antwortverhalten der Lehrpersonen ausgewirkt haben, wurde zusätzlich eine Äquivalenzstudie mit insgesamt 60 Lehrpersonen bzw. Lehramtsstudierenden aus Deutschland und der Schweiz durchgeführt. Empirisch zeigte sich in dieser Zusatzstudie für einige wenige Items ein Einfluss der Erhebungsmethode auf das Antwortverhalten, wobei die Einflussrichtung je nach Item variierte und kein genereller Effekt des Mediums festgestellt wurde.

terrichts abschätzen zu können, wurden die Lehrpersonen befragt, wie häufig sie normalerweise Folgendes tun:

- Veranstaltungen organisieren, in denen Lesen zum Ereignis wird (Lesenacht, Autorenlesung, Bücherbörsen u.a.),
- Schülerinnen und Schüler einander Bücher empfehlen lassen,
- Schülerinnen und Schüler danach fragen, was sie zuhause gerade lesen,
- Schülerinnen und Schülern Raum und Zeit geben, um sich über ihre Lesevorlieben auszutauschen,
- Schülerinnen und Schülern dabei helfen, Bücher zu finden, die sie interessieren.

Auch hier reichte die vierstufige Antwortskala von 1 = „sehr selten oder nie“ bis 4 = „häufig“. Die Reliabilität der Skala kann als ausreichend beurteilt werden ($\alpha = 0.74$)

Hinsichtlich der Textauswahl im Deutschunterricht (Forschungsfrage 3) wurden die Lehrpersonen zunächst gebeten, einzuschätzen, in welchem Verhältnis sie literarische und nicht-literarische Texte (z. B. Sach- und Gebrauchstexte) einsetzen. Die Antwortoptionen reichten von 1 = „(fast) ausschliesslich literarische Texte“ über 2 = „mehrheitlich literarische, aber auch nicht-literarische Texte“, 3 = „literarische und nicht-literarische Texte in einem ausgewogenen Verhältnis“ und 4 = „mehrheitlich nicht-literarische, aber auch literarische Texte“ bis hin zu 5 = „(fast) ausschliesslich nicht-literarische Texte“. Von besonderem Interesse ist auch die Frage, inwieweit sich Lehrpersonen bei der Wahl konkreter Texte an verschiedenen Kriterien, wie curricularen Vorgaben, ihren eigenen Interessen oder den Interessen der Schülerinnen und Schüler orientieren. Um diese Orientierungen quantifizieren zu können, wurden die Lehrpersonen gebeten, entsprechende Items auf einer vierstufigen Antwortskala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“ zu beantworten.

Ferner wurde erfragt, welche konkreten Textsorten einen festen Platz im Deutschunterricht der teilnehmenden Lehrpersonen haben. Das Spektrum der 16 hier vorgegebenen Items reichte von Romanen und Kurzgeschichten über Songtexte und verfilmte Literatur bis hin zu Sach- und Gebrauchstexten in anderen Medien. Auch für diese Items wurde den Lehrpersonen eine vierstufige Antwortskala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“ angeboten.

Ergänzend zur Fragebogenerhebung wurden die teilnehmenden Lehrpersonen im Rahmen des quantitativen Studienteils gebeten, über einen Zeitraum von bis zu fünf Monaten alle im Unterricht behandelten Texte und Medien zu dokumentieren. Für die Erhebung wurde die Online-Befragungsplattform *surveymonkey.com* verwendet. Mit den Funktionen der Plattform wurde ein elektronischer Fragebogen mit Texteingabefenstern erstellt, über welchen die Lehrpersonen ihre Dokumentation vornehmen konnten. Der Erfassungszeitraum erstreckte sich in der Schweiz von November 2016 bis April 2017; in Deutschland wegen der späteren Durchführung der quantitativen Erhebungen von April bis Juni 2017. Zusätzlich wurden die Lehrpersonen in Deutschland retrospektiv zu den behandelten Texten und Medien befragt. Ziel dieser Erhebungen war es, über den angegebenen Zeitraum ein Längsschnittkorpus zu generieren, das Auskunft über Text-, Film- und Audiomaterialien sowie Theateraufführungen gibt, denen Jugendliche der Sekundarstufe I im Rahmen ihres aktuellen Lese- und Literaturunterrichts tatsächlich begegnen.

4.4 Analysezugang

Die nachfolgend berichteten empirischen Befunde stellen erste Analysen auf vorrangig deskriptiver Ebene dar. Für die Datenaufbereitung und -auswertung wurde das Programm SPSS in der Version 24 verwendet.

5. Ergebnisse

Die Befunde zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage (1a) nach der Gewichtung verschiedener Kompetenzbereiche innerhalb des Deutschunterrichts sowie nach der relativen Gewichtung von verstehendem und literarischem Lesen innerhalb des Kompetenzbereichs Lesen aus Perspektive der Lehrpersonen sind in den Abbildungen 1 und 2 dargestellt. In Abbildung 1 wird ersichtlich, dass das Lesen und der Umgang mit Literatur neben dem Schreiben den wichtigsten Stellenwert im aktuellen Deutschunterricht der 8. und 9. Jahrgangsstufe einnimmt. Deutschlehrpersonen sehen also sowohl den rezeptiven als auch den produktiven Aspekt schriftbezogener Kompetenzen als den Schwerpunkt ihres Unterrichts.

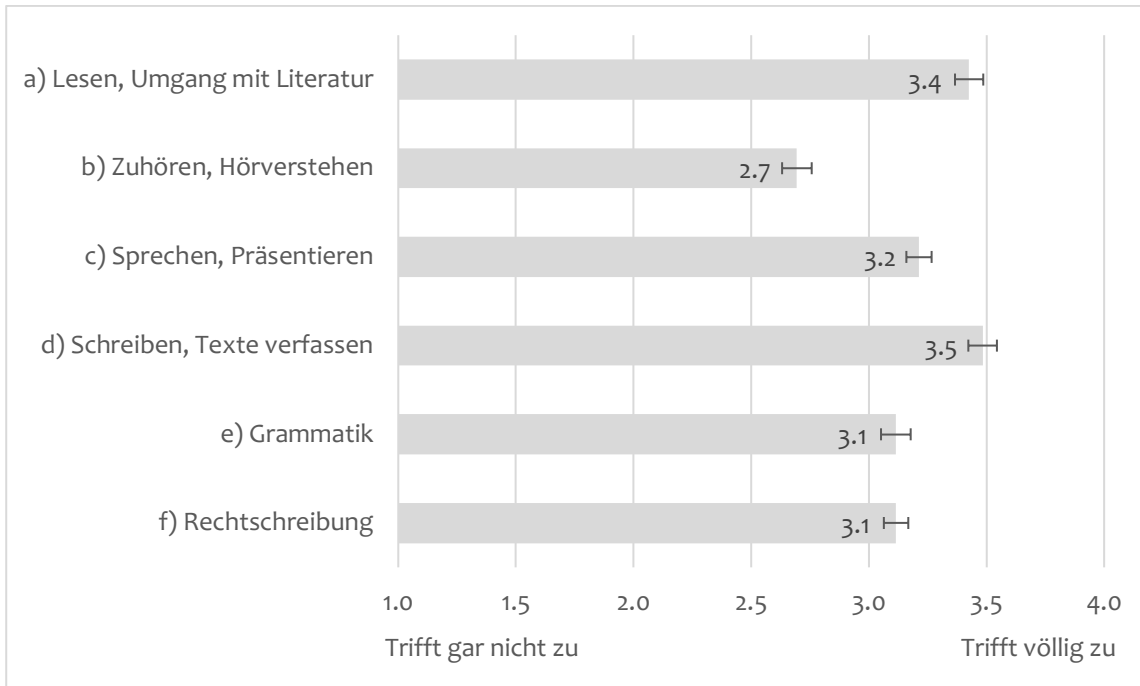


Abbildung 1: Gewichtung von Bereichen des Deutschunterrichts

Anmerkung. Als Fehlerindikator ist jeweils der Bereich von +/- einem Standardfehler für den jeweiligen Mittelwert abgetragen.

