

Iris Winkler & Dorothee Wieser

Fähigkeiten zur Erzähltextanalyse in Abhängigkeit vom Aufgabensupport

Eine Studie mit Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch

Narrative text analysis skills in relation to task support

A study with student teachers of German

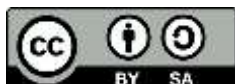
Der Beitrag untersucht anhand des Kurzprosatextes *Nacht* von Sybille Berg, inwieweit fortgeschrittene Deutschstudierende (N = 105) die in den Ländergemeinsamen Anforderungen für die Lehrkräftebildung der KMK umrissenen Fähigkeiten zur Erzähltextanalyse zeigen. Besonders berücksichtigt wurde dabei die Fähigkeit zur Reflexion erzählerischer Vermittlung. Mittels eines vierstufigen Ratingverfahrens und anschließender nichtparametrischer Varianzanalysen wurde überprüft, (a) wie gut die Studierenden die erzählerische Vermittlung des Beispieltextes erfassen, wenn sie geringfügigen (N = 22), mittleren (N = 47) und hohen Support (N = 36) bei der Aufgabebearbeitung erhalten, und (b) ob je nach Supportniveau relevante Unterschiede in der Analyseleistung auftreten. Die Ergebnisse zeigen signifikant bessere Analyseleistungen mit mittlerer bis hoher Effektstärke bei denjenigen Studierenden, die die Aufgaben mit mittlerem und hohem Support bearbeitet haben, gegenüber denjenigen, die nur geringen Support bekamen. Die Studie erfolgte im Rahmen eines größeren Projekts, in dem nach der Passgenauigkeit von literaturwissenschaftlichen und -didaktischen Lernangeboten zur Erzähltextanalyse gefragt wird.

Keywords: Deutschunterricht, Literaturunterricht, Lehrkräftebildung, Erzähltextanalyse, Aufgabensupport

This article uses the short prose text *Nacht* by Sybille Berg to analyse the extent to which advanced student teachers of German (N = 105) demonstrate the skills for narrative text analysis outlined in the *Ländergemeinsamen Anforderungen für die Lehrkräftebildung* (Common Requirements for Teacher Training) of the KMK (Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs). Particular attention was paid to the ability to reflect on narrative mediation. A four-stage rating procedure and subsequent non-parametric variance analyses were employed to address two research questions. Firstly, the extent to which students comprehend the narrative mediation of the sample text when provided with low (N = 22), medium (N = 47) or high task support (N = 36) was examined. Secondly, whether significant variations in analysis performance emerge contingent on the level of support provided was investigated. The results demonstrate a significant enhancement in analysis performance, characterised by medium to high effect sizes, among students who received medium and high support compared to those who only received low support. This study was conducted as part of a larger research project in which the appropriateness of learning opportunities for narrative text analysis is investigated.

Keywords: teaching German, literature education, teacher education, narrative text analysis, task support

© 2025, Iris Winkler & Dorothee Wieser
Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Lizenz [CC BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) „Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen“.



Zeitschrift für Sprachlich Literarisches Lernen und Deutschdidaktik 5 (2025)
veröffentlicht am 21.03.2025

<https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2025.12112>



1 | Problemstellung

In der Lehrkräftebildung – nicht nur für das Fach Deutsch – kann man die Diskussion um das Theorie-Praxis-Problem als Dauerbrenner bezeichnen: Studierende monieren, dass das an der Universität vermittelte Wissen nicht für die Anforderungen der Berufspraxis qualifiziere (z. B. Holtz, 2014; Winkler, 2015). Studien zu professionellen Kompetenzen von Deutschstudierenden allerdings zeigen, dass es gerade die fachlichen – i. d. R. an der Universität vermittelten – Wissensbestände sind, die vielen Studierenden Probleme bereiten, und zwar sowohl in Wissenstests (Bremerich-Vos et al., 2011; Pissarek & Schilcher, 2017; Winkler & Seeber, 2020) als auch in berufsnahen Anforderungssituationen wie der Unterrichtsplanung und -einschätzung (Heins, 2022; Masanek & Doll, 2020; Schmidt & Hesse, 2022; Susteck, 2018). Bevor man also überhaupt die Frage nach der Übertragbarkeit des im Studium präsentierten Wissens in die Praxis stellt, lässt sich wissenschaftlich fundiert zunächst ein anderes grundlegendes Passungsproblem feststellen: Die Studierenden beherrschen im Ergebnis oft nicht, was von ihnen erwartet wird, schon wenn man die aus normativer Sicht zu erwerbenden Fachinhalte als Maßstab nimmt (KMK, 2024). Will man die Verantwortung dafür nicht vorschnell bei den Studierenden suchen, stellt sich die Frage, inwieweit die hochschulischen Lernangebote geeignet sind, die erwünschten Lernprozesse und -ergebnisse zu fördern. Scherf (2020, S. 17) vermutet diesbezüglich,

dass (einige) unsere(r) Lernangebote nicht an den Lernvoraussetzungen der Adressat/-innen anknüpfen. Ein Verknüpfen des angebotenen Wissens mit bereits Gewusstem ist somit nicht möglich; das dem Wissensprodukt Entnommene findet vielmehr isoliert, als (auswendig) gelernte Kenntnis für die nächste Klausur Eingang in die mentalen Systeme der Studierenden (und verschwindet wieder), statt in einen Fundus von Wissen überführt zu werden, der als potenziell praxisrelevant gilt [...].

Schließt man sich der Annahme an, dass möglicherweise auch wenig passfähige Wissensangebote im Studium zu einem Fehlen fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kenntnisse seitens der Studierenden führen, kann von vornherein keine Brücke zwischen Hochschulstudium und Schule geschlagen werden.

Das ist der Hintergrund, vor dem wir in einem größeren Projekt untersuchen, wie ein literaturdidaktisches Wissensangebot zur Erzähltextanalyse so modelliert werden kann, dass es (1) an die Lernvoraussetzungen von Studierenden anknüpft und (2) als Übersetzungshilfe für wissenschaftliches, in dem Fall: narratologisches, Wissen in die Praxis taugt. Der vorliegende Beitrag stellt Ergebnisse einer Studie vor, mit der wir den Lernstand von Deutschstudierenden in dem von uns fokussierten Schwerpunktbereich der Erzähltextanalyse exploriert haben. Diese Studie liefert im Gesamtzusammenhang unseres Projekts eine Grundlage für die Entwicklung eines Wissensangebots für das Erfassen und die Reflexion erzählerischer Vermittlung. Dieses Wissensangebot (detailliert dazu Wieser & Winkler, im Review) verfolgt einen doppelten Anspruch: Es soll den Studierenden zum einen die Durchdringung eines fachlichen Kernkonzepts erleichtern und zum anderen als Brücke zwischen relativ abstraktem und meist vorrangig zur Deskription geeignetem Fachwissen und dessen anwendungsbezogener und verstehensförderlicher Didaktisierung fungieren.

Mit dem Wissen zur Erzähltextanalyse konzentrieren wir uns auf einen Bereich, der sowohl literaturwissenschaftlich als auch literaturdidaktisch relevant ist. Literarische Narrationen zu unterrichten, gehört zum Kerngeschäft (angehender) Deutschlehrpersonen. D. h. sie müssen

selbst über grundlegendes Wissen zu zentralen Kategorien der Erzähltextanalyse verfügen, um diese in einem nächsten Schritt didaktisch analysieren bzw. rekonstruieren (Kattmann et al., 1997; Zabka et al., 2022, S. 65–105) zu können. Aus didaktischer Sicht erachten wir es dabei als entscheidend, das Wissen zur Erzähltextanalyse dahingehend zu reflektieren, was es für das *Verständnis* literarischer Texte und nicht nur für deren Deskription leisten kann. Nur wenn eine Lehrperson erzähltheoretisches Wissen für ihr Textverständnis fruchtbar machen kann und weiterführend weiß, welche Merkmale eines Textes auf welche Weise Einfluss auf das Textverstehen nehmen, gelingt es, Fachwissen fachdidaktisch zu wenden.

Als zentrales Merkmal von Narrationen betrachten wir die erzählerische Vermittlung, also den Umstand, dass sowohl das *Wie* als auch das *Was* des Erzählens von der Erzählinstanz beeinflusst werden. Die erzählerische Vermittlung spiegelt sich in Auswahl, Anordnung und Wertung von Informationen in der Erzählung und beeinflusst damit das Bild, das Rezipient:innen von der erzählten Welt gewinnen (Schmid, 2014, S. 71f.). Dass es sich bei der daraus resultierenden Perspektivenstruktur um ein, wenn nicht *das* Kerncharakteristikum von Erzähltexten handelt, haben bspw. Zeman et al. (2017) und Zeman (2018) herausgearbeitet.

Die hochschuldidaktische Konzeption eines tragfähigen Wissensangebots zur erzählerischen Vermittlung, welches das Potenzial zur Brücke in die Praxis bietet, erfordert nicht nur eine gründliche fachliche Fundierung (dazu Wieser & Winkler, im Review). Ebenso wichtig ist die differenzierte Betrachtung der Lernvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden im fraglichen Bereich. Studien dazu, inwieweit Deutschstudierende die erzählerische Vermittlung eines Beispieltextes erfassen und für die Entwicklung eigener Verstehensansätze nutzen, stehen bislang aus. Der vorliegende Beitrag greift dieses Desiderat auf, indem er Ergebnisse einer explorativen Studie mit fortgeschrittenen Studierenden des Faches Deutsch vorstellt. Ausgehend von bisherigen empirischen Untersuchungen, denen zufolge Deutschstudierende oft Probleme mit fachlichen Anforderungen zeigen (s. o. und 2.3), haben wir in unserer Studie den Grad an Unterstützung (Support) für die Studierenden bei der Aufgabenbearbeitung variiert. So sollten mögliche Bodeneffekte vermieden werden. Die Befunde der Studie liefern eine empirische Grundlage, um im Gesamtzusammenhang unseres Projekts Schlussfolgerungen für die Konzeption und Aufbereitung erzähltheoretischen Wissens im Studium zu ziehen (Wieser & Winkler, im Review).

Im Folgenden wird zunächst der theoretische Hintergrund der Untersuchung skizziert, bevor die Untersuchungsfragen im Detail, das methodische Vorgehen sowie die Befunde entfaltet und eingeordnet werden.

2 | Theoretischer Hintergrund

2.1 | Fokus und Bezugspunkte der Untersuchung

In der im Folgenden präsentierten Studie fragen wir nach dem erreichten Lernstand von Studierenden in einem bestimmten Bereich der Erzähltextanalyse. Um diesen Lernstand einordnen zu können, wählen wir mehrere Bezugspunkte. Wir gehen dabei von einer Modellierung aus, die McDonnell (1995) unter Rückgriff auf den opportunity-to-learn-Ansatz beschreibt, der seit den 1960er Jahren internationalen Vergleichsstudien zugrunde liegt. Unterschie-

den wird in diesem Kontext zwischen intendiertem, implementiertem und erreichtem Curriculum (intended, implemented, attained curriculum; ebd., S. 306). Zum *erreichten Curriculum* zählt im Kontext unserer Studie, wie Studierende unter verschiedenen Support-Bedingungen die Analyse eines literarischen Textes beherrschen. Das erreichte Curriculum gilt es zum einen vor dem Hintergrund des *intendierten Curriculums* einzuordnen, welches gesellschaftlich geteilte Zielvorstellungen in Bezug auf Bildungsprozesse, „articulated by officials at the system or national level“ (ebd., S. 306) ins Blickfeld rückt (vgl. auch Wieser, 2016). Zum anderen ist dem von McDonell referierten Ansatz zufolge das erreichte Curriculum auch vor dem Hintergrund des *implementierten Curriculums* zu betrachten, also der Interpretation des intendierten Curriculums durch Lehrende, wie sie sich in konkreten Lernangeboten spiegelt¹.

Nimmt man die Unterscheidung nach McDonell als Ausgangspunkt, fokussiert die vorliegende Studie auf das erreichte Curriculum im Bereich der erzählerischen Vermittlung literarischer Texte vor dem Hintergrund des intendierten Curriculums, d. h. hier der Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (KMK, 2024). Aussagen über die Qualität des Lernangebots i. S. des in einzelnen Studiengängen implementierten Curriculums können wir nicht treffen. Wir halten es allerdings für notwendig und zielführend, das Modell zu erweitern, um das in unserer Untersuchung im Mittelpunkt stehende erreichte Curriculum in einen größeren Zusammenhang zu stellen. Deshalb führen wir zwei weitere Curriculumvarianten ein: das *für die Implementation verfügbare Curriculum* sowie das *erreichbare Curriculum*. Das zuerst genannte ist wie das intendierte Curriculum als theoretisch-normative Bezugsgröße des erreichten Curriculums zu betrachten, während es sich bei letzterem um eine empirische Bezugsgröße handelt (Abb. 1).

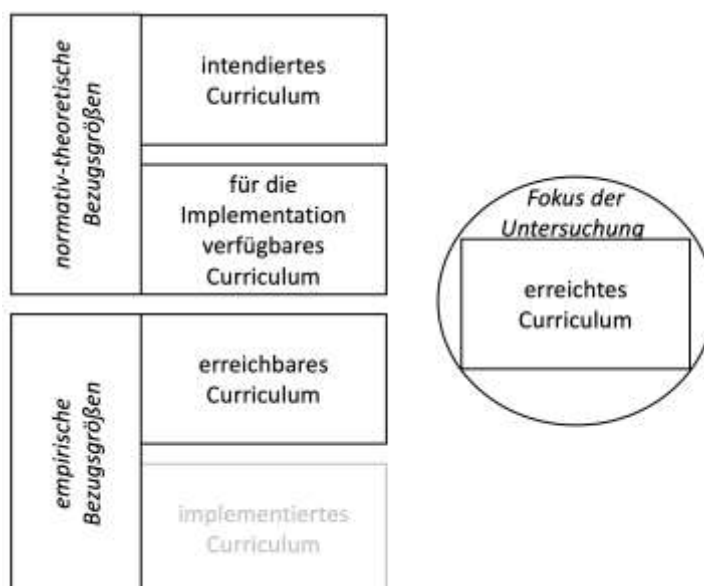


Abbildung 1: Fokus und Bezugspunkte der Untersuchung

¹ Ähnlich wird die Beziehung von Lernangeboten und ihren Wirkungen in gängigen Angebots-Nutzungsmodellen (zsf. Vieluf et al., 2020) modelliert, welche im Diskurs auch für die Lehrkräftebildung adaptiert werden (z. B. Kunter et al., 2011, S. 60f.; Lipowsky, 2014).

Für die Implementation verfügbares Curriculum. Wir gehen für unser Projekt davon aus, dass sich in etablierten literaturwissenschaftlichen und -didaktischen Studienbüchern niederschlägt, welche Wissensbestände in der jeweiligen scientific community als weitestgehend akzeptiert gelten und als „Wissen im Buch“ (Neuweg, 2014) für Erwerb und Vermittlung im Bereich Erzähltextanalyse bereitgestellt werden. Für dieses „Wissen im Buch“ gehen wir davon aus, dass es einerseits dazu dient zu konkretisieren, was Studierende innerhalb einer Domäne lernen *sollen*, dass es also aus Fachperspektive das intendierte Curriculum ausbuchstabiert. Deshalb ordnen wir das verfügbare Curriculum neben den administrativen Vorgaben als normative Bezugsgröße ein. Andererseits liegt mit entsprechenden Lehr- und Studienbüchern wenn auch kein situationsspezifisches, so doch zumindest ein generisches, über einzelne Hochschulstandorte und Lehrveranstaltungen hinausgehendes sowie implementierbares Lernangebot für das Studium vor. Über den Grad der tatsächlichen Implementation kann wiederum nur in empirischen Studien Aufschluss erlangt werden.

Erreichbares Curriculum. Zwar liegen im Fall unserer Fragestellung, wie Studierende die Erzähltextanalyse unter besonderer Berücksichtigung erzählerischer Vermittlung beherrschen, noch keine spezifischen empirischen Befunde vor. Dennoch orientiert sich die Anlage der Untersuchung sowie die Einordnung ihrer Befunde an Studien zum Erzähltextverstehen i. w. S., die bereits erste Hinweise liefern, welcher Lernstand bei der Reflexion erzählerischer Vermittlung *empirisch potenziell erwartbar* ist (dazu ausführlicher Abschnitt 2.3). Die Entscheidung, in der vorliegenden Studie Aufgaben mit verschiedenen Supportgraden zu stellen, resultiert aus diesem Forschungsstand. Die Befunde unserer Studie sollen umgekehrt dazu beitragen, die Erkenntnisse über das erreichbare Curriculum im Bereich Erzähltextverstehen zu erweitern. Das aus empirischer Sicht erreichbare Curriculum ist auch deshalb relevant, weil sich normativ-theoretische Curriculumkonzepte u. a. daran orientieren sollten, wenngleich sie es nicht immer tun (vgl. etwa die Diskussion um Maximal-, Regel- und Minimalstandards, z. B. Klieme et al., 2003).

2.2 | Intendiertes und für die Implementation verfügbares Curriculum im Bereich Erzähltextanalyse

Folgt man den Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (KMK, 2024), haben Lehramtsstudierende am Ende ihres Studiums „ein solides und strukturiertes Fachwissen (*Verfügungswissen*) zu den grundlegenden Gebieten ihrer Fächer bzw. Fachrichtungen“ (ebd., S. 3; Hervorhebg. ebd.) erworben. Sie können „fachwissenschaftliche [...] Inhalte [...] unter didaktischen Aspekten analysieren“ (ebd., S. 4). Als literaturwissenschaftliche Inhalte für das Fach Deutsch, die für den vorliegenden Beitrag relevant sind, werden explizit „Gattungen, Textsorten, Textformen“ sowie „Methoden der Textanalyse/Textinterpretation“ (ebd., S. 27) aufgeführt. Diese Vorgaben als *intendiertes Curriculum* gehen also davon aus, dass Deutschstudierende gattungsspezifische Besonderheiten von Erzähltexten kennen und einschlägige Methoden zu deren Analyse – und weiterführend deren Interpretation – beherrschen. Dies impliziert die Kenntnis und Anwendung relevanter Analyse Kriterien.

Wie schon Glowinski et al. (2018, S. 105) feststellen, sind die ländergemeinsamen KMK-Vorgaben für die Lehrkräftebildung „inhaltlich nicht so konkretisiert, dass sie als Grundlage zur Erstellung von fachwissenschaftlichen Curricula ausreichen würden“. Insofern ist die Lücke zwischen intendiertem und implementiertem Curriculum groß und es ist zu vermuten, dass sie je unterschiedlich gefüllt wird, da universitätsübergreifende Auseinandersetzungen über die Konkretisierung nicht stattfinden. Was die literarische Erzähltextanalyse betrifft, erscheint aus fachlicher Sicht das Konzept erzählerischer Vermittlung als fundamental, also der Umstand, dass in Narrationen stets eine Erzählinstanz bestimmte Momente des Geschehens aus einem bestimmten Blickwinkel darstellt und so eine „Sinnlinie“ (Schmid, 2014, S. 227) in die erzählte Handlung legt. Zur Reflexion erzählerischer Vermittlung zählt zentral die Durchdringung der Perspektivenstruktur (Wer erzählt? Wessen Wahrnehmung wird dargestellt? Vgl. z. B. Zeman et al., 2017, S. 318; Wieser & Winkler, im Review).