Wie aber verhält sich die Gewichtung der Förderung des verstehenden und des literarischen Lesens innerhalb des rezeptiven schriftsprachlichen Kompetenzbereiches? Die Antwort auf diese Frage findet sich in Abbildung 2. Die Mehrheit der an der Studie teilnehmenden Lehrpersonen berichtet, dass ihnen die Förderung des verstehenden Lesens und der literarischen Bildung ihrer Schülerinnen und Schüler gleich wichtig ist und sie beide Ziele parallel verfolgen (53%). Etwas mehr als ein Drittel der Lehrpersonen gibt an, dass ihr primäres Ziel die Förderung des Leseverstehens ist (37%). Lediglich ein Zehntel der an der Studie teilnehmenden Lehrpersonen verfolgt als primäres Ziel des Lese- und Literaturunterrichts, den Schülerinnen und Schülern Zugänge zur Literatur zu eröffnen (10%).

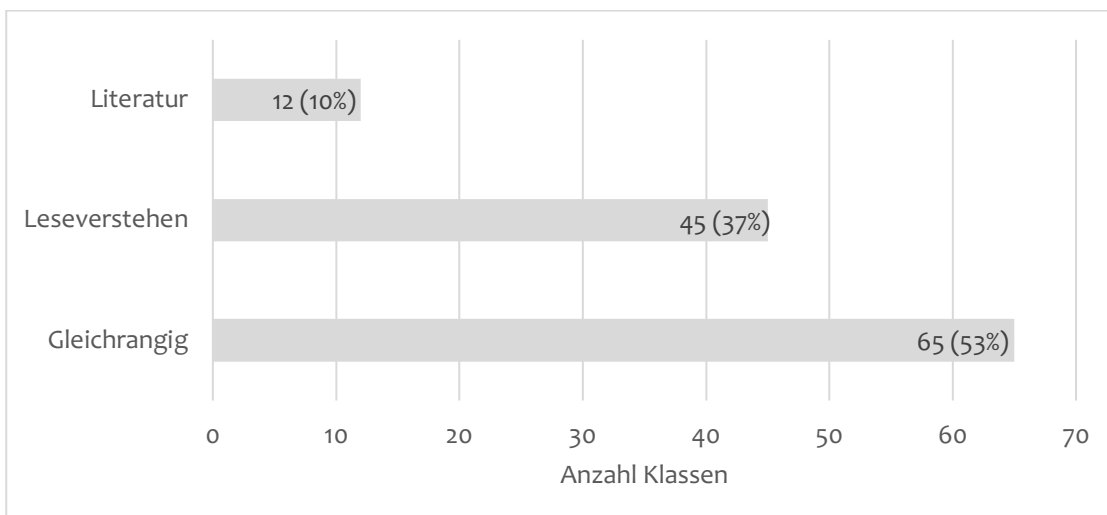


Abbildung 2: Gewichtung von Leseverstehen und Literatur

Hinsichtlich der oben aufgeworfenen Forschungsfrage, ob sich diese Orientierung der Lehrpersonen an Literatur bzw. Leseverstehen in allen Schultypen in ähnlicher Weise findet oder ob sich Unterschiede zwischen den Schultypen identifizieren lassen (1b), haben wir die von den Lehrpersonen formulierten Orientierungen in Abbildung 3 noch einmal nach den in Deutschland und der Schweiz vergleichbaren Schultypen A,

B und C getrennt dargestellt. Es wird deutlich, dass innerhalb des progymnasialen bzw. gymnasialen Typs A das Ziel einer literarischen Bildung im Vergleich zur alleinigen Orientierung am Leseverstehen stärker ausgeprägt ist. Dennoch ist auch in diesem Schultyp am häufigsten eine Gleichgewichtung beider Ziele vertreten. In den beiden Schultypen B und C kommt eine vorrangige Orientierung an Literatur kaum vor. Insbesondere in Schultyp C, der nicht auf eine spätere akademische Bildung abzielt, überwiegt die Orientierung am Leseverstehen deutlich, sowohl gegenüber der Fokussierung auf literarische Bildung als auch gegenüber der Gleichgewichtung beider Ziele.

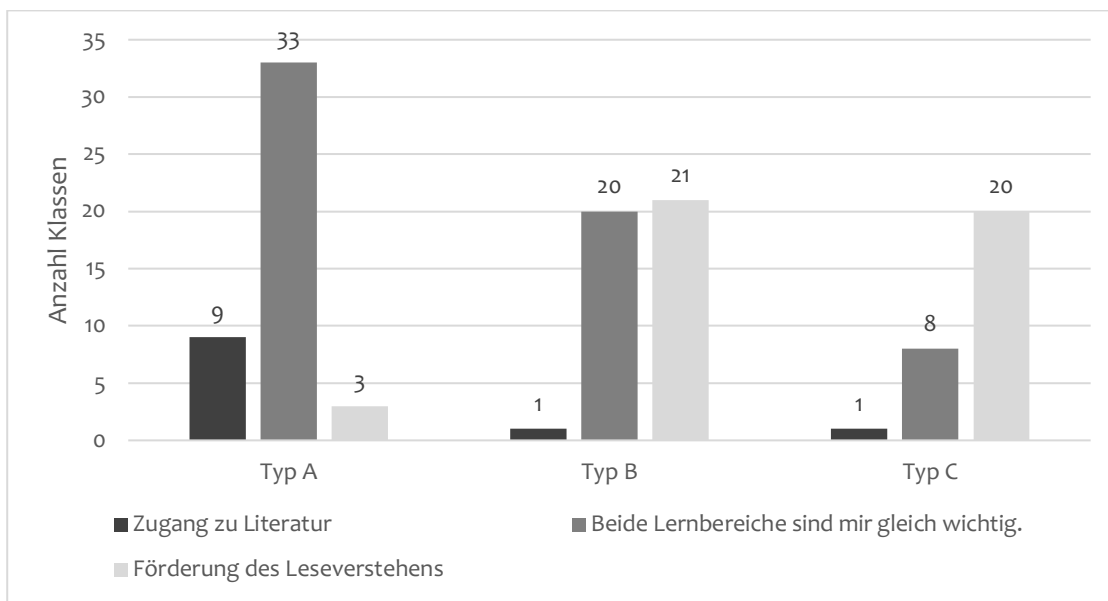


Abbildung 3: Gewichtung von Leseverstehen und Literatur nach Schultypen

Anmerkung. Da Typ D nur in Deutschland vorkommt und nur Daten von 6 Klassen dieses Typs ausgewertet werden konnten, wird er an dieser Stelle nicht in die Analysen einbezogen.