Als für die *Implementation verfügbares Curriculum* soll das in der Fachcommunity geteilte und zur Vermittlung bereitgestellte erzähltheoretische Wissen zur Durchdringung der Perspektivenstruktur betrachtet werden. Der Blick darauf zeigt, dass es sich schon aus Expertensicht um ein schlecht geordnetes Feld handelt. So stellt etwa Schmid (2014, S. 107) für die Literaturwissenschaft eine Vielfalt der existierenden Konzepte von (Erzähl-)Perspektive fest, die „nicht so sehr auf einer Differenz in der Terminologie oder auf unterschiedlichen Prinzipien der Typologie [beruht], sondern vor allem auf der Divergenz der Inhalte, die mit dem Begriff verbunden werden“ (zum selben Problem auch Zeman, 2018). Die Problematik des Perspektivenbegriffs ist dabei besonders virulent (Lehndorf, 2022; Steinmetz et al., 2024) und zugleich nur ein Aspekt in diesem Feld. Aus hochschuldidaktischer und auch fachdidaktischer Sicht resultiert daraus die Frage, welche erzähltheoretischen Ansätze (z. B. Genette et al., 2010; Lahn et al., 2016; Martínez & Scheffel, 2020; Stanzel, 2008) im Sinne eines soliden Verfügungswissens (s. o.; KMK, 2024, S. 4) im Lehramtsstudium vermittelt werden sollten, gerade auch wenn man die Relevanz der „Übersetzung“ in Schulwissen mitdenkt (Bernhardt & Henke, 2023; Lehndorf, 2022, S. 86; Leubner & Saupe, 2012, S. 117). Bestehende Ansätze zur Erzähltextanalyse, die an Lehrpersonen gerichtet sind, arbeiten vor diesem Hintergrund mit additiven, teils sehr umfangreichen Kriterienlisten, in denen die Reflexion erzählerischer Vermittlung ein Teilaspekt unter anderen ist (z. B. Leubner & Saupe, 2012; Schilcher & Pissarek, 2020), oder bieten vorwiegend Unterrichtsmodelle, ohne ein grundlegendes konzeptuelles Verständnis zu adressieren (z. B. Bekes, 2015). Das Fehlen einer angemessenen didaktischen Modellierung erzähltheoretischen Wissens spiegelt sich auch in den häufig problematischen bis fehlerhaften Wissensangeboten in Lehrbüchern (Wieser & Winkler, im Review).

Versetzt man sich in (angehende) Lehrpersonen, handelt es sich beim Wissen zur Erzähltextanalyse also einerseits um Wissen, das gegen Ende des Studiums als selbstverständlich vorausgesetzt wird (intendiertes Curriculum), andererseits aber um ein Gebiet mit vielfältigen und teils verwirrenden Fachtermini, hinter denen ein verbindendes und zudem für die Schule taugliches fachliches Kernkonzept nicht leicht auszumachen ist (verfügbares Curriculum). Wie ein alternatives Wissensangebot aussehen kann, das Lehramtsstudierenden fachliche Orientierung bietet und zugleich als Brücke in den Deutschunterricht fungiert, loten wir im Rahmen des Gesamtprojekts aus (Wieser & Winkler, im Review). Welcher Lernstand (erreichtes Curriculum) seitens der Studierenden dabei zu berücksichtigen ist, ist Gegenstand der in diesem Beitrag vorgestellten Untersuchung, deren Anlage sich am potenziell erreichbaren Curriculum orientiert.

2.3 | Erreichbares Curriculum unter Berücksichtigung von *Demand* und *Support*

Fokussiert man auf die Anforderung (*Demand*), die erzählerische Vermittlung in literarischen Texten zu erfassen und in das Textverstehen einfließen zu lassen, liegen empirisch Hinweise für die Annahme vor, dass es sich dabei um eine schwierige Problemstellung handelt, die nur von versierten und erfahrenen Lesenden gemeistert wird. So hat Andringa (2000) in einer qualitativen Studie 22 jungen Menschen aus den Niederlanden und den USA eine Erzählung mit komplexer Perspektivenstruktur vorgelegt. Sie konnte zeigen, dass nur fortgeschrittene, literaturerfahrene Leser:innen – hier: Studierende mit fast abgeschlossenem Literaturstudium im Vergleich zu 16- bis 17-jährigen Schüler:innen und fortgeschrittenen Studierenden ohne Literaturstudium – in der Lage sind, mehrere Perspektiven auf das erzählte Geschehen wahrzunehmen und teilweise aufeinander zu beziehen. Als Herausforderung, die auch von diesen Lesenden nicht bewältigt wurde, erwies sich in Andringas Studie die Integration der Erzählerperspektive in das Textweltmodell. In einer Lautes-Denken-Studie von Winkler (2007) mit Expert:innen aus der Literaturwissenschaft ($N = 6$) und Lernenden des 9. Jahrgangs ($N = 5$) zu Georg Brittings „Brudermord im Altwasser“ zeigt sich eine ähnliche, von der literarischen Expertise abhängige Differenz im Umgang mit der erzählerischen Vermittlung:

Es hat Einfluss auf die Situationsmodelle der Experten, dass sie sich des Erzählers als Vermittlungsinstanz bewusst sind. [...] Die Schülerinnen und Schüler dagegen tendieren insgesamt dazu, quasi automatisch die Perspektive des Erzählers zu übernehmen und das Handeln der Brüder zu verurteilen. (Winkler, 2007, S. 77f.)

Was wenig erfahrene Literaturleser:innen betrifft, stützt auch die Studie von Stark (2019) die aufgeführten Befunde. Stark hat mit 42 Lautdenk-Protokollen erhoben, wie 17 Lernende des 9. Jahrgangs ihren Textverstehensprozess in Bezug auf drei verschiedene Kurzprosatexte verbalisieren. Ein wiederkehrendes Muster, das sich in den Daten zeigt, ist durch die unzureichende Berücksichtigung der Perspektivgestaltung gekennzeichnet. Das heißt, von den Schüler:innen werden

perspektivgebundene Berichte und Bewertungen von Begebenheiten und Geschehnissen, Beschreibungen von Gegenständen, usw. unter Missachtung der spezifischen Perspektivgestaltung unverändert in die eigene Vorstellungsbildung übernommen (Stark, 2019, S. 79).

Mit Blick auf Deutschstudierende am Ende ihres Studiums formulieren die KMK-Anforderungen (KMK, 2024) wie oben bereits ausgeführt aus *normativer* Sicht einen hohen Anspruch an das erreichbare Curriculum. Denn sie gehen davon aus, dass „Methoden der Textanalyse/Textinterpretation“ (ebd., S. 27) selbstständig beherrscht werden. Dies impliziert die *Kenntnis einschlägiger Analysekatoren* einschließlich der *Durchdringung* der dahinterstehenden Konzepte und darüber hinaus auch eine für den jeweils vorliegenden Beispieltext passende und *verstehensrelevante Auswahl*. Diese Erwartung würde auch den verstehenden Umgang mit der erzählerischen Vermittlung einschließen, auch wenn weder Erzähltextanalyse noch hierfür einschlägige Kategorien explizit genannt werden. Vor dem Hintergrund der empirischen Befunde zur Schwierigkeit, erzählerische Vermittlung zu durchdringen, und unter zusätzlicher Berücksichtigung des Umstands, dass Deutschstudierende in verschiedenen Studien Probleme bei der Anwendung fachlicher Wissensbestände zeigen (vgl. Abschnitt 1), ist eher anzunehmen, dass auch unter fortgeschrittenen Deutschstudierenden noch Schwierigkeiten auftreten, was die textadäquate Integration der erzählerischen Vermittlung in zu bildende mentale Textrepräsentationen betrifft. Weiter untermauert wird diese Annahme von dem Umstand, dass es sich bei

Deutschstudierenden um eine durchaus leistungsheterogene Gruppe handelt (z. B. Hesse, 2024; Winkler & Seeber, 2020).

Aus didaktischer Sicht sind Fragen des erreichbaren Lernstandes immer auch damit verbunden, unter wieviel Anleitung oder Hilfestellung (Support) eine bestimmte Anforderung (Demand) erfüllt bzw. ein Verstehensziel erreicht werden kann bzw. konnte. Um mögliche Bodeneffekte zu vermeiden und ein differenziert(er)es Bild vom Lernstand der Studierenden zu gewinnen, haben wir vor dem Hintergrund des skizzierten Forschungsstandes entschieden, die Fähigkeit der Studierenden zur Analyse und Reflexion erzählerischer Vermittlung in Abhängigkeit von gestuften aufgabenimmanentem Support zu erheben. Wir gehen also davon aus, dass die gestellte, empirisch komplexe Anforderung mit Support eher adäquat bewältigbar ist. Gestützt wird diese Annahme durch Befunde von Steinmetz (2020). Steinmetz konnte in einer Studie mit Deutschstudierenden für das Gymnasiallehramt und Schüler:innen des 10. Gymnasialjahrgangs (N = 118) zeigen, dass aufgabenimmanenter Support beim Interpretieren von Gedichten die Qualität der schriftlichen Interpretationen erhöhte, ohne Leistungsunterschiede zu nivellieren. Vielmehr traten Matthäus-Effekte auf, d. h. die Teilnehmenden „mit guten literaturbezogenen Voraussetzungen“ – und insgesamt die Studierenden gegenüber den Schüler:innen – profitierten stärker vom Support (ebd., S. 219–223; Zitat S. 223). Der frei wählbare Support bestand u. a. aus verschiedenen zu prüfenden Sinnhypothesen zum Gedicht oder inhalts- und formfokussierenden Hilfsfragen (ebd., S. 153f.). Dieser Ansatz wurde in der vorliegenden Studie adaptiert (s. u., 4.2.1)

3 | Untersuchungsfragen und Vorannahmen

Ziel der explorativen Studie war es, genauere Einblicke zu gewinnen, wie fortgeschrittene Deutschstudierende die erzählerische Vermittlung eines Beispieltextes erfassen und für die Entwicklung eigener Verstehensansätze nutzen. Im Einzelnen gehen wir folgenden Fragen und Annahmen aus.