Um die zweite Forschungsfrage beantworten zu können, wurde untersucht, welche Ziele und Zielparadigmen Lehrpersonen in ihrem Literaturunterricht verfolgen und welche didaktischen Verfahren sie einsetzen, um diese Ziele zu erreichen. Auf Ebene der Einzelziele wird der Aussage, bei den Schülerinnen und Schülern Lesefreude entwickeln zu wollen, am stärksten zugestimmt ($M = 3.56$, $SD = 0.55$), dicht gefolgt von dem Ziel, Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, Texten und Figuren gegenüber eine kritische Haltung einnehmen zu können ($M = 3.39$, $SD = 0.62$). Die mit Abstand geringste Zustimmung wurde von den Lehrpersonen bezüglich des Ziels zum Ausdruck gebracht, den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, literarische Traditionen und Epochen kennenzulernen ($M = 2.05$, $SD = 0.80$).

Auf Ebene der Zielparadigmen, also der gruppierten Einzelziele, erfährt das Paradigma *personal growth* die höchste Zustimmung. Am wenigsten bedeutsam erscheint den an der Studie teilnehmenden Lehrpersonen das auf literarische Traditionen bezogene Paradigma *cultural*. Die Befunde zu den Zielparadigmen können im Detail der Abbildung 4 entnommen werden.

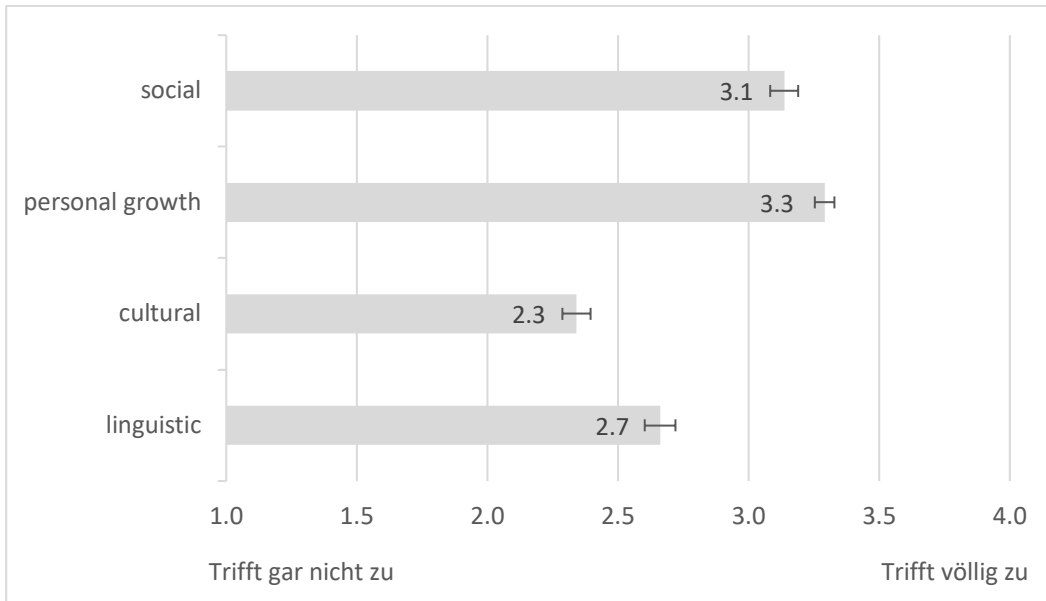


Abbildung 4: Zustimmung zu möglichen Zielparadigmen im Literaturunterricht (Witte & Sâmihäian, 2013)

Anmerkung. Als Fehlerindikator ist jeweils der Bereich von +/- einem Standardfehler für den jeweiligen Mittelwert abgetragen.

Auf welchem Weg bzw. mit welchen didaktischen Zugängen die Lehrkräfte die von ihnen formulierten Ziele erreichen wollen, zeigt Abbildung 5. Verschiedene Verfahren werden hier den beiden didaktischen Zugängen *Literary Workshop* und *Literary Gallery* zugeordnet, wobei jeweils die Häufigkeit des Einsatzes aufgezeigt wird. Es wird deutlich, dass kein didaktischer Zugang und auch kein einzelnes Verfahren besonders häufig oder besonders selten gewählt wird. Im Wesentlichen wählen die Lehrpersonen Werte, die auf dem Niveau des theoretischen Mittelwerts der Skala liegen.

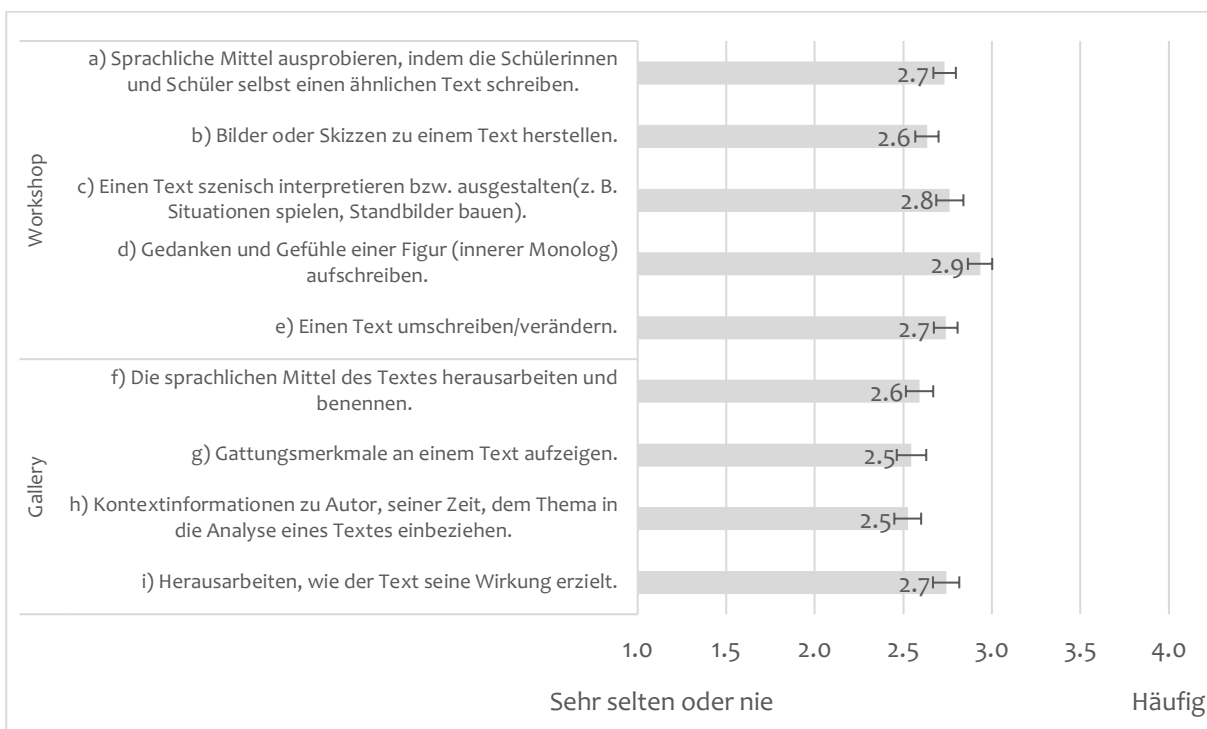


Abbildung 5: Einsatzhäufigkeit didaktischer Zugänge im Literaturunterricht

Anmerkung. Als Fehlerindikator ist jeweils der Bereich von +/- einem Standardfehler für den jeweiligen Mittelwert abgetragen.