F1: Wie bewältigen Lehramtsstudierende des Faches Deutsch gegen Ende ihres Studiums mit geringfügigem Support die Erzählanalyse eines literarischen Textes, der im Deutschunterricht präsent ist?

F2: Wie bewältigen Lehramtsstudierende des Faches Deutsch gegen Ende ihres Studiums mit mittlerem Support die Erzählanalyse eines literarischen Textes, der im Deutschunterricht präsent ist?

F3: Wie bewältigen Lehramtsstudierende des Faches Deutsch gegen Ende ihres Studiums mit erhöhtem Support die Erzählanalyse eines literarischen Textes, der im Deutschunterricht präsent ist?

Die Fragestellungen 1 bis 3 können hinsichtlich der zugrundeliegenden Annahmen gebündelt betrachtet werden. Legt man normative Erwartungen an, wie sie sich in den KMK-Vorgaben spiegeln, muss davon ausgegangen werden, dass fortgeschrittene Deutschstudierende die Erzählanalyse bei im Deutschunterricht auftretenden Texten ohne jeden Support eigenständig fachlich adäquat bewältigen. Führt man diesen Gedanken weiter, hieße das, dass in der Untersuchung bei allen drei Ausprägungsgraden des Supports Deckeneffekte dahingehend auftreten,

dass die gestellten Aufgaben von der Mehrzahl der Studierenden auf hohem Niveau gelöst werden. Wählt man allerdings die skizzierten empirischen Hinweise zum Perspektivverstehen (Andringa, 2000; Stark, 2019; Winkler, 2007) einerseits und zur Wirkung von Support (Steinmetz, 2020) andererseits als Ausgangspunkt, ist davon auszugehen, dass die Studierenden mit zunehmendem Support die Analyseaufgabe besser bewältigen und sich bei der Aufgabe mit geringem Support deutliche Probleme hinsichtlich der Lösungsqualität zeigen. Aus unserer Sicht ist die zuletzt formulierte Annahme die wahrscheinlichere, schon weil insgesamt Evidenz für fachliche Schwierigkeiten von Deutschstudierenden vorliegt (s. Abschnitt 1).

F4: Gibt es in der Analyseleistung statistisch signifikante Unterschiede zwischen den nach dem Supportniveau unterschiedenen Gruppen?

Zu dieser Fragestellung haben wir keine Hypothese formuliert, weil es keine Studien gibt, die hierfür als Bezugspunkte dienen können, und weil sich aus der Spannung zwischen normativen Erwartungen und empirischen Befunden eine diffuse Ausgangslage ergibt. Die Frage wird also explorativ bearbeitet.

4 | Methode

4.1 | Stichprobe

Die Daten wurden im Wintersemester 2023/24 und im Sommersemester 2024 in deutschdidaktischen Lehrveranstaltungen an der TU Dresden (TUD) und der Universität Jena (FSU) erhoben ($N = 105$). Die überwiegende Mehrheit (gut 90%) der Seminarteilnehmenden in Jena studierte im Studiengang für das Lehramt an Gymnasien, nur einzelne Studierende strebten das Lehramt an Regelschulen an. In Dresden studierte die Mehrzahl der Studierenden entweder im Studiengang „Lehramt an Gymnasien“ oder im Studiengang „Lehramt an Oberschulen“.² Wenige Studierende strebten ein berufliches Lehramt an. Es handelte sich um Lehrveranstaltungen, die gegen Ende des Lehramtsstudiums besucht werden (deutschdidaktisches Staatsexamensmodul in Jena, fachdidaktisches Vertiefungsmodul in Dresden), die Untersuchungsteilnehmenden befanden sich also in fortgeschrittenen Semestern ($MW = 8.59$; $SD = 1.969$). Gut drei Viertel (77,1%) der Teilnehmenden identifizierten sich als weiblich, ein gutes Fünftel (21,9%) als männlich, keine Person als divers. Eine Person (0,95%) machte keine Angabe zum Geschlecht.

Die Studierenden wurden in einem quasi-experimentellen Setting drei verschiedenen Gruppen zugewiesen, die sich nach dem Supportniveau der bearbeiteten Aufgabenstellungen unterschieden (s. u., Tab. 2). Um die Vergleichbarkeit der Gruppen im Hinblick auf ihr Leistungsvermögen im vorgelegten Test zu kontrollieren, wurde überprüft, ob sich die zentralen Tendenzen der Abiturdurchschnitte innerhalb der Gruppen unterscheiden. Diese Entscheidung wird dadurch gestützt, dass sich der Abiturdurchschnitt in etlichen Studien als maßgeblicher Prädiktor für Studienleistungen erwiesen hat (z. B. Blömeke, 2009; Steyer et al., 2005; Wolf et al., 2018). Die Abiturdurchschnitte der Teilnehmenden liegen zwischen 1.0 und 3.2, wobei zehn Personen keine Angabe dazu gemacht haben ($n = 95$; $MW = 2.095$, $SD = .4748$). Der Kruskal-

² Bei Regel- und Oberschulen handelt es sich um die Schulform, die im jeweiligen Bundesland zum Ersten oder Mittleren Schulabschluss führt.

Wallis-Test zeigt, dass sich die zentralen Tendenzen des Abiturdurchschnitts in den drei untersuchten Gruppen nicht signifikant unterscheiden ($H = 3.717, df = 2, p = .156$). Dass Studienbedingungen (angebotene Lerninhalte o. Ä.) innerhalb der durchgeführten Studie Einfluss auf das Abschneiden der Gruppen im Test genommen haben, kann zumindest insofern ausgeschlossen werden, als sich alle drei Gruppen rund zur Hälfte auf Studierende beider teilnehmender Standorte aufteilen (Tab. 1).

Die Teilnahme erfolgte freiwillig. Die Studierenden hatten bis zu 90 Minuten (eine Sitzungslänge) Zeit, die vorgelegten Aufgaben zu bearbeiten.

Support-variante/ Gruppe	gesamt	Universität				Geschlecht					
		FSU		TUD		m		w		k.A.	
		N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
geringer Support	22	9	40,9%	13	59,1%	5	22,7%	17	77,3%	-	-
mittlerer Support	47	24	51,1%	23	48,9%	6	12,8%	40	85,1%	1	2,1%
hoher Support	36	19	52,8%	17	47,2%	12	33,3%	24	66,7%	-	-
gesamt	105	52	49,5%	53	50,5%	23	21,9%	81	77,1%	1	0,95%

Tabelle 1. Beschreibung der Gruppen nach Universitätsstandort und Geschlecht.

4.2 | Erhebungsinstrumente und methodisches Vorgehen

4.2.1 | Unabhängige Variable: Analyseauftrag

Beispieltext

Als literarischer Bezugstext für den durchgeführten Test wurde der Kurzprosatext *Nacht* von Sibylle Berg ausgewählt. Dieser Text kommt in Unterrichtsmaterialien und Lehrwerken für den Deutschunterricht vor (z. B. Gansel et al., 2010 S. 250f.). Dass er auch tatsächlich unterrichtet wird, darauf deuten Befunde von Hesse (2024, S. 307) hin: In den 22 Literaturstunden im Praxissemester, die Hesse untersucht hat, behandelten – bei offener Textauswahl – zwei Lehrpersonen *Nacht* (zu näheren Analysen dieser Stunden vgl. Hesse & Winkler, 2024).

Was die Schwierigkeit betrifft, ist diese bei dem Text als eher hoch einzuschätzen. Er erzählt die Geschichte zweier jugendlicher Hauptfiguren, die als Junge und Mädchen bezeichnet werden. Beide brechen für eine Nacht aus dem Alltagstrott aus, indem sie sich auf einen Aussichtsturm am Stadtrand begeben, wo sie sich zufällig begegnen und näherkommen. Die Geschichte endet mit einem Moment inniger Zweisamkeit auf dem Turm über der Stadt, während dessen die beiden ihre Umgebung nicht mehr wahrnehmen.³ Offen bleibt, wie diese Erfahrung mit den Routinezwängen des Alltags in Einklang gebracht bzw. mit in den Alltag genommen werden

³ „Ich wollte, es gäbe nur noch uns, sagte der Junge. Das Mädchen nickte, sie dachte kurz: So soll das sein, und im gleichen Moment verschwand die Welt.“ (Berg, 2001, S. 116)

kann. Anspruchsvoll ist der Text nicht nur, weil er das naheliegende Bedürfnis nach einem Happy End nicht bedient. Herausfordernd ist auch, dass die heterodiegetische Erzählinstanz, die vorwiegend ihre eigene Sicht der Dinge wiedergibt, das erzählte Geschehen über weite Textteile hinweg ironisch-kritisch kommentiert (z. B. „Etwas ganz Verrücktes müsste man tun heute Nacht, dachten beide unabhängig voneinander, doch das ist kein Wunder, denn bei so vielen Menschen auf der Welt kann es leicht vorkommen, dass sich die Gedanken gleichen.“ oder „[der] süße Brei, den Verliebte aus ihren Mündern lassen“). Die Figurenperspektive und die Perspektive der Erzählinstanz konfliktieren also (vgl. Zeman, 2018, S. 192f.), was als Komplexitätssteigernd betrachtet werden kann. Die bewusste Wahrnehmung der ironisch-kritischen Vermittlung durch die Erzählinstanz ist entscheidend für ein angemessenes Textverstehen, das den Text nicht schlicht als eine Ermunterung zum Ausbrechen aus dem Alltag liest, sondern die Frage ernst nimmt, wie Alltagszwänge und Freiheitsstreben vereinbart werden können.

Geht man vom normativen Anspruch der Ländergemeinsamen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (KMK, 2024) und von der anzunehmenden Frequenz des Textes im schulischen Literaturunterricht (s. o.) aus, erschien die Wahl des Textes für die Erhebung gleichwohl angemessen.

Aufgabenvarianten

Die teilnehmenden Studierenden wurden über Seminargruppen hinweg für die Analyseaufgabe in drei Gruppen eingeteilt (geringer Support, mittlerer Support, hoher Support, s. o.). Die Analyseaufgabe war jeweils eingebettet in ein Aufgabenset, das den Textverstehensprozess insgesamt als gestuften Erkenntnis- bzw. Interpretationsprozess modellierte (von ersten Beobachtungen zu einer vorläufigen Deutung, die auf Basis genauerer Analysen abschließend nochmals überprüft bzw. modifiziert werden soll).

Die Struktur dieses Aufgabensets war in allen Gruppen identisch. Vor der Analyseaufgabe sollten die Studierenden (1) den Text unter Markierung auffälliger Textstellen lesen, (2) individuelle erste Eindrücke und Fragen zum Text festhalten, (3) den Handlungsverlauf zusammenfassen sowie (4) ein bis zwei erste Deutungsthese(n) notieren. Die entsprechenden Arbeitsanregungen waren in allen drei Gruppen im Wortlaut identisch und können auch als der Analyseaufgabe vorgelagerter, prozessbezogener Support betrachtet werden. Als Aufgabe 5 im Aufgabenset schlossen sich die unterschiedlichen Analyseaufträge an (Tab. 2), jeweils eingeleitet mit folgendem Hinweis:

Untersuchen Sie den Text nun genauer. Sie können dabei von den markierten Textstellen sowie Ihren Beobachtungen und Fragen ausgehen.

Abschließend sollten in einer sechsten Aufgabe die Deutungshypothese(n) aus Aufgabe 4 modifiziert oder begründet werden. Der vorliegende Beitrag fokussiert allein auf die Analyseergebnisse zur Aufgabe zur Erzählanalyse (Aufgabe 5).

Supportvariante / Gruppe	Analyseauftrag
geringer Support	Berücksichtigen Sie bei der Untersuchung insbesondere auch die Erzählweise (Erzählform, Erzählverhalten und Erzählperspektive) des Textes.
mittlerer Support	Berücksichtigen Sie insbesondere auch die erzählerische Vermittlung. Wenn Sie davon ausgehen, dass die Erzählinstanz die ganze Geschichte aus einem bestimmten Blickwinkel heraus erzählt: An welchen Stellen wird besonders deutlich, dass die Erzählinstanz das Erzählte kommentiert und wertet? Wessen Wahrnehmung des Geschehens (der Figuren und/oder der Erzählinstanz) wird überwiegend mitgeteilt? Prüfen Sie in diesem Zusammenhang auch, wie die Erzählinstanz unsere Wahrnehmung des Dargestellten steuert.
hoher Support	Wenn Sie davon ausgehen, dass die Erzählinstanz die ganze Geschichte aus einem bestimmten Blickwinkel heraus erzählt: An welchen Stellen wird besonders deutlich, dass die Erzählinstanz das Erzählte kommentiert und wertet? Warum kommentiert die Erzählinstanz auch das Verhalten von Mädchen und Junge ironisch-distanziert, obwohl diese beiden doch anders als die Mehrzahl der Menschen die Nacht zum Ausbruch aus dem Alltag nutzen? Wie beeinflussen diese Kommentare und Wertungen der Erzählinstanz unsere Wahrnehmung des Geschehens?

Tabelle 2. Analyseaufträge mit unterschiedlichem Supportgrad

Die Variante mit *geringem Support* bietet insofern Support, als sie die Studierenden auf *allgemeine Analysekategorien* aufmerksam macht, die in Bezug auf den vorliegenden Text besonders zu beachten sind. Allerdings ist der Support „nicht textspezifisch konkretisiert“ (Steinmetz 2020, S. 105), d. h. er lässt sich auf sämtliche epische Texte anwenden, weshalb Steinmetz derartige Aufgaben auch als *offen* einordnet (ebd., S. 152f.). Wie Steinmetz ausführt, dient derartiger prozeduraler Support dazu, „einen weitgehend selbstregulierten, strategieorientierten Textverstehensprozess zu begleiten“ (ebd.). Entsprechend offene Aufgaben ohne textbezogenen Support können als typisch für Abituraufgaben betrachtet werden.

Die Variante mit *mittlerem Support* unterscheidet sich von der mit geringem Support dadurch, dass der Support hier auf den spezifischen Text bezogen wird. Das Untersuchungsfeld wird für die Bearbeitenden begrenzt, indem ihre Aufmerksamkeit auf diejenigen Textstellen bzw. Textphänomene gelenkt wird, die für das Durchschauen der erzählerischen Vermittlung im konkreten Text bedeutsam sind – es liegt fokussierender Support vor (vgl. Steinmetz 2020, S. 109f.). Ergänzt wurde auch der Hinweis darauf, dass die Erzählinstanz im Beispieltext eine bestimmte Haltung zum Erzählten einnimmt, die sich in entsprechenden Wertungen des Erzählten äußert. Welche Wertungen vorgenommen werden, verrät die Aufgabe jedoch nicht. Auf ähnliche Weise hält die Aufgabenstellung explizit dazu an, aus den Analyseergebnissen zu folgern, „wie die Erzählinstanz unsere Wahrnehmung des Dargestellten steuert“, ohne dass

angegeben wird, in welche Richtung diese Schlussfolgerungen gehen können. Neben der *textspezifischen Konkretisierung* des fokussierenden Supports bietet diese Variante also eine textbezogene *Explikation des Konzepts erzählerischer Vermittlung*.

Die Variante mit *hohem Support* ergänzt zusätzlich eine Supportvariante, die Steinmetz (2020) als konfliktinduzierenden Support bezeichnet: „[...] anders als beim fokussierenden Support wird nicht (nur) auf bestimmte verstehensrelevante Aspekte und Bereiche des Textes fokussiert, sondern explizit ein zentrales Textproblem artikuliert“, welches einen kognitiven Konflikt induziert (ebd., S. 111). In Bezug auf den Beispieltext *Nacht* nimmt diese Supportvariante die Textschwierigkeit der divergierenden Perspektiven auf das Figurenverhalten auf und rückt sie explizit ins Bewusstsein. Tabelle 3 bietet einen kategorisierenden Überblick über die realisierten Supportarten.

Supportvariante		Gruppe	geringer Support	mittlerer Support	hoher Support
ohne textspezifische Konkretisierung	prozeduraler Support		x		
mit textspezifischer Konkretisierung	fokussierender Support			x	x
	konfliktinduzierender Support				x

Tabelle 3. Art des Supports (Steinmetz, 2020) in den nach Supportgrad unterschiedenen Gruppen

4.2.2 | Abhängige Variable: Analyseleistung

Die Auswertung der Lösungen erfolgte per Rating-Verfahren. Als Grundlage hierfür wurde in einem sowohl theorie- als auch datengesteuerten Prozess ein vierstufiges Ratinginventar entwickelt (Tab. 4).

Stufe	Beschreibung
0	keine Bearbeitung der gestellten Aufgabe
1	fehlerhafter Lösungsversuch : falsche Zuordnungen im Kernbereich (z. B. wenn von interner Fokalisierung oder personalem Erzählen gesprochen wird); auch bei in sich widersprüchlichen Beschreibungen
2	teilweise gelöst : korrekte Beschreibung der Erzählweise, aber keine bzw. (insbesondere bei mittlerem und hohem Support) pauschale oder widersprüchliche Thematisierung der Wertung
3	vollständig gelöst : korrekte Beschreibung der Erzählweise sowie differenzierte Darstellung der Wertung, d. h. die ambivalente Bewertung der Figuren (Junge und Mädchen) muss erkannt bzw. – bei der Variante mit hohem Support – stimmig erklärt werden

Tabelle 4. Beschreibung der Ratingstufen

Beide Verfasserinnen haben sämtliche Studierendenlösungen zunächst unabhängig voneinander geratet, die jeweiligen Ergebnisse in einer Excel-Tabelle festgehalten und bei Zweifelsfällen um Memos ergänzt. Zum Zeitpunkt des Ratens war bekannt, welcher Aufgabensupport der jeweiligen Lösung zugrundelag. Angelehnt an den Modus des konsensuellen Codierens (Kuckartz, 2018, S. 211f.), war das Auswertungsverfahren von vornherein auf eine kollegiale Validierung ausgerichtet. Das heißt, dass Fälle, in denen die vergebenen Rating-Werte abwichen, in einem nächsten Schritt unter Einbeziehung der hinterlegten Memos diskutiert wurden und auf diese Weise eine Einigung erzielt wurde. Für die anschließenden Berechnungen wurde mit den so erzielten Master-Werten weitergearbeitet.

Zur Einschätzung der Lösungsqualität der Antworten ist zu sagen, dass keine bestimmte Terminologie erwartet wurde – etwa Begrifflichkeiten von Genette oder Stanzel. Vielmehr ging es uns darum, dass die erzählerische Vermittlung im Beispieltext zutreffend erfasst wurde und dies in der Antwort verdeutlicht werden konnte. Die exemplarischen Lösungen (Tab. 5) sollen die getroffenen Abstufungen nachvollziehbar machen. Für Stufe 1 wurden ein Beispiel mit Zuordnung nicht zutreffender Kategorien der Erzähltextanalyse („personal und intern fokalisiert“, FSU_A_5) ausgewählt sowie eines, in dem trotz hohem Support die Wertungen der Erzählinstanz zwar erkannt, aber missverstanden werden („kennt den einzigen Ausweg“, FSU_B3_3). Stufe 2 wird durch ein Beispiel mit geringem Support untersetzt, in dem aus zutreffenden Kategorienzuzuweisungen keine Schlussfolgerungen gezogen werden (FSU_A_7), und zudem durch ein Beispiel mit hohem Support für eine von uns sogenannte pauschale Thematisierung der Wertung (ab „Leser:innen übernehmen [...]“, FSU_B3_2), die so auch für viele andere Texte formuliert werden könnte. Beide Beispiele für Stufe 3 dokumentieren die Erfassung sowie stimmige Einordnung der ambivalenten Wertung der Figuren.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen 1 bis 3 wurde eine deskriptive Statistik erstellt. Forschungsfrage 4 (Testen von Unterschieden zwischen den Gruppen) wurde mit Hilfe non-parametrischer Varianzanalysen (Kruskal-Wallis-Test und Post-Hoc-Analysen) unter Nutzung von IBM SPSS Statistics, Version 29.0.2.0 (20), bearbeitet.