Wie oben berichtet, geben viele der an der Studie teilnehmenden Lehrpersonen an, dass sie die Vermittlung von Lesefreude als besonders wichtiges Ziel im Literaturunterricht einstufen. Zu einer solchen Vermittlung gehören unter anderem Aktivitäten, die dem Bereich der Leseanimation zugeordnet werden können. Wie in Abbildung 6 dargestellt, haben entsprechende Aktivitäten im aktuellen Deutschunterricht aber einen gering ausgeprägten Stellenwert. Besonders aufwändige Aktivitäten, wie Lesenächte oder Autorenlesungen, werden von den Lehrpersonen nur selten organisiert, auch weniger zeit- und ressourcenintensive Möglichkeiten der Leseanimation, wie bspw. die Schülerinnen und Schüler danach zu fragen, was sie gerade zu Hause lesen, kommen über den theoretischen Mittelwert der Skala, der zwischen „eher selten“ und „eher häufig“ liegt, nicht hinaus.

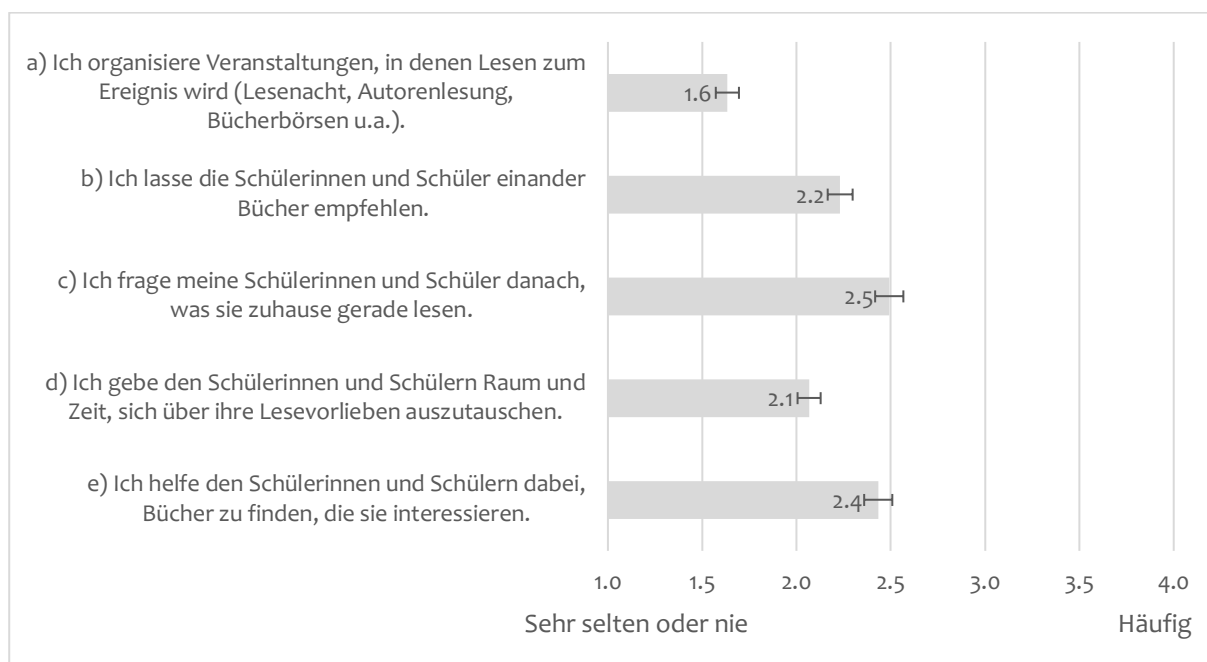


Abbildung 6: Einsatzhäufigkeit von Möglichkeiten zur Leseanimation

Anmerkung. Als Fehlerindikator ist jeweils der Bereich von +/- einem Standardfehler für den jeweiligen Mittelwert abgetragen.

Die dritte hier zu beantwortende Forschungsfrage richtet sich auf die Auswahl von Texten für den Lese- und Literaturunterricht durch die Lehrpersonen. Hierbei ist unter anderem relevant, anhand welcher Auswahlkriterien sich Lehrpersonen für bestimmte Texte entscheiden und welche Rolle curriculare Vorgaben für die Textauswahl spielen.

Abbildung 7 illustriert das Verhältnis von literarischen und nicht-literarischen Texten, die nach Auskunft der an der Studie teilnehmenden Lehrpersonen im Deutschunterricht zum Einsatz kommen. Die Mehrheit der Lehrkräfte berichtet von einem ausgewogenen Einsatz literarischer und nicht-literarischer Texte in ihren Klassen (54%). In der Gegenüberstellung der Ergebnisse zur Textauswahl zu jenen der Gewichtung von Leseverstehen und/oder Literatur (Abb. 2) zeigt sich Folgendes: Während bezüglich der Zielgewichtung gut ein Drittel der Lehrpersonen angeben, sich primär auf die Förderung des Leseverstehens zu konzentrieren, geben bezüglich der Textauswahl deutlich weniger Lehrpersonen an, mehrheitlich nicht-literarische Texte für den Deutschunterricht auszuwählen (13%). Einem Zehntel der Lehrpersonen, die angeben, literarische Bildung stärker zu gewichten, steht fast ein Drittel der Lehrpersonen gegenüber, die mehrheitlich literarische Texte einsetzen.