Stufe	Beispiele
1 fehlerhafter Lösungsversuch	<p>„Es gibt einen extradiegetischen Erzähler. Der Prosatext ist im Präteritum verfasst. Die Perspektive ist personal und intern fokalisiert, was daran deutlich wird, dass der Erzähler die Gedanken der Figuren kennt und aufzeigt. [...]“ (geringer Support, FSU_A_5)</p> <p>„Am Anfang des 2. und 3. Absatzes beschreibt die Erzählinstanz Vorhaben und Gedanken der beiden Personen. Noch genauer beschreibt sie den Alltag der Menschen im 1. Absatz. Eigentlich biete der Abend die Gelegenheit, einmal alles zu vergessen. Die Situation wird dann durch die Angabe der Gründe, warum dies nicht geschieht, gewertet. Die Erzählinstanz weiß, was der Alltag mit Menschen macht, weswegen die ironisch-distanzierte Haltung verwendet wird. Die Erzählinstanz kennt darüber hinaus den einzigen Ausweg.“ (hoher Support, FSU_B3_3)</p>
2 teilweise gelöst	<p>„[...] Es handelt sich um eine Kurzgeschichte, da das Figurenpersonal überschaubar ist. Es gibt des Weiteren ein offenes Ende und die Geschichte beginnt in medias res. Es scheint sich überwiegend um einen heterodiegetischen Autor zu handeln, da im Text nicht deutlich wird, dass dieser zu dem Figurenpersonal gehört. Der Autor hat ist weiterhin auktorial, also allwissend, da er die Gedankengänge der Figuren kennt und dem Leser präsentieren kann. [...]“ (geringer Support, FSU_A_7)</p> <p>„Die Erzählinstanz nutzt Gegenüberstellungen, wie [...Menschen müde und dicht]⁴ mit einem rosa Himmel, um den Alltag als etwas negativ-ignorantes darzustellen. Darüber hinaus gibt es teils explizite Kommentare (, was nicht verwundert) oder Resumée, wie am Ende des ersten Absatzes. Das Verhalten der Protagonisten ist nur bedingt ein Ausbruch aus dem Alltag, wünschen sie sich doch viel mehr einen neuen Alltag. Leser: innen übernehmen gewisse Wertungen und Positionen, werden emotional involviert sowie bekommen Potenziale, sich mit der Geschichte zu identifizieren.“ (hoher Support, FSU_B3_2)</p>
3 vollständig gelöst	<p>„Die Erzählinstanz wertet offenbar das Verharren im Alltagstrott als schlecht & bildet den Ausbruch daraus als vermeintliches Ziel ab. Das wird vor allem im 1. Abschnitt deutlich, als sich ironische über das Essen von Gurken & dumme Fragen geäußert wird. Die Gurken stehen als Metapher für das immer Gleiche, den fad-schmeckenden Alltag & die dummen Fragen könnten ein Ausbruch sein, werden aber nicht gestellt, weil sie ja dumm sind. Ebenfalls gewertet wird die Erkenntnis der jungen ProtagonistInnen, die es als Wunder erleben, jemanden mit den gleichen Gedanken zu treffen, doch die Erzählinstanz weiß es besser. Auch die Verliebtheit der beiden wird als ‚süßer Brei‘ abgetan, nichts was der Erzählinstanz Bewunderung abschmeichelt. Es wird alles größtenteils aus der Sicht der Erzählinstanz betrachtet & gewertet, die solche Momente scheinbar schon erlebt hat & einordnen kann, als kurze Momente des Ausbruchs mit der Sehnsucht nach vollkommener Veränderung & Freiheit, die aber weiß, dass eine Rückkehr zum Alltag unumgänglich ist. Sie wird deshalb zynisch.“ (mittlerer Support, TUD_V2_B_6)</p> <p>„[...] Das alltägliche Leben wird als Last angesehen, da es wie ein ewiger Kreislauf wirkt, welcher die Schönheit des Lebens in Natur nicht erkennen lässt. Die beiden Hauptfiguren werden zwar als besonders dargestellt, jedoch wird auch deutlich, dass dieser Versuch nicht dafür sorgt, einen endgültigen Ausbruch aus der Routine zu gewährleisten. Die Erzählinstanz relativiert das Streben der Protagonisten und lässt das Vorhaben in einer gewissen Banalität zurück.“ (hoher Support, FSU_B3_10)</p>

Tabelle 5. Illustration der Ratingstufen durch Beispiele

⁴ Die Klammern in diesem Beispiel sind aus dem Original übernommen, keine Eingriffe der Verfasserinnen.

5 | Ergebnisse

F1 bis F3: Wie bewältigen die Studierenden auf den drei Supportstufen die geforderte Erzählanalyse?

Bei der untersuchten Aufgabe ist das erwünschte und von Studierenden erwartete Niveau eine vollständige Lösung, also eine zutreffende, kategoriengeleitete Textbeschreibung mit Fokus auf die erzählerische Vermittlung sowie eine plausible verstehensrelevante Schlussfolgerung. Die deskriptive Statistik zeigt, dass in allen drei Gruppen eine Mehrheit der Studierenden das erwünschte und erwartete Lösungsniveau bei der untersuchten Aufgabe nicht erreicht (Tab. 6).

		<i>keine Bearbeitung</i>	<i>fehlerhafter Lösungs- versuch</i>	<i>teilweise gelöst</i>	<i>vollständig gelöst</i>	<i>gesamt</i>
geringer Support	Anzahl	2	8	12	0	22
	%	9.1%	36.4%	54.5%	0.0%	100.0%
mittlerer Support	Anzahl	1	6	36	4	47
	%	2.1%	12.8%	76.6%	8.5%	100.0%
hoher Support	Anzahl	0	8	17	11	36
	%	0.0%	22.2%	47.2%	30.6%	100.0%
gesamt	Anzahl	3	22	65	15	105
	%	2.9%	21.0%	61.9%	14.3%	100,0%

Tabelle 6. Deskriptive Befunde zu den Forschungsfragen 1 bis 3

Diesen Studierenden gelingt es also nicht, die Art und Weise der erzählerischen Vermittlung korrekt zu erfassen und deren Wirkung zu reflektieren. Bei der Aufgabenvariante mit *geringem Support* erzielt niemand eine vollständige Lösung, und nur gut die Hälfte der Studierenden löst die Aufgabe teilweise. In der Gruppe mit *mittlerem Support* sind es einzelne Studierende (8,5%), denen eine vollständige Lösung gelingt. In dieser Gruppe nimmt allerdings im Vergleich zur Gruppe ohne Support der Anteil der partiellen Lösungen um gut 20% zu. Bei *hohem Support* kommen immerhin 30,6% der Studierenden zu einer vollständigen Lösung, ein Wert, der im Vergleich zum Anteil der vollständigen Lösungen in den anderen beiden Gruppen als überdurchschnittlich ins Auge fällt. Jedoch zeigt sich bei hohem Support zugleich ein Anstieg des Anteils der fehlerhaften Lösungsversuche im Vergleich zur Gruppe mit mittlerem Support.

F4: Gibt es in der Analyseleistung statistisch signifikante Unterschiede zwischen den nach dem Supportniveau unterschiedenen Gruppen?

Um zu überprüfen, ob sich die zentralen Tendenzen bei den erreichten Lösungsniveaus je nach Gruppe bzw. Supportausprägung signifikant unterscheiden, wurde ein Kruskal-Wallis-Test durchgeführt. Dieser ergibt, dass Unterschiede hinsichtlich der zentralen Tendenzen der Gruppen bestehen ($H = 11.135$, $df = 2$, $p = .004$). Es kann also angenommen werden, dass die Supportausprägung das Lösungsniveau der Analyseaufgabe beeinflusst. Post-hoc-Tests (Dunn-Bonferroni-Tests) zeigen, dass sich sowohl die Gruppe mit geringem Support und die Gruppe mit mittlerem Support ($z = -2.577$, $p = .030$) als auch die Gruppe mit geringem Support und die

Gruppe mit hohem Support ($z = -3.286, p = .003$) signifikant unterscheiden. Zwischen den Gruppen mit mittlerem und hohem Support besteht hingegen kein signifikanter Unterschied ($z = -1.009, p = .939$).

Die Effektstärke beträgt für den Unterschied zwischen der Gruppe mit geringem Support und der Gruppe mit mittlerem Support $r = .31$ und für den Unterschied zwischen der Gruppe mit geringem Support und der Gruppe mit hohem Support $r = .43$. Nach Cohen (1992) liegen damit mittlere Effekte vor, im zweiten Fall mit Tendenz zu einem starken Effekt. Mit anderen Worten: Im Vergleich zur Aufgabenvariante mit geringem Support zeigen sich in den Studierendenlösungen nicht-zufällige, bedeutende Qualitätssteigerungen, wenn Aufgaben mit gesteigertem Support bearbeitet werden. Dieser Effekt fällt noch stärker aus, wenn hoher Support geboten wird. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Effektstärke für den Unterschied zwischen den Gruppen mit mittlerem und hohem Support nur $r = .11$ beträgt, dieser Effekt also als schwach einzuordnen ist.

6 | Diskussion und Schlussfolgerungen

Die vorgestellte Untersuchung unterliegt einer Reihe von Limitationen. So kann keine Aussage darüber getroffen werden, inwieweit unsere Ergebnisse sich auch in Bezug auf andere literarische Texte bestätigen ließen. Auch ist unsere Studierenden-Stichprobe begrenzt und lässt keine Verallgemeinerungen zu. Insbesondere ist nicht klar, inwieweit Merkmale des Studienangebots an den beiden teilnehmenden Standorten Einfluss auf die Befunde hatten – so wie auch andere Einflussfaktoren auf die gezeigten Analyseleistungen, die über den Supportgrad hinausgehen, nicht kontrolliert werden konnten (bspw. das literaturbezogene Selbstkonzept oder die Schreibkompetenz). Als mögliche Limitation berücksichtigt werden muss ferner, dass die beiden Verfasserinnen als ‚festes Paar‘ (Kuckartz, 2018, S. 211) die Master-Werte für die Einstufung der Studierendenarbeiten festgelegt haben, was das Risiko eines durch geteilte Perspektiven erzeugten Bias birgt. Auch könnte die Tatsache, dass die Gruppenzuordnung beim Rating bekannt war, die Objektivität der Entscheidungen beeinflusst haben. Beispiele für die vorgenommenen Ein- und Abstufungen (Tab. 5) sollten deshalb Transparenz über die getroffenen Entscheidungen herstellen.

Trotz dieser Einschränkungen zeigen die Befunde, dass das *intendierte Curriculum*, das aus den KMK-Vorgaben für die Erzähltextanalyse mit dem Schwerpunkt erzählerische Vermittlung abzuleiten ist, von den teilnehmenden Studierenden zumindest in Bezug auf den Text *Nacht* nicht erreicht wird. Selbst mit hohem Support durchdringen nur rund ein Drittel der Studierenden, wie die Erzählinstanz im Beispieltext die Wahrnehmung der erzählten Welt wertend steuert, und können diese Perspektive der Erzählinstanz in ihr Textverständnis integrieren. Es bestätigt sich also, dass eine komplexere Perspektivenstruktur (i. S. des Auftretens mehrerer, ggf. auch konfligierender Perspektiven auf das dargestellte Geschehen) ein relevantes schwierigkeitsbestimmendes Merkmal epischer Texte ist, dessen Bewältigung nicht automatisch erwartbar ist (vgl. Andringa, 2020; Stark, 2019; Winkler, 2007; theoretisch: Zeman, 2018). Zwar handelt es sich bei dem vorliegenden Text zusätzlich aufgrund der darin zum Ausdruck kommenden Ironie um einen schwierigen Text, auch wenn er im Deutschunterricht der Sekundarstufe I zum Einsatz kommt. Allerdings sind die Untersuchungsteilnehmenden insofern als Positivauswahl zu betrachten, als sie bereits literaturwissenschaftliche Grundlagenveranstaltungen im Studium

absolviert haben⁵ und im Laufe des Studiums weitere, fortgeschrittene Erfahrungen im verstehenden Umgang mit literarischen Texten erworben haben sollten. Den vor diesem Hintergrund doch für eine größere Teilstichprobe erwartbaren Lernerfolg bilden die Ergebnisse nicht ab. Auch wenn die deskriptive Statistik in der Gruppe mit hohem Support eine deutliche Verschiebung hin zu höherer Lösungsqualität zeigt, muss man berücksichtigen, dass der Support hier ziemlich massiv war, gab er doch die wesentliche zu ziehende Schlussfolgerung bereits vor und verlangte nur noch deren erklärende Einordnung. Auch sind die Unterschiede zwischen den Gruppen mit mittlerem und hohem Support zurückhaltend zu betrachten, da sie weder statistisch signifikant werden noch deskriptiv eindeutig für höheren Support sprechen.

Dass gesteigerter Support im Vergleich zu fehlendem Support zu signifikanten Verbesserungen mit mittlerer bis hoher Effektstärke führt, bestätigt Befunde von Steinmetz (2020). Er konnte ebenfalls zeigen, dass auch Studierende von Support beim Bearbeiten von Aufgaben zum Verstehen literarischer Texte profitieren.

Mit Blick auf das *implementierte Curriculum* sind allenfalls vorsichtige Schlussfolgerungen möglich, da die Studie über konkrete Lernangebote im Studium keine Aussagen zulässt. Geht man jedoch vom erreichten Curriculum aus, wie es sich in unseren Ergebnissen spiegelt, scheint es in unserer Stichprobe so zu sein, dass die Lernangebote im Bereich Erzähltextanalyse nicht so zugeschnitten sind, dass die meisten Studierenden sowohl die nötigen Analysekatoren erwerben und konzeptuell erfassen als auch dieses Wissen zur Unterstützung des Textverstehens anwenden können. Damit wird die eingangs bereits aufgeworfene Passungsfrage wieder ins Blickfeld gerückt. Wenn in den Studierendenantworten erzähltheoretisches Lehrbuchwissen aufscheint, wird es nicht selten inkorrekt eingesetzt und vor allem nicht für ein vertieftes Textverständnis genutzt. Dieser Befund tangiert nicht zuletzt auch die Fachwissenschaft in ihrer Verantwortung für die Lehrkräftebildung.

Nimmt man den oben skizzierten eher diffusen Stand des *zur Implementation verfügbaren Curriculums* im Bereich Erzähltextanalyse hinzu (vgl. Abschnitt 2.2), stellt sich weiterführend die Frage, wie erzähltheoretisches Lehrbuchwissen so modelliert werden könnte, dass es die Studierenden potenziell besser erreicht und erst so auch praxisrelevant werden kann. Unsere Ergebnisse stützen damit die Einschätzung von Krause (2024), der in seiner Untersuchung, wie Deutschstudierende die Theorie-Praxis-Relation ihres Studiums wahrnehmen, zu dem Schluss kommt, es brauche im Germanistik-Studium „niedrigschwellige, leicht zugängliche und *dennoch* wissenschaftliche Angebote, welche die Praxis nicht aus den Augen verlieren“ (Krause, 2024, S. 66; Hervorheb. ebd.). Ein derartiges Angebot erzähltheoretischen Wissens wäre theoretisch zum einen für die Texterschließung durch die (angehenden) Lehrpersonen selbst bedeutsam und zum anderen auch zur Bestimmung von Verstehensanforderungen im Rahmen der didaktischen Analyse bei der Unterrichtsplanung. Es könnte als Brücke zwischen wissen-

⁵ An der Universität Jena sind das *mindestens* zwei literaturwissenschaftliche Basismodule: ein literaturhistorisches und ein methodisches (auf die systematische Beschreibung und Analyse) ausgerichtete Modul, wahlweise ergänzt durch ein literaturtheoretisches Modul. An der TU Dresden haben die Studierenden ein literaturwissenschaftliches Basismodul, das auf systematische und methodische Aspekte fokussiert, absolviert sowie i. d. R. ein Vertiefungsmodul zur Text- und Medienanalyse.

schaftlichem, narratologischem Wissen einerseits und Praxisanforderungen andererseits fungieren. Was das zentrale Konzept erzählerischer Vermittlung betrifft, halten wir vor diesem Hintergrund ein zur Implementation verfügbares Wissensangebot für vielversprechend, das

- die Kategorie der erzählerischen Vermittlung als übergeordnet betrachtet und ins Verhältnis zu anderen Kategorien der Erzähltextanalyse setzt;
- hierarchisierte Untersuchungsfragen statt abstrakter Termini als Ausgangspunkt für Analysen wählt;
- Textanalysen unter dem Aspekt der Verstehensrelevanz ausrichtet (vgl. Wieser & Winkler, im Review).

Allerdings gibt zu denken, dass es in der hier vorgestellten Studie gerade textspezifische Supportvarianten waren, die mit besseren Leistungen im Zusammenhang stehen (vgl. Tab. 3). Wie Studierende befähigt werden können, textübergreifend relevante und damit übertragbare Konzepte wie die erzählerische Vermittlung jeweils textspezifisch sinnvoll in Anschlag zu bringen, ist eine bislang offene Frage.

Die Passung zwischen Lernangeboten und Lernvoraussetzungen berührt wie oben ausgeführt nie nur Fragen des Demands, sondern auch des Supports. Als hochschuldidaktische Schlussfolgerung aus unserer Untersuchung ist deshalb ebenfalls festzuhalten, dass viele Studierende für ihr eigenes Verständnis literarischer Texte wohl oft mehr Support benötigen als gemeinhin angenommen. Dass es perspektivisch darum geht, dass sie das angestrebte Niveau selbstständiger kompetenter Auseinandersetzung mit literarischen Texten erreichen (intendiertes Curriculum), ist damit nicht infragegestellt. Welche Settings hier für welche Studierendengruppen tatsächlich Erfolg versprechen, müsste Gegenstand weiterer empirischer Untersuchungen sein. Inwiefern niedrigschwelligere Modellierungen erzähltheoretischen Wissens für Lehrpersonen auch deren Schülerinnen und Schülern zugute kommen, ist eine weiterführende Forschungsfrage, der sich die Deutschdidaktik annehmen sollte (zu angenommenen Wirkungsketten zwischen professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen und Lernerfolgen von Schüler:innen vgl. bspw. Krauss et al., 2020).

Wichtig ist uns abschließend zu unterstreichen, dass wir unsere Studie nicht als Beitrag zur Klage über die abnehmende Leistungsfähigkeit oder -bereitschaft von Studierenden verstanden sehen möchten. In Zeiten gestiegener Studierendenquoten einerseits und massiven Lehrpersonenmangels andererseits betrachten wir es als selbstverständliche Aufgabe der Lehrkräftebildung, sich auf vorhandene Lernvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden konstruktiv einzustellen – und zwar nicht durch Absenken des intendierten Niveaus, sondern durch bewusstere Hilfestellungen zum Erreichen normativer Standards.