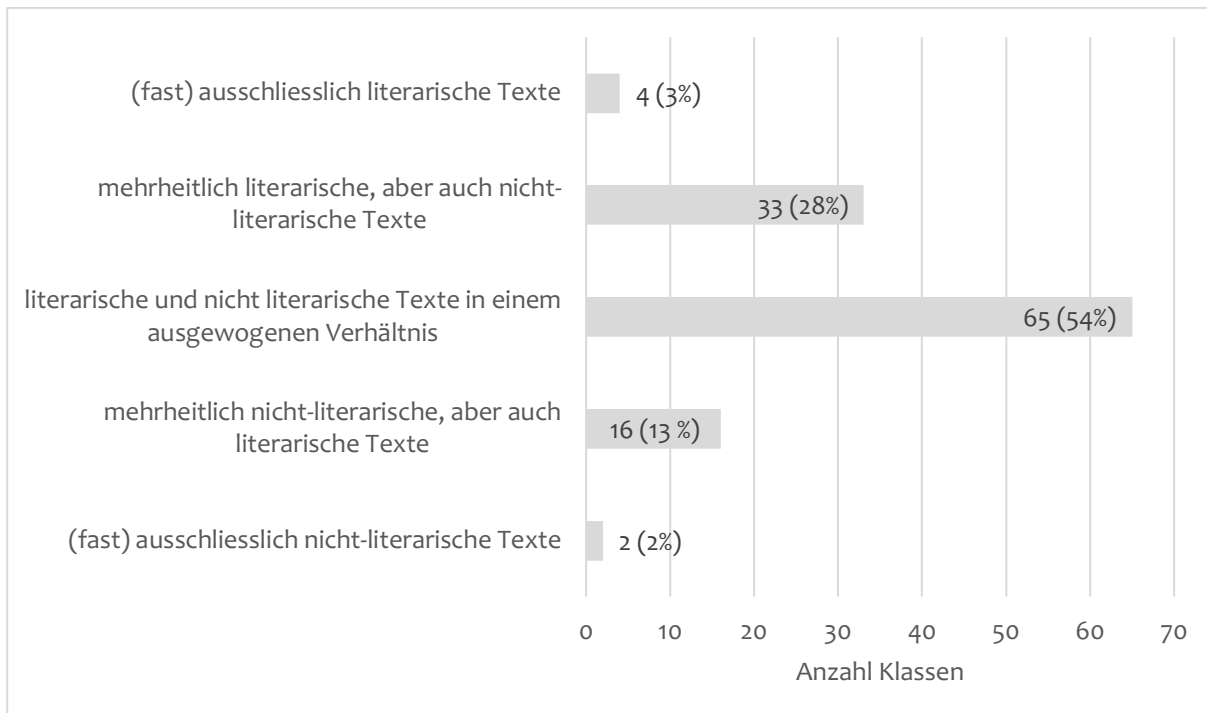


Abbildung 7: Verhältnis des Einsatzes von literarischen und nicht-literarischen Texten

Hinsichtlich der im Fragebogen benannten Kriterien, nach denen Lehrpersonen ihre Textauswahl treffen, stehen im vorliegenden Beitrag die Lehrpläne besonders im Fokus. Gut ein Drittel der an der Studie teilnehmenden Lehrpersonen (35%) berichten, dass sie sich bei der Auswahl ihrer Unterrichtslektüre eher nicht oder gar nicht am Lehrplan orientieren. Dementsprechend geben knapp zwei Drittel der Lehrpersonen (65%) an, dass sie ihre Textauswahl eher oder vollständig am Lehrplan ausrichten ($M = 2.72$, $SD = 0.93$). Lehrpersonen stimmen ferner insbesondere den Aussagen zu, Texte zu wählen, die sie selbst begeistern ($M = 3.30$, $SD = 0.75$) sowie Texte, die den wahrgenommenen Interessen der Schülerinnen und Schüler entsprechen ($M = 3.25$, $SD = 0.71$).

Innerhalb der literarischen Texte haben die verschiedenen Textsorten unterschiedliche Stellenwerte. Im Deutschunterricht besonders prominent vertreten sind Kurzgeschichten, gefolgt von Romanen – wobei letztere mitunter in Auszügen gelesen werden. In anderen Medien wird Literatur insbesondere als Verfilmung angeboten, Hörbücher und Filmserien sind demgegenüber deutlich seltener vertreten. Einen Überblick zu den verschiedenen Textsorten literarischer Texte gibt die nachfolgende Abbildung 8. Innerhalb der nicht-literarischen Texte haben informierende Texte den höchsten Stellenwert, dicht gefolgt von argumentativen Texten; instruktive Texte sind hingegen weniger fest im Unterricht verankert.

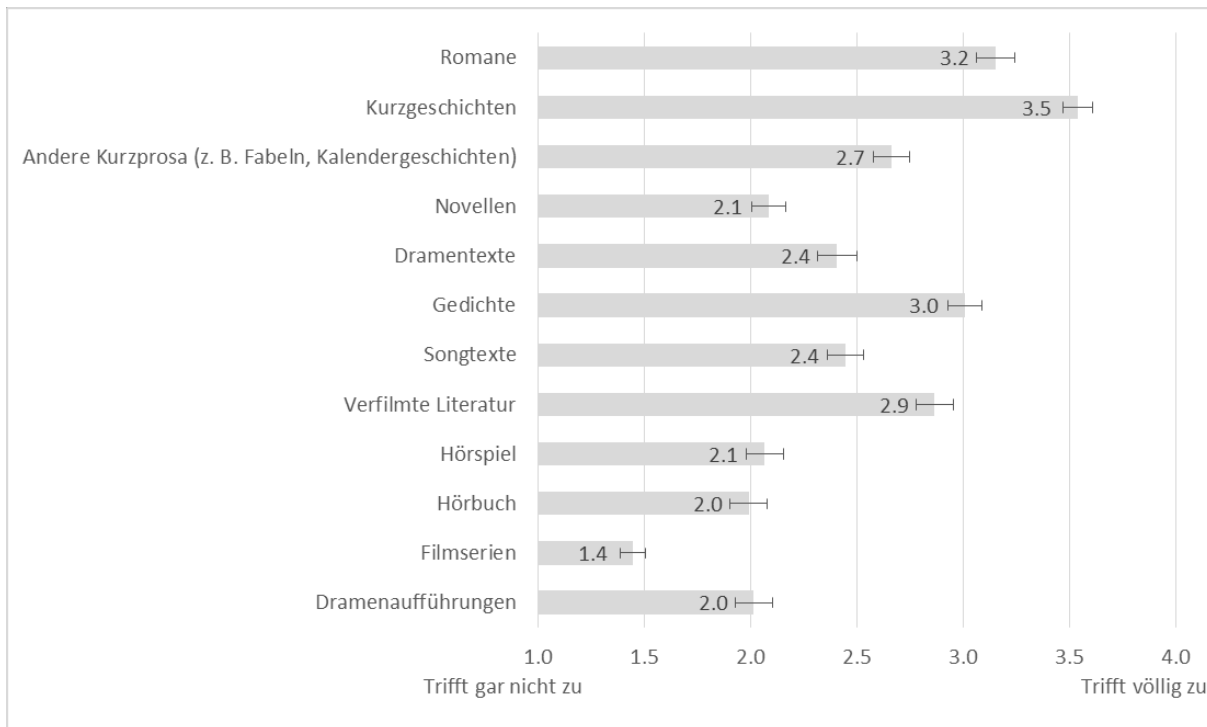


Abbildung 8: Verankerung verschiedener literarischer Textsorten im Deutschunterricht der 8. und 9. Jahrgangsstufe

Anmerkung. Als Fehlerindikator ist jeweils der Bereich von +/- einem Standardfehler für den jeweiligen Mittelwert abgetragen.

Um eine Aussage treffen zu können, wieviel Lernzeit im Unterricht pro Text jeweils aufgewendet wird, können Informationen aus der Dokumentation der gelesenen Texte (Texttool) herangezogen werden. Die Angaben in Abbildung 9 beziehen sich auf den prozentualen Anteil an entweder literarischen oder nicht-literarischen Texten, die in einer bestimmten Anzahl an Unterrichtsstunden thematisiert wurden. Alle hellgrauen Balken (nicht-literarische Texte) sowie alle dunkelgrauen Balken (literarische Texte) addieren sich also jeweils zu einhundert Prozent. Es wird deutlich, dass nicht-literarische Texte eher kurz Thema des Deutschunterrichts sind: 73 Prozent aller nicht-literarischen Texte werden nur ein oder zwei Unterrichtsstunden lang thematisiert. Sehr vereinzelt nimmt ein bestimmter nicht-literarischer Text auch einmal sehr viel Platz im Deutschunterricht ein und wird über 15 oder mehr Unterrichtsstunden behandelt. Literarische Texte hingegen können sowohl für sehr wenige als auch für sehr viele Lektionen Gegenstand des Deutschunterrichts sein. Hier ist das Bild in Bezug auf die im Unterricht für einen bestimmten Text verwendete Lernzeit weniger eindeutig als für die nicht-literarischen Texte: 44 Prozent der literarischen Texte werden für zwei Unterrichtsstunden oder weniger behandelt.

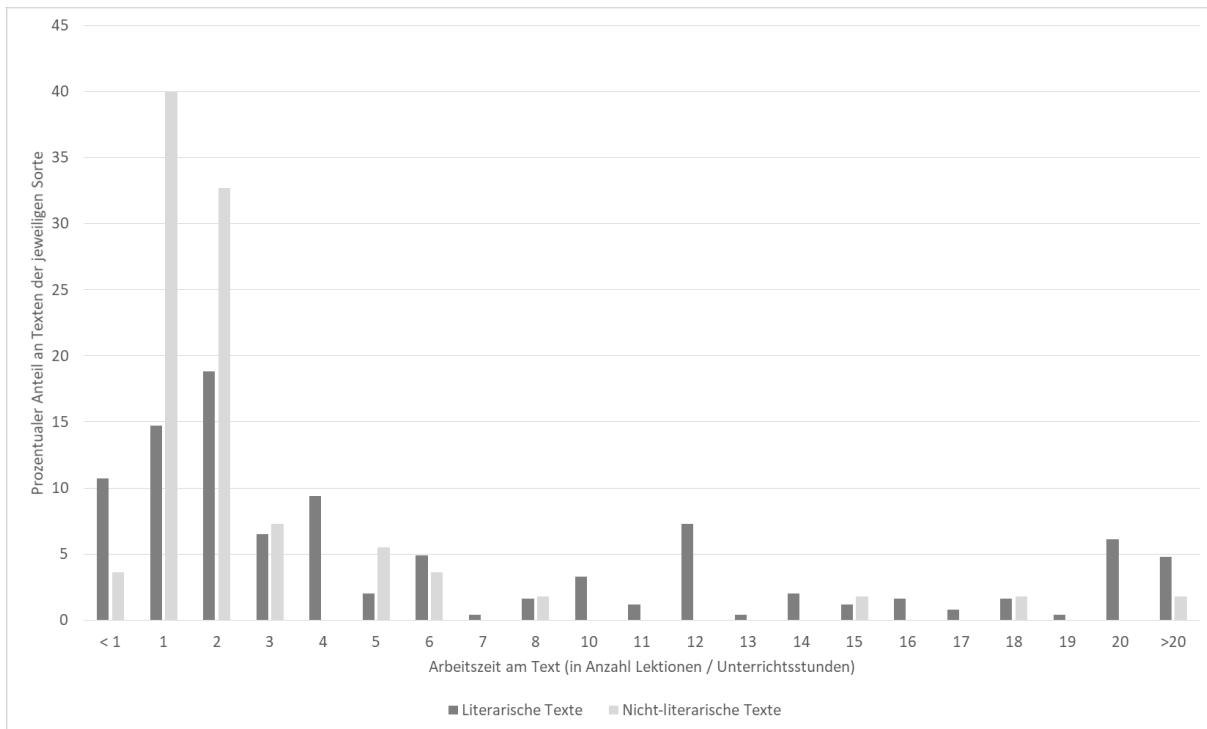


Abbildung 9: Pro Text umgesetzte Lernzeit für literarische und nicht-literarische Texte in Lektionen/Unterrichtsstunden (à 45 Minuten)

Zusammenfassend können die hier thematisierten Forschungsfragen wie folgt beantwortet werden:

1a) Im Deutschunterricht werden die schriftbezogenen Kompetenzbereiche Lesen und Schreiben von den Lehrpersonen am stärksten gewichtet. Für den Kompetenzbereich Lesen berichtet die Hälfte der Lehrpersonen, dass ihnen die Förderung des verstehenden Lesens und der literarischen Bildung gleich wichtig ist und sie beide Ziele parallel verfolgen (53%). Etwas mehr als ein weiteres Drittel der Lehrpersonen gibt an, dass ihr primäres Ziel die Förderung des Leseverstehens ist.

1b) Bei der Gewichtung der Förderung des verstehenden Lesens und der literarischen Bildung gibt es Unterschiede zwischen verschiedenen Schulformen. In allen drei Typen ist eine Gleichgewichtung beider Ziele häufig vertreten. Im Gegensatz zu Typ A kommt eine vorrangige Orientierung an Literatur in den Schultypen B und C aber kaum vor. Insbesondere in Schultyp C überwiegt die Orientierung am Leseverstehen deutlich, sowohl gegenüber der Fokussierung auf literarische Bildung als auch gegenüber der Gleichgewichtung beider Ziele.

2) Auf Ebene der Zielparadigmen für den Literaturunterricht erfahren die beiden lernerorientierten Paradigmen *personal growth* und *social* die größte Zustimmung. Eine klare Präferenz hinsichtlich didaktischer Zugänge äussern die Lehrpersonen hingegen nicht und Massnahmen zur Leseanimation scheinen wenig verbreitet.

3) Etwa zwei Drittel der Lehrpersonen geben an, dass sie ihre Textauswahl (auch) an curricularen Vorgaben ausrichten. Zentraler für die Textauswahl ist die Orientierung an den eigenen Interessen und den Interessen der Schülerinnen und Schüler. Auch wenn die Förderung des verstehenden Lesens und die literarische Bildung von vielen Lehrpersonen als gleichwertig dargestellt werden, wird mit literarischen Texten deutlich mehr Lernzeit verbracht als mit nicht-literarischen Texten. Innerhalb der literarischen Texte haben Kurzgeschichten einen besonders prominenten Stellenwert.

6. Diskussion

Die hier präsentierten ersten Ergebnisse der TAMoLi-Studie zeigen insgesamt eine Passung zwischen den in beiden Ländern (bzw. der deutschsprachigen Schweiz und Niedersachsen) aktuell gültigen Curricula für das Fach Schulsprache Deutsch einerseits und den Gewichtungen, den Zielen und der Textauswahl in der Praxis des Lese- und Literaturunterrichts andererseits. Dabei fallen allerdings auch (scheinbare?) Divergenzen auf, die innerhalb der Lese- und Literaturdidaktik und vor allem auch mit den Lehrpersonen selbst diskutiert werden müssen (Tagungsankündigung: www.fhnw.ch/ph/tagungen)

Schwerpunkte innerhalb des Deutschunterrichts (Forschungsfrage 1): Die schriftbezogenen Bereiche Lesen und Schreiben werden von den Lehrpersonen am stärksten gewichtet. Diese Schwerpunktsetzung ist wohl im traditionellen Verständnis des Deutschunterrichts verankert; sie entspricht allerdings auch den neueren Desideraten, welche mit den grossen Schulleistungsstudien wie PISA an die Schule herangetragen worden sind und die eine Fokussierung der Bereiche der Schriftlichkeit nahelegen. Entsprechend gewichtet eine Mehrheit der Lehrpersonen die beiden Orientierungen Leserverstehen und literarische Bildung ähnlich stark und entspricht damit den Vorgaben in den aktuellen Lehrplänen. Mit Blick auf die verschiedenen Schultypen fallen allerdings Unterschiede auf, die ähnlich bereits in der einschlägigen Literatur berichtet wurden (Beck & Klieme, 2007): Für Klassen des Schultyps C geben die Lehrpersonen die Förderung des Leseverstehens als wichtiger an – ein Hinweis darauf, dass sie sowohl die als eher ungünstig erwarteten Kompetenzvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler als auch die für den Einstieg in die Berufsbildung erforderlichen Anforderungen an die Lesekompetenz berücksichtigen. Ebenso wenig erstaunt, dass literarische Bildung für Klassen im Schultyp A von 90 Prozent der Lehrpersonen gleich stark oder sogar höher gewichtet wird als das Leseverstehen. Dies könnte u.a. auf die von den Lehrpersonen wahrgenommenen Schülervoraussetzungen und auf die gesellschaftlichen Erwartungen an den progymnasialen bzw. gymnasialen Schultyp zurückzuführen sein.

Ziele für den Umgang mit Literatur und didaktische Zugänge (Forschungsfrage 2): Leitend für die Beschäftigung mit Literatur ist primär das Ziel *personal growth* und damit die Erfahrung der literarischen Lektüren als persönlichen Gewinn. Lernerorientierung und der Aufbau einer positiven Lesehaltung scheinen den Lehrpersonen also besonders wichtig zu sein. Die Sorge, die Witte und Sâmișăian (2013, S. 20) auf Basis der Analyse formaler Curricula artikulieren, dass das *linguistic paradigm* im Literaturunterricht der Sekundarstufe I gegenüber den lernerorientierten Zielen zu stark gewichtet sein könnte, findet in unseren Daten somit keine Bestätigung. Vielmehr werden die eher gegenstandsorientierten Ziele als weniger bedeutend angesehen. Zugleich wird deutlich, dass die Lehrpersonen ein grosses Spektrum didaktischer Verfahren nutzen: Die Zustimmung zu den Verfahren der *Literary Gallery*, die eher den gegenstandsorientierten Paradigmen *linguistic* und *cultural* zuzuordnen sind, ist kaum geringer ausgeprägt als jene zu den Verfahren des *Literary Workshop*. Erstaunlich ist, dass Aktivitäten zur Leseanimation nach den Angaben der befragten Lehrpersonen keinen grossen Raum einnehmen. Dieser Frage werden wir im qualitativen Studienteil bei der Auswertung der Interviews weiter nachgehen.

Textauswahl und aufgewendete Unterrichtszeit (Forschungsfrage 3): Aufgrund der Angaben der Lehrpersonen zur Gewichtung des Leseverstehens und der literarischen Bildung innerhalb ihres Deutschunterrichts liesse sich die Hypothese formulieren, dass sowohl nicht-literarische als auch literarische Texte für die Förderung des Leseverstehens eingesetzt werden. In Hinblick auf die verwendete Lernzeit für diese beiden Textsorten zeigt sich allerdings ein höheres Gewicht für die Behandlung literarischer Texte: mit Romanen und mit Kurzgeschichten (den innerhalb der literarischen Texte meisteingesetzten Gattungen) wird vergleichsweise viel Lernzeit verbracht.

Es wird also deutlich, dass die Beschäftigung mit fiktionalen Texten zeitlich extensiv ausfällt, und dies – je nach ausgewähltem Text – auch in Klassen des Schultyps C. Hier liegt die Interpretation nahe, dass auch zum Aufbau des Leseverstehens fiktionale Texte verwendet werden und die allfällige Befürchtung, dass die bildungspolitische Akzentuierung der Lesekompetenz die schulische Beschäftigung mit fiktionalen Texten stark einschränke, so nicht zutrifft. Nach unserer Vermutung gründet dieses Verhalten auch auf der Einsicht, dass auch für die Erschliessung literarischer Texte ein gründliches Textverstehen erforderlich ist. Von Teilnehmenden der Studie haben wir – im Rahmen einer ersten Informationsveranstaltung zu Ergebnissen der TAMoLi-Studie – zudem die Erklärung erhalten, dass Leseverstehen und literarische Bildung in der Praxis womöglich miteinander verbunden und in der Beschäftigung mit ein und demselben Text realisiert wer-

den, weil für ein Separieren die nötige Unterrichtszeit gar nicht zur Verfügung stehe und sich Lehrpersonen in der Schulpraxis entsprechend pragmatisch verhielten. Wie die Lehrpersonen die Arbeit am Textverstehen mit Zielen literarischer Bildung vermitteln, werden wir im Rahmen der qualitativen Studie weiterverfolgen. Ausserdem sollen die Schülerinterviews auch daraufhin ausgewertet werden, welche Resonanzen die – zeitlich ja intensivere – Beschäftigung mit literarischen Texten entfaltet.

Im Anschluss an die hier präsentierten Ergebnisse der TAMoLi-Studie werden im Rahmen des Forschungsprojekts gegenwärtig weitere Forschungsfragen bearbeitet.

Eine Einordnung der Fragen nach der Textauswahl angesichts der verschiedenen Kanontraditionen und -bindungen, die für Deutschland und die Schweiz gelten, wird im Beitrag von Bertschi-Kaufmann, Pieper, Siebenhüner, Böhme & Fässler (2018) vorgenommen.

Als nächster Schritt ist die Integration verschiedener Datenquellen des Mixed-Methods-Designs geplant: Zum einen wird der Perspektive der Lehrpersonen jene der Schülerinnen und Schüler gegenübergestellt, die beiden Befragungen werden also aufeinander bezogen, zum anderen wird auf der Basis der Dokumentation im Texttool, der qualitativen Videostudie sowie der Interviews mit Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern vertiefend herausgearbeitet werden können, wie die Förderung der Lesekompetenz und die literarische Bildung austariert und umgesetzt werden. Ferner werden Unterschiede zwischen der Schweiz und Deutschland untersucht und die Ergebnisse werden dahingehend diskutiert, welche Folgerungen für die Entwicklung des Lese- und Literaturunterrichts der Sekundarstufe I abgeleitet werden können.

Literatur

- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster et al. (2005). Förderung von Lesekompetenz: Expertise. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Bildungsforschung Band 17: Förderung von Lesekompetenz-Expertise*. Berlin.
- Barthes, R. (1974). *Die Lust am Text*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Batson, C. D., Early, S. & Salvarini, G. (1997). Perspective taking: Imagining how another feels versus imagining how you would feel. *Personality & Social Personality Bulletin*, 23(7), 751-758.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider et al. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, B. & Klieme, E. (Hrsg.). (2007). *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Ergebnisse Band 1*. Weinheim: Beltz Pädagogik.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2013). Jugendlektüre und Gratifikation. In C. Rosebrock & A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell*. (S. 136-149). Weinheim: Juventa.
- Bertschi-Kaufmann, A., Pieper, I., Siebenhüner, S., Böhme, K. & Fässler, D. (2018). Literarische Bildung in der aktuellen Praxis des Lese- und Literaturunterrichts auf der Sekundarstufe I. In D. Scherf & A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive*. (S. 132-174). Weinheim: Juventa.
- Burke Johnson, R. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33, 14–26.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- Christmann, U. & Groeben, N. (1999). Psychologie des Lesens. In B. Franzman, K. Hasemann, D. Löffler & E. Schön (Hrsg.), *Handbuch Lesen* (S. 145-223). München: Saur.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (D-EDK) (Hrsg.). *Lehrplan 21*. Version vom 29.02.2016. Verfügbar unter: https://be.lehrplan.ch/container/BE_DE_Gesamtausgabe.pdf [02.05.2018].
- Grundkompetenzen für die Schulsprache (2011). *Nationale Bildungsstandards, freigegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Verfügbar unter: https://edudoc.ch/record/96791/files/grundkomp_schulsprache_d.pdf [02.05.2018].
- Grzesik, J. (2005). *Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenz durch den Erwerb von textverstehenden Operationen*. Münster: Waxmann.

- Humboldt, W. v. ([1830] 1963). Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Werke in fünf Bänden* (S. 368-756), Bd. 3. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hurrelmann, B. (2002). Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In N. Groben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 275-286). Weinheim: Juventa.
- Ivankova, N. V., Creswell, J., & Stick, S. (2006). Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory To Practice. *Field Methods*, 18, 3–20.
- Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule* (2017). Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium. Verfügbar unter: <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/20171212kcdeutschend.pdf> [08.06.2018].
- Kerncurriculum für die Hauptschule* (2014). Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium. Verfügbar unter: <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kcdeutschhs.pdf> [08.06.2018].
- Kidd, D. C. & Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, 342(6156), 377–380. Verfügbar unter: <http://science.sciencemag.org/content/342/6156/377> [02.05.2018].
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reid, I. (1988). *The making of literature: Texts, contexts and classroom practices*: Australian Association for the Teaching of English.
- Richter, T. & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S.25-58). Weinheim: Juventa.
- Rose, D. (2015). Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap. Teacher training books and DVDs. Sydney: Reading to Learn, <http://www.readingtolearn.com.au>
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O. , & Rijlaarsdam, G. (2016). The Impact of Literature Education on Students' Perceptions of Self and Others: Exploring Personal and Social Learning Experiences in Relation to Teacher Approach. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 17, 1-37. Verfügbar unter: <https://11.publication-archive.com/publication/1/1592> [02.05.2018].
- Spinner, K. H. (2013). Lesekompetenz nach PISA und Literaturunterricht. In U. Abraham, A. Bremerich-Vos, V. Frederking & P. Wieler (Hrsg.), *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg: Fillibach/Klett.
- Spinner, K. H. (2016). Lesen als ästhetische Bildung. In A. Bertschi-Kaufmann & T. Graber (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 72-87). Seelze und Zug: Kallmeyer & Klett.
- Wieser, D. (2008). *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden: Eine qualitative Interviewstudie*. Dissertation, Technische Universität Berlin, 2007. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Witte, T. & Sâmihaiian, F. (2013). Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, (13), 1–22.
- Zabka, T. (2016). Literarästhetisches Verstehen: Kompetenzen, textseitige Anforderungen und Lernaufgaben am Beispiel der Erzählung Indigo. In A. Bertschi-Kaufmann & T. Gruber (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S.154-167). Zug: Klett und Balmer.

AutorInnen

Katrin Böhme, Prof. Dr., ist seit 2017 Professorin für Inklusionspädagogik im Bereich Sprache an der Universität Potsdam. Sie hat Psychologie studiert und an der Schnittstelle zwischen empirischer Bildungsforschung und Deutschdidaktik promoviert. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin und stellvertretende wissenschaftliche Leiterin des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) hat sie sich intensiv mit Bildungsstandards und Kompetenzmessung auseinandergesetzt. Gegenwärtig forscht sie zu Themen der inklusiven Unterrichtsgestaltung und Kompetenzmessung sowie zu Sprach- und Leseförderung.

Andrea Bertschi-Kaufmann, Prof. Dr., war Professorin für Leseforschung und Literaturdidaktik an der Pädagogischen Hochschule FHNW (bis Sommer 2017) sowie Privatdozentin an der Universität Basel. Nach dem Studium der Germanistik, Pädagogik und Philosophie in Zürich und Basel und dem Höheren Lehramt in Deutsch und Philosophie war sie in mehreren Kantonen als Dozentin für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung tätig. Seit 1998 leitete Bertschi-Kaufmann diverse Nationalfonds-Forschungsprojekte zu Literalität und Didaktik.

Irene Pieper, Prof. Dr., ist seit 2007 Professorin für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik an der Universität Hildesheim. Sie hat Germanistik, evangelische Theologie und Anglistik für das Lehramt an Gymnasien studiert. Gegenwärtig forscht sie u. a. zum Erwerb literarischer Rezeptionsfähigkeiten, zur Unterrichtskommunikation im Literaturunterricht und zur lese- und literarischen Sozialisation. Irene Pieper ist Vorstandsvorsitzende der International Association for Research in L1 Education, ARLE.

Dominik Fässler hat Soziologie, Populäre Kulturen und Philosophie studiert und ist nun als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz tätig. Seine aktuellen Forschungsinteressen liegen im Bereich der Theorie und Praxis partizipativen Schulunterrichts mit besonderem Fokus auf den Deutsch- und Literaturunterricht.

Simone Depner arbeitete von 2005 – 2017 als Lehrerin an einer Integrierten Gesamtschule in Niedersachsen und leitete dort den Fachbereich Deutsch. Seit 2017 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Stiftung Universität Hildesheim im Institut für deutsche Sprache und Literatur tätig. Neben literaturdidaktischen Forschungsschwerpunkten betreut sie die fachbezogenen Praktika angehender Lehrerinnen und Lehrer.

Nora Kernen ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Nach dem Studium der Kulturwirtschaft (Diplom) und der Fächer Deutsch und Soziologie für das höhere Lehramt ist sie in der empirischen Bildungs- und Unterrichtsforschung und in der Lehrpersonenausbildung tätig. Schwerpunkt Ihrer Tätigkeit ist die Lese- und Literaturdidaktik.

Steffen Siebenhüner ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Nach dem Studium der Allgemeinen Sprachwissenschaft und des Lehramts für Maturitätsschulen in den Fächern Deutsch und Englisch ist er seit 2016 an der PH FHNW tätig. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Lese- & Literaturdidaktik und Spracherwerb.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2018 von leseforum.ch veröffentlicht.

Compréhension en lecture et éducation littéraire. Quelles sont les priorités des enseignants dans leurs cours d'allemand et quels textes choisissent-ils?

Premiers résultats de l'étude TAMoLi

Katrin Böhme, Andrea Bertschi-Kaufmann, Irene Pieper, Dominik Fässler, Simone Depner, Nora Kernén und Steffen Siebenhüner

Résumé

Le développement des compétences en lecture a été inscrit durablement dans les plans d'étude obligatoires et dans l'enseignement de l'allemand, grâce à la participation à des études de grandes envergures sur les performances scolaires et aux résultats obtenus dans ce contexte qui ont été largement communiqués. Le débat est ouvert quant à savoir si cela se fait au détriment d'une éducation littéraire et dans quelle mesure. L'étude TAMoLi passe en revue, en Suisse et en Allemagne, l'enseignement de la lecture et de la littérature dans 126 classes du début du secondaire I et a questionné en 2016 et 2017 aussi bien les enseignants que les élèves. Les premiers résultats montrent que les priorités dans l'enseignement de l'allemand sont fixées en fonction du type d'école. Dans la plupart des cas, la compréhension de la lecture et de la littérature sont mises sur un pied d'égalité. Dans le corpus choisi, les textes littéraires ont tendance à être plus nombreux que les textes descriptifs ou utilitaires et occupent davantage de place dans l'enseignement.

Mots-clés

enseignement de la littérature, compétences en lecture, lecture, choix de textes, approches didactiques, niveau secondaire I

Cet article a été publié dans le numéro 3/2018 de forumlecture.ch