Literatur

- Andringa, E. (2000). „The Dialogic Imagination“. Literarische Komplexität und Lesekompetenz. In H. Witte, C. Garbe, K. Holle, J. Stückrath, & H. Willenberg (Hrsg.), *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung* (S. 85–97). Schneider Hohengehren.
- Bekes, P. (2015). *Novellen und Erzählungen: Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. Klett Kallmeyer.

- Berg, S (2001). Nacht. In dies., *Das Unerfreuliche zuerst. Herrengeschichten* (S. 115–116). Kiepenheuer & Witsch.
- Bernhardt, S., & Henke, I. (2023). Einleitung. In S. Bernhardt & I. Henke (Hrsg.), *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht: Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses* (S. 1–16). Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-66918-1>
- Blömeke, S. (2009). Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplom-Studium – Zur prognostischen Validität kognitiver und psycho-motivationaler Auswahlkriterien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(1), 82–110. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0044-0>
- Bremerich-Vos, A., Dämmer, J., Willenberg, H., & Schwippert, K. (2011). Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwippert, & H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (S. 47–76). Waxmann.
- Cohen, J. (1992). Statistical Power Analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98–101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
- Gansel, C., Behrens, C., & Drücke, S. (2010). *Deutsch plus 9* (2. Aufl. 3. Dr). Cornelsen.
- Genette, G., Knop, A., Vogt, J., & Kranz, I. (2010). *Die Erzählung* (3., durchges. und korrigierte Auflage). Fink.
- Glowinski, I., Unverricht, K., & Borowski, A. (2018). Erweitertes Fachwissen für den schulischen Kontext als konzeptuelle Grundlage von berufsspezifischen Anteilen des fachwissenschaftlichen Studiums sowie von Fachdidaktik und Fachwissenschaft vernetzenden Lehrveranstaltungen. In I. Glowinski, A. Borowski, J. Gillen, S. Schanze, & J. von Meien (Hrsg.), *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung: Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften* (S. 103–124). Universitätsverlag Potsdam.
- Heins, J. (2022). Unterrichtswahrnehmung von Literaturunterricht: Befunde zur Wahrnehmung von Unterrichtssituationen mit unterschiedlichem Anforderungsniveau. *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 2. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9649>
- Hesse, F. (2024). *Qualitäten von Literaturunterricht: Eine Videostudie im Praxissemester*. J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-68775-8>
- Hesse, F., & Winkler, I. (2024). Wie gehen angehende Deutschlehrkräfte mit der Mehrdeutigkeit literarischer Texte im Unterricht um? *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 4. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2024.11591>
- Holtz, P. (2014). "Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester". Quantitative und qualitative Befunde zum Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis im Jenaer Praxissemester. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung: Konzepte, Befunde und Entwicklungsprozesse im Jenaer Modell der Lehrerbildung* (S. 97–118). Klinkhardt.
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H., & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3(3), 3–18.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. BMBF.

- KMK. (2024). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. D. F. vom 08.02.2024*. KMK.
- Krause, J. (2024). *Aspekte studienunabhängiger Unterrichtstätigkeit Studierender im Fach Deutsch*. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien. Universität Jena.
- Krauss, S., Bruckmaier, G., Lindl, A., Hilbert, S., Binder, K., Steib, N., & Blum, W. (2020). Competence as a continuum in the COACTIV study: The “cascade model”. *ZDM*, 52(2), 311–327. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01151-z>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Beltz, Juventa.
- Kunter, M., Kleickmann, Thilo, Klusmann, Uta, & Richter, Dirk. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Lahn, S., Meister, J. C., Aumüller, M., Biebuyck, B., Burghardt, A., Eder, J., Hansen, P. K., Hühn, P., Kuhn, M., Sprang, F., & Veits, A. (2016). *Einführung in die Erzähltextanalyse: Mit Abbildungen und Grafiken* (3., aktualisierte und erweiterte Auflage). J.B. Metzler.
- Lehndorf, H. (2022). Aufgabentypen zum Perspektivenverstehen – eine exemplarische Analyse an Deutschbüchern für den gymnasialen Unterricht in den Klassen 5 und 8. In H. Lehndorf & V. Pietsch (Hrsg.), *Figuren, Räume, Perspektiven – (Re)Konstruktionen literar- und medienästhetischen Lernens* (S. 77–113). Peter Lang.
- Leubner, M., & Saupe, A. (2012). *Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik* (3., aktualisierte Aufl.). Schneider Hohengehren.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 511–541). Waxmann.
- Martínez, M., & Scheffel, M. (2020). *Einführung in die Erzähltheorie* (11., überarbeitete und aktualisierte Auflage). C.H. Beck.
- Masanek, N., & Doll, J. (2020). Vernetzung ja, aber ohne Fachwissenschaft? – Zur Nutzung fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens durch Lehramtsstudierende im Bachelorstudium. *Didaktik Deutsch*, 25(48), 36–54.
- McDonnell, L. M. (1995). Opportunity to Learn as a Research Concept and a Policy Instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(3), 305–322. <https://doi.org/10.3102/01623737017003305>
- Neuweg, G.-H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 583–614). Waxmann.
- Pissarek, M., & Schilcher, A. (2017). Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden. Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff, & Mulder Regina H (Hrsg.), *FALKO Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 67–111). Waxmann.

- Schilcher, A., & Pissarek, M. (2020). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. (4., ergänzte Auflage). Schneider Hohengehren.
- Schmid, W. (2014). *Elemente der Narratologie* (3., erweiterte und überarbeitete Auflage). De Gruyter.
- Schmidt, F., & Hesse, F. (2022). Gespräche von Praxissemesterstudierenden zur Planung von Unterrichtsstunden im Gegenstandsfeld Literatur. Erste Befunde zur Gestaltung und zu inhaltlichen Relevanzsetzungen. In J. Heins, K. Kleinschmidt-Schinke, D. Wieser, & E. Wiesner (Hrsg.), *Üben: Theoretische und empirische Perspektiven in der Deutschdidaktik*. SLLD-B.
- Stanzel, F. K. (2008). *Theorie des Erzählens* (8. Auflage). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stark, T. (2019). Verstehenshinderliche Prozesse beim Zusammenwirken von Weltwissen, normativen Wertungen und Textverstehen. Ergebnisse einer qualitativen Leseprozessuntersuchung mithilfe von Lautdenkprotokollen. *Didaktik Deutsch*, 24(47), 65–85.
- Steinmetz, M. (2020). *Verstehenssupport im Literaturunterricht. Theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung*. Springer VS.
- Steinmetz, M., Freudenberg, R., Heynitz, M. von & Schlachter, B. (2024). Zum Umgang mit perspektivischer Mehrdeutigkeit. *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 4. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2024.11957>
- Steyer, R., Yousfi, S., & Würfel, K. (2005). Prädiktion von Studienerfolg: *Psychologische Rundschau*, 56(2), 129–131. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.56.2.129>
- Susteck, S. (2018). *Schwierige Aufgaben: Deutschdidaktische Debatten und die Konstruktion literaturunterrichtlicher Aufgaben durch Studierende*. Beltz Juventa.
- Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M., & Pietsch, M. (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts: Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft*, 66(1), 63–80. <https://doi.org/10.3262/ZPB2001063>
- Wieser, D. (2016). Zum Verhältnis von Rekonstruktion, Konstruktion und Normfragen in der Deutschdidaktik. In C. Bräuer (Hrsg.), *Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion* (S. 169–185). Peter Lang.
- Wieser, D. & Winkler, I. (im Review). Narratologisches Wissen für Lehrpersonen – Ein Vorschlag zur didaktischen Modellierung eines literaturwissenschaftlichen Schwellenkonzepts. *SLLD-Z*.
- Winkler, I. (2007). Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. *Didaktik Deutsch*, 13(22), 71–88.
- Winkler, I. (2015). Durch die Brille der anderen sehen. Professionsbezogene Überzeugungen im Lehramtsstudium Deutsch. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 62(2), 192–208.
- Winkler, I., & Seeber, A. (2020). Facetten literaturdidaktischer Kompetenz bei Deutschstudierenden vor und nach dem Praxissemester. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit videobasierter Lernbegleitung. *Didaktik Deutsch*, 25(49), 23–49. <https://doi.org/10.25656/01:22286>
- Wolf, K., Kunina-Habenicht, O., Maurer, C., & Kunter, M. (2018). Werden aus guten Schülerinnen und Schülern auch erfolgreiche Lehrkräfte? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 32(1–2), 101–115. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000215>
- Zabka, T., Winkler, I., Wieser, D., & Pieper, I. (2022). *Studienbuch Literaturunterricht. Unterrichtspraxis analysieren, reflektieren und gestalten*. Klett, Kallmeyer.
- Zeman, S. (2018). Perspektive / Fokalisierung. In M. Huber & W. Schmid (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Erzählen* (S. 174–202). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110410747-009>

Zeman, S., Blanck, W., Ott, C., Rödel, M., & Staffeldt, S. (2017). Was bedeutet eigentlich *erzählen*? Linguistische und didaktische Annäherungen an einen schwierigen Begriff. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 64(3), 307–329. <https://doi.org/10.14220/mdge.2017.64.3.307>

Autor*inneninformation

Iris Winkler ist Professorin für Fachdidaktik Deutsch an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der literaturdidaktischen Unterrichtsforschung, der Professionalisierung von Deutschlehrer:innen sowie der Aufgabenentwicklung.

Dorothee Wieser ist Professorin für deutsche Literatur an der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihre Forschungsschwerpunkte sind u. a. die fachdidaktische Lehrer:innenforschung, die Wissensvermittlung im Literaturunterricht sowie literarische Verstehensprozess und diskursive Praktiken.

Iris Winkler
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Institut für Germanistische Literaturwissenschaft
Fachdidaktik Deutsch
Fürstengraben 18
07743 Jena
iris.winkler@uni-jena.de

Dorothee Wieser
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für deutsche Literatur
Unter den Linden 6
10099 Berlin
dorothee.wieser@hu-berlin.